



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A ESCUTA NA ESCOLA INCLUSIVA:
SABERES E SABORES DO MAL-ESTAR DOCENTE**

ADRIANA PEREIRA BOMFIM

BRASÍLIA
2008

ADRIANA PEREIRA BOMFIM

**A ESCUTA NA ESCOLA INCLUSIVA:
SABERES E SABORES DO MAL-ESTAR DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação e Ecologia Humana, sob orientação da Prof^a Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

BRASÍLIA

2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Machado Kupfer - USP

Prof^a. Dr^a. Laura Maria Coutinho - UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Alexandra Militão Rodrigues - UnB

BRASÍLIA, 30 DE JUNHO 2008

Comer é uma felicidade, se se tem fome. Todo mundo sabe disso. Até os ignorantes nenezinhos. Mas poucos são os que se dão conta de que felicidade maior que comer é cozinhar (...). Quem pensa que a comida só faz matar a fome está redondamente enganado. Comer é muito perigoso, porque quem cozinha é parente próximo das bruxas e dos magos. Cozinhar é feitiçaria, alquimia. E comer é ser enfeitado. Sabia disso Babette, artista que conhecia os segredos de produzir alegria pela comida. Ela sabia que, depois de comer, as pessoas não permanecem as mesmas. Coisas mágicas acontecem. E desconfiavam disso os endurecidos moradores daquela aldeola, que tinham medo de comer do banquete que Babette lhes preparara. Achavam que ela era uma bruxa e que o banquete era um ritual de feitiçaria. No que eles estavam certos. Que era feitiçaria, era mesmo. Só que não do tipo que eles imaginavam. Achavam que Babette iria por suas almas a perder. Não iriam para o céu. De fato, a feitiçaria aconteceu: sopa de tartaruga, cailles au sarcophage, vinhos maravilhosos, o prazer amaciando os sentimentos e pensamentos, as durezas e rugas do corpo sendo alisadas pelo paladar, as máscaras caindo, os rostos endurecidos ficando bonitos pelo riso, in vino veritas... Está tudo no filme A Festa de Babette. Terminado o banquete, já na rua, eles se dão as mãos, numa grande roda, e cantam como crianças (...). Perceberam, de repente, que o céu não se encontra depois que se morre. Ele acontece em raros momentos de magia e encantamento, quando a máscara-armadura que cobre o nosso rosto cai e nos tornamos crianças de novo. Bom seria se a magia da Festa de Babette pudesse ser repetida...

Rubem Alves

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelas lições de simplicidade e respeito,
indispensáveis a todo aquele que deseja ser um educador.

A meu esposo, João, companheiro, admirador e incentivador, pelo amor e pela
confiança em todos os momentos, especialmente nos mais indigestos.

A meus sobrinhos Camila, Letícia, Fernanda, Pedro e Mariana, fontes incessantes
de alegria, criatividade e celebração da diversidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pela possibilidade de crescimento.

A meus pais, Eufrásio e Leilda, pelos exemplos de perseverança, coragem, determinação, honestidade e amor incondicional.

A minha irmã, Eneida, minha alma gêmea, pela cumplicidade, pela escuta, pelo amor, que nos mantém em sintonia permanente, e por não ter permitido que eu desistisse dos meus sonhos, nem por um segundo.

A meus irmãos, Eufrásio e Evilásio, pelos conselhos, pelo apoio e pelo imensurável amor que nos une.

A minha avó, Zizi, por me ajudar, mesmo que sem saber, a enxergar para além das aparências.

In memoriam, a meu avô Oscarino pela alegria de viver.

Às minhas cunhadas, Emília, Analice e Juciara, pelo carinho e pela escuta compartilhada nos momentos difíceis.

A D.Maria, minha sogra, pelo cuidado e pelas orações.

A minha madrinha Eunice, pelo amor de segunda mãe.

Aos meus amigos Beto, Edinei, Kátia e Cleide, pelo amor fraterno que nos une.

Aos meus cuidadores de plantão: Dra. Renata Ribeiro, Dra. Márcia Sampaio, Dr. Marco André Sales, Dra. Carla Sarno, Dra. Érica Duran, Dra. Paula Cardoso, Dr. Matheus Pedrosa.

Aos meus terapeutas, Dr. Ricardo Pelegrini, Dra. Luciana Vinhas e Dra. Carla Guimarães, por me ajudarem na condução desta dissertação e no caminho em busca da escuta de mim mesma.

A minha orientadora, prof^a. Inês Maria, pela oportunidade de ser sua aluna, pelos aprendizados e pelo incentivo para que eu construísse o meu próprio caminho.

Às minhas amigas-irmãs Márcia e Nastassja pela 'escutatória' sem limites e pela amizade verdadeira, que levarei por toda a vida.

Às colegas e amigas, Patrícia, Betânia, Janaina, Rosalina e Sandra, pelo carinho com que sempre me acolheram.

Ao Grupo Memórias Vivas, pelos momentos de escuta, troca de experiências e crescimento pessoal/ profissional e, em especial, pelos laços de amizade.

À prof^a. Sandra Francesca, pela acolhida sempre carinhosa e por me apresentar o Lugar de Vida.

À prof^a. Maria Alexandra pela doçura, em palavras e gestos, que teve o poder de acalmar meu coração.

Às professoras Kleide Márcia e Inês Catão pelas contribuições na qualificação e pelo carinho com que sempre me atenderam.

À prof^a. Laura Coutinho, por ter aceitado meu convite para saborear o desconhecido.

À prof^a Maria Cristina Kupfer, por compreender a minha insistência, pela atenção e carinho dispensados desde o primeiro contato.

Aos professores, coordenadora, diretora e funcionários da Escola Estadual Manoel Vitorino, pelo carinho, pela confiança e pela disponibilidade durante a pesquisa.

Aos colegas e amigos do Colégio Úrsula Catharino, ouvintes sinceros e acolhedores das minhas angústias e primeiras construções teóricas.

Às amigas da secretaria da pós-graduação, Ana Paula e Juliane, pelo acolhimento, desde o primeiro dia do Mestrado, e por solucionarem meus problemas sempre com tanto carinho e competência.

A Margareth e Dina, por cuidarem dos meus pais na minha ausência.

A Rita e Noelza pelas valiosas indicações de leitura.

Aos meus alunos surdos, por me ensinarem a escutar meus outros sentidos.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A minha irmã e minha mãe, pela ajuda nas transcrições e inúmeras revisões.

A meu esposo, João, pela paciente e permanente assessoria tecnológica.

À Profª e eterna Mestre Maria Belma Fernandes, pela revisão deste texto.

RESUMO

O paradigma que postula a inclusão de alunos com deficiência, nas classes regulares de ensino, tem provocado intensos questionamentos no cenário educacional. A proposta de uma educação, na e para a diversidade, que contemple todas as pessoas, inclusive aquelas com algum tipo de deficiência, suscita um mal-estar generalizado na instituição escolar. Neste ambiente conflituoso e desconfortante, vivenciado pela maioria dos educadores, propõe-se esta pesquisa. Sinalizando uma nova perspectiva de discussão do processo inclusivista, esta investigação, a partir da escuta do professor, buscou compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; identificar as prováveis causas do mal-estar docente; reconhecer as possíveis repercussões das histórias de vida escolar dos pesquisados em suas posturas diante do processo de inclusão e instigar a discussão de uma formação docente que propicie a valorização da dimensão subjetiva do professor. Para tanto, a leitura psicanalítica mediou e sustentou teoricamente todas as discussões tecidas, possibilitando a compreensão e re colocação do sujeito-professor no centro das prioridades educacionais. A investigação foi realizada em uma escola da rede pública do Estado da Bahia e teve, como ponto de partida, o registro da Memória Educativa da pesquisadora, com o objetivo de esclarecer a historicidade do objeto escolhido para estudo. Este dispositivo, também utilizado com os sujeitos pesquisados, possibilitou a narração dos percursos trilhados no decorrer da vida escolar e o reconhecimento das marcas, inscritas desde a infância, que repercutem na prática docente atual. Por conseguinte, o estudo descreve a trajetória e os princípios históricos das pessoas com deficiência, desde as práticas de extermínio até a atual proposta inclusivista; esclarece a confusão terminológica relativa à deficiência; identifica e discute os dispositivos legais; critica a inclusão *a qualquer custo*; elucida as vicissitudes inerentes ao convívio com o diferente; questiona as concepções de normalidade e patologia, diferença e rotulação, bem como o formato de educação inclusiva, implantado nas escolas públicas; situa o mal-estar docente a partir de uma aproximação educação inclusiva-psicanálise;

discorre sobre a formação docente e a idealização do ato educativo, a partir da premissa de que esta estaria a serviço da exclusão de alunos e professores; discute as origens do mal-estar docente, como um sintoma do *não-saber (inconsciente)*, propondo um debate acerca do lugar ocupado pelo professor diante da inclusão e formulando uma reflexão acerca da necessidade de escuta do professor, como forma de re-significação das verdades enraizadas no fazer educacional. Sem elaboração de hipóteses *a priori*, a análise de dados apontou para um mal-estar anterior à inclusão e que encontra, nesta, uma oportunidade de expressão através de uma relação de identificação entre professores e alunos excluídos e em busca da legitimação de um lugar social. À guisa de conclusão, o texto sugere reflexões acerca da valorização e da escuta docente como alguns dos caminhos para uma minimização da sensação de desconforto relacionada, inicialmente, apenas à proposta inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; psicanálise; escuta; mal-estar docente.

ABSTRACT

The paradigm which postulates the inclusion of students with special needs in regular classes has caused a lot of questioning in the educational environment. The proposal for an education within and for diversity which regards all people, including those with special needs, gives rise to a general feeling of uneasiness in the schools. This research was proposed in this conflicting and uncomfortable environment where most educators live. The investigation aimed at contributing to a new discussion perspective for the process of inclusion and was sustained by the purpose of understanding the process of inclusion of students with special needs by listening to the teachers involved. We tried to identify the causes of the teachers' uneasiness when working with those students in regular classes. We also worked to identify possible reflections of these teachers own school backgrounds on their postures concerning the inclusion of students with special needs. We intended, as well, to urge a discussion on the need of a new perspective for teachers' education, which could value their subjective dimension. To make that possible the psychoanalytic reading mediated and supported theoretically all the discussions held, leading to understanding and replacement of the subject-teacher as an educational priority. The investigation took place in a public school run by the state of Bahia and had as its starting point the records of the researcher's education memories. This research device, also used with the research subjects, made it possible to them to narrate their own school life stories and recognize in them marks from the past which might have a reflection on their present teaching practice. Moreover, in its theoretical chapters, the study describes the historical course of people with special needs, since the extermination practices of the past until the present movement of inclusion. It also intends to enlighten the terminology confusion regarding special needs and indentify and discuss related legal matters. It criticizes the so called process of inclusion "at all costs" and questions the conceptions of normality, pathology, difference and labeling as well as the educational inclusion format used by the public schools – it places the educators discomfort from a close relation between the inclusion

process and psychoanalysis. It also discusses about the education of the teacher and the teaching practice considering the assumption that it contributes to the exclusion of both teachers and students. Finally, it discusses the origins of the feeling of uneasiness as a symptom of unconscious ignorance proposing then, a debate about the teachers' roles in the inclusion process and formulates a reflection about the need of listening to these teachers as a means to promote significant changes in the educational practices. The analysis of the research's data, which was not meant to elaborate a hypothesis at first, pointed an uneasiness feeling which actually took place before the inclusion process started. This feeling finds in the process of inclusion a way to be expressed through a relationship of identification between the teachers and the excluded students in the quest for a legitimate social position. In conclusion, the text suggests that reflections regarding the valorization and practice of listening to the educators as ways to diminish the discomfort related initially to the inclusion proposal.

Key-Words: included education; psychoanalysis; listening; teaching discomfort.

O CARDÁPIO

Abrindo o Apetite.....16

Seduzindo os sentidos	16
Separando os ingredientes	19
Conhecendo o cardápio	21
Buscando sabor no saber	27
O que se quer degustar?	34
Modo de preparo	35

Aguçando os Sentidos da Minha Memória.....37

Memória – um caminho para a escuta.....	37
Receitas de família – alho, cebola e alho	42
Acrescentando novos temperos	45
E os ingredientes vão tomando sabor	55
Que exala aromas e surpreende	57
E os aromas tomam corpo	59
E os sabores se misturam	61
E a mistura ganha identidade	69
Que finalmente pode ser saboreada	72

Aperitivos Históricos74

Receitas primitivas de extermínio	74
Do intragável extermínio à ‘doce’ inclusão	81
Engasgados com a nomenclatura	88
Os ingredientes legais e o movimento inclusivista	96

A gula inclusivista – <i>inclusão a qualquer custo?</i>	102
À Mesa com as Diferenças	107
O amargo convívio com a deficiência	107
Entre o normal e o patológico, o diferente.....	111
Rotulações e Psicanálise – uma receita incompatível	122
Por uma formação temperada com o humano	126
Indigesto Mal - Estar	139
À beira do fogão – Freud e a Educação	139
Educação idealizada – em busca da receita perdida?	145
Mal-estar docente – um sintoma indigesto	152
À escuta do professor que deseja	157
Alquimia Científica	162
Conhecimento, pesquisa e ciência – para além do trivial	162
Cardápio do dia – pesquisa qualitativa sustentada pela leitura psicanalítica	165
Características do prato metodológico	168
Descrição dos ingredientes – a escola e os sujeitos de pesquisa	169
Os dispositivos que condimentam o prato	172
Procedimento investigativo – os detalhes do preparo	179
Orientando a análise e a interpretação dos saberes e sabores obtidos com a pesquisa	187
Um Banquete: sirva-se e bom apetite!	192

Apresentando o menu de categorias	192
Em busca dos sabores e saberes primordiais	194
Os mestres cucas e suas especiarias	201
Formação profissional – uma receita e seus furos	207
Ilusões à moda narcísica	212
Degustando o desconhecido	216
A Sobremesa :inferências digestivas.....	220
Referências	228
Apêndices	235
Anexos	241

ABRINDO O APETITE

*... tenho de dizer onde me localizo para que, de saída,
fiquem claras as razões de muitos dos nossos
possíveis encontros e inevitáveis desencontros.
Rubem Alves*

Seduzindo os sentidos...

Culinária e educação, sabor e saber, educar e cozinhar. Assim como a arte culinária possibilita ao *chef* a junção de ingredientes e a criação de sabores, feita a partir de uma mistura cuidadosa, criativa e capaz de encantar os mais diferentes sentidos; também ao professor é permitida uma aventura alquímica em companhia das mais diversas iguarias que compõem o ato educativo, espaço onde saber sem sabor pode causar uma anorexia coletiva.

Inevitável recorrermos à etimologia, para compreender melhor esta analogia. Em seu Livro sem Fim, Alves (2002) afirma que:

(...)'sapientia' quer dizer conhecimento saboroso. 'Sapere', em latim, tem duplo sentido de 'saber' e 'ter sabor'. (...) O Aurélio registra, para o verbo 'saber', ao lado do seu uso comum 'ter conhecimento', o uso já fora de moda de 'ter o sabor de'. Lembro-me do tempo em que se dizia: 'Essa comida sabe bem', isso é, 'essa comida é saborosa'(p.59).

A proposta de aproximação entre saber e sabor começa a fazer sentido e nos permite pensar em atos educativos saborosos e inesquecíveis, tais como os

banquetes preparados, com esmero, por renomados *chefs* ou anônimos cozinheiros. Tudo depende, essencialmente, da habilidade e da criatividade que cada professor precisa desenvolver tanto na escolha, quanto na mistura dos ingredientes com os quais convive no cotidiano escolar.

Trata-se de uma árdua tarefa, uma vez que requer mudanças de posturas, reciclagem de idéias, conceitos e atitudes. Assim como a cozinheira, o *mestre-cuca* precisa de sensibilidade para escutar os tantos e diferentes desejos e necessidades existentes em sua sala de aula e transformá-los em apetitosos banquetes educativos.

Alves (2002), citando Nietzsche, seu filósofo predileto, afirma que *é o prazer que nos ensina a discriminar. O gostoso é engolido; o não-gostoso é cuspidor fora (p.64)*. E é, justamente, a aposta numa educação saborosa e realizável que nutre esta dissertação.

Nesse sentido, tornar sua leitura significativa e digesta, para cada um dos possíveis leitores dispostos a experimentar um pouco dos muitos ingredientes apresentados, se revelou desafiador.

Inevitável confessar que a *ousadia* metafórica, aqui exercitada, foi confortada e incentivada, não só pelas motivações pessoais, mas também pela afirmação que Bettelheim (1982) faz, ao dissertar acerca do modo como foram produzidos os escritos freudianos. Ele assegura que as metáforas utilizadas naqueles escritos tinham *a finalidade de cobrir a brecha que existe entre os fatos concretos e dolorosos a que a psicanálise se refere e a maneira imaginativa como os explica (p.52)*. E complementa, lembrando que *a psicanálise, em sua*

preocupação com o inconsciente, procura falar sobre ele em sua própria linguagem metafórica (idem).

Aqui, o convite é para a degustação, inevitavelmente indigesta, das vicissitudes que envolvem o fazer educativo inclusivo. Que sabores e saberes podemos perceber e apreender com esta nova perspectiva de conceber a educação? Quais as alquimias necessárias para uma convivência um pouco mais confortável do professor com a proposta inclusivista?

Nessa direção propomos um encontro ao 'pé do fogão', onde professor e cozinheiro possam exercitar a criatividade e a sensibilidade essenciais àqueles que desejam seduzir os sentidos de quem com eles se sentam à mesa.

Todavia, para que não haja uma indigestão em massa, contra-indicamos a leitura guiada pela busca de receitas prontas ou truques secretos.

Assim também, sugerimos que os mestres-cucas, degustadores deste prato científico, não alimentem a ilusão de que o processo que se inicia agora agradará todos os paladares de maneira uniforme e inconteste.

Com efeito, assim como o cozinheiro não sabe se a iguaria elaborada com tanto esmero encantará todos, também o professor não tem controle sobre os efeitos da sua práxis.

Por tudo isso, considerando a possibilidade de facilitação de expressões do inconsciente e o reconhecimento de que a poesia, presente nas metáforas, pode tornar o texto mais leve e saboroso, pretendemos, para além de uma compreensão intelectual das idéias discutidas, despertar nos possíveis leitores desta dissertação todas as emoções e sensações que um prato, preparado com *sapere*, é capaz de provocar.

Separando os ingredientes...

A proposta de uma educação na e para a diversidade, que contemple todas as pessoas, inclusive aquelas com algum tipo de *deficiência*¹, vem instalando um indigesto *mal-estar*² na maioria das instituições escolares.

Com ela, as sensações de insegurança, incapacidade e impotência tornaram-se uma constante no dia-a-dia educacional, nutrindo um desconforto generalizado. De acordo com Bastos (2003a), parte deste mal-estar é decorrente das leis que determinam a *obrigatoriedade de toda escola ter que receber crianças com todos os tipos de dificuldades*, isto porque a inclusão tornou-se uma palavra de ordem política e social.

A obediência às regulamentações legais que, por vezes, ignoram a presença humana, deixa os *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.134)*.

Com uma formação, em geral, marcada pelo paradigma positivista, centrado em métodos e técnicas apriorísticas e moldado em torno de um aluno ideal, muitos educadores têm expostas suas fragilidades, cotidianamente, em situações de ensino-aprendizagem não idealizadas.

¹ Neste trabalho, as expressões *pessoas com deficiência* ou *aluno com deficiência* referem-se a qualquer deficiência física, motora, sensorial, mental, etc, alvo do processo inclusivista.

² Um mal-estar que é permanente, mas que não nos impede de viver. Nos faz sofrer, mas também avançar. O mal-estar será melhor discutido no Capítulo Indigesto Mal-Estar.

As imagens estereotipadas, sustentadas pela confortável padronização da prática educacional e alimentadas por certezas intocáveis, merecem ser repensadas e re-construídas, conforme ratifica Bastos (*idem*):

Uma vez que não obtêm respostas fechadas de como devem proceder e conduzir-se em sua tarefa educativa, os professores se vêem lançados a criar seu próprio fazer educativo pautado na singularidade de seu aluno, não negando a sua condição de sujeito (p.146).

Nesse ambiente conflituoso e desconfortante, vivenciado pela maioria dos educadores, insere-se a proposta de investigação desta pesquisa. Para tanto, a leitura psicanalítica foi utilizada como uma nova possibilidade de leitura do processo inclusivo, na medida em que, em especial, possibilita recolocar a dimensão da constituição subjetiva do professor, por meio do resgate da sua trajetória de vida escolar e dos efeitos desta em prática educativa, clarificando as concepções de *saber e não-saber, normalidade e patologia, eficiência e deficiência*, despertadas a partir da inclusão, bem como reconstruindo a atual concepção de formação docente, centrada na acomodação acrítica, na desvalorização profissional e em supostas verdades idealizadas, que corroboram o estado de mal-estar instalado no ambiente educativo e a posição ocupada pelo professor em todo esse processo.

Conhecendo o cardápio...

O advento da globalização trouxe consigo uma série de padronizações, maneiras de agir e pensar muito homogêneas que foram, aos poucos, sendo impregnadas em todos os ambientes sociais. Desta perspectiva de enxergar o mundo, aquele que é diferente (leia-se: fora de um padrão pré-estabelecido) possui um lugar muito bem definido: à margem do restante da sociedade.

Apesar de reconhecer a diversidade, a política globalizante propõe uma espécie de homogeneização na qual, de acordo com Mrech (2003):

... a sociedade contemporânea transforma-se na sociedade do estereótipo, onde há crenças prévias de como as pessoas devem pensar e sentir. De como as mães devem ser. De como os professores devem se relacionar com os alunos. De como os alunos devem se relacionar com os professores (p.20).

Esse ambiente estereotipado, extensivo à escola, foi um dos catalisadores das reflexões que orientam esta pesquisa. Neste sentido, discute-se o Paradigma Inclusivista e toda a sua proposta de mudança em uma Educação que repousa em princípios, até então, considerados incomuns, tais como: *a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana (Sasaki, 1999, p.42).*

Relata-se uma verdadeira *epidemia*, como bem observa Kupfer (1996), em torno da *inclusão a qualquer custo* de todas as crianças com deficiência no ensino regular. Crianças surdas, cegas, com dificuldades de locomoção, autistas, dentre outras, parecem não ter feito parte deste mundo até o momento.

Neste sentido, resgata-se um pouco da história das pessoas com deficiência e reflete-se acerca dos ideais desta sociedade globalizada, onde a eficiência, a rapidez e a produtividade são palavras de ordem, às quais todas as pessoas “normais” devem se submeter, para serem aceitas e consideradas capazes e produtivas. Na sociedade do consumo e da produtividade, quem desobedece ao padrão de normalidade só tem um destino: a exclusão.

Eis que surgem as primeiras questões: Quem de nós é capaz de fazer tudo, perfeitamente, não possuindo falhas ou limitações? Com que autoridade criamos a categoria de pessoas “incapazes”? Por que não conseguimos conviver com o diferente de nós? Por que sua presença nos desequilibra e fragiliza tanto? Não seria a diferença uma característica própria do ser humano? Por que, então, incomoda tanto? Como o professor pode dar conta da tarefa de educar crianças com deficiência? A ‘inclusão a qualquer custo’ não seria mais um caminho de exclusão? Quais as verdadeiras origens do mal-estar docente? Como o professor se sente diante do aluno com deficiência?

Uma das hipóteses discutidas foi a de que não sabemos como lidar com a diferença, porque não fomos educados para enxergá-la. Apresenta-se, então, a possibilidade de re-significação da formação docente e minimização dos efeitos desconfortantes desta equívoca programação, que faz o contato com o diferente ser tão insuportável.

Desse modo, buscou-se, por meio das leituras e reflexões dos fundamentos da teoria psicanalítica, uma alternativa para tentar compreender o mal-estar. Para tanto, a pesquisa propôs, por meio do dispositivo da *escuta* do

professor, apontar os caminhos possíveis para uma re-significação desses desconfortos.

A investigação propiciou a abertura de *espaços de escuta* dentro da instituição escolar – Escola Estadual Manoel Vitorino, localizado em Salvador – Bahia -, onde os professores, voluntários para a pesquisa, puderam compartilhar com seus pares os momentos de dificuldade, as sensações de impotência, os medos e inseguranças, próprios do *mal-estar* que têm vivenciado no dia-a-dia educativo.

Nesse sentido, para além da inclusão das crianças com deficiência, o estudo alerta para a necessária inclusão dos professores. Com efeito, no decorrer da investigação, a *escuta docente* revelou-se como um possível catalisador da mudança de postura do professor diante das vicissitudes que, não somente a inclusão, mas o fazer educativo como um todo lhe apresenta.

Na tentativa de um melhor entendimento desse *mal-estar*, ainda pouco definido, diversos caminhos poderiam ser trilhados. O escolhido nesta pesquisa contempla um recorte que associou esse desconforto ao *não-saber* - fruto da ignorância - ou ao *não-saber* - desconhecido, aquilo que *não se quer saber* (inconsciente), mas que é constituinte das situações educativas e do próprio ser humano.

Na trilha do *estranho*³, deparamos com o processo de constituição do professor, como humano que é, dependente incondicional da presença do outro.

³ Referência a O Estranho, em que Freud (1919) diz:... *Somos tentados a concluir que aquilo que é estranho é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar...* (p.239). Esta afirmação e uma discussão mais aprofundada acerca do termo encontram-se no capítulo À Mesa com as Diferenças.

Constituição que se faz, sobretudo, através *daquilo que não é dito*, fruto da singularidade de cada um de nós.

Nesta perspectiva, a existência de espaços, na escola e no processo de formação do professor, para aquilo que é estranho, fora do padrão, diferente, desconhecido, *não sabido* e que ameaça a estabilidade e as certezas do humano professor, revelou-se urgente. E, assim como o *chef* aguça seus sentidos para conhecer novos temperos, também o professor é convidado a experimentar pratos exóticos, mas não tão raros, como por muito tempo se imaginou.

Na tentativa de promover a degustação dessas iguarias, apostou-se na parceria educação inclusiva-psicanálise; esta nova possibilidade de percepção da educação, onde os sujeitos⁴, presentes no cenário educacional, podem ser percebidos, enxergados, ouvidos e respeitados em suas singularidades, sem qualquer intenção de idealização ou modelo de escola/professor. Isto porque, a Psicanálise trabalha com o *desejo* (que é inconsciente e não manipulável ou explicável).

Desse modo, o educador é instigado a refletir sobre o velho hábito de tentar controlar o incontrolável, pois perceberá que o poder para modificar a realidade de cada um de seus alunos, este ele não tem.

⁴ Para Lacan,... *O sujeito é um operador que se impõe a nós (...) sempre suposto. Não o encontramos na realidade, mas o supomos. Ou melhor, somos forçados a supô-lo a partir do momento em que reconhecemos a incidência do significante na experiência humana, esse átomo simbólico que, por não ter em si mesmo significação alguma, convoca, no ser vivo, quando ele é falante (ou seja, quando é habitado pelo simbólico), a resposta que se chama de sujeito. Somos forçados a supor o sujeito quando reconhecemos o significante porque na verdade é o significante (e não nós) quem supõe o sujeito. O sujeito é, pois, uma suposição do significante, que se impõe a nós.... (apud Elia, 2004, p.70).*

A inclusão provoca um *florescimento enorme de concepções narcísicas*⁵. Os educadores, ao contrário do que espera a proposta de Educação Inclusiva, preferem ficar – na maioria das vezes de maneira inconsciente - *com as imagens do passado, principalmente se elas forem boas*. Desta maneira, *evitam o contexto presente, ignorando a Educação como um vir-a-ser, um processo contínuo, e se mantêm protegidos do ‘mal-estar’ provocado pelo trabalho na diversidade* (Mrech, 2003, p.22-26). Os processos narcísicos impedem o cultivo da alteridade, oportunidade em que o homem é posto fora da sua redoma narcísica auto-suficiente e pode conhecer os objetos do mundo.

Novos direcionamentos e mudanças de atitudes parecem urgentes. A aproximação com a psicanálise revela à educação a presença de um sujeito⁶ faltante e incompleto. De um *sujeito do desejo*, que foi (e ainda é) desprezado e tratado como um objeto previsível, manipulável, ordenado e estável.

Segundo Kupfer (2001), o caminho para uma possível mudança de olhar sobre a Educação passa pela perspectiva de pensar numa *educação para o sujeito*. Com efeito, propõe-se o resgate do sujeito no ato educativo:

Quando o educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os

⁵ Freud (1914) em *Sobre o Narcisismo: uma Introdução*, diz que o termo **narcisismo** denota a *atitude de uma pessoa que trata seu próprio corpo da mesma forma pela qual o corpo de um objeto sexual é comumente tratado – que o contempla, vale dizer, o afaga e o acaricia até obter satisfação completa através dessas atividades* (p.89). Freud se refere, também, aos três severos golpes sofridos pelo homem no seu “amor próprio”: o primeiro com Copérnico, em que a terra deixou de ser vista como o centro do universo; o segundo com Darwin, quando o homem deixou de ter uma ascendência divina sobre os animais e o terceiro com o Freud e a descoberta do Inconsciente, quando deixou de ser “senhor de nossa própria casa”.

⁶ Para a Psicanálise, o sujeito do inconsciente, *que se encontra sob o registro da castração e que, como um ser em falta, é, nas proposições lacanianas, o sujeito do desejo* (Monteiro, 2005, p. 16).

conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis (p.125).

Percebe-se, assim, o encontro da perspectiva psicanalítica com a proposta de uma Educação Inclusiva, ambas em torno de um mesmo elemento: o *sujeito*; que, mesmo visto a partir de duas diferentes dimensões – consciente e inconsciente, não deve continuar encarcerado e anulado pelos atuais mecanismos de coerção.

Ratificando esta aproximação, Mrech (2003) salienta que:

Falar de educação inclusiva e psicanálise é se abrir para escutar a diferença. Uma escuta que remete para algo não-estruturado. Algo a tecer: a própria educação. (...) Um caminho onde não se tem respostas prévias a respeito da Educação, dos alunos, das escolas, dos professores, do processo de aprendizagem (p.28).

Questiona-se, portanto, a ‘super programação’ pedagógica, sempre frustrada diante de objetivos inatingíveis, simplesmente por se esquecer do humano que a constitui.

Isto posto, para compreender o lugar que vem ocupando em todo este processo, o professor é convocado a se escutar, a permitir-se errar, a ser mais flexível e livre das amarras de uma perfeição que não existe e que acaba, muitas vezes, tornando-o apático, frio e preconceituoso.

Esta leitura do paradigma inclusivista apimenta as recorrentes discussões acerca da formação docente e de sua eficácia incontestável, instalando a dúvida no trabalho pedagógico; provocando mudanças na ‘confortável’ *posição de saber*, ocupada pelo professor; não admitindo imagens ou

situações idealizadas e nutridas por uma aprendizagem totalizadora e que supõe impedir a eclosão do *não-saber* (inconsciente) nos ambientes educativos.

Buscando sabor no saber...

A concepção deste estudo acadêmico nasceu da sede de trilhar novos caminhos. Caminhos em que fosse possível dar voz ao *humano* que existe no profissional, atuante na escola com proposta inclusiva, na tentativa de entender as origens do *mal-estar*, por ele vivenciado, a partir da chegada de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, bem como colaborar com uma nova perspectiva de formação profissional, que contemple aspectos subjetivos, até então desprezados, e propicie espaço para o *não-saber*, próprio do humano ato educativo.

Pretendeu-se, além de discutir a formação deste docente, conhecer sua história de vida escolar e as possíveis interferências de suas marcas constituintes em sua postura diante do *não-saber* que o aluno - diferente do padrão por ele idealizado - apresenta.

É possível afirmar que o percurso, até esta pretensa investigação, teve início há cerca de 30 anos, quando eu ainda era um “projeto de gente”⁷, na barriga da minha mãe.

Naquela época, milhões de expectativas já se depositavam em mim. Trilhando um “caminho idealizado” por meus pais, dei-lhes a primeira decepção –

⁷ Fiz grifos propositais em algumas palavras que marcaram a minha história e, conseqüentemente, a história da concepção deste projeto.

fui reprovada no vestibular. Reprovação fruto da minha insatisfação com a escolha profissional.

Havia “falhado”, num terreno em que era “proibido” falhar. Continuei estudando arduamente, no intuito de atender às expectativas (*im*) postas sobre mim. Fui reprovada pela segunda vez. A “imagem” de filha “modelo” começava a se desfazer.

Finalmente, resolvi fazer uma última tentativa, desta vez para outro curso – contrariando os desejos de meus pais. Minha opção foi a Pedagogia (irônico pensar que a minha mãe é uma pedagoga). Diferente das outras vezes, consegui ser aprovada e em primeiro lugar. Orgulho-me em dizer isso, porque esta vitória “fez sentido” para mim.

O interesse pela proposta de educação inclusiva aparece na minha vida em 1998, quando, a partir de um trabalho realizado na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino no Curso de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia, realizei a primeira das muitas visitas que faria ao Centro de Educação Especial da Bahia.

Algum tempo depois, passei a me interessar pelo que acontecia na passagem institucional – da escola especial para o ensino regular. Naquela época, as propostas de educação inclusiva começavam a eclodir no Brasil.

Visitei, então, algumas escolas que aceitavam alunos advindos do ensino especial. Foi quando comecei a perceber que a maioria dos professores que recebiam aqueles alunos se mostrava insatisfeita. A presença dos sentimentos de incompetência e impotência era notória. Havia uma queixa comum

a todos eles: *não sei o que vou fazer com este aluno; não estudei isso na faculdade.*

Em busca da origem dessa queixa, acabei me inscrevendo para uma especialização em Educação Especial, logo que concluí a graduação. Iniciava este curso quando fui contratada para trabalhar na Rede Estadual de Ensino em Salvador (Bahia). Logo no primeiro dia de aula, deparei com uma situação que me fez começar a entender o mal-estar que aqueles professores, observados desde as minhas visitas às escolas, demonstravam sentir. Fui surpreendida com a presença de, além dos vinte e três alunos ouvintes, cinco surdos em minha sala.

Naquele momento tornou-se fundamental a busca por caminhos que facilitassem algo fundamental: nossa comunicação. Sentia-me extremamente confusa e insegura. Procurei familiarizar-me com a Língua de Sinais⁸, até então estranha. Finalmente, após um período intenso de estudos, com a ajuda dos próprios alunos, de livros e de um curso, começava outra também complicada tarefa: ensinar Inglês, uma terceira língua para eles.

Muito embora estivesse desenvolvendo um trabalho satisfatório, do ponto de vista da aprendizagem daquelas crianças, o *mal-estar* permanecia. A dimensão da falha, não permitida, acompanhava-me todo o tempo.

⁸ LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas no Brasil, por meio do Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, regulamentando a Lei nº 10.436, de 24/04/2002. Dent re outras determinações, assegura a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, bem como a formação de professores e instrutores de LIBRAS em nível superior, desde 2006. Na mesma lei, entende-se LIBRAS como “a forma de comunicação e expressão em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Artigo 1º, Parágrafo Único). Língua materna dos s surdos brasileiros, a LIBRAS é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos. É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela lingüística, mas que não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Sendo assim, o surdo deve ser alfabetizado também nesta, como segunda língua.(BRASIL, 2002).

Desde então, tenho buscado o entendimento deste desconforto gerado, a princípio, suponha, por conta das fragilidades presentes em minha formação profissional, expostas naquela experiência.

Em julho de 2005, mudei-me da Bahia para Brasília, onde consegui ser aceita como aluna especial deste Mestrado em Educação. No decorrer do curso da disciplina *Tópicos na Formação do Profissional de Educação*, fundamentada, naquele semestre, pelo aporte teórico psicanalítico, algumas das minhas inquietações começaram a ser esclarecidas.

As leituras falavam de *marcas* que constituíam este sujeito-professor. Ainda sem entender bem do que se tratava, começava a perceber que *aquele desconforto*, vivenciado pelos professores e por mim, era muito mais complexo do que imaginava.

A procura inicial por caminhos educacionais em que o sujeito pudesse ser percebido e escutado, mostrava-se cada vez mais próxima.

Ainda em 2005, participei de um curso de extensão: *Memória Educativa e Subjetividade Docente – do Imaginário ao Simbólico*, promovido pela professora da disciplina e um grupo de pesquisadoras, centrado na questão da subjetividade docente. Durante este curso, consegui encontrar possibilidades de diálogo entre as questões que me angustiavam e a psicanálise; isto porque, a partir dos instrumentos de avaliação, propostos pelo curso, pude *escutar* as minhas angústias e perceber o quanto o contato com o *não-saber*, presente naquela situação não idealizada de educação, era insuportável.

Ainda como elemento contributivo e decisivo para a definição deste projeto de pesquisa, participei, em janeiro de 2006, do curso Educação

Terapêutica – uma proposta de tratamento, promovido pela Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, na USP, em São Paulo. Em uma semana tive a oportunidade de vivenciar o *mal-estar* gerado pela presença do diferente na sala de aula, por meio, sobretudo, dos relatos de experiência obtidos nas escolas.

Pude, também, experienciar o chamado *momento da escuta*⁹ – que inspirou os *espaços de escuta*, um dos dispositivos de investigação nesta pesquisa - em que os professores que recebem os alunos do Lugar de Vida, podem refletir sobre suas práticas, trocar experiências com outros colegas que passam por situações semelhantes, bem como compartilhar as sensações de ignorância e impotência comuns em situações de inclusão escolar.

Comei a perceber que o que realmente importa na formação do educador é ele próprio. *Quem é este educador? Quem é este sujeito?* Trazer de volta a dimensão humana (ou do desejo, para a psicanálise) é o que devemos pretender em qualquer projeto inclusivo.

Nutrindo-se de todas estas contribuições, a pesquisa tomou forma e a necessidade de investigação tornou-se inevitável. A delimitação e a relevância do objeto de estudo passaram a ser um obstáculo a ser superado.

Ao dissertar sobre as especificidades e os cuidados que se deve ter quando da realização de pesquisas em educação, Charlot (2006) chama a atenção para o fato de que *nenhuma ciência surge num espaço vazio*; pelo contrário, *se constrói conquistando um espaço no qual já havia um outro tipo de discurso* (p. 6).

⁹ Os *momentos de escuta* são utilizados pelo Grupo Ponte do Lugar de Vida com o objetivo de *provocar deslocamentos nas posições subjetivas dos professores em relação à problemática de seus alunos* (Bastos e Kupfer, 2003, p.29).

Neste sentido, e para evitar que esta pesquisa representasse um discurso saturado e repetitivo, bem como obedecendo ao rigor que uma pesquisa científica requer, passei a articular o tema pensado para este estudo – *a re-significação do processo inclusivo e do mal-estar, a partir da percepção do professor* - com as recentes pesquisas desenvolvidas, que contemplam a conexão educação inclusiva e psicanálise.

Retomo Charlot (*ibidem*) e sua afirmativa de que é preciso organizar a pesquisa a partir de *pontos de partida e pontos de apoio* (p.15-16), o que pode ser conseguido com uma investigação criteriosa daquilo que vem sendo produzido academicamente, em dissertações e teses.

Em busca destes *pontos*, realizei uma investigação, via Internet, nos arquivos de várias bibliotecas do país, das produções acadêmicas dos últimos anos. Dentre os trabalhos encontrados, destaco os seguintes como sendo aqueles que mais se aproximam do tema deste projeto e que podem sustentar sua relevância: Emílio (2004) – fala sobre os laços, as amarras e os nós que a proposta de inclusão trouxe para o cotidiano escolar; Rodrigues (2004) - instiga os educadores a pensar numa pedagogia que permita ampliar a tolerância para com a diferença; Pretto (2003) – discute as razões pelas quais as escolas aceitam ou não a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, propondo uma mudança da concepção existente sobre o processo ensino-aprendizagem, com a compreensão dos processos inconscientes que dele fazem parte; Campos (2003) – questiona a (im) possibilidade de uma educação para todos a partir de um projeto que não considera a marca de exclusão constitutiva do sujeito; Dias (2003) - demonstra como as transformações da educação têm atingido a figura do

professor, revelando que o seu mal-estar é fruto tanto dos conflitos pessoais referentes à sua subjetividade e ação, quanto dos conflitos e contradições produzidos na sociedade; Bastos (2003b) - fundamenta uma leitura psicanalítica da escuta de professores, com o objetivo de propiciar novas formas de ensino e aprendizagem que viabilizem a inclusão escolar de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento (DGD); De Luca (2003) – a partir das contribuições da filosofia e da psicanálise, discute a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, utilizando-se do princípio da normalização: onde a tentativa de educar se aproxima do desejo de suportar a diferença, sem reduzi-la à anormalidade; Cunha (1990) – pensa as relações pedagógicas através do arcabouço teórico da psicanálise, questionando o poder tecnicista e ideológico da educação e apontando para a necessidade de se repensar a formação docente estabelecida sobre a autonomia e o prazer; Kupfer (1990) – estuda a construção do desejo de saber a partir da visão psicanalítica e como esta se destina aos educadores; Pepe(2001) - estuda a emergência de um mal-estar na prática docente, observada na clínica, e pressupõe que a docência é exercida por um sujeito de linguagem, dividido pela ordem significante, que cinde saber e conhecimento.

Por verificar que as pesquisas acadêmicas já realizadas não contemplam, especificamente, o recorte ora proposto; por entender tratar-se de uma questão que é do interesse de muitos educadores, uma vez que interfere na sua atuação pedagógica; por considerar que, a partir deste estudo e da abertura de um *espaço de escuta* docente, existe a possibilidade de uma convocação a mudanças de posturas diante do desconforto; por avaliar que a formação de

profissionais da educação precisa ser repensada, no sentido de priorizar a presença humana e o lugar do *não-saber* e, sobretudo, pelas questões pessoais e marcas históricas que envolvem a concepção desta pesquisa, considero-a justificada.

O que se quer degustar?

Inserindo-se no cenário educacional atual, em que predomina uma série de questionamentos acerca do paradigma inclusivista; sustentando-se em autores, tais como: Canguilhem (2007); Foucault (2007); Freud (obras completas); Jannuzzi(2004); Kupfer(1996,2001); Lajonquière(1999,2001); Mazzotta(2005); Mrech(2003,2005); Sasaki(1997,1999); dentre outros, que discutem e fundamentam esta questão, definiu-se, como princípio orientador desta investigação:

- ❖ Re-significar, a partir da escuta do professor, o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular.

Em consonância e complementaridade, os princípios orientadores específicos foram:

- ❖ Identificar as causas do mal-estar docente, instalado a partir da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular;

- ❖ Reconhecer as possíveis repercussões das histórias de vida escolar dos sujeitos-professores em suas posturas diante da inclusão.

- ❖ Instigar a discussão de uma nova perspectiva de formação docente, que propicie uma valorização da dimensão subjetiva do professor.

Modo de preparo

O primeiro ingrediente deste estudo é a *Memória Educativa* desta pesquisadora. Narra-se todo o percurso trilhado desde o início de sua vida escolar até o momento presente, reconhecendo-se quais as marcas, inscritas desde a infância, que repercutem em sua prática docente e no interesse pelo objeto escolhido para esta pesquisa.

Em seguida, são acrescentados cinco ingredientes fundamentais, dentre os quais três são fundamentais na sustentação teórica de todo o trabalho.

No primeiro, são elucidados os princípios históricos que orientam esta investigação. Apresenta-se a trajetória das pessoas com deficiência, da época do extermínio, passando pela segregação, integração até a atual proposta inclusivista. Esclarece-se a terminologia sobre a deficiência; identificam-se os dispositivos legais que sustentam o paradigma inclusivista; bem como faz-se uma crítica à idéia de uma inclusão *a qualquer custo*.

No segundo ingrediente discutem-se, a partir de uma concepção psicanalítica da educação inclusiva, os conceitos de normalidade e patologia, diferença e rotulação. Ainda sob a mesma perspectiva, questiona-se o formato de educação inclusiva implantado nas escolas públicas do nosso país.

No terceiro ingrediente teórico, discorre-se sobre a formação docente e a idealização do ato educativo, a partir da premissa de que essa idealização estaria a serviço da exclusão de alunos e professores. Discutem-se as origens do mal-estar docente, como um sintoma do *não-saber*. Neste sentido, propõe-se um debate acerca da posição ocupada pelo professor diante da inclusão de alunos

com deficiência nas salas de aula do ensino regular. Finalmente, formula-se uma reflexão acerca da necessidade de escuta do professor, e de seus desejos, em busca de uma *educação para o sujeito* e verdadeiramente inclusiva.

O quarto ingrediente centra-se nas questões de ordem metodológica. Para tanto, são descritos e esclarecidos: o conceito de conhecimento científico na atualidade, situando a abordagem escolhida nesta pesquisa e sua orientação; os sujeitos e o local escolhidos para a investigação; os dispositivos e procedimentos que conduziram o estudo; a forma de obtenção das informações e a opção de análise dos dados.

O quinto ingrediente trata especificamente da análise dos dados e interpretação dos resultados obtidos durante a pesquisa. Com efeito, retomam-se os objetivos elencados para o estudo e faz-se uma extensa discussão dos resultados, considerando-se a coerência com a fundamentação teórica desenvolvida nos capítulos anteriores.

À guisa de conclusão, o texto sinaliza, em seu último capítulo, algumas das percepções da pesquisadora construídas após a análise e discussão dos resultados dos dados; as possibilidades de transposição daquilo que foi obtido e produzido teoricamente na resolução, ou minimização, dos problemas relativos à proposta inclusiva, bem como a outras questões implícitas a esta; ressalta-se a importância e possíveis repercussões da pesquisa e, finalmente, revela-se o desejo de dar prosseguimento aos estudos, por meio da formulação de novas e apetitosas questões de pesquisa.

AGUÇANDO OS SENTIDOS DA MINHA MEMÓRIA

... Ao nascer somos pinho-de-riga puro. Mas logo começam as demãos de tinta. Cada um pinta sobre nós a cor de sua preferência. Todos são pintores: pais, avós, professores, padres, pastores. Até que o nosso corpo desaparece. Claro, não é com tinta e pincel que eles nos pintam. O pincel é a fala. A tinta são as palavras (...) grudam no corpo, entram na carne. Ao final, o nosso corpo está coberto de tatuagens da cabeça aos pés. Educados. Quem somos? 'O intervalo entre o nosso desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de nós', responde Álvaro de Campos (...) Com isso, concorda a psicanálise. Por isso ela não usa nem pincéis, nem tinta (...). Dedicar-se às raspagens e lixações, na esperança de encontrar, para além do que sabemos, a sabedoria que ignoramos. Rubem Alves (1996, p.22-23).

Memória – um caminho para a escuta

Revisitar as sensações da infância; voltar ao princípio, onde os ingredientes que temperaram esta história de vida e formação começaram a ser separados; fazer vir à tona as lembranças esquecidas, ou escondidas; tudo isso julga-se indispensável para situar este trabalho e fazer com que a verdade histórica do objeto escolhido para estudo seja explicitada de maneira clara e compreensível.

Em o Futuro de uma Ilusão, Freud (1927) afirma:

Quanto menos um homem conhece a respeito do passado e do presente, mais inseguro terá de mostrar-se seu juízo sobre o futuro (...) o presente tem de se tornar o passado para que possa produzir pontos de observação a partir dos quais ele julgue o futuro (p.15).

Para tanto, é preciso pedir licença à academia para que, neste capítulo, o uso da primeira pessoa dos verbos possa ser feito. Esta viagem aos tempos de

criança, um verdadeiro retorno aos cenários primordiais, não faria sentido se assim não pudesse ser contado.

Antes, porém, é preciso situar a *Memória Educativa*, sua importância para a realização deste trabalho, bem como a utilização dessa como dispositivo de pesquisa.

Os estudos sobre a Memória Educativa têm, originalmente, a relevante contribuição do trabalho desenvolvido por Almeida e Rodrigues (1998), por meio do módulo - *Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática*, integrante do Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (pró-Ciências).

A fim de re-significar o processo de formação dos professores destas duas áreas do conhecimento, Almeida e Rodrigues (*idem*) criaram um caderno de estudos que considerava a articulação da trajetória de vida escolar dos educadores com sua experiência e prática docente.

Nesse estudo, os professores foram convidados a refletir e analisar sua prática educacional, por meio de dois momentos inter-relacionados: *a sua prática docente como educadores (professores) e a sua memória educativa como educandos (alunos)*, com o objetivo de reflexão e aprofundamento teórico do fazer educativo e, sobretudo, de questões a serem enfrentadas por este educador, como a apresentada neste trabalho acadêmico (*ibidem*, p. 7).

De maneira específica, as autoras pretenderam que os professores se apropriassem da construção de suas identidades profissionais; uma vez que a elaboração da Memória Educativa, enquanto dispositivo, propunha *uma viagem ao passado, através da sua trajetória como estudante (...) de tal forma que houvesse*

um resgate, na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos dessa experiência vivida (ibidem, p. 12).

Esse processo de arqueologia caracterizou uma perspectiva de formação que leva em conta a dimensão histórica do sujeito como ponto de partida para a sua aprendizagem do pensamento científico. A história pessoal do sujeito-aluno resgatada, transforma-se em ponto inicial do processo de construção e reconstrução da sua identidade de professor-educador.(ibidem, p. 13-14).

Kenski (1998) ressalta a importância das pesquisas que lançam mão da memória educativa como meio para estudar a *influência de vivências anteriores dos professores em suas formas de ensinar (p.106)*. Neste sentido, o levantamento das experiências mais significativas da trajetória de vida escolar possibilita ao professor esclarecer sua postura profissional e pessoal, bem como considerar, para além da competência técnico-metodológica, a relevância de aspectos subjetivos no seu exercício profissional.

Freud (1914) ratifica esta afirmação, salientando que *é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres (p.248)*. Na medida em que lembramos daquilo que vivemos, temos a oportunidade de re-significar a nossa trajetória e as marcas que ficaram guardadas por tanto tempo e sem, aparentemente, nenhum valor.

Vale lembrar que, durante a escrita da narrativa, não se tem *uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado (...) pois é nesse momento que as lembranças deixam de ser memórias para tornarem-se histórias (Kenski, idem, p.109)*. E nessas histórias não apenas aquilo que é dito

merece nossa atenção, mas, e sobretudo, aquilo que aparece nas entrelinhas e revela os não-ditos, esquecimentos e silêncios.

Em *Na morada das palavras*, Alves (2003), ao falar das memórias da sua infância, cita um místico chamado Ângelus Silésius e conta que, em um de seus poemas, ele diz que: *Temos dois olhos. Com um vemos as coisas do tempo, efêmeras, que desaparecem. Com o outro vemos as coisas da alma eternas que permanecem (p.137-138).*

Cada olho teria, portanto, uma memória diferente. Em um deles ficariam as informações sobre aquilo que realmente aconteceu, mas que está exterior a nós. Basta que queiramos nos lembrar e, pronto, podemos acessar. Já as memórias do outro olho são diferentes. São partes de nós mesmos. *Quando as recordamos, o corpo se altera: chora, ri, brinca, sente saudades, medo, quer voltar – às vezes para pegar no colo aquela criança amedrontada. E nem sabemos se foi daquele jeito mesmo ou se o recordado é uma fantasia... (idem, op.cit.).*

Fica claro que aquilo que é narrado em uma memória não é uma simples história, daquelas com começo, meio e fim, como as que costumamos ler na literatura infantil. Nela os acontecimentos não serão encontrados o tempo inteiro ordenados, assim como se faz nas biografias ou nos filmes. As recordações, milimetricamente alinhavadas, cedem lugar à emoção e, sobretudo, aos “deslizes” inconscientes.

Corroborando com essa caracterização, Kenski (1998) assegura que *a memória é, essencialmente, subjetiva, atemporal e a-histórica (p.311).* Ao recuperar as lembranças que marcaram a história de vida escolar, nem sempre é possível obedecer a uma ordem cronológica. Não se trata do filme de uma vida.

Trata-se, muito mais, de um *livro de receitas*, daqueles que ganhamos de nossas mães quando nos casamos, onde cada *receita*¹⁰ tem sua própria história, que é revisitada e transformada de acordo com as experiências significativas, vivenciadas a cada nova oportunidade.

Tentarei contar, portanto, um pouco das secretas *receitas* que me acompanham, mobilizam, emocionam, intrigam, angustiam, incomodam e ajudam na minha constituição como pessoa e profissional. São saberes e sabores marcantes que me constituem e dão sentido a este trabalho acadêmico. Isto porque, conforme ratifica Kenski (*idem*), a escolha do tema de uma pesquisa não ocorre por acaso. Na maioria das vezes, o tema surge *de um mergulho profundo do pesquisador em sua própria interioridade (...) o pesquisador é estimulado a encontrar na sua própria história de vida os motivos e a temática específica que gostaria de pesquisar (p.312)*.

Com efeito, conforme assegurou Freud (1940/1938): *dois temas ocupam essas páginas: a história da minha vida e a história da Psicanálise. Elas se acham intimamente entrelaçadas (p. 89)*. Por tudo isso, saborear este tempo novamente significa, essencialmente, a escuta de mim mesma, de meus propósitos de vida e de pesquisa e, posteriormente, dos sujeitos voluntários para este estudo.

¹⁰ Considero importante ratificar que a palavra *receita*, aqui utilizada, não tem a intenção de lembrar as “receitas prontas” ou “aulas prontas”; ao contrário, convoca o leitor deste texto para a mudança de olhar, para a possibilidade de um novo significado, nada previsível. Aliás, na culinária, assim como na educação, o imprevisível é o único ingrediente que não falta.

Receitas de família - Alho, cebola e óleo...

Assim começa a maioria das receitas 'secretas', na simplicidade dos ingredientes. E quanto saudade em tenho do aroma, da textura e do sabor de cada uma das receitas de família compartilhadas em volta da mesa ou mesmo na cozinha... que saudade do tempo de criança...

Em abril de 1976, após nove meses de uma gestação planejada e esperada, eu nasci na cidade de Goiânia-Goiás. Em casa já havia dois filhos. Por este motivo, minha chegada foi bastante comemorada, especialmente pela realização do sonho nutrido por meu pai: o de ter uma filha.

Na época da gravidez, minha mãe fazia faculdade, cursava Pedagogia e tendo-me no calor do seu útero, ainda "projeto de gente", já fazia planos para o meu futuro. Minha mãe conta que muitas colegas comentavam: "Essa menina já vai nascer formada!". Curioso pensar que anos mais tarde eu escolheria a Pedagogia como profissão.

Passados seis meses do meu nascimento, mudamos para o interior da Bahia. Fomos morar em Riacho de Santana, onde comecei minha vida escolar. Lá não havia creche particular, nem escola que recebesse uma criança de tão pouca idade, porém sempre tive um ambiente muito estimulador em casa. Além de a minha mãe ser professora, meus dois irmãos mais velhos também me ensinavam muito.

Passava boa parte do dia sob os cuidados dos meus irmãos, já que meu pai e minha mãe trabalhavam o dia inteiro. Estava, todo o tempo, cercada de

livros e revistas em quadrinhos. Meus irmãos faziam coleção, o que alimentava meu hábito de leitura.

Com cerca de quatro anos fui matriculada na Escola Estadual Sud Menuci, que ficava perto de casa. Lá, minha vida escolar se iniciou. Comecei a ser, de fato, alfabetizada.

Tenho muitas lembranças dessa época. Era um casarão enorme! A minha primeira professora foi uma senhora bastante rigorosa. Todos tinham medo dela, inclusive eu. Não consigo me esquecer de algo que me marcou bastante e que, penso, foi responsável pela inibição e timidez que me acompanharam por muitos e muitos anos na sala de aula.

A professora havia dado uma tarefa para toda a turma fazer, como costumava agir todos os dias. Minutos depois, saiu da sala, dizendo que voltaria logo e que todos deveriam permanecer de cabeça baixa, fazendo o dever. Eu sempre agia assim, mesmo que ela não ordenasse, pois sentia muito medo dela!

Apesar de achar todas aquelas tarefas entediantes, era uma obrigação fazê-las. Aquilo que aprendia em casa, com meus irmãos, era muito mais interessante! Era muito chato ser obrigada a fazer aqueles deveres!

Passaram-se alguns minutos. Eu já havia terminado a tarefa, mas a professora não havia voltado. Mesmo temerosa, tive a “brilhante” idéia de procurá-la pelos corredores da escola. Queria algo para me ocupar, já que a turma ainda não havia finalizado a atividade e eu estava sem fazer nada.

Andei por um imenso corredor em direção à sala dos professores. Lá estava ela, tomando café e conversando com uma funcionária da escola. Coloquei minha cabecinha na porta (senti-me uma formiguinha naquele momento) e,

quando ia abrindo a boca, fui surpreendida por um agudo e furioso grito: “*O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO FORA DA SALA, MENINA?! EU NÃO DISSE PARA FICAREM FAZENDO A LIÇÃO?*”.

Sem me dar qualquer chance de explicação, pegou-me pelas orelhas, levando-me de volta à sala. E foi esbravejando pelos corredores, envergonhando-me diante de todos (que vergonha!).

A partir daquele dia, nunca mais me levantei da cadeira para pedir outro dever ou falar qualquer coisa na sala de aula daquela professora (e nas de muitas outras, pois esperava sempre a mesma reação). O que os outros teriam comentado sobre mim? O que iriam fazer? A opinião dos meus colegas me influenciava bastante. Acho que até hoje me preocupo muito com aquilo que vão pensar ou falar de mim. É uma sensação muito desagradável! Sinto-me aprisionada, vigiada, como se, a todo momento, fosse a um tribunal ser julgada por todos os meus atos.

Depois de muito tempo, contei o ocorrido para minha mãe. Não tive coragem na época, porque achava que ela também iria brigar comigo. Tínhamos uma educação extremamente rígida em casa. E ela brigou, mas porque eu não havia contado antes. Até hoje minha mãe se refere a essa professora como “aquela bruxa”; diz que, se soubesse no dia, teria me tirado daquela escola.

Independente desse fato, a escola tinha muitas atividades legais. Na Páscoa, por exemplo, a gente pinta os ovos, coloria-os. Também havia desfiles.

Nesta época, ganhei uma irmãzinha. Éramos companheiras em tudo! Somos até hoje. Costumo dizer que ela é minha alma gêmea. Mesmo pequena, não gostava de ficar em casa sozinha e acabou indo cedo para a escola.

Na semana da criança, a prefeitura deixava os alunos das escolas públicas pintarem os muros da cidade. Era um barato! A gente podia desenhar o que quisesse. Eram muito raros os momentos em que era possibilitada a chance de opinar, fazer aquilo que desejávamos. Sempre precisávamos cumprir as regras e os deveres da escola e do professor (além das regras de casa, é claro). Sentia-me livre nesses momentos de pintura.

Minha irmã, sempre companheira, participava da “pintança” comigo. Ela adorava e eu também! Era um dos poucos momentos escolares em que podíamos fazer o que quiséssemos. Não havia tantas regras.

Acrescentando novos temperos...

Em 1982, nós nos mudamos para Guanambi, também na Bahia, cidade onde meus avós maternos moravam. Era um pouco maior e com uma estrutura melhor, especialmente em termos de escolas. Meus pais permanecem lá até hoje.

Naquela época, começavam meus primeiros passos como professora. Dava aulas à minha irmã menor. Ensinava-lhe tudo o que sabia.

Fui matriculada na Escolinha Pequeno Príncipe, que ainda existe. Gostava tanto daquela escola! Ficava numa casa antiga que foi adaptada. Parecia feita sob medida para as crianças. Era tudo pequenininho. As pias eram da nossa altura. As cadeiras também. As salas eram pequenas e acolhedoras.

Recordo-me do cheiro de lá. Um aroma gostoso de merenda que invadia todos os ambientes, sempre! Pena que, quase nunca, eu podia comer da merenda da escola. Minha mãe fazia questão de que levasse de casa - medos e

manias de mãe. Interessante pensar que, até hoje, sempre quando como algo na rua, costumo verificar, cheirar, para ver se não está estragado. Independente deste ritual, adoro sair para jantar ou almoçar em restaurantes!

Em minha casa sempre existiu o hábito de nos reunirmos na cozinha, em volta do fogão, para 'prosear'. Ali, cada um contava uma história, uma piada, chorava, ria; enfim, era o 'cantinho da escuta' da casa, que até hoje é preservado... Eu, particularmente, achava uma delícia!

Voltando à Pequeno Príncipe... Lá, fiz muitos amigos, alguns tenho até hoje. Recordo-me, também, de muitos professores. Dentre eles, uma professora de português que adorava dar aulas com fichas – daquelas que usamos para o fichamento de livros. Ela era toda organizada, mas não conseguia fazer nada sem aquelas fichas!

Lembro-me, também, da professora de matemática. Era muito rigorosa! Nunca gostei muito de matemática! Uma vez levei a maior bronca da minha mãe porque não estudei para a prova e tirei nota baixa e, pior, escondi dela. Só descobriu porque a professora a encontrou na rua e contou o ocorrido. Nem gosto de me lembrar disso, que vergonha! A sensação que tive foi a de que havia cometido um crime ou algo parecido.

Naquela época aconteceu outro fato que me marcou bastante. Estávamos estudando a República no Brasil. Então, a professora de história resolveu dividir a sala em grupos para que, segundo ela: "estudássemos o assunto melhor". No dia marcado, cada um dos membros do grupo responderia a perguntas sorteadas na hora por ela. Cada grupo havia ficado responsável por estudar um período da república.

Minha mãe, sempre muito rigorosa e atenta a tudo o que se passava comigo na escola, chegou em casa, como sempre fazia, perguntando: “O que tem de dever pra amanhã?” (o dia seguinte era justamente a data para a apresentação do trabalho). Eu “inocentemente” respondi, explicando, em detalhes, a atividade proposta pela professora.

Ela ficou, então, muito “curiosa” para saber se eu já sabia tudo “na ponta da língua” – como costumava dizer. Minha mãe sempre tomava a lição, mas aquela noite foi inesquecível! Não dormi até decorar tudo, “tudininho”, sobre o período republicano no Brasil. Sabia tudo: nomes dos presidentes, datas, notas de rodapé, tudo! Quanta perda de tempo! Como gostaria de que a escola fosse diferente, que o que fosse estudado sempre tivesse uma coerência com aquilo que realmente nos interessa! A inutilidade de grande parte dos conteúdos da escola é algo que sempre me incomodou. E, acho, deve incomodar muitos alunos, pois ainda hoje, mais de vinte anos depois, isso continua acontecendo.

No dia seguinte, já na sala de aula, respondi a todas as perguntas que a professora fez para o meu grupo. Tiram os dez, o que de nada adiantou, porque, dois dias depois da argüição, eu já não me lembrava de nada. E, até hoje, não gosto nem de ler nada sobre a história da república no Brasil.

Decorei e não gostei daquilo! Não gosto de decorar nada! Nunca aprendo quando decoro. Só consigo aprender aquilo que faz sentido para mim, que consigo entender.

Algo semelhante aconteceu durante esta pesquisa. Antes de desejar que aquilo que escrevia fizesse algum sentido para os meus possíveis leitores,

tudo precisou estar bem esclarecido para mim. Uma espécie de autorização para apresentar o trabalho a outras pessoas, não sei...

Fui, de certa maneira, obrigada a utilizar o artifício da 'decoreba' durante muitos momentos da minha escolarização, especialmente nos primeiros anos. Havia uma série de conteúdos nada interessantes e, como eu tinha que tirar notas boas, precisei decorá-los. Para explicar: eu tinha que tirar notas boas, porque essa era uma exigência dos meus pais. Diziam, sempre, que eu não fazia nada além de estudar, então era obrigação só tirar dez e ser a melhor aluna da sala. Um oito lá em casa era motivo para muito sermão.... Hoje entendo a intenção da rigidez, mas na época ficava injuriada cada vez que deixava de brincar ou assistir televisão para estudar, mesmo sabendo tudo.

Estudei na Pequeno Príncipe por três anos. Quando concluí a terceira série, mudei de escola. Fiquei muito triste. Era apaixonada por aquele lugar. Foi onde fiz meus primeiros amigos... Confesso que a mudança nunca me encantou. Sempre gostei de uma certa estabilidade, de saber onde estou pisando. O que a outra escola traria à minha vida?... Hoje, depois do meu casamento, este medo do novo foi re-significado e, de certo modo, enfrentado. Quando me mudei para Brasília, achei que minha vida fosse desmoronar, acabar. Na verdade, aconteceu o contrário. Foi, justamente, um dos períodos em que me senti mais viva!

Voltando a Guanambi... A nova escola, Padre Manoel da Nóbrega, era bem maior que a anterior. No início, estranhei muito aquele novo universo de 'gente grande'. A escola era enorme – aliás, como é até hoje (minhas sobrinhas estudam lá). Lembro detalhes de sua estrutura física. A fachada, por exemplo, era formada e, sua extensão, até a metade, por um portão de ferro; daí para baixo

havia um muro. Desta maneira, não era possível enxergar a rua. A escola se parecia muito com uma cadeia, imagem que eu não gostaria de ver associada a um ambiente educativo.

Curioso pensar que a escola que escolhi para realizar a pesquisa se assemelha muito com esta: possui muros altos e uma quantidade imensa de grades de ferro. Os alunos parecem prisioneiros! Fico incomodada sempre que vou até lá e presencio um deles pedindo para abrir o portão de acesso ao pátio. Parecem pedir socorro; isso é muito triste!

Na minha escola, todos os dias, antes de entrarmos para a sala, havia fila, por série. Cada professora postava-se à frente da fila de sua turma. Cantávamos o Hino Nacional debaixo de sol quente.

Na parte térrea, do primeiro pavilhão, havia uma minúscula sala, onde ficava a biblioteca. Chego a sentir o cheiro de mofo daquele lugar! Nessa “biblioteca” havia umas cobras mortas no formol e até um feto de bebê. Os livros eram poucos, velhos e malcuidados. O lugar era úmido, escuro e mal ventilado. A ida à biblioteca não era estimulada pelos professores, o que me incomodava muito, uma vez que em casa tinha acesso a muitos livros e meus pais sempre diziam que deveriam ser bem cuidados. Infelizmente, não pude fazer nada naquele momento, mas meu sonho é abrir uma biblioteca que possa ser freqüentada por todos que amam as palavras, como eu.

Em frente à biblioteca havia um outro lugar muito cobiçado na hora do recreio – a cantina. Mesmo levando o lanche de casa, sempre queria dar uma passadinha lá. Aliás, comer na cantina era um problema lá em casa. Minha mãe morria de medo de que eu ingerisse algo estragado. Fazia questão de que o

lanche fosse de casa. Meus colegas não levavam mais lancheira e eu ficava morrendo de vergonha. Queria comprar meu lanche na cantina, como todo mundo. Nesse momento, fazia minhas pequenas tentativas de transgressão, subversão da ordem a ser seguida.

Foi difícil convencer meus pais, que, no início, só liberavam na sexta-feira. Depois, aos poucos, e com muito esforço, fui conseguindo esse ínfimo momento de liberdade de escolha. O cheiro da comida era tão bom!....Talvez porque fosse proibido.

Não posso deixar de contar um pouco sobre a minha relação com a comida e o que esta sempre significou em minha casa. Meus pais nos criaram sempre muito bem alimentados, às vezes, até demais. Hoje sofro com o sobrepeso. Um tormento em minha vida! Sempre sofri ao me olhar no espelho, tentar usar um roupa e ela não servir, receber apelidos dos colegas de escola ou, ainda, depois de adulta, ser identificada pelo estereótipo: 'aquela gordinha ali'. Já desejei, muitas vezes, nem sair de casa.

Sei que a intenção deles era boa, hoje entendo. Para eles, ser gordinho significava ser saudável, conceito que na atualidade está completamente invertido. Além disso, eles tinham a preocupação com a nossa saúde (minha e de meus irmãos). Não os culpo, sei que esta foi, sobretudo, uma escolha minha; mas vivencio uma batalha diária para perder os quilinhos adquiridos com o hábito familiar do excesso de comida!

Voltando ao Nóbrega, recordo-me de alguns personagens marcantes para mim. A diretora (dona da escola), uma senhora que dava medo em todo mundo, andava como que marchando pelos corredores, com os braços voltados

para trás, observando tudo e todos. Até os professores pareciam ter medo dela. Pior do que ela, sua filha punha pavor em todos. Tinha uma voz forte e vivia berrando e brigando com todo mundo.

Além delas, marcas de autoritarismo e rigidez, tive alguns outros professores que guardo nas minhas lembranças.

A professora mineirinha que tive logo ao entrar na escola me encantava. Era muito doce com todos na sala. Tinha um problema de saúde e todos os dias, na hora do lanche, precisava tomar uns comprimidos. Em vez de usar água, ela costumava mastigar os comprimidos com biscoito. Revezávamos, eu e minhas colegas, para ver quem iria levar os biscoitos para a professora “tomar” seu remédio. Adorávamos ficar conversando com ela por todo o recreio. Era muito legal! Não me esqueço de seus conselhos e das falas de coisas sobre as quais meus pais não conversavam em casa.

Também uma professora de História me marcou bastante. Era rigorosa, mas muito gente boa. Acho que aprendi a gostar de História com ela. Suas aulas eram contadas, como histórias. Viajávamos em suas aulas. As provas só continham aquilo que havia sido explicado na sala de aula. Nada de pegadinhas ou questões-surpresa, com notas de rodapé dos livros. Queria realmente que aprendêssemos a história e não somente decorássemos datas, que logo seriam esquecidas.

Infelizmente, recordo-me também de dois professores de matemática (não consigo recordar seus nomes) que me fizeram chorar muitas vezes. A primeira, ninguém gostava dela. Gritava e dava broncas, mesmo em quem não tinha culpa de nada. Certa vez, deixou a turma toda sem recreio, o que provocou

reação da maioria das mães, inclusive da minha, que foi à escola discutir com a professora. Lembro-me que fiquei com medo de 'ser marcada' por ela, mas isso não aconteceu. Minha mãe, como sempre, defensora dos filhos: 'Eu não admito que filha minha fique sem recreio por causa de uns baderneiros! Não é possível! Minha filha não fez nada de errado para ser punida!' Sempre me senti muito orgulhosa de ter uma mãe assim tão corajosa! Meu pai também sempre brigou por todos nós. Aliás, até hoje, eles fazem tudo pelos quatro filhos. Tenho muito orgulho de ser filha deles!

De volta à matemática...O segundo professor era baixinho, meio gordinho e careca. Os cabelos que lhe restavam eram brancos. Parecia saber muito, mas também era agressivo com os alunos. Chamava todo mundo de burro e era incapaz de repetir uma explicação, quando não conseguíamos entender algo. Resultado: quase todos ficaram com nota vermelha na sua primeira prova. Lembro-me, até hoje, da fila de pais que se formou na direção da escola reclamando desse professor.

Nessa época fiquei muito triste e chegava a sentir calafrios toda vez que ele passava perto de mim. Sentia medo, pânico dele! Eu nunca recebera uma nota vermelha na vida e, só de pensar nessa possibilidade, ficava apavorada. Felizmente, isso não aconteceu, apesar das dificuldades em entender os assuntos.

O medo era generalizado. Todos permaneciam em silêncio durante toda a aula; caso contrário, ele colocava para fora da sala, xingava e distribuía zeros. Todos ficávamos tristes e mal-humorados no dia de aula de matemática. Não é à toa que, até hoje, não sou muito fã da matemática. Os professores que

tive não conseguiram fazer os números serem apetitosos, assim como eram as palavras, nas aulas de português. A maioria impunha o medo na sala e tornava tudo mais difícil do que já parecia. Só vim entender um pouco de matemática quando já estava crescidinha e estudava para o vestibular.

Quando terminei a oitava série, precisei mudar de escola novamente. Naquela época, o Nóbrega não tinha o 1º ano no ensino médio. Fui estudar numa escola pública e fiz o 1º ano magistério. Meus pais, na época, não quiseram me mandar para Salvador – onde já moravam meus irmãos mais velhos - pois me achavam ainda muito nova.

Do Colégio Governador Luís Viana Filho, guardo boas recordações. Lá, penso, começou a nutrir-se o meu desejo de ser professora que, até o momento, somente se revelava, em casa, quando fingia ser professora de folhas secas, que caíam no chão do quintal, e da minha irmã mais nova.

Alguns bons professores, especialmente nas disciplinas de Didática e Língua Portuguesa, marcaram aquele tempo.

Em Didática, tive uma professorinha (no diminutivo porque ela era bem baixinha) extremamente exigente, que fazia questão de tudo muito bem explicado e entendido. Gostava dela! Aprendi muito com seu rigor. Ensinou-me a ter respeito pelos meus alunos, com o cuidado que tomava com a aprendizagem de cada um de nós. Também aprendi a importância do estudo e do planejamento das aulas. *Não se pode ir para uma sala sem conhecer sobre o que se pretende ensinar,* dizia ela.

Na Língua Portuguesa houve uma presença muito especial. Uma senhorinha, toda delicada que perfumava a sala com uma fragrância suave e gostosa de sentir. Esta professora foi um exemplo para mim. E continua sendo.

Tinha uma voz baixinha e mansa. Era preciso muita atenção para ouvi-la. Aprendi, com ela, o valor do silêncio e o quanto ele pode nos falar sobre nossos alunos.

Em suas aulas eu parecia entrar em transe. Conhecedora dos segredos da língua, costumava usar a literatura para nos enfeitiçar. Nas suas provas sempre havia um texto interessante e de leitura gostosa de fazer. Quando errávamos alguma coisa, fazia questão de escrever a possibilidade de resposta. Conversava conosco, mesmo quando nos corrigia nas provas. Suas avaliações vinham sempre com uma palavra de incentivo. Aprendi, com ela, a respeitar meus alunos e seus pensamentos.

Ela foi, também, além de minha mãe, uma grande incentivadora do meu gosto pela literatura e, sobretudo, pela poesia. Suas aulas eram, certamente, um dos melhores momentos da semana. Sua presença doce, meiga, acolhedora e sábia foram marcantes em minha vida.

Foi nessa escola que comecei minha jornada de sala de aula, como aprendiz de professora. Dei minhas primeiras aulas “de verdade”, exercitando o que havia aprendido com a teoria. A insegurança e o medo de errar eram meus companheiros constantes. Em casa, tinha uma professora, minha mãe, que era exemplar e elogiada por onde passava. Eu me sentia na obrigação de ser tão boa, ou melhor, que ela. Por este motivo, não me permitia falhar.

E os ingredientes vão tomando sabor...

Quando concluí o 1º ano, meus pais resolveram mandar-me para Salvador, onde cursaria o ensino médio. Fui estudar no Colégio do Santíssimo Sacramento, Sacramentinas - escola tradicional, onde os preceitos religiosos ditavam as regras de convivência e comportamento.

Apesar do rigor comportamental, o que não me afetava, já que eu vinha de uma família também rigorosa, vivi experiências saudosas. Tive excelentes professores, dos quais sinto saudades. Dentre eles, um merece destaque: o meu querido professor de história do 2º ano, alguém que começou a me fazer perder o medo de dizer o que pensava.

Nas suas aulas, as dúvidas eram permitidas, bem como as opiniões eram respeitadas. Não me lembro de nenhum momento em que saísse de suas aulas carregando dúvidas. Pelo contrário, ele fazia questão de ser questionado, de nos explicar em detalhes o assunto. Eu adorava fazer suas provas. Não existiam questões decorativas. As perguntas, sempre muito bem elaboradas, nos faziam pensar. Não eram aquelas questões em que temos apenas que repetir o que lemos nos livros. Nossa reflexão deveria articular-se com a teoria. E, além disso, não havia limite de páginas para escrever. Eu aproveitava! Adorava estudar história e escrever. Suas provas eram a oportunidade que eu tinha de exercitar estes dois prazeres.

Não consigo me recordar dos meus professores de matemática dessa época. Como já disse, nunca fui muito fã de matemática. Acho que só passei a gostar depois que me casei. Meu marido, por ironia do destino, gosta muito de

matemática, já foi professor inclusive, e me deu algumas explicações, que me fizeram desfazer um pouco da má impressão anterior. Ele fez a matemática fazer sentido para mim.

Por causa da minha timidez, eu quase não falava em sala, nem para tirar as minhas dúvidas, exceto nas aulas de história. Como resultado, acabava passando muitas madrugadas na companhia da garrafa de café e dos livros, na tentativa de sanar tantas interrogações.

Meu irmão mais velho ensinava-me quando podia; mas, na maior parte do tempo, estudava sozinha. Não tinha amigos. Só ia da escola para casa e vice-versa. Durante muito tempo foi assim. Não gosto de me lembrar da época da adolescência. Às vezes, tenho a sensação de que nem vivi esta etapa da vida. Fui morar em Salvador com 15 anos e assumi, muito cedo, uma série de responsabilidades com a casa. Apesar de ter feito boas amizades, que mantenho vivas até hoje, tinha uma vida muito restrita aos estudos e às regras. Meus pais, mesmo à distância, continuavam mantendo a vigilância.

Recordo-me que no primeiro ano em que estudei em Salvador tinha uma 'babá' que me levava e apanhava na escola (era a moça que trabalhava lá em casa). Aquilo me matava de vergonha! Quanto constrangimento! Já cuidava de uma casa, ia ao banco, ao supermercado, viajava sozinha e tinha que passar por aquela situação deprimente! Hoje, quando lembro disso tudo, acho muito engraçado. Fico me perguntando porque eu admitia aquilo. Mas, na época, eu apenas obedecia, sem questionar.

Chegou o terceiro ano do ensino médio. Sentia muitas dificuldades nas disciplinas exatas, por conta das carências do 1º ano magistério, quando não

estudei essas disciplinas (elas não constavam na grade curricular do colégio de Guanambi). Precisei de aulas particulares para conseguir acompanhar o restante da turma.

Tive um professor particular, que hoje é um grande amigo. Ele conseguiu fazer com que eu enxergasse as disciplinas exatas com olhos discursivos, explicativos, compreensivos. Por meio da sua maneira simples de ensinar, pude aprender muita coisa que a escola não havia conseguido. Aprendi, especialmente, a estar atenta no *para quem* ensinamos. Ele tinha uma preocupação toda especial com cada um de seus alunos. Sempre percebia quando eu estava triste, cansada ou com algum problema. Além disso, encontrava uma maneira toda particular de fazer com que cada um entendesse aquilo que ele precisava dizer. Para tanto, era extremamente, criativo, não ficando limitado àquilo que estava nos livros. Diante das dificuldades e da dúvida imprevisível, sempre nos apresentava caminhos alternativos, estimulando-nos a pensar e a criar também os nossos.

Que exala aromas e surpreende...

O vestibular se aproximava. E, apesar de não saber qual opção de curso faria, meus pais já haviam deixado bem claro aquilo que queriam que eu fizesse – Faculdade de Direito. E era para passar neste vestibular que tinha que estudar. E deveria ser em faculdade pública, porque não havia dinheiro para sustentar as mensalidades de uma particular.

Fiz as provas. Seguia os desejos dos meus pais, ao tempo em que tentava convencer-me de que este seria mesmo o melhor caminho. Fui reprovada. Este resultado era incoerente com o meu histórico de “boa aluna”. O mundo caiu sobre a minha cabeça. Meus pais ficaram muito decepcionados. Dizem que não, mas eu conseguia perceber esse sentimento em seus olhares e gestos. De alguma maneira tinham razão: os planos idealizados para sua filha começavam a fracassar. Confesso que a aprovação dos meus pais sempre significou muito para mim.

Estudei mais um ano. Sentia-me muito culpada por fazer meus pais sofrerem e precisava passar no vestibular na Faculdade de Direito. Fiz as provas novamente e fui reprovada pela segunda vez. Não conseguia acreditar naquilo. Como eu poderia errar tanto e tantas vezes? A reprovação tinha um sabor muito amargo!

Sentia-me desestimulada, triste, deprimida. Mesmo assim, voltei para o cursinho. Estudei muito naquele ano! Parecia movida pelo sentimento de culpa, por não conseguir realizar o desejo dos meus pais.

Tomei uma das decisões mais difíceis da minha vida: não faria mais vestibular para Direito. Tentaria Psicologia e Pedagogia, dois cursos dos quais eu gostava.

Inscrevi-me na Universidade Federal para Psicologia. Eram duas fases. Passei na primeira, mas não estudei o suficiente para conseguir passar na segunda. Fui reprovada! Na Universidade Estadual, onde havia feito a inscrição para Pedagogia, passei e em primeiro lugar. Fiquei muito feliz!

A partir daquele momento, um enorme desafio impunha-se para mim: o de ser uma excelente profissional e mostrar para minha família que era possível ser reconhecida e valorizada, fazendo algo de que gostava, não precisando atender aos apelos preconceituosos impostos pela sociedade da época, para quem somente cursos como Direito, Medicina e Odontologia tinham valor, portanto mereciam investimento dos pais (tenho um irmão médico, um dentista e minha irmã escolheu ser fisioterapeuta).

A cobrança pessoal é algo que me acompanha até hoje, por conta do desejo de legitimação desta escolha. Sempre tento fazer o melhor que posso em tudo que me proponho fazer. Sou extremamente perfeccionista e muito rigorosa comigo mesma, o que me causa uma série de dores... dores físicas mesmo. Somente após a análise pessoal comecei a perceber as origens destas dores. Quando retornava à infância nas sessões, (e ainda hoje é assim) chegava a sentir tonturas, mesmo deitava no divã. Neste caso, acho que posso dizer: 'Freud explica!'. E como explica! Uma prova desta explicação, aliás prova concreta, é esta dissertação.

E os aromas tomam corpo...

Segundo semestre de 1996. Começava meu curso, ainda eu lutando contra mim mesma. Apesar de ter conseguido passar no vestibular e estar ali, ocupando aquele lugar de universitária, tão sonhado, a culpa teimava em me consumir. Se algo desse errado, não suportaria! Se eu não conseguisse ser

aquela profissional idealizada, o que seria de mim? Contrariando o desejo parental de ter uma filha advogada, prossegui no curso...

Nesse tempo inicial de percurso acadêmico, conheci excelentes professores. Lembro-me, especialmente, de um com saudades. Era o professor de Política e Educação. Suas aulas eram sempre muito acaloradas com intensas discussões. Tínhamos opiniões divergentes e, sabendo disso, ele me estimulava a usar todos os argumentos que tinha para contrariá-lo. Eu não entendia muito bem qual era o propósito dessa sua atitude, mas achava muito legal! Estudava intensamente os textos e só ia preparada para “brigar”. Às vezes, saía da sala extremamente irritada com ele, sem entender por que me provocava tanto! Hoje já consigo perceber o que tanto me incomodava...

Infelizmente, esse sábio e marcante professor faleceu, antes que o semestre terminasse e eu pudesse agradecer-lhe por seus ensinamentos. Senti-me muito triste! Algum tempo depois, por meio de colegas de classe, fiquei sabendo da sua admiração por mim. As colegas contaram que ele tecia elogios a meu respeito e sentia orgulho de me ter como sua aluna.

Quanto às provocações que fazia, discordando de mim, mesmo quando estava ele errado, estas eram de propósito. Ele percebera a minha insegurança e o meu medo de falar em público e, sobretudo, aquilo que pensava. E esse foi o meio que encontrou para me ajudar a superar esses temores e confiar mais em mim. Sinto saudades...Saudades de um professor que me ensinou algo valioso: ter coragem para superar os meus medos. Hoje, meu esposo faz isso o tempo todo, sempre me desafiando e confiando em mim, muitas vezes, mais que eu mesma.

Foi um tempo de muitas amizades, algumas permanecem até hoje. Também tempo de aprender, amadurecer. Aquela menina calada e tímida da infância e adolescência, que mal abria a boca, começa a se transformar.

Por conta do curso e de suas características peculiares, fui motivada a pronunciar o que pensava. No princípio, ainda receosa, sentia taquicardias só em pensar no que ia falar. Com o tempo, fui ganhando confiança. Os receios, aos poucos, foram ficando em segundo plano.

Foi neste período, também, que tive a experiência com a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, narrada na justificativa deste trabalho.

Grandes mestres orientaram minha formação. Tive a chance de me expressar e de exercitar a possibilidade de errar. Constituía-me como pessoa e profissional.

Em novembro de 2002, veio a formatura. Cerca de seis meses depois, já começava a cursar uma Pós-graduação em Educação Especial. Queria muito investir nesta área, que já me seduzia desde o segundo ano de faculdade.

Nessa época já trabalhava, mas não ainda naquilo que gostaria. Era coordenadora de um curso de enfermagem, numa escola técnica, e trabalhava num hospital, num setor administrativo. O que mais desejava era estar em sala de aula!

E os sabores se misturam...

Em março de 2003, fui contratada, por meio de contrato temporário para prestação de serviços, pelo Governo do Estado da Bahia. Fui selecionada

para lecionar inglês, uma vez que, além da Pedagogia, havia concluído o nível avançado dessa língua. Estava radiante, pois, pensava: finalmente poderia “testar” meus conhecimentos acadêmicos!

No primeiro ano de contrato, vivenciei experiências inusitadas – a começar pela ecleticidade das turmas: de quinta série a aceleração de jovens e adultos. Período muito rico, em que pude aprender a importância daquele para quem ensino, relatado anteriormente, especialmente com os alunos adultos.

Em fevereiro de 2004, quando ajudava na organização da semana pedagógica dessa escola – nunca consegui ficar exclusivamente na sala de aula, sempre gostei de colaborar com os acontecimentos da escola – recebi a notícia de que seria transferida da escola. Os profissionais de contrato temporário apenas permanecem em exercício até que um profissional, habilitado e concursado, possa ocupar o seu lugar. E foi o que aconteceu. Uma colega chegou à escola para assumir 20 das minhas 40 horas.

Senti-me absolutamente desanimada e triste. Havia planejado a semana pedagógica, tinha inúmeros projetos pensados para aquele ano, naquela escola. E nada disso iria adiante. Fiquei desolada. Novamente, a mania de planos milimetricamente idealizados causava-me sofrimento. Uma verdadeira compulsão pela perfeição!

Como precisava e queria trabalhar, comecei a procurar uma outra escola. Queria acreditar que novos desafios me dariam fôlego para superar esta perda.

Após várias tentativas frustradas, encontrei uma nova escola. Assumi: seis turmas de 5ª série, no turno vespertino, com aproximadamente 30 alunos

cada uma, e uma de aceleração no noturno (EJA – Educação de Jovens e Adultos), com o mesmo número de alunos.

No primeiro dia em que fui trabalhar, lembro-me muito bem, fui recebida por uma senhora que falava muito alto. Quando consegui sua atenção, apresentei-me e disse que gostaria de falar com a diretora do turno ou com a coordenadora. Era uma escola de grande porte, meu primeiro choque, uma vez que vinha de uma escolinha que mais parecia uma casa, com apenas dez salas.

Fui, então, apresentada à diretora, que me recebeu com um suspiro de alívio: “Graças a Deus você chegou! Esses meninos até agora sem aulas de inglês!”. Já estávamos no mês de junho.

O cenário no qual iria trabalhar não era dos mais agradáveis: paredes sujas, poluídas com cartazes que havia mais de seis meses estavam ali pendurados, sem mais utilidade; mobiliário em péssimo estado de conservação; funcionários de apoio mal-humorados e agressivos com os alunos - presenciei alunos sendo puxados pelo braço, xingados, empurrados, sem falar nos gritos estridentes, característica constante do lugar. Por um instante, pensei em desistir: “O que estou fazendo aqui? Nunca vou me adaptar num lugar como este!”. Não suportava sujeira, gritos, agressividade.

Era uma realidade com a qual nunca havia tido contato antes. Seria um enorme desafio trabalhar naquelas condições! E, como sempre gostei das coisas mais difíceis, resolvi enfrentá-lo! Estava ansiosa para começar meu trabalho!

As crianças eram extremamente agressivas e indisciplinadas, maneira que encontravam de responder ao ambiente promotor desse comportamento. Comecei, naquele dia mesmo, a pensar num modo de mudar aquela situação.

Minha primeira aula foi numa turma de quinta série onde estavam matriculados os alunos mais velhos, em sua maioria repetentes. A coordenadora havia feito um alerta acerca do grande índice de evasão existente na escola, principalmente após os resultados das primeiras provas.

Após todo esse “cartão de visitas”, entrei na sala e comecei a me apresentar aos alunos. De repente, minha fala foi interrompida. Uma das alunas, que se sentava na primeira fila, fez um sinal para mim, apontando outros quatro colegas e mostrando o ouvido. Entendi que eram surdos, impressão confirmada pelos demais colegas ouvintes.

Senti-me congelada no tempo por alguns instantes - que pareceram uma eternidade. Como a coordenadora havia omitido informação tão importante? Mais tarde entenderia: a escola não sabia como lidar com alunos surdos, apesar de ser uma referência em “inclusão de alunos com deficiências” na comunidade e no site a Secretaria de Educação do Estado.

Triste ironia! Iniciava uma especialização na área de educação especial, mas ainda não havia estudado sobre deficiência auditiva. Conhecia apenas aquilo que estudara ainda no tempo de faculdade, quando realizei algumas atividades nessa área. E foram estas experiências que motivaram e inspiraram o enfrentamento desse “imprevisto”.

Comecei apenas me comunicando com o alfabeto, que havia aprendido fazia muito tempo. Depois, com uma colega da pós, que sabia LIBRAS, aprendi alguns sinais básicos. Os próprios alunos surdos ofereceram ajuda, o que aceitei prontamente. Até conseguir dominar os sinais, falava com a turma e depois tentava explicar para eles. Isso demandava um tempo do qual eu não dispunha,

por isso precisava pensar em alternativas outras que facilitassem minha comunicação e a aprendizagem de todos, surdos e ouvintes.

Percebi que uma das alunas fazia um pouco de leitura labial, seria uma chance maior de comunicação. Ainda que precariamente, conseguimos nos comunicar. Pedi que me ajudasse a aprender a LIBRAS e me auxiliasse nas aulas com os demais colegas, como uma monitora, quando não entendessem algo que eu falasse. Ela aceitou e me disse que isso nunca havia acontecido. Geralmente, segundo ela, os professores chegavam e nem ligavam para eles, ignoravam sua presença. Eram vistos como “coitadinhos” e incapazes de aprender.

Eu não pretendia que houvesse privilégios, nem muito menos que ocupassem o lugar de “coitadinhos”. Fui para casa com a nítida sensação de que aquela seria uma oportunidade única de aprendizado para minha formação docente.

Sempre quis trabalhar com crianças com deficiências. Hoje, avaliando tudo aquilo que já vivi, este desejo parece ser uma maneira de compensação e agradecimento por tudo aquilo que eu sempre tive. Felizmente, nunca tive grandes dificuldades na escola, sempre tive uma família do meu lado, não nasci com nenhuma deficiência e sempre estudei em ótimas escolas.

Na verdade, penso que é uma forma que descobri de me encontrar com aquilo que mais me apavora: a fragilidade humana, a imperfeição, a incompletude. E, por incrível que pareça, sinto-me extremamente à vontade diante dos meus alunos com deficiência. Aprendo muito com eles! Julgo que o maior aprendizado, que ainda é diário, está no exercício da aceitação daquilo que é possível fazer e cobrar de mim mesma. O ideal de uma pessoa e profissional perfeita se dissolve

todas as vezes que estou diante do desafio de ensinar a esses alunos. Sinto-me feliz e livre para dizer o que penso, dar asas à minha imaginação, sair de todas as gaiolas para encontrar os caminhos, nada convencionais, que eles demandam de mim para acessá-los.

Retornando à narrativa, havia feito um estágio voluntário no Centro de Educação Especial da Bahia (onde tive contato com pessoas com todos os tipos de deficiência), havia alguns anos atrás, mas agora era diferente. Já era uma profissional e precisava entender como funcionava essa “inclusão” de que tanto falavam.

E foi o que fiz. Entrei na Internet e descobri alguns sites de língua de sinais. Fiquei, inúmeras horas, fazendo sinais, tentando memorizá-los. Tentava entender os sinais, mas estavam fora de um contexto, ficava difícil! Resolvi que precisava fazer um curso urgente! Mas não encontrava em nenhum lugar, naquela época. Novas turmas apenas iriam abrir no semestre seguinte, até lá teria que me virar. Como não tinha dinheiro para contratar um professor particular, a minha saída seria conviver com os surdos. Afinal, não é assim que se aprende uma nova língua?

Os alunos surdos perceberam que eu queria me comunicar e começaram a me ajudar. Ensinavam tudo o que podiam. As aulas começavam a ser menos dolorosas. Eles me ajudaram muito. Foram excelentes mestres!

Ficavam até depois do horário da aula e nos intervalos ensinando os sinais. Tinham a maior paciência comigo, como se fossem professores alfabetizadores. Era engraçado, porque há muitos sinais parecidos e eu os trocava com freqüência, como uma criança faz quando está aprendendo a falar. Eles riam,

mas prosseguiram os ensinamentos. Ficava emocionada quando conseguia me comunicar, expressar o que sentia.

Utilizavam os momentos do dia-a-dia, aquilo que fazia parte da nossa realidade, para me ensinar a nova língua. Forçavam-me a utilizar os sinais. Faziam de conta que não entendiam o que eu queria dizer, mesmo quando entendiam, para me ajudar a aprender, de verdade, essa outra língua.

Progredia a cada dia. Eles estavam felizes e eu mais ainda. Minhas aulas ganharam dinamismo, já conseguia fazer comparações entre o português e o inglês, através da LIBRAS, o que facilitava, e muito, a aprendizagem de todos, surdos e ouvintes.

No início do semestre seguinte, consegui, felizmente, fazer um curso básico de LIBRAS, oferecido pelo Estado. Após esta oportunidade de estudo, pude verificar as semelhanças estruturais entre o Inglês e a LIBRAS, o que me fez entender a facilidade que eles demonstravam na aprendizagem do inglês, mesmo com minhas limitações.

Foram 80 horas de intenso aprendizado. Passei a usar a língua de sinais em casa e com meus familiares. Voltava para a escola toda animada e cheia de idéias. Passei a utilizar situações do dia-a-dia em inglês, o que facilitou muito o entendimento de todos os alunos. Também utilizava muito o apelo visual – figuras, desenhos, filmes, tudo o que pudesse facilitar a visualização da palavra ou expressão.

Com todas essas mudanças, ganhei mais dois alunos surdos, trazidos pelos que já cursavam a disciplina. Os ouvintes passaram a despertar o interesse pelo aprendizado da LIBRAS. Resolvi reservar 10 minutos de uma das aulas da

semana para que os alunos surdos os ensinassem. Não é preciso dizer o quanto eles se sentiram importantes e valorizados. Eram professores! Toda a sala aprendeu o básico da nova língua, além do inglês. Saímos todos, ao final do ano, políglotas.

Também consegui mudanças fora da sala. Como utilizava os sinais durante a aula, o que era uma novidade na escola, os outros alunos, das turmas onde não havia surdos, começaram a demonstrar interesse em aprender também. Tivemos uma idéia, eu e meus alunos da minha turma, de formar grupos de estudo durante o recreio, duas vezes por semana, onde os alunos surdos seriam os monitores e eu iria colaborar, tirar dúvidas, enfim, dar o apoio necessário.

E, assim, aconteceu (não como eu havia planejado, mas aconteceu...). Além de terem com quem conversar na sua própria sala, também encontraram amigos fora dela. Passaram a ser respeitados e elogiados por todos na escola!

Dois meses depois, fiz o segundo módulo e passei a usar com uma maior desenvoltura os sinais. Prosseguimos nos comunicando, brincando, aprendendo e fazendo amigos durante o restante do ano.

Acabei tornando-me uma referência para eles dentro da escola. Eu não conseguia estar na escola, sem que um deles viesse me contar as novidades, perguntar se determinado professor havia vindo dar aulas – afinal, ninguém mais entendia o que eles diziam (ou entendiam muito pouco). Desenvolveram uma dependência da minha presença, o que me alegrava e me preocupava ao mesmo tempo - como ficariam se, de repente, eu tivesse que deixar a escola, como acontecera na escola anterior?

Passei a conversar com os colegas que ainda não haviam feito o curso de LIBRAS. Falei com a coordenadora e fizemos algumas oficinas para sensibilizar os colegas ao trabalho com a diversidade que é a sala de aula. Acabamos conseguindo que mais quatro pessoas fizessem o curso, o que me deixou mais tranqüila.

Também ajudei no encaminhamento dos meus alunos surdos para uma escola onde havia sala de apoio – com uma profissional especializada, para que pudessem estudar no turno oposto e tirar suas dúvidas, sem que, necessariamente, precisassem de mim. Conversei com as mães deles, sempre presentes. Falei da importância de irem ao apoio. Elas colaboraram imediatamente.

No início de 2005, infelizmente, recebi a notícia de que seria transferida de escola novamente, pelo mesmo motivo anterior.

Desse tempo, ficou o aprendizado com pessoas tão especiais. Não especiais pela sua deficiência, mas pela sua sensibilidade, pela maneira como reagem a uma limitação sensorial, tornando-a elemento de crescimento. Não considero que tenha sido eu a professora nessa situação. Eles, sim, foram grandes e sábios mestres na minha história de vida. Mestres de quem eu jamais me esquecerei!

E a mistura ganha identidade...

Em junho de 2005, por conta de uma mudança de local de trabalho do meu marido, mudei-me para Brasília. Foi quando fui apresentada, pelo meu

esposo, à UnB (Universidade de Brasília) e dei início a esta caminhada em conquista do tão sonhado Mestrado em Educação.

Fui, inicialmente, conforme relatei na justificativa deste trabalho, aluna especial e somente um semestre depois, no início de 2006, tornei-me aluna regular deste curso.

Neste tempo, alguns professores deixaram suas marcas. Dentre eles, uma merece especial atenção, a professora Inês Maria, primeira com quem tive contato e que me recebeu como uma mãe. Mesmo sem me conhecer, apostou no meu projeto e aprovou meu nome como sua orientanda. Fez acreditar que sonhos podem se tornar realidade.

Sua paixão pelo trabalho e disponibilidade incondicionais são características das quais não me esquecerei. Recordo-me da primeira aula a que assisti, ainda como aluna especial, quando permaneci boquiaberta durante as quase quatro horas de uma exposição entusiasmada e apaixonante.

Naquele dia cheguei em casa e não me continha de tanta felicidade. A sensação era a de que ela havia me aplicado uma injeção de ânimo e revigorado todas as minhas forças, empolgando-me a retomar minhas atividades acadêmicas e profissionais, paralisadas desde a chegada a esta cidade.

Impressionante como o amor por aquilo que se faz pode ter tamanho poder sobre o outro! Encontrava-me totalmente desanimada e com uma vontade imensa de voltar para casa (em Salvador), retomar meu trabalho e continuar levando a minha vida, exatamente como era. Quando conheci a professora Inês, novas perspectivas e projetos de mudança multiplicaram-se em minha mente. Não

conseguia parar de fazer planos, investir na nova possibilidade profissional, estudar, estudar, estudar....

O contato com a Psicanálise foi também um marco. Antes, havia estudado poucas coisas, ainda no tempo da faculdade. Agora seria um tempo de aprofundamento e dedicação intensos. Logo procurei um analista e retomei a análise, parada fazia uns cinco anos. A professora Inês havia comentado, em sua primeira aula, acerca da importância de o educador sem formação psicanalítica estar em processo de análise pessoal quando tivesse interesse em investir nesta área do conhecimento.

As sessões foram importantes (e continuam sendo, pois não as interrompi) não somente para me ajudar a superar a tristeza com a mudança de cidade e a distância da família, que tanto incomodavam, mas, e sobretudo, para que eu pudesse entender e suportar, psiquicamente falando, as leituras dos textos freudianos. Foi um tempo de intenso autoconhecimento. Revisitei-me. Dei oportunidade para que aquela Adriana, esquecida na infância, pudesse despertar e retomar as rédeas da sua própria vida.

E esse tempo de conhecimento de mim mesma prosseguiu, especialmente durante a escrita deste texto para qualificação, quando percebi, ainda mais e por conta das sessões de análise pessoal, toda a verdade histórica presente no objeto escolhido para investigação.

Acho que a escuta da qual tanto falo, desde o título do trabalho, é, antes de tudo, uma escuta de mim mesma, das minhas fragilidades, dos meus medos, das minhas dores, das minhas feridas, da minha história.

A coragem para enxergar-me, exatamente como fui constituindo-me ao longo da minha vida, demorou a chegar...coragem para ser eu mesma!

Que finalmente pode ser saboreada...

Permitir-me reviver todas estas marcas históricas não foi tarefa fácil. Estive, muitas vezes, no limite das minhas forças. Lutei contra mim mesma, chegando a adoecer fisicamente (descobri, no início de segundo ano de mestrado, que tenho fibromialgia). Neste ponto, o fato de estar em processo de análise pessoal foi decisivo para que fosse possível superar os obstáculos (*im*) postos pelo inconsciente.

Foi e é emocionante pensar que quem está lendo este texto agora entra em contato verdadeiro com tudo aquilo que penso e sou. Que as marcas inscritas por cada um dos *Outros* que fizeram parte desta história podem ser percebidas, sem máscaras, sem disfarces, sem medos.

Até conseguir escrever minha Memória, não havia me dado conta do quão importante haviam sido estes acontecimentos, a ponto de hoje estarem presentes em muito da minha postura pessoal e profissional.

Não poderia deixar de registrar e ressaltar a relevante e decisiva participação dos meus pais em toda esta história de constituição e vida. Eles que sempre estiveram presentes (em todos os sentidos que esta palavra pode ter); que nunca deixaram de participar de nenhum evento na escola, de nenhuma

reunião, de nada; que, apesar do rigor, muitas vezes extremo, foram fundamentais para que eu pudesse ser a pessoa e a profissional que sou hoje.

Não sei se sentem o orgulho que imaginavam poder sentir de mim, pois não consegui ser a filha idealizada, irretocável e sem defeitos que tanto sonharam; mas sinto que a Adriana que eu pude ser, mesmo imperfeita e repleta de falhas, tenho certeza, eles amam e continuarão amando sempre.

Escrever esta memória me fez descobrir de onde vieram os meus desejos de uma escola diferente daquela que conheci quando criança e que, em muitos momentos, ainda teima em existir, ou seria insistir...?

APERITIVOS HISTÓRICOS

*Nossos corpos são feitos de palavras...Assim, podemos ser príncipes ou sapos, borboletas ou lagartos, campos selvagens ou monoculturas, Leonardos ou monótonos funcionários. Diferente dos corpos dos animais, que nascem prontos ao fim de um processo biológico, os nossos corpos, ao nascer, são um caos grávido de possibilidades, à espera da Palavra que fará emergir, do seu silêncio, aquilo que ela invocou....
A este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de Educação.
Rubem Alves (2000, p.54-55).*

Receitas primitivas de extermínio

Relatos acerca da exclusão das pessoas com deficiência encontram-se salpicados por toda a história da humanidade, desde os tempos primitivos. Sabe-se de registros reveladores da dificuldade de convivência e aceitação que o ser humano sempre teve diante de suas limitações, bem como a concepção de que a deficiência representaria um fardo social. Correia (1997).

Revisitando os marcos históricos, é possível encontrar muitas das receitas primitivas que justificavam o extermínio e a exclusão. Uma enorme gama de porquês: mitológicos, religiosos ou supersticiosos, fundamentavam as atrocidades cometidas contra seres humanos, em especial crianças recém-nascidas, conforme narra Misés (1977):

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós afogamos. Não se trata de ódio, mas da razão que nos

convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (p.14).

Na Grécia, as crianças que nasciam com alguma deformidade costumavam ser abandonadas ou lançadas do alto dos rochedos, pelos próprios pais, membros da família que possuíam o poder dessa decisão. Nesse mesmo país, há registros de pessoas curadas pelos deuses, sob influência das crenças mitológicas.

No século XV, em Roma, crianças “deficientes” eram atiradas nos esgotos ou nos rios. Esta prática corrobora o desprezo social e os sacrifícios praticados pelo mundo, quando se trata das pessoas nascidas “fora do padrão”. (Correia, *ibidem*).

No princípio da era cristã, as influências religiosas justificavam tais posturas e concebiam a deficiência como uma punição divina e a morte como expiação dos pecados. No tempo de Cristo, existia a crença de que a deficiência era causada por um castigo pelos pecados da pessoa ou de seus antepassados, por interferência dos maus espíritos ou pelas forças da natureza (crenças resultantes, muitas vezes, de superstições). Tais castigos, como açoitamentos e prisões, significavam uma espécie de purificação ou expulsão dos demônios.

Segundo Mazzotta (2005), para a religião, o homem deveria ser *perfeito, à imagem e semelhança de Deus*. Não sendo assim, era colocado à *margem da condição humana (p.16)*. Ou este refletia a perfeição divina, ou seu destino seria a exclusão.

A partir do Cristianismo, começa a predominar a compaixão. Entre os milagres de Cristo, por exemplo, são relatadas curas de pessoas com deficiências físicas e cegas. Na Idade Média, estas pessoas foram alvo da caridade nos mosteiros, serviram de divertimento nos castelos (como bobos da corte) e foram objetos de atenção na inquisição. (Foucault, 2007).

No final da Idade Média, relata Foucault (*idem*), a figura do louco era retratada, em peças teatrais, desempenhando um papel central, como detentor da verdade. O autor faz um alerta quanto ao *estado de cegueira* que atinge a todos diante da loucura. Segundo ele, este estado nos conduz ao *não saber o que fazer com isso...O louco, pelo contrário, lembra a cada um sua verdade (...) na comédia em que todos enganam aos outros e iludem a si próprios, ele é a comédia em segundo grau, o engano do engano...* (p.14). A loucura expõe, portanto, toda a fragilidade que o homem tanto ignora, mas que é a marca do humano.

Com o passar do tempo, credices, bruxarias e misticismos cedem lugar à busca pela cura. Como as pessoas com deficiência eram vistas como doentes, passaram a sofrer com o isolamento em hospitais e asilos. Isto se devia ao temor de que houvesse contágio ou transmissão da *suposta* doença.

Esta negação da singularidade da diferença é, também, narrada em *O Alienista*, Assis (1999): *O principal nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os diversos graus, classificar-lhes os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal* (p.19).

Perdurar a idéia da loucura como objeto que, para ser investigado, precisava ser isolado do contexto era o propósito da época higienista (onde a saúde de todos só poderia ser assegurada com indivíduos saudáveis). Bacamarte,

personagem principal do conto de Machado de Assis, construiu a Casa Verde, uma espécie de asilo, que tinha o objetivo de recolher os “loucos” da cidade. Estes se tornariam objetos de investigação do pesquisador, que tinha uma crença inabalável na racionalidade científica, própria do período (cerca de 100 anos atrás).

Aqui, vale a comparação entre o modelo da Casa Verde e a proposta de ensino especial, difundida anos mais tarde, onde haveria uma escola para cada tipo de deficiente, uma escola como a Casa Verde, em que todos sabiam *quem* a freqüentava.

De acordo com Foucault (2007), no séc. XVI, as pessoas com deficiência passam a interessar os cientistas, em especial os médicos. Entre os séculos XVI e XVII, apesar de continuarem isoladas do restante da sociedade, agora ficavam em asilos ou conventos. Nessa época, surge o primeiro hospital psiquiátrico da Europa, que não diferia de uma prisão, uma vez que não era oferecido nenhum tipo de tratamento especializado.

Ainda que discretamente, no séc. XVIII, a reabilitação e a educação da pessoa com deficiência começam a realizar-se. Surgem outros hospitais e institutos educacionais, especialmente para cegos e surdos. No séc. XX, finalmente, as pessoas com deficiência começam a ser consideradas cidadãs, com direitos e deveres de participação na sociedade, embora ainda de forma assistencialista.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (aprovada pela ONU – Organização das Nações Unidas) declara, em seus artigos 1º, 3º e 7º,

que *todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (...)* todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade (...) e todos são iguais perante a lei.

Em detrimento da lei, em 1930, de acordo com Jannuzzi (2004), oficializou-se, em nosso país, o *ensino emendativo*, uma espécie de ramo do “ensino supletivo”, mas que faria parte do ensino especial. Esta “modalidade” de ensino deveria contemplar os *anormais do físico, de conduta e de inteligência*, ou seja, *débeis, cegos, surdos-mudos, delinqüentes, perversos, etc*; com o objetivo de suprir as falhas provenientes da deficiência e tentar adaptar estas pessoas à normalidade social (p.70-71).

Nos anos 60, surgem os primeiros movimentos organizados por familiares de pessoas com deficiência, com críticas à discriminação; pesquisas e teorias sobre a inclusão e melhoria das condições de vida dos mutilados de guerra também apresentaram avanços, especialmente nos Estados Unidos. No Brasil, nessa mesma época, o processo de integração começou a ser discutido.

Em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024. Nela, devido à pressão das entidades públicas e filantrópicas, incluiu-se um capítulo que trata especificamente da educação de “excepcionais”. Neste, já se esboça a intenção de integração dessas pessoas na comunidade e no sistema geral de educação, mas ainda com o termo “enquadrar-se”. Ou seja, a pessoa com deficiência deveria adequar-se à sociedade e não o contrário. Vale salientar, também, que esta mesma lei não considera o direito à educação como de caráter universal (Mazzotta, 2005).

Neste período, lembra (Mrech, 2003), entre as décadas de 60 e 70, o movimento de desinstitucionalização manicomial também foi de grande relevância. Através dele, os manicômios, considerados verdadeiras prisões onde se “tratava” de pessoas com deficiência mental – considerados doentes mentais –, começaram a ser fechados.

Em 1971, foi aprovada a Lei 5.692, nova LDB, onde ficou estabelecido no capítulo I que o objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus seria o de *proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania*. No Art. 9º, garantia *tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável, quanto à idade regular de matrícula, e os superdotados* (Mazzotta, *idem*, p.69).

Ainda nesta lei a educação especial possui um caráter clínico/terapêutico e o atendimento educacional um caráter preventivo/corretivo. Nesta época, o encaminhamento dos “excepcionais” à escola era condicionado a um diagnóstico e se pregava que, apesar de ser exigência, era recomendado o emprego de professores especializados para o trabalho em classes especiais (Mazzotta, *ibidem*). Esta dependência diagnóstica se propaga até os dias de hoje, quando há uma extrema necessidade da escola e dos professores da “bula médica” para que possam realizar o seu trabalho.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente. Em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulga a classificação internacional dos casos de impedimento,

deficiência e incapacidade, esclarecendo o conceito de cada caso, mas contribuindo para a rotulação das pessoas com deficiência.

Entre 1980 e 1990, as declarações e tratados mundiais em defesa da inclusão se disseminam pelo mundo. No Brasil, em 1992 cria-se a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que destaca como principais entraves para a efetivação do processo de integração o preconceito e os graves problemas sociais que atingem o país. Esta política contemplava, também, preocupações referentes à formação de recursos humanos, tais como formação de multiplicadores para o atendimento especializado e reciclagem de professores, visando cumprir o art.208 da Constituição Federal.

Em 1993, foi elaborada, pela Secretaria de Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) definida como:

a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos decorrentes da interpretação de interesses, necessidades, condutas típicas e altas habilidades, assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. (Mazzotta, 2005, p.115).

Neste documento, já se usa a denominação *aluno com necessidades educacionais especiais*. Define-se educação especial como *um processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino (idem, p.117).*

Esta conceituação é contrária aos interesses da Integração, uma vez que propaga a sensação de que todas as pessoas com deficiência precisariam, necessariamente, da Educação Especial.

Mazzotta (*ibidem*) assevera que as políticas educacionais difundidas no Brasil, até 1990, foram marcadas *pela centralização do poder de decisão e execução; atuação terapêutica e assistencial ao invés de educacional, ênfase ao atendimento segregado, realizado por instituições especializadas particulares* (p.129). Somente desse ano em diante a educação especial passou a ser entendida como uma das modalidades de ensino. No entanto, a percepção reducionista de que esta se restringia, unicamente, a questões de ordem metodológica ou didática, ainda predominava.

Do intragável extermínio à 'doce' inclusão

A trajetória histórica, descrita anteriormente, permite-nos afirmar que a imagem da *deficiência* vem sendo nutrida, especialmente, em torno de dois pólos - eficiência e deficiência, que se tornaram justificativa para as práticas de exclusão, inclusive o extermínio.

Em meados do século XVI, as pessoas com deficiência começam a livrar-se da ação da Igreja, tornando-se objeto de estudo da Medicina. Vivem desde o tempo das instituições residenciais do século XIX, *que as mantinham encarceradas e isoladas do restante da população, até as classes especiais do século XX* (Cardoso apud Mosquera e Stobäus, 2004, p.15-26).

Os primeiros estudos científicos sobre a deficiência, mais especificamente sobre a deficiência mental, somente tiveram início no século XIX, na França. O médico Jean Itard promoveu uma revolução, ao iniciar uma série de experiências de modificação e adaptação do comportamento e da linguagem com um garoto de hábitos selvagens, chamado Victor d'Aveyron¹¹, que havia sido encontrado vivendo numa floresta nos arredores franceses (Fonseca, 1995).

Para Itard, segundo Kupfer (2001), Victor era uma *criança idiota*, categoria usada na época para nomear todos aqueles que tinham qualquer tipo de deficiência mental. Itard, em sua experiência frustrada, considerou o comportamento de Victor igual ao de um animal, por conta da dificuldade de socialização e educação (ele vivera sozinho na floresta por muito tempo, não se sabe exatamente quanto).

Seu objetivo, todo o tempo, foi a busca pela “cura” de Victor. Para tanto, utilizou como método a repetição estímulo-recompensa e programação sistemática. Sua tentativa de “humanizá-lo” foi um grande fracasso. Ao invés de progressos educativos, Itard impôs um tratamento sustentado na tentativa de adestramento do garoto.

A estratégia pedagógica utilizada articula-se a partir *da recusa do sujeito do desejo. Em outras palavras, o seu funcionamento pressupõe a morte subjetiva, a despeito de qualquer conquista eventual de automatismos intelectuais ou comportamentais* (Lajonquière apud Banks-Leite e Galvão, 2000, p.110).

¹¹ A história do menino Victor é relatada no filme L'Enfant Sauvage (O Garoto Selvagem) de François Truffaut.

Também nesse sentido, Lajonquière (*idem*) destaca que *com efeito, ele deve ser lembrado como expoente meridiano daquilo que não deve ser pretendido na educação, ao menos, é claro, que nossas crianças sejam feitas de mármore (p.110).*

Para este autor, a tentativa de educação de Victor não passou de uma *espécie de arapuca psicopedagógica*, já que para Itard qualquer que fosse a resposta do garoto à *metódica estimulação (...)*, *esta nunca seria metaforizada ou considerada como a marca de um desejo a ser reconhecido (ibidem, p.110-111).*

Apesar disso, a *programação pedagógica* de Itard foi considerada como uma das primeiras tentativas de atendimento à demanda escolar, pautada na submissão da criança à vigilância, à disciplina e à segregação, conforme lembra Kupfer (*ibidem*).

Apesar de fracassada, esta iniciativa rendeu frutos. Surgiram, no decorrer do século XIX, os primeiros institutos e casas de tratamento para pessoas com deficiência, especialmente surdas e deficientes mentais. Essas instituições ainda se restringiam à visão médica e às práticas asilares, o que deixava a educação, propriamente dita, de lado. As pessoas internadas eram limitadas à aprendizagem das atividades de vida diária, como: tomar banho, vestir a roupa, calçar os sapatos, etc. Não havia uma proposta de educação formal e sistematizada.

Essencialmente, é possível distinguir, na História da Educação Especial, dois modelos ou concepções da deficiência, quais sejam: clínico e educacional. O primeiro define deficiência como doença. A abordagem da pessoa tem um fim terapêutico, o trabalho escolar é considerado como um tratamento e o

atendimento é assistencialista. No segundo, a deficiência é uma necessidade educacional, a intervenção considera as potencialidades da pessoa e o atendimento garante os direitos e tem uma perspectiva de escolarização.

Tais concepções contribuíram na caracterização das três fases da Educação Especial definidas por Mazzotta (2005): uma primeira, caracterizada pelo assistencialismo e protecionismo das crianças com deficiências, que eram colocadas em instituições, na maioria das vezes, de cunho religioso, para que fossem cuidadas. Esse “cuidado”, lembra o autor, entendido como uma proteção, sinônimo de isolamento. Vale lembrar que, não faz muito tempo, as pessoas com deficiência quase não eram vistas andando pelas ruas ou freqüentando locais de convívio social. Permaneciam na clausura, seja de instituições, seja em seus próprios lares, que se tornavam verdadeiros cativeros.

Na segunda fase, as concepções renascentistas motivaram alguns médicos educadores, a exemplo de Itard, a criarem instituições com caráter distinto das primeiras. Esse período é nomeado de Fase da Educação Especial, propriamente dita. Nele, o caráter médico-terapêutico reconhece o direito dessas crianças à educação especializada em estruturas específicas e com profissionais habilitados – as conhecidas escolas especiais, como o Instituto de Surdos-Mudos em que Victor foi internado, logo após ter sido encontrado na floresta.

Confirmando os verdadeiros propósitos dessa fase, Sasaki (1997) assegura que, para o modelo médico, *a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada (...); a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações (p.29)*. A deficiência é tratada como um problema exclusivo da pessoa, daí a necessidade de ela ter que se adaptar ao

meio social ou receber ajuda profissional por meio de reabilitação ou cura. Isso acaba por reduzir o desafio da pretendida integração social das pessoas com deficiência a ações simples, tais como: a colocação de uma prótese, a realização de uma cirurgia reparadora ou o uso de um aparelho auditivo.

O renascimento humanista promove mudanças na filosofia da educação especial. A terceira fase, conhecida como a da Integração, tem como marca o questionamento da segregação social das crianças com deficiência. Muitos países, especialmente europeus, começam, na década de 1950, a traçar planos para integrá-las à sociedade. Nas Américas, o marco desta mudança, segundo Mazzotta (2005), foi a publicação da *Public Law (Lei Pública)*, em 1975, nos EUA, que assegurou o direito à escola para todas as crianças com deficiência.

As práticas segregadoras, que viam na pessoa com deficiência um doente incapaz, ocupando um lugar de “coitadinho”, digno de piedade, passaram a ser reconfiguradas.

O resultado dessa alteração de curso na história foi a criação de uma série de instituições especializadas em atender as pessoas por tipo de deficiência. *A década de 1960, por exemplo, testemunhou o ‘boom’ das instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais (Sasaki, 1997, p.31), todos esses espaços criados com o objetivo comum de reabilitar a pessoa com deficiência.*

No final da década de 1960, o movimento pela integração social dá início a um novo processo: o de inserção das pessoas com deficiência nos meios sociais gerais como a educação, o trabalho, o lazer. De acordo com Sasaki

(*ibidem*), uma das molas propulsoras dessa mudança foi o *princípio da normalização*, pelo qual toda pessoa com deficiência, especialmente deficiência mental, *teria o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura (Mendes apud Sasaki, op. cit.)*.

A idéia de normalizar estilos ou padrões de vida confundiu-se com a noção de tornar normais as pessoas com deficiência, o que representa um grande risco, uma vez que, assim como não existe um mundo especial para proteger aqueles que têm uma deficiência, também não é possível admitir, por exemplo, que uma pessoa surda seja considerada ouvinte e tratada como tal, quando necessita de atenção especial no que se refere à sua forma de comunicação.

Entre 1950 e 1970, as iniciativas de mudança se estenderam para ações em âmbito nacional e de maneira oficial. Ocorreu a criação de institutos e escolas especializadas. Entretanto, nesse período, as atitudes assistencialistas (das escolas) e superprotetoras (das famílias) ainda persistiam.

Na década de 1970, complementa Sasaki (*ibidem*), essa normalização tem sua concepção alterada e passa a significar a normalização de serviços e ambientes. Estimula-se a criação de locais semelhantes àqueles utilizados pela população em geral. Entretanto, alerta o autor, embora parecido com aquele em que vive o restante da população, surge uma espécie de mundo paralelo, o que reafirma o padrão segregatório; uma tentativa infundada de construção de um '*mundo especial*' para '*pessoas especiais*'.

Associada ao movimento de desinstitucionalização, e avançando na tentativa de integração, observa-se, na década de 1980, a prática do *mainstreaming* - correspondente à *integração de crianças e jovens que*

conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva (Sassaki, 1997, p.33). Isso significa que o modelo integrativo nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, adaptação de espaços físicos, etc.

A sociedade permanece num lugar cômodo, em que a pessoa com deficiência só é aceita se for capaz de moldar-se aos requisitos especialmente criados para ela (escolas especiais), de modo que possa acompanhar os procedimentos tradicionais de trabalho, contornar obstáculos no meio físico, lidar com atitudes discriminatórias, etc. Ou seja, a integração tem o “interesse” de inserir a pessoa com deficiência, desde que esta esteja perfeitamente programada e adaptada à sociedade da qual deseja fazer parte.

A partir do final da década de 1980 e início de 1990, esse modelo, além de não conseguir impedir a discriminação constante, também já não era capaz de propiciar a tão sonhada igualdade de oportunidades.

Em meio a todas essas tentativas de mudança da realidade pedagógica, começam a emergir, pela força da lei, algumas propostas que levariam à chamada Educação Inclusiva, que consiste *no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais (Declaração de Salamanca, 1994).*

Todavia, antes de discutirmos os pressupostos legais que sustentam o paradigma inclusivista, outra questão merece nossa atenção.

Engasgados com a nomenclatura

Com a eclosão desse novo paradigma, uma grande discussão instalou-se no meio educacional e na sociedade como um todo: *Como denominar ou nomear as pessoas com deficiência? Como educar o inominável?* Tentando fugir de rotulações e estigmas, pais, educadores e outros profissionais procuram encontrar um termo consensual para nomear essas pessoas: *portador de deficiência, pessoa portadora de deficiência, portador de necessidades especiais, pessoa especial, pessoa portadora de necessidades educacionais especiais, pessoa com deficiência?* Qual é a forma mais “adequada” para nos referirmos aos alunos com deficiência que chegam às salas do ensino regular? *Todo* este desconforto, ao nosso ver, é desnecessário, mas merece esclarecimentos.

Ao longo da história de atenção às pessoas com deficiência, a trajetória dos termos utilizados tem sido longa, o que termina provocando confusão e insegurança quase que generalizada, especialmente nos professores que têm recebido esses alunos na escola.

Nesse sentido, Quintão (2002) lembra que os significados que damos às palavras ou conceitos são fruto dos valores sociais e dos momentos históricos vivenciados; acrescentamos, aqui, o processo de constituição e a história de vida de cada pessoa, que também contribuem com esta ecleticidade de termos. A família, por exemplo, é o lugar *dos significantes primordiais, fundantes e estruturantes da constituição psíquica* (p.38). As relações primordiais são,

portanto, extremamente responsáveis pelo reconhecimento ou não da deficiência e dessas pessoas.

Pai e mãe que não desejavam ter um filho com deficiência têm de se haver com essa realidade.

A carência de um lugar para essa criança é anterior a este momento; é preciso, antes, a construção de um lugar no desejo de seus pais, um lugar junto ao Outro, que permita se reconhecer numa filiação e ser acolhida na sua diferença (ibidem, p.38).

Na escola, com o professor, não é diferente. O aluno idealizado cede lugar para a criança real, que possui uma deficiência ou uma aparência, muitas vezes, muito distante daquela esperada.

O que o professor visualiza no espelho é uma imagem distorcida, que fere o seu narcisismo, mas da qual não pode escapar. Este é justamente um dos motivos do mal-estar, que se instala no transcorrer desta tentativa de dizimar a diferença. Ou, no dizer da autora, *as expressões utilizadas não estariam a serviço do recalque daquilo que dói? (ibidem, p.39)*. Missão impossível e extremamente indigesta, uma vez que a deficiência é uma marca da incompletude humana, não podendo, assim, ser apagada, como se pretende.

Ainda de acordo com a autora, estes significantes denunciam as diversas re-significações e a sociedade acaba por legitimar uma ou outra denominação. A questão da imagem é uma delas. O desejo social da igualdade é atropelado por uma verdade escancarada que marca a distinção. Especialmente

se pensarmos que, sob o ponto de vista psicanalítico, somos todos incompletos, marcados pela castração e pela falta.

Retomando a discussão acerca da nomenclatura, segundo Sasaki (2005), no começo da história, o termo *inválido* – pessoa sem valor - foi o utilizado para se referir às pessoas com deficiência. Esta denominação foi usada até o século XX, embora sem o valor pejorativo dos primórdios. Mesmo assim, a pessoa que tinha uma deficiência era tida como socialmente *inútil, um peso morto, um fardo para a família, alguém sem valor profissional (p.1)*.

O autor relata que, até 1960, foram chamadas também de incapacitadas – *peessoas sem capacidade*. Por possuírem uma deficiência e não conseguirem realizar algumas atividades, eram consideradas incapazes. Mesmo com o avanço nas discussões, durante muitos anos, a existência de uma deficiência foi motivo para considerar a eliminação ou redução da capacidade da pessoa física, social e psicologicamente.

Entre 1960 e 1980, passaram a ser concebidas como pessoas *defeituosas, excepcionais ou deficientes*, o que significava, como explica Sasaki (*ibidem*), *peessoas com deformidade, com deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla*, o que não lhes permitia a execução, com total autonomia, das atividades da vida diária (AVDs), tais como: *andar, sentar, correr, escrever, tomar banho, etc.*; ou excepcionais, *o que significava pessoas com deficiência intelectual (p.2)*.

Aos poucos, a sociedade começava a aceitar essas pessoas, mesmo com sua aparência peculiar e seu modo próprio de realizar as tarefas do dia-a-dia. Com o *movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão*

substituída por pessoas com altas habilidades ou com indícios de altas habilidades), o termo excepcionais deixou de referir-se apenas às pessoas com deficiência intelectual, pois as com superdotação também eram excepcionais, estando, no entanto, na outra ponta da curva da inteligência humana (p.idem).

Resultado de pressões das Organizações de Pessoas com Deficiência, o ano de 1981 foi denominado *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. A partir dessa data, o termo adequado passou a ser *pessoas deficientes*.

Até 1987, conforme Sasaki (*ibidem*), o impacto da mudança terminológica contribuiu para a melhoria da imagem dessas pessoas. O termo *deficientes* passou a ser utilizado como adjetivo. Importante salientar que, desde 1981, a palavra indivíduos deixou de ser utilizada. *Foi atribuído o valor pessoal àqueles que possuem deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país (p.3).*

De 1988 a 1993, a denominação *pessoa deficiente* foi contestada por alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência, sob a alegação de que este termo sinalizava que a pessoa seria deficiente por inteiro, o que consideravam inaceitável. Propuseram, então, o termo *pessoas portadoras de deficiência*, em substituição. A nova forma de concepção foi logo reduzida para *portadores de deficiência*, representando a deficiência *como um detalhe da pessoa*. O termo passou a ser adotado *nas constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências*, bem como nos conselhos, coordenadorias e associações (Sasaki, *op.cit.*).

Nos anos 1990, surgiu a terminologia *pessoas com necessidades especiais*, que, inicialmente, funcionou como uma substituição da *deficiência* por

necessidades especiais, daí a expressão - portadores de necessidades especiais (p.idem).

Sasaki (2005) ratifica que, de início, *necessidades especiais representava apenas um novo termo*. Depois, com a vigência da Resolução nº 12¹², *necessidades especiais passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto às outras pessoas*. Nessa mesma época, surgiram outras denominações: *crianças especiais, alunos especiais, pacientes especiais, numa tentativa de amenizar a contundência da palavra deficientes (p.4)*.

O termo *peessoas especiais* surgiu como uma forma reduzida da expressão *peessoas com necessidades especiais*, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional. O especial não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, aplicando-se a qualquer pessoa.

Em junho de 1994, a Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tendo ou não uma deficiência. *Pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva. O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida em sociedade.*

¹² O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que *as necessidades especiais decorrem de 3 situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica (Sasaki, 2005, p.3)*.

Desde 1990 houve uma série de eventos mundiais, liderados por organizações das pessoas com deficiência, nos quais vários documentos foram elaborados. Quanto à terminologia, *peçoas com deficiência* passa a ser a denominação preferida por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência.

No maior evento dessas organizações realizado no Brasil, em Recife, em setembro de 2000, “Encontrão 2000”, houve uma conclamação pública para o uso deste novo termo:

Conclamamos este público a não mais nos chamar de ‘portadores de deficiência’. Não somos portadores de deficiência, não portamos deficiência. A deficiência faz parte do nosso corpo. Somos peçoas com deficiência¹³. Vamos adotar este nome: peçoas com deficiência!’.

Com estas palavras, um grupo de líderes das pessoas com deficiência recebeu apoio e aplausos dos demais presentes. Tal declaração esclarece que não são *portadores* de deficiência e que não querem ser chamados com tal nome, uma vez que o termo faz alusão a uma doença que pode oferecer contágio.

Esse termo, também, faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 2006.

¹³ Grifo nosso. Uma extensa discussão acerca deste conceito, cunhado pela ONU, foi elaborado pelo Procurador Regional do Ministério Público do Trabalho de Curitiba, Dr. Ricardo Tadeu Marques da Fonseca. O texto integral encontra-se disponível, sob o título: **A ONU e o seu conceito revolucionário de pessoa com deficiência**, no endereço eletrônico: www.ampid.org.br/Onu_Ricardo_Fonseca.php.

A nova terminologia – pessoa com deficiência – é definida, no documento, como *aquela que possui impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.*

Nesse sentido, incorpora alguns princípios que merecem ser ressaltados: tipifica as deficiências, abarcando, além dos aspectos citados em sua definição, questões de ordem social e cultural nas quais estão inseridos; não aceita a falsa idéia de que todo mundo tem deficiência; mostra a realidade da deficiência; valoriza as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; combate neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como os muitos citados anteriormente.

Essa convenção defende, portanto, a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, exigindo a equiparação de oportunidades, atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais (que não devem ser ignoradas), identificando nas diferenças todos os direitos que lhe são pertinentes e encontrando medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as restrições de participação dessas pessoas.

A tendência terminológica é no sentido de pararmos de dizer ou escrever a palavra *portadora*. A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Trata-se de uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa, conforme explica Diniz (2007): *afirmar a cegueira como um modo de vida é reconhecer seu caráter*

trivial para a vida humana. Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo (p. 7-8).

Ainda de acordo com Diniz (*ibidem*), *a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma.*

O que está em discussão é um julgamento que revela valores morais implícitos nos estilos de vida. *A anormalidade é um julgamento estético (ibidem, op. cit.).* Neste sentido, uma pessoa cega representa um corpo inesperado diante daquilo que foi criado como expectativa no discurso da normalidade.

A verdade é que a deficiência é mais do que um enigma: é um desconhecido, erroneamente descrito como anormal, monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentarem os benefícios da civilização (Diniz, ibidem, p.78).

Esse caráter resulta de um processo histórico segregatório e de marginalização da pessoa com deficiência. Confinadas em casa e privadas da convivência com os demais membros da sociedade, elas estiveram condenadas ao desprezo e ao silêncio.

Entretanto, uma nova postura social aponta para *a compreensão da deficiência como uma expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir as formas brutais de opressão.* (Diniz, *ibidem*, p.77).

Esse posicionamento justifica-se, ainda mais, quando nos deparamos com os dados do censo 2000, em que o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) registra que há 24,5 milhões de pessoas com deficiência em nosso

país. Segundo o MEC (Ministério da Educação), apenas 6% dessas pessoas são atendidas pela escola. Números que são degradantes e que merecem a atenção legal.

Em detrimento disso, em uma escola realmente inclusiva, pensamos que essa preocupação deveria ocupar um lugar segundo, uma vez que denominações tais como: *aleijadinho, defeituoso, inválido, ceguinho, excepcional, mudinho, doente, mongolóide, mongol, incapacitado, maluco, aluno dito normal, aluno dito anormal, portador de deficiência, retardado mental, portador de necessidades especiais*¹⁴; dentre outras, certamente seriam substituídas, naturalmente, por “*meu aluno*”; porque, para além da deficiência, há uma pessoa.(Mazzotta, 2005, p. 199).

Os ingredientes legais e o movimento inclusivista

Em 1981, foi aprovada a *Declaração de Princípios (DPI)*, que definia a expressão *equiparação de oportunidades*. Definição semelhante, de acordo com Sasaki (1997), à que consta do *Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência*, de 1983, onde as Nações Unidas (*apud Sasaki, ibidem*) explicam que *equiparação de oportunidades significa o processo através do qual os sistemas gerais da sociedade (...) são feitos acessíveis para todos (p.40)*.

¹⁴ Termos listados por SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan. / fev. , 2002, p. 6-9.

No Brasil, a Constituição de 1988 dispõe sobre as áreas de saúde, assistência, benefícios e acessibilidade das pessoas com deficiência. O Capítulo III, Art. 205, assegura que:

a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A constituição também garante, em seu Art. 208, que:

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (apud Mazzotta, 2005, p.77)

Outrossim, a lei contempla também preocupações com as adaptações estruturais para acessibilidade e assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos portadores de deficiência (ibidem, p.78).

Em 1989, a edição da Lei 7.853 criou a Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, no âmbito do Ministério da Justiça, e estabeleceu os princípios e as diretrizes da Política Nacional da Pessoa com Deficiência, abordando áreas como: saúde, educação, formação profissional e trabalho.

Vale ressaltar, também, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei nº 8.069, em julho de 1990. Em seus parágrafos 1º e 2º assegura que *os portadores de deficiências receberão atendimento especializado, inclusive com fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação*; apesar destes parágrafos ratificarem o que estabelecia a Constituição, até os dias atuais as pessoas com deficiência ainda enfrentam entraves no exercício destes direitos. Em relação à educação, ratifica *o direito dessas crianças e adolescentes freqüentarem a rede regular de ensino, com atendimento especializado (Mazzotta, idem, p.82).*

Tem início a década de 1990 e o surgimento da inclusão como uma possibilidade de avanço em relação à integração. Busca-se, agora, uma maior implicação do sistema comum de ensino:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de 'normalidade' para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (Declaração de Salamanca, 1994, p.12).

A partir da *Declaração de Salamanca (idem)* instala-se, definitivamente, o Paradigma Inclusivista, no qual se propõe uma educação na e para a diversidade¹⁵.

Segundo Mantoan (1997),

as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (p.145).

Trata-se de uma tarefa nada fácil, em que as regulamentações legais, apesar da “boa intenção” de promover a inclusão, acabam gerando uma onda de exclusão não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os demais, assim também dos professores.

No Brasil, alguns avanços começaram a ser percebidos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – passa a esclarecer, no capítulo V, os deveres do Estado em relação à oferta do Ensino Especial, o que acontecia de maneira tímida em legislações anteriores.

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais.

¹⁵ Diversidade, aqui, entendida como a contemplação de todas as pessoas, incluindo aquelas com algum tipo de deficiência.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero aos seis anos, durante a educação infantil.

Essa lei ainda prevê, no Art.59, que os sistemas de ensino devem assegurar *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos*, bem como *professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado*, ou *professores do ensino regular capacitados* para a inclusão dos alunos com deficiência nas classes do ensino regular.

Vale lembrar que, apesar do avanço legislativo, a permanência de brechas ainda é uma constante nesses dispositivos legais. A oferta 'preferencial', por exemplo, é uma maneira de as instituições e do governo se esquivarem do cumprimento da obrigatoriedade escolar, sem que haja qualquer ônus. Os 'serviços de apoio especializado na escola regular' não visam ao atendimento exclusivo em classe especial ou comum, mas comportam um intercâmbio entre o público e o privado, por meio de projetos com apoio de órgãos nacionais e/ ou internacionais, tais como acontece com a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Também é importante ressaltar que, nesse período inicial, ainda não havia qualquer programa específico para acompanhamento, capacitação e/ ou

formação docente. Já o Plano Nacional de Educação (*apud* Brasil, 2001) prevê, como um de seus principais pressupostos, a adequação do material didático-pedagógico, bem como a qualificação dos profissionais. Entretanto, considerando as diretrizes inclusivas, constantes da Política Nacional de Educação Especial (*apud*, Brasil, 1994), ao tomarmos o montante de professores com especialização, verificaremos que a maioria daqueles que já recebem alunos com deficiência em suas salas do ensino regular, permanece carente de conhecimentos específicos.

Essa carência formativa revela-se uma das maiores motivações para as queixas docentes, quando da sua convocação para o trabalho com crianças com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, Voltolini (2004) propõe uma interessante e coerente reflexão, sobretudo se considerarmos a questão do *mal-estar*, um dos objetos de estudo deste trabalho:

Não é de se estranhar que a receptividade ao contrato da inclusão, por parte da maior parcela dos professores, tenha sido marcada por uma resistência semelhante àquela da criança que fecha a boca para a comida oferecida (sempre para o seu bem, como sabemos) porque já entendeu que ela tem de comer porque a mãe deseja. Nesse sentido, se ela simplesmente come, corre o risco de ver-se anulada em sua posição de sujeito desejante. Uma fala constante dos professores a propósito da inclusão marca de maneira clara justamente esse ponto. Dizem eles: “Eu não fiz a opção para trabalhar com crianças assim, eu não prestei concurso para isto!”. (p.96).

O professor que é convocado para o desafio de trabalhar com a inclusão de crianças com deficiência nas salas de aula do ensino regular estaria, então, ocupando, passivamente, um lugar de objeto?

Se, realmente, for essa a posição ocupada, a proposta inclusiva estaria muito mais próxima da exclusão que da inclusão. *Não há como agregar sem segregar (...) tudo o que se faz quando se pensa estar incluindo é empurrar a linha que demarca os de dentro e os de fora para um outro lugar. Ou seja, cria-se outra minoria (Voltolini, 2004, p.98). Ou seria maioria?*

Em 1996, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou o documento *Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*, no qual fica claro que *as autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos (p.28).*

Consideramos que o conhecimento desses dispositivos legais é importante para o entendimento do processo de regulamentação da entrada de *todas* as pessoas na escola.

A gula inclusiva - *inclusão a qualquer custo*¹⁶?

O 'boom' legislativo, relatado anteriormente, acabou propagando, veementemente, que, *se as crianças são iguais perante a lei, então todas, absolutamente todas, devem estar na escola. Inclusão a todo custo, esse é o lema*, critica Kupfer (*apud Colli e Kupfer, 2005, p.17*); isto porque, não é apenas porque as leis receitam a inclusão, sem critérios, que devemos assim fazê-la.

¹⁶ Alusão ao termo cunhado por Kupfer (2001).

Tal possibilidade convoca-nos a refletir acerca do princípio da igualdade, amplamente defendido, mas que pode incorrer no erro da *naturalização* da diferença. De acordo com Kupfer (*op. cit.*), a *inclusão incondicional* esconde o *perigo da normalização*. Seria como se admitíssemos a inexistência da diversidade, um retorno ao princípio da homogeneidade.

Todavia, a realidade que se apresenta à escola e aos professores é contrária a esse princípio. Pessoas que antes eram recolhidas em instituições especializadas, agora devem ter a chance de se tornar parte da sociedade e de mostrar que suas potencialidades e habilidades podem ser desenvolvidas, incentivadas e descobertas.

Acostumados a ignorar as diferenças, a conviver com verdades absolutas e indissolúveis, a assumir uma mesma postura, supostamente eficiente em qualquer situação e em relação a qualquer tipo de aluno, os professores, não apenas por conta de uma necessidade de respeito ao outro, mas, e sobretudo, por força da lei, deparam com uma convocação à mudança de posicionamento.

Esse processo de mudança de paradigma acabou se transformando num imenso desafio. A escola revelou-se um terreno fértil para a disseminação de rótulos diagnósticos. Educadores, após um treinamento específico ou uma formação especializada, são levados à aplicação de hipóteses teóricas que conduzem à obtenção de respostas, intervenções ou posturas mais adequadas para solucionar suas dúvidas ou dificuldades, diante do aluno não idealizado.

Segundo Lajonquière (1999), há uma crescente *psicopatologização do ato educativo*, o que traz sérias conseqüências ao cotidiano escolar; uma delas, e

a principal: sua renúncia. O mergulho inconseqüente e equivocado nos pressupostos psicológicos, acaba fazendo com que o educador desista da criança que não atende aos 'padrões de desenvolvimento e aprendizagem' esperados; o que pode explicar a enxurrada de encaminhamentos a especialistas por parte das escolas.

Sentindo-se incapacitados e impotentes, diante da presença de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular, os educadores recorrem a esta prática. Conferem a autorização para que outros profissionais revelem o caminho certo para educar este ou aquele aluno; o que é, sobremaneira, diferente da existência de uma equipe multidisciplinar, em que o trabalho segue uma via cooperativa.

Almeida e Legnani (2004) ratificam essa afirmativa, assegurando que:

não é raro encontrar instituições educacionais presas a discursos cristalizados perpassadas pelo sentimento de impotência e paralisia diante das problemáticas dos alunos. Tal paralisia, por sua vez, suscita as queixas escolares em torno das crianças consideradas diferentes e os inúmeros encaminhamentos dos desviantes aos profissionais das áreas médica, psicológica e psicopedagógica (p. 10).

Essa posição acaba, mesmo que parcialmente, isentando a escola e o professor da responsabilidade sobre esse aluno. Tenta-se, afirmam as autoras, *uma padronização dos sujeitos, ancorada na premissa de um déficit que, supostamente, homogeneizaria essas crianças (op. cit.).*

Orientações dessa natureza sustentam uma prática pedagógica que começa a ser planejada, especificamente, para alunos impulsivos, desatentos,

difíceis, etc. O preço dessa atitude direcionada e segregacionista, lembram Almeida e Legnani (*ibidem*), é a destituição da possibilidade de cada um encontrar seu lugar no mundo, impossibilitando que a criança diagnosticada venha a ocupar o lugar de sujeito em seu processo de escolarização (p.12). A instituição escolar parece retornar à visão médica do ato educativo e acaba disseminando o *ideário do déficit*, conforme Lajonquière (2001).

De acordo com Voltolini (*apud Colli e Kupfer, 2005, p.149-150*), a *inclusão, enquanto projeto, é originalmente um assunto político-partidário*. Isso significa que toda esta complexa situação, atualmente vivenciada na escola, é reduzida a burocráticas medidas administrativas: decretos, leis, parâmetros, dentre outras.

Todavia, sabe-se que somente quem está na linha de frente, ou seja, os educadores podem dizer o quão difícil é a sustentação dessa outra posição que lhes é solicitada pelos instrumentos legais.

De um lado, os entusiastas extremistas que, negando a diversidade do real, acabam transformando as crianças em soldados da causa da inclusão, enviando-as para um verdadeiro 'front' sem que a elas sejam dadas muitas chances de sobreviver...

*... De outro lado, os professores que, impedidos de contar suas fantasias a respeito, sob pena de ferir o código do "politicamente correto" (quem pode manifestar-se contra a inclusão?) ficam compelidos a expressar seu desconforto, sua má posição pela queixa que quase sempre toma a forma ecológica do 'não temos recurso, não temos especialização' (Voltolini, *ibidem*, p.151).*

A proposta de uma *inclusão para todos*, feita de qualquer maneira, displicentemente, como quando nos alimentamos sem vontade, engolindo a

comida sem saboreá-la, agride, humilha, inferioriza e exclui tantos e quantos *outros*, sejam eles professores ou alunos.

O preparo dos professores, a fim de que possam facilitar ou viabilizar a inclusão, deve priorizar a possibilidade de reflexão sobre o ato educativo, bem como de seus efeitos nas esferas social, cultural e subjetiva. Esta formação é, definitivamente, diferente daquela apoiada em métodos e técnicas “milagrosas” que indicavam como se deve proceder infalivelmente.

Para que aconteça uma inclusão possível, as tentativas incessantes de busca de respostas prontas devem ser repensadas. Basta de queixas! Basta de paralisia! Parafraseando Freud¹⁷, para que possamos pensar em uma inclusão com um lado terminável e outro interminável, é preciso que admitamos o fato de que *ela tenha um resto do qual não se possa evadir*. Que possamos pensar numa inclusão possível, que, definitivamente, não é a que está aí; supostamente em andamento. (*Voltolini apud Colli e Kupfer, 2005, p.155*).

¹⁷ Referência ao texto *Análise terminável e Interminável*. In: Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, Vol. XXIII 1996.

À MESA COM AS DIFERENÇAS

*...Antes de existirem como objetos usados para esconder o rosto, as máscaras moram dentro de nós como entidades do nosso psiquismo (...). A criança sempre horroriza o público. A criança ainda não aprendeu a usar o papel, não usa máscaras, não participa da farsa, não representa. Seu rosto e seu eu são a mesma coisa. A qualquer momento a verdade que não devia ser dita pode ser dita pela sua boca (...). A máscara cai e voltamos a ser crianças.
Rubem Alves (1996, p.66-69).*

O amargo convívio com a deficiência

A questão das diferenças, tão em voga atualmente, não se restringe, unicamente, às características individuais. Trata-se de algo bem mais complexo, que envolve a cultura e as condições em que vivemos; com o que concorda o discurso freudiano, que propõe uma reflexão crítica da cultura e de sua influência direta na postura do homem.

A criatura humana, enquadrada nas normas e ideais culturais pela educação, é totalmente pulsional – choque do desejo (do sujeito) humano com as normas culturais (social). Por isso, não há possibilidades de educar sem sofrimento, sem choques, sem conflitos, sem violência simbólica.

Quando tomarmos a aparência física, a existência de diferenças interindividuais mostra-se nítida. Convivemos com pessoas diferentes de nós todo o tempo, o que acaba naturalizando nosso olhar. Entretanto, quando essas diferenças advêm de deficiências parecem ser tomadas com lentes de aumento pelos nossos olhos.

As pessoas com deficiência são dispostas em uma situação de desvantagem, não apenas em decorrência das suas limitações, mas, sobretudo, por conta do nível de expectativa que a sociedade deposita em sua capacidade produtiva.

Pensando assim, sob os pontos de vista social e econômico, parece indubitável a imposição de profundas diferenças entre as pessoas. Diferenças que interferem, diretamente, na qualidade de vida de cada uma delas. Isso acontece, porque a aposta no fracasso produtivo, feita pela sociedade dos 'ditos normais', *acaba engendrando os estigmas e estereótipos que discriminam e marginalizam as pessoas com deficiência (Carvalho, 1998, p.102)*. Fica fácil entender a imagem criada em torno da deficiência: essencialmente ligada à dependência, à incapacidade, à ineficiência.

De acordo com Patto (*apud* COLLI e KUPFER, 2005), aquele que *não produz*, desobedece ao *conceito de normalidade* e pode ser considerado *anormal, vicioso ou incapaz*. Para os *fracassados*, afirma a autora - aqueles que não se ajustam às normas - há três caminhos possíveis: *a segregação em escolas especiais, o envio a classes especiais (depósitos de incapazes) ou a exclusão em qualquer modalidade de escola (p.10)*. Isso significa dizer que, seja qual for o caminho, resta-lhes unicamente a exclusão.

O preconceito, formado a partir de motivações inconscientes, resulta de um juízo de valor cego e vazio de sentido que, ao cumprir sua missão social, submerge o diferente em um poço de culpa que, por sua vez, serve de justificativa para toda a insegurança e mal-estar provocado naqueles que são iguais. O

preconceito representa, portanto, a negação social das diferenças. A deficiência é ressaltada, pelo preconceituoso, como uma falta, uma impossibilidade. Um corpo que não atenda às exigências da produção é considerado um obstáculo.

A estética do corpo marcado pela deficiência lembra, a todo momento, a fragilidade, a imperfeição, a disformia humanas, tão veementemente negadas. Estar diante de uma pessoa com deficiência é comparável a se postar diante de um espelho. A imagem que gostaríamos de ver aparece distorcida e acabamos não sabendo como lidar com ela.

Isto acontece, por exemplo, quando na escola reconhecemos um aluno pela sua deficiência, por um rótulo que descreve a imagem refletida no espelho. Nossa tendência, geralmente, é a de passarmos a nos relacionar com o estigma, não com a pessoa. Do mesmo modo, passamos a justificar todas as nossas atitudes e maneiras de agir, atrelados à deficiência.

A rotulação contribui, sobremaneira, com o processo de anulação do sujeito, uma vez que lhe nega a possibilidade de escolha. Os padrões de resposta são previamente esperados; exatamente como aqueles que frustraram o trabalho de Itard com Victor.

Existem, socialmente, modelos estéticos a serem seguidos; quem não os atende é posto em um lugar de vítima. Quem não é capaz de suportá-los se coloca, comumente, em um lugar de impotência.

Por outro lado, nossa sociedade parece gostar de mostrar as pessoas com deficiência, *protagonizando espetáculos de superação das limitações*

(Voltolini *apud* Colli e Kupfer, 2005, p.153). Seria possível pensar, então, que essas pessoas não estão assim tão excluídas como imaginamos?

Isto acontece, por exemplo, quando a mídia divulga casos de superação em que uma pessoa com Síndrome de Down ou cega consegue concluir o ensino superior. Nestes casos, aparecem como heróis, como se essa possibilidade de conquista não lhes fosse real.

Ledo engano. *Parecem ficar sob medida a uma sociedade que se acostumou com a promessa científica de que não há limites que não possam ser superados (idem, p.154)*. Essa falsa sensação de igualdade mantém uma posição confortável e, aparentemente, despida de preconceitos, já que a bengala para o cego se transforma em uma milagrosa garantia de salvação e aceitação.

De acordo com Amaral (1992):

A deficiência surpreende, mobiliza. Corporifica o que foge ao usual, ao esperado, ao simétrico, ao perfeito. O outro, diferente, representa feridas narcísicas. Representa a própria imperfeição daquele que espelha suas limitações, sua castração (...) Nenhum de nós está "imune" à expectativa da perfeição, à necessidade da harmonia, à desorganização provocada pelo estranhamento, representada pela condição da diferença (p.81).

A deficiência inscreve no sujeito uma marca insubstituível, singular. O aluno com deficiência alerta o preconceituoso para sua própria fragilidade de humano, tão negada e revelada por suas atitudes segregacionistas.

Entre o normal e o patológico, o diferente

Retomando a experiência de Itard, relatada de maneira breve no capítulo anterior, e tentando trazê-la para a realidade vivenciada pela escola na atualidade, constatamos que o acontecido com Victor insiste em se repetir, uma vez que, ainda hoje, predominam as atitudes pedagógicas direcionadas a esse *estranho*, que paralisa, amedronta e assusta o professor.

Segundo Freud (1919):

somos tentados a concluir que aquilo que é 'estranho' é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar. Naturalmente, contudo, nem tudo o que é novo e não familiar é assustador; a relação não pode ser invertida. Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho (p.239).

Nota-se, de imediato, um contra-senso nesta afirmativa: como medo e familiaridade podem conviver? Segundo Freud (*ibidem*), *o estranho seria sempre algo que não se sabe como abordar. Quanto mais orientada a pessoa está, no seu ambiente, menos prontamente terá a impressão de algo estranho em relação aos objetos e eventos. E complementa: o estranho é, antes de tudo, algo que se tornou estranho por ter sido antes familiar (op. cit).* Algo que retorna, um desejo que, há muito, foi interditado por *repressão*.

Em *Sobre o Narcisismo*, Freud (1914b) assegura que *tudo que é reprimido deve permanecer inconsciente, mas, logo de início, declaremos que o*

reprimido não abrange tudo que é inconsciente. O alcance do inconsciente é mais amplo: o reprimido é apenas uma parte do inconsciente (p.191).

Em *Cinco Lições de Psicanálise*, Freud (1910) afirma que o trauma e sua conseqüente lembrança agem como um corpo estranho que, enquanto tal, produz um sintoma, ou cadeia de sintomas, simbolicamente alusivo(s) à situação traumática. O sintoma é, nesse sentido, a memória no corpo de um desejo interditado.

Desse modo, é possível afirmar que esse (*des*) conhecimento tanto pode gerar a impossibilidade da realização do desejo, mantendo a tensão de uma falta, como produzir sentimentos ambivalentes de amor e ódio por esse outro, que não se deixa (*re*) conhecer.

Para melhor compreendermos a relação entre aquilo que é conhecido / desconhecido / familiar / estranho, retornaremos a Freud (1913) quando, em *Totem e Tabu*, supõe que, na horda humana primitiva, o pai, líder supremo e possuidor de todas as fêmeas, foi morto pelos filhos a fim de que pudessem se fazer homens com as mulheres do chefe. Teria havido, nesse acontecimento, um *prazer* apenas possível, já que, ao mesmo tempo, houve um *desprazer*, causado pela morte e pela agressão ao pai.

O assassinato do pai funda o pai enquanto pai. O pai antes de ser morto é um pai mítico, cuja função mítica é precisamente a de provocar ódio e amor simultaneamente. Esse pai castrador, depositário das proibições, tem que ser morto para que os filhos possam viver (Garcia-Roza, 2004, p.28).

Inaugura-se o tempo histórico do Édipo e, com ele, o medo de se ver castrado (ou de ser inutilizado como pai). O que veio a ser chamado por Freud de Complexo de Édipo nada mais seria do que *a inscrição individual daquilo que é constituinte do social humano (...) o complexo de Édipo diz respeito ao desejo.* (Garcia-Roza, 2004, p.25). Em adição, aparece um vivo e fantasioso temor de uma interdição cruel, pelo outro, ao próprio prazer.

J.D.Nasio (1997) considera o conceito de castração como crucial para a psicanálise. De acordo com ele, trata-se de:

uma experiência psíquica completa, inconscientemente vivida pela criança por volta dos cinco anos de idade, e decisiva para a assunção de sua futura identidade sexual (...).Pela primeira vez, a criança reconhece, ao preço da angústia, a diferença anatômica entre os sexos (...). Dali por diante, com a experiência da castração terá de aceitar que o universo seja composto de homens e mulheres e que o corpo tenha limites. A experiência inconsciente da castração é incessantemente renovada ao longo de toda a existência e particularmente recolocada em jogo na cura analítica do paciente adulto (p.13).

Dessa maneira, a interdição faz com que a energia ligada ao desejo retorne à própria pessoa, que é atingida agora de amor e de ódio pelo objeto interdito e por sua interdição. Se tomarmos esse enunciado como premissa, torna-se legítimo afirmar que, *ao ferir o outro, o sujeito não tem outro alvo a não ser ele mesmo, espelhado no outro* (Miller, 1997, p.375).

Sendo assim, ao utilizarmos a teoria psicanalítica como ferramenta que sustenta nossa discussão sobre a inclusão escolar, é possível formular que as dificuldades intrínsecas a este processo, encontram-se diretamente relacionadas à

questão do *recalcado* ou, como nos alerta Lajonquière (2001), *o retorno disfarçado daquilo do qual nada queremos saber, apesar das nossas boas intenções* (p.48).

Para entender melhor essa afirmativa, um retorno à descoberta freudiana dos processos psíquicos inconscientes se faz necessário, uma vez que sua perspectiva de sujeito diverge das de outras ciências humanas. Isto, pois:

(...) o sujeito do inconsciente ou sujeito do desejo, que surge na vivência conflituosa do Complexo de Édipo é, paradoxalmente, aquele que revela a questão da cultura e que a remete em causa, permanentemente, em virtude de seu estatuto de falta-a-ser, sintoma vivo da cultura (Almeida, 2001, p.3).

Ademais, complementam Amâncio e Mitsumori (*apud* Colli e Kupfer, 2005):

O sujeito de que se trata, em psicanálise, nada tem a ver com a noção de indivíduo tal como a maior parte das correntes da filosofia ou da psicologia: um ser indiviso que poderia, a partir do pensamento, caminhar para um progressivo conhecimento e controle de si e do mundo. Para a Psicanálise, esse sujeito é, ao contrário, marcado por uma divisão constitutiva que o leva a um radical desconhecimento de si mesmo. O que o leva a ações e ditos incoerentes, incongruentes, a dizer o que não pensou, a fazer o que não gostaria (p.105).

Freud (1914), em *Sobre o Narcisismo: uma introdução*, assinala que a educação que os pais oferecem aos seus filhos não se preocupa unicamente com o bem da criança, isto porque suas intenções não são assim tão “puras”. A criança

representa um objeto de compensação narcísica, uma vez que ocupa um lugar no desejo dos pais.

Nesse sentido, Freud (*idem*) faz um alerta:

se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos notaremos uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo que há muito abandonaram.(...) Assim eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar todas as deficiências dele. Trata-se de “sua majestade o Bebê”, como outrora imaginavam (p.107-108).

De acordo com essa hipótese, nada queremos saber dos diferentes ou dos deficientes, uma vez que eles nos causam repulsa. Por meio deles nos deparamos com aquilo que supomos ser diferente de nós mesmos. Assim, a presença do deficiente promoveria algo semelhante ao que produz o *selvagem* - como Victor - o que não passa de tentativas de eliminar a maior parte possível de sua selvageria e de torná-lo “civilizado”, de acordo com nossas concepções civilizatórias.

Quando verificamos, por exemplo, que o processo inclusivista está a *serviço da normalização*, fica clara a *intenção de ter o outro, diferente, por perto* - na escola - *mas a uma distância segura*; como no caso das conhecidas 'salas especiais'. Os, antes, excluídos, têm suas diferenças marcadas pela mesma sociedade que se diz inclusiva (De Luca, 2002, p. 5).

Isto posto, é possível pensar que a exclusão, vivenciada na escola e especialmente após o início da inclusão, não é decorrente da deficiência, mas da normalidade. Aquele que é considerado como deficiente se distingue do padrão

aceito como normal, logo a pessoa com uma deficiência é posta em situação de exclusão em relação às demais da sociedade.

Adicionada a uma perspectiva de rejeição à diferença, encontramos na escola as conhecidas atitudes discriminatórias, que procuram manter à distância tudo aquilo que diverge da norma. Parece ser muito mais cômodo ao professor ter em sua sala uma massa homogênea de alunos arrumados, limpos, obedientes e sem, aparentemente, nenhum “defeito”.

Quando deparamos com uma situação como a presença de um aluno surdo em uma sala de aula, onde só havia ouvintes, teimamos em nos questionar, muitas vezes, a respeito do que aquela ‘criatura’ está fazendo ali. ‘Por que não está numa escola para surdos?’ Somos tomados por uma sensação de desconforto que nos leva a rotulá-la como sendo anormal. Aqui está a familiaridade; afinal, não é nossa a definição de normalidade?

O outro, estranho e familiar, é visto como alguém que nos priva de algo e não como um semelhante com quem possamos nos identificar. Nesta perspectiva, toda sociedade teria, em sua origem, baseada na segregação, condição para a existência de iguais; que, em nossos dias, reúnem-se em grupos, propagando suas semelhanças e declarando suas diferenças com os outros grupos.

Aquele que é estranho faz retornar tudo o que foi deixado, ou alienado, para a organização de um desejo coletivo de se estar junto. Trata-se, portanto, de um corpo desejante não mais individual, mas social. Estranho é aquele que nos provoca uma inquietante perturbação e que, de algum modo, nos faz sentir, ao

menos uma ou outra vez, sem que saibamos dizer o porquê, certo *mal-estar* de vivermos em civilização.

Fundamentalmente, o estranho tem a ver com o desconhecido que somos nós, para nós mesmos. Sua presença está fadada a ser apenas sentida. Por princípio lógico, o estranho jamais é assimilável. Por isso, quando o pressentimos no exterior, habitando, por exemplo, alunos surdos, incomodamo-nos tanto com ele. Repudiamos, desejamos intensamente e odiamos sem medida ou, finalmente, empenhamo-nos em torná-lo membro familiar no espaço tranqüilizador e fraterno da norma, tentando fazer com que ele se adapte a ela.

Retornando à questão da anormalidade, podemos nos perguntar: o estranho tem a ver com o anormal? Como os anormais fazem parte, de modo surdo, de uma mesma geometria, são elementos conhecidos sempre explicáveis e demarcáveis na superfície de um território localizável e familiar - a norma. Norma entendida aqui como um conjunto de traços socialmente estabelecidos.

Essa postura acaba criando dois significantes bastante distintos, porém usados sem qualquer critério – o normal e o patológico. É comum ouvir nos corredores das escolas: “aquele menino não é normal”; ou ainda: “ele é doente, coitado!”. O normal contempla tudo aquilo, ou todas as pessoas, que se adaptam ou estão dentro dos padrões aceitos socialmente. Em contrapartida, o anormal ou patológico está sempre associado à doença.

Na escola, tal concepção acaba tornando todos aqueles alunos que fogem ao ideal docente, como anormais, incompetentes, incapazes, doentes. O conceito de normalidade pode ser, desta maneira, entendido como equivalente ao

de idealização. Aluno ideal é aquele que atende aos ideais pré-concebidos pelos professores e demais membros da escola e da sociedade. Todos os demais, são marginalizados pelo rótulo da anormalidade, que isola e adocece.

De acordo com Canguilhem (2007), a associação de saúde com normalidade e de anormalidade com patologia, é resultado de um equívoco conceitual. O autor explica que normal é:

(...) aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo. (...) aquilo que é como se deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável (p.85).

Ser ou não normal depende, portanto, de um *juízo de valor* emitido após observações que são generalizadas. Logo, *um caráter comum adquire um valor de tipo ideal*. O normal se torna a perfeição realizada. (*idem*).

Essa afirmativa nos permite pensar que não existe um fato que seja normal ou patológico em si, uma vez que sempre dependerá da situação em que ele se encontra. Para a medicina, lembra o mesmo autor, um paciente que está com suas funções biopsicológicas preservadas apresenta-se num estado de normalidade, estado ideal ou esperado pelos médicos. Aquele que apresenta qualquer alteração é logo tratado como doente, pois não é normal estar doente. O ideal é que estejamos com todas as nossas funções vitais em perfeito funcionamento. Nesse sentido, há mais uma aproximação: entre normal e natural, no sentido daquilo que não foge à norma.

Na sala de aula é natural, ou normal, que o aluno fale, escute, enxergue, se locomova sem dificuldades, aprenda facilmente aquilo que foi proposto para estudo. Quando esse processo não segue o curso esperado, há algo de errado. “Como ele não aprende!”; “como vou ensinar alguém que não enxerga ou não escuta?”; “não posso me comunicar com ele!”. Essas e outras indagações e angústias sempre surgem diante do que foge à norma.

Canguilhem (2007) afirma, ao dissertar sobre os conceitos de normalidade e patologia, afirma que *uma norma não existe, apenas desempenha seu papel que é de desvalorizar a existência para permitir a correção dessa mesma existência (p.44)*. Afirma também que no que concerne da norma há sempre excesso ou falta. Por isso, quando pensamos nas definições de normal e anormal é impossível não reconhecer o caráter normativo daquilo que é normal.

Canguilhem (*idem*) também esclarece que uma confusão etimológica corroborou esta aproximação anomalia/ anormal. *Anomalia, vem do grego anomalia, que significa desigualdade, aspereza; omalos designa, em grego, o que é uniforme, regular, liso; de modo que anomalia é, etimologicamente, na-omalos, o que é desigual, rugoso, irregular, no sentido que se dá a essas palavras, ao falar de um terreno (p.91)*.

Houve equívocos em relação a *nomos*, que quer dizer lei. Esse deslize etimológico acabou confundindo, por vezes, o *nomos* (grego) com a *norma* (latim); lei e regra confundem-se. Mas, será que o que foge à regra não está também na lei? Há exceções?

O anormal não deve, portanto, confundir-se com o patológico, ao mesmo tempo em que a diversidade não é uma doença. Diante do valor social

dado à normalidade, fica claro que possuir uma deficiência expõe fragilidades com as quais o humano, supostamente perfeito, não tolera conviver. E isso acontece porque essa exposição revela justamente das suas próprias inseguranças e faltas.

A desvalorização social da pessoa com deficiência atende, perfeitamente, à necessidade desesperada de fuga daquilo que é impossível de ser ignorado: a incompletude humana. A convivência com o diferente impõe ao humano professor a exposição de suas feridas narcísicas, especialmente aquelas que se referem aos ideais de perfeição e completude relativas ao seu ofício.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, 1994, normalização define-se como:

princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sem o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (MEC/ SEESP, 1994, p.22).

Este documento faz um alerta para o risco de a inclusão ser um estímulo ao princípio da normalização; tornando a deficiência algo natural – é ‘normal’ ser deficiente.

Foucault (2007) define norma como um elemento que circula entre aquilo que disciplina e aquilo que regulamenta, controlando o corpo e os acontecimentos. Para ele, a ‘sociedade da normalização’ é aquela em que se cruzam a norma da disciplina e a da regulamentação, através de tecnologias de poder que cobrem toda a vida, do corpo ao coletivo.

Logo, os lugares de exclusão são aqueles absorvidos pelas idéias de controle individual dos corpos, com uma regulação disciplinar. A individualização serve para marcar as diferenças dos excluídos, o que acaba deixando claro quem é a pessoa com deficiência, onde ela deve estar e como deve ser vigiada e pode ser reconhecida.

Ao procurar entender o conceito de norma, De Luca (2002) conclui que se trata de

um conceito dinâmico e polêmico, derivado da palavra latina que significa esquadro. Enquanto normal derivaria de normalis, ou seja, perpendicular. Assim, a norma serviria para retificar, para endireitar. Normalizar seria o mesmo que impor uma exigência a uma existência cuja variedade e disparidade se apresentariam como algo estranho (p.4).

Trata-se, portanto, de um conceito que desqualifica a parte que não se enquadraria em sua extensão, atribuindo valor algum ao que resistisse à sua aplicação.

No tocante à exclusão social, as discussões sobre o anormal e o estranho têm uma vinculação comum: a intolerância ao que é desigual. Entretanto, vale lembrar que, por maior que seja o controle exercido sobre os indivíduos, sua criatividade e a positividade podem permitir a eclosão de novas possibilidades e, por conseguinte, da natural e inevitável presença do diferente.

Para a psicanálise, prazer e desprazer andam juntos. A conquista inclui certo desconforto. E isso é efeito da impossibilidade fundante de sermos completos. Estamos fadados a uma errância permanente. Desse modo, é sempre

produtivo conhecermos, nos limites do possível, esse território estrangeiro, que somos nós, para nós mesmos.

A inclusão vem sendo pré-concebida como mais um ideal de educação, o qual para concretizar-se solicita uma normalização da diferença, minimizando-a por meio de recursos materiais, técnicos específicos e profissionais especializados, todos em prol de um único objetivo: fazer com que a criança com deficiência atinja uma norma, um ideal, um padrão.

Desse modo, a normalização pode ser vista como uma maneira de minimizar a distância entre o outro e a norma. As singularidades são ignoradas e crianças surdas, por exemplo, são aceitas nas escolas sem que lhes seja oferecida a alfabetização em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que é sua língua materna.

O subtítulo do capítulo poderia, então, ser retomado e dito de outra maneira: para além do normal e do patológico, o sujeito.

Rotulações e Psicanálise: uma receita incompatível

Pierucci (*apud Colli e Kupfer, 2005*), tomando acontecimentos históricos de luta em favor da igualdade, como a Revolução Francesa, destaca a importância de *não se confundir diferença com desigualdade*. Todavia, constata parecer impossível *defender a diferença sem reforçar práticas discriminatórias* (p. 19).

Essa constatação nos leva de volta à escola e às dificuldades enfrentadas diante da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Tais dificuldades seriam resultantes apenas da falta de recursos, de uma formação

específica, do preconceito do professor por sua ignorância em relação às especificidades de cada deficiência?

É possível pensar que a inclusão verdadeira só acontecerá no momento em que todas as crianças forem tratadas como iguais; isto porque, a partir daí virão à tona as diferenças que, verdadeiramente, interessam: as de uma ordem subjetiva.

Coerentemente, Lajonquière (1999) afirma que:

A educação marca os sujeitos enquanto semelhantes. Porém, sermos semelhantes não significa que sejamos iguais ou que cada um seja a réplica de um outro, isto é, que todos sejamos clones. Com efeito, parte do que se transmite em todo ato educativo se repete, mas uma outra parte se perde de maneira que, ao todo, a marca na sua repetição acaba diferindo (p.187).

A mudança ocorrida com a inclusão escolar pode ser observada no olhar destinado à criança. De acordo com Lajonquière (2001), se antes a criança era encarada como possuidora de déficits, que supostamente deveriam ser corrigidos, agora, com o advento da nomenclatura 'necessidades educacionais especiais', supõe-se, nela, necessidades que deverão ser atendidas como condição para que ela se torne parecida com as demais. Não deixemos escapar a ronda da normalização, aqui presente!

Lajonquière (1999) afirma que a promessa da educação é que a criança, ao se apropriar de conhecimentos próprios dos adultos, poderá vir a sê-lo. Portanto, educar supõe uma falta na criança e, através do ato educativo, ela é

introduzida na cadeia desejante, o que permite que ela circule na sociedade como um semelhante.

Importante esclarecer que a criança, da qual trata a psicanálise,

... não está separada do adulto (...) a criança do inconsciente nasce da sexualidade (inconsciente) desse outro – não apenas porque ele a gera, mas porque a acolhe desviando-a do seu destino biológico, pervertendo sua natureza e implantando-lhe a pulsão, iniciando-a na sua sexualidade / sensibilidade, numa palavra: seduzindo-a (Bacha, 2002, p.68).

Neste sentido, Bacha (*ibidem*), retomando Freud, afirma que o ser humano nasce de um homem e de uma mulher e numa condição designada *desamparo biológico*; o bebê encontra-se, nesse momento, em uma situação extrema de dependência *da mediação de um adulto para satisfazer suas necessidades de sobrevivência. Entre o bebê e o leite, o adulto introduz o seio ou sua sexualidade inconsciente. Nas origens da nossa humanidade, uma esfomeada de amor oferece o seio para aplacar nossa fome de leite.* Nesse circuito, a mãe alimenta seu bebê e o introduz *nos prazeres e angústias da sexualidade*, também alimentando-se daquilo que projetou nele (*ibidem*, p.69).

Apesar de a divisão subjetiva e o mal-estar na cultura colocarem diante dos olhos a (im) possibilidade da educação ideal, de perfeição narcísica, o ato educativo é responsável por uma mudança de posição do sujeito frente à castração.

Se um dos aforismos mais populares da modernidade é “lugar de criança é na escola”, os alunos incluídos (quando há inclusão de fato) - antes identificados como loucos, deficientes mentais, entre outros - passam a ser

identificados como crianças. Essa mudança ocorre pelo fato (não tão simples) de que freqüentam uma escola e não uma instituição especial e segregadora, em cujo estatuto há uma discriminação das patologias e não dos sujeitos que dela podem fazer parte.

As instituições especializadas, assim como a sede por diagnósticos e prognósticos dos educadores, das escolas regulares no contato com as crianças incluídas, objetalizam a criança e deixam de enxergar um *sujeito* para enxergar uma patologia; o que, por si, inviabiliza o ato educativo e, conseqüentemente, a inclusão. O discurso médico, uma vez incorporado pela escola, transforma-se em verdade absoluta e necessária para a sustentação da prática pedagógica.

Não é de satisfação que se trata a educação, ou a inclusão, é de um posicionamento do educador diante do sujeito que aprende. O ato educativo se dá a partir do confronto entre subjetividades e não de uma ecolalia, de estratégias mais ou menos adequadas para abordar o aluno tomado como objeto, objeto este marcado com os significantes: patologia, impossibilidade, estranho, incompatível.

Trata-se de romper com o percurso da história de mera aplicação de diferentes discursos no campo educativo para que o educador, tomando as rédeas de sua empreitada, possa, por sua própria autorização, ensinar os que vieram depois dele e colocar cada aluno, seja ele deficiente ou não, nos trilhos da cadeia desejante que nos subjetiva e nos filia à humanidade.

Deste modo, no lugar da psicopatologização escolar, que rotula indiscriminadamente todos os alunos, deficientes ou não; do diagnóstico, que paralisa o professor no exercício da sua profissão; das técnicas de adestramento,

que insistem na adaptação às normas descabidas; aos métodos de ensino inquestionáveis, Kupfer (2001) propõe uma *educação para o sujeito*:

Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela idéia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada fazer – nem professor, nem aluno -, nada de sua aprendizagem está predeterminada (p.125).

Nesse sentido, considera-se urgente uma reconfiguração do processo de formação do professor que, até então, tem caminhado no sentido inverso da falta de garantias e da aceitação das diferenças, sobretudo aquelas referentes à aprendizagem.

Por uma formação temperada com o humano

Durante décadas, a ciência sustentou-se na exclusão do sujeito. O pensamento científico propagou a verdade da manipulação, absolutamente controlada, dos objetos de estudo. Com a educação não foi diferente. O reducionismo das teorias pedagógicas fez com que o ato educativo fosse tomado como algo simples e facilmente controlável.

Retomando a trajetória da educação brasileira, é possível notar que, durante muito tempo, ela esteve restrita apenas à elite, ficando a educação popular em segundo plano, sem importância. Na época do Império, por exemplo, a sociedade era desescolarizada e essencialmente rural.

Somente após as mudanças ocorridas no modo de produção e organização social, especialmente por conta da industrialização e urbanização do início do século XX, houve mudanças na educação popular. Esta foi ampliada, especialmente, por conta da necessidade de demanda de mão-de-obra especializada. Nessa época, década de 1920 e 1930, conforme assegura Jannuzzi (2004), a alfabetização das camadas populares ainda se restringia à assinatura do nome. Outro fato relevante era o que a escola, por ser privilégio de poucos, corroborava com a exclusão social, incluindo as pessoas com deficiência.

De acordo com Jannuzzi (*ibidem*), apesar de possuir características diferenciadas, a educação das pessoas com deficiência estruturou-se no decorrer destas mudanças. A autora afirma que

as vertentes pedagógicas procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que “faltava”, visando proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho (p. 135).

Nessa época os alunos eram atendidos em *classes especiais, classes comuns, instituições especializadas, oficinas, etc.* A educação especial centrava-se na deficiência, dando ênfase sempre àquilo que “faltava” ao aluno, sobretudo quando comprado ao considerado normal (*Idem, p.idem*).

Em detrimento às determinações legais, existentes desde 1990, a *introdução de disciplina relativa à educação especial nos cursos de formação de professores* não era cumprida (Ibidem, p.198).

Segundo Catani (*apud* Castro e Carvalho, 2002), a maneira como se concebe o ensino está diretamente relacionada às diretrizes que cada educador assume na sua prática; por isso, o processo de formação profissional deve ser uma preocupação constante daqueles que pretendem promover qualquer mudança de paradigma, a exemplo da proposta inclusivista.

A autora alerta para as marcas, herdadas das décadas de 1960 e 1970, temperadas pela valorização excessiva de técnicas, fórmulas, procedimentos, avaliação somática e diagnósticos que, até hoje, são reproduzidos pelo professor em sala de aula. Outros modelos de ensino daquela época incentivavam o controle do comportamento, influenciado pela teoria behaviorista, o qual conduzia a relação professor-aluno. Os anos 70 e 80 foram marcados pelas tentativas de revalorização dos direitos populares, especialmente com a marcante presença de Paulo Freire e sua luta pela *pedagogia do oprimido*.

Isto posto, Catani (*idem*) propõe um questionamento bastante pertinente à nossa investigação:

Como os cursos de formação de professores têm contribuído para que os indivíduos sejam capazes de pensar sobre a sua própria experiência, explicitar as razões de suas próprias escolhas, ou, ainda, serem capazes de lançar um olhar mais arguto à sua volta, suspeitando dos caminhos já abertos?(p. 56).

Ou seja, os cursos de formação docente têm possibilitado aos professores uma reflexão sobre a sua prática e as possibilidades de transformação desta? E vamos mais além, existe uma preocupação, nestes cursos, com o reconhecimento e a significação da pessoa do professor no exercício da sua profissão?

Se fizéssemos uma minuciosa pesquisa nos programas e grades curriculares das unidades de ensino superior de nosso país, certamente, as respostas seriam um sonoro: Não! Não é gratuitamente que presumimos um resultado como esse, já que a prática observada nas escolas é o reflexo daquilo que se ensina nas faculdades.

Vale ressaltar, entretanto, que recentemente, por conta das imposições legais, algumas universidades tiveram que adaptar ou promover alterações em seus currículos para atender às regulamentações de artigos das leis referentes à inclusão e ao acesso de pessoas com deficiência, também no ensino superior. Além disso, começaram a se preocupar, mesmo que de maneira impositiva, com o professor que depois de formado encontrará alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular. Nesse caso, vêm sendo incluídas disciplinas mais específicas, como, por exemplo, o ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de pedagogia, fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, dentre outros de áreas afins.

Catani (*idem*) salienta que se a intenção dos governantes e dos cursos de formação é a de que os professores sejam capazes de compreender o ato educativo em sua totalidade, será necessário que o processo de profissionalização *passse pelo conhecimento ou pela consciência das suas próprias experiências da*

vida escolar (p.62-63). Esse posicionamento ratifica a nossa preocupação, nesta investigação, em conhecer as repercussões das trajetórias de vida escolar dos professores pesquisados na sua prática atual; bem como, permite, conforme propõe a autora, que o educador reflita e questione sobre *si mesmo, sua história de formação, a escola em que trabalha e a sociedade* da qual faz parte, permitindo um redimensionamento *da sua relação com a realidade* (p.63).

Com efeito, é latente a urgência da escuta do próprio professor, já em atividade e conhecedor dos problemas inerentes à sua prática, na elaboração dos currículos e planejamentos dos cursos de formação e/ ou aperfeiçoamento de educadores.

Catani (*ibidem*) ratifica que:

os estudos têm acentuado de modo marcante a urgência de se formar professores capazes de refletir sobre suas próprias práticas a partir de atitudes e projetos que investiguem a sua própria realidade. Em muitas das formulações que defendem a diretriz investigação – reflexão, é sublinhada a necessidade do enraizamento pessoal nos processos de formação e transformação dos profissionais (p.63).

Em consonância com essa nova postura, Nóvoa (1992) assegura que *os momentos de balanço retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão* (p.25). Fica nítida inseparável e íntima relação entre as dimensões pessoal e profissional do professor em seu processo de formação profissional.

É preciso, portanto, uma percepção de que o processo de formação docente não se restringe àquilo que está encarcerado nas grades curriculares, mas exige *a interpretação da experiência e história de vida escolar, com o re-enquadramento de suas peculiaridades, êxitos, fracassos, momentos cruciais, interesses e investimentos, que o falar sobre si próprio permite (Catani, ibidem, p. 69-70).*

Para Moura (*apud Castro e Carvalho, 2002*), nossa preocupação, enquanto pesquisadores deve manter-se na investigação de *como é que os sujeitos vão se formando professores*, isto porque, *no fundo o que se quer é saber de que modo o professor vai constituindo-se profissional ao longo de sua vida*; o que aponta para uma compreensão ampliada do papel do professor. Isto está posto por uma nova compreensão sobre o papel e o valor do professor na sociedade (p.152).

Quando Nóvoa (1992) afirma que *o professor é pessoa*, convoca-nos para algo que é da ordem da obviedade. O professor sempre foi uma pessoa, mesmo que por muito tempo mantida na ignorância dos processos formativos. E é, justamente aqui, que a leitura psicanalítica pode dar sua parcela de contribuição à educação, provocando neste profissional o questionamento de tudo aquilo que está tão enraizado e sem sofrer mutações, a começar por si mesmo. Para Catani (*ibidem*), *é a consciência de que há sujeitos que se apoderam do conhecimento potencializado em outros, por meio do ensino, que tornou evidente que o professor produz riqueza (p. 153).*

Isso significa, sobretudo, uma revisão do lugar ocupado pelo professor e do valor inerente à sua profissão. Numa sociedade em constante mudança,

também o professor merece passar por uma reconfiguração. Não em busca de algo espetacular ou inédito; mas na re-descoberta de algo há muito esquecido pelo próprio professor: ele mesmo.

Em detrimento das teorias pedagógicas, dos métodos inovadores, das técnicas facilitadoras, que não são dispensáveis no dia-a-dia educacional, os cursos de formação de professores precisam voltar sua atenção para algo que, por conta da obviedade de que fala Nóvoa (*ibidem*), foi relegado a uma segunda posição: o próprio professor, enquanto pessoa, *de carne, ossos e desejos*¹⁸.

Distante da proposta de uma formação que atenda à proposta de uma *educação para o sujeito*, o professor vivenciou, no decorrer da história, referenciais de caráter reprodutivista, centrado na desvalorização e descaracterização da profissão docente, que vem sendo marginalizada por uma excludente sociedade capitalista.

De acordo com os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (*apud*, Brasil, 1997), *referência de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o país*, as tendências pedagógicas apregoadas no Brasil foram influenciadas por alguns movimentos educacionais, fatos políticos, sociais e culturais. Desse modo, é possível identificar quatro tendências principais: *a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas* (p.39).

A primeira tendência, intitulada tradicionalista, centrava-se em uma atuação de vigilância e aconselhamento do professor aos seus alunos, bem como

¹⁸ Referência à crítica feita por Lajonquière (*apud* Leite e Galvão org.) em relação a Victor, quando apareceu para Itard: *...alguma coisa que, embora se mexesse não muito esteticamente, estava feita de carne, cabelos e ossos* (2006, p.108).

a correção e ensino dos conteúdos, que deveriam ser repetidos e memorizados. Para tanto, utilizava-se a exposição oral dos assuntos, de forma previamente fixada, desconsiderando o contexto escolar. A escola conservadora era essencialmente transmissora de conhecimentos. O professor era tido como autoridade máxima e único dirigente do processo educativo.

A pedagogia renovada, conhecida como Escola Nova, focou-se na valorização do indivíduo como ser social, livre e ativo. Nesse sentido, o aluno era o centro das atividades, agindo de maneira ativa e curiosa. A 'ensinagem' foi substituída pela concepção da aprendizagem como um processo. Os alunos deveriam buscar o conhecimento a partir da experiência. Quanto ao professor, agia como um facilitador, organizando e coordenando as situações de aprendizagem.

O documento PCN esclarece que a concepção de um ensino mediado e orientado pelo interesse dos alunos foi, por muitas vezes, interpretado de maneira equivocada, negligenciando o planejamento das atividades. Essa tendência aconteceu na década de 1930, mas até os dias de hoje ainda interfere em muitas práticas.

Nos anos 70, o tecnicismo educacional, ou reprodutivismo, inspirado no behaviorismo e na abordagem sistêmica do ensino, propôs uma prática totalmente controlada e dirigida pelo professor. Por meio de atividades mecânicas, praticava-se um ensino rígido e programado em detalhes. Com a supervalorização da tecnologia programada, o professor não passava de um mero aplicador de manuais. Criou-se uma idéia falsa de que aprender não é algo natural do ser humano e que depende exclusivamente de especialistas e técnicas apropriadas.

Atendendo a esse princípio, o aluno deveria limitar-se a responder somente àquilo que lhe era perguntado e de acordo com o que era esperado pela escola. Ainda hoje, propostas técnico-instrumentais, como esta, influenciam as práticas educativas.

No início dos anos 80, com o fim do regime militar, houve uma intensa mobilização dos professores em busca de uma educação em que o espaço criativo fosse incentivado e respeitado. Firmam-se a pedagogia libertadora (Paulo Freire) e a crítico-social dos conteúdos (de orientação marxista).

A pedagogia libertadora originou-se de movimentos de educação popular ocorridos no final dos anos 50 e início dos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 64. Retomada no final nos anos 70, tinha a discussão dos temas sociais e políticos, além de ações sobre a realidade social imediata, como seus princípios. O professor era o coordenador das atividades, organizando-as e atuando, em conjunto, com seus alunos.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos surgiu no final dos anos 70 e início dos 80. Consistiu em uma reação de alguns educadores insatisfeitos com a pouca relevância que a pedagogia libertadora dava ao aprendizado historicamente acumulado. Assegurou as funções social e política da escola, trabalhando com conhecimentos sistematizados. Entretanto, os conteúdos escolares revelaram-se insuficientes para dar conta das questões sociais.

Ao final dos anos 70, havia no Brasil tendências com um viés mais psicológico e outras mais sociológicas e políticas. A partir dos anos 80, teve início um movimento que pretendia integrar todas essas abordagens. Caracterizava-se *por um enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem*

e era marcado pela influência da psicologia genética. Esta aprofundou a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento (p.43), por meio dos estágios de desenvolvimento de Piaget.

Nessa época, meados dos anos 80, pesquisas a respeito da psicogênese da língua escrita eclodiram no Brasil. Provocaram uma revisão nas concepções de ensino e aprendizagem, revolucionando a maneira de ensinar.

Entretanto, a metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que representou equívoco duplo: a redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição da língua e a transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino (PCN apud Brasil, 1997, p. 43-44).

Tais equívocos contribuíram para a difusão da conhecida pedagogia construtivista, que desprezou uma função primordial da escola: ensinar; no momento em que os alunos supostamente aprenderiam aquilo que não tinham condições para aprender (p.44).

No tocante ao professor, os PCNs asseveram que este precisa ter *propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos (p.55).*

Essas concepções, postuladas e difundidas no meio educacional pelos parâmetros curriculares nacionais, formatam e limitam a atuação docente. O professor, cuja formação já é fragmentada e insuficiente, deve seguir um

planejamento que atenda às exigências das solicitações institucionalizadas pelos documentos oficiais.

Nesse sentido, recolocar a dimensão subjetiva, da pessoa do professor, numa posição de destaque no processo de formação é imprescindível, uma vez que o professor se encontra anulado. Sua singularidade e historicidade devem ser o caminho para uma clarificação da sua prática, visto que as dimensões pessoal e profissional não podem estar dissociadas desse processo formativo.

O ato de educar, complexo em sua essência, não pode perder de vista a importância de se recolocar a dimensão da constituição subjetiva do professor e do aluno.

Ao criticar o excesso de valor dado à racionalidade técnica da formação docente, Nóvoa (1992) ressalta que:

a crise de identidade dos professores não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (p.15).

Em consonância com Souza (2006), demarcamos a compreensão de que a formação é um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação do professor, diferente do que vem sendo praticado, resulta, portanto, *das relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior (p.36).*

Ainda segundo Souza (2006), as práticas pedagógicas constituem-se em um *corpo de conhecimentos prescritivos, constituídas de regras, recursos e estratégias didáticas e pedagógicas e não são, por si sós, suficientes para garantir a formação docente* (p.122).

É urgente, acrescenta o autor, uma ampliação desse princípio formativo, *no que se refere à estruturação dos discursos pedagógicos, à caracterização e configuração do ofício docente e, conseqüentemente, aos rituais engendrados no cotidiano escolar e apresentados nas narrativas das trajetórias de escolarização* (p.137).

É preciso devolver ao sujeito-professor a posição de centralidade no processo de formação profissional. Desta vez, sem uma concentração infundada em discursos focados, unicamente, na racionalidade técnica.

Souza (2006), ao relatar suas experiências com alunas de pedagogia em processo de estágio acadêmico, revela o choque que estas têm quando se encontram com a realidade da escola. Segundo o autor, essa surpresa é resultado de um processo formativo recheado pela internalização da conformidade, como postura ideal, bem como rituais e práticas pedagógicas conservadoras, que já se encontram cristalizadas em nossas escolas.

Durante o tempo de formação, a maioria dos alunos dos cursos de pedagogia, e outros afins, ao contrário do que seria coerente, são treinados para a sua adequação aos modelos pedagógicos já existentes, bem como para a aceitação passiva daqueles que poderão surgir.

Nesse sentido, vale ressaltar, mais uma vez, a importância da escrita da memória educativa, já discutida e utilizada nesta pesquisa como um dos

dispositivos de coleta de dados; uma vez que essa memória pode representar *um terreno fértil para a revelação de experiências escolares e formadoras que, muitas vezes, possibilitam superar modelos construídos enquanto aluna e implicam as aprendizagens sobre a profissão (Souza, 2006, p.164)*. Trata-se de uma *prática implicada sobre a profissão docente (idem, p.165)*.

Essa re-estruturação no processo formativo pode contribuir para a diluição das certezas arraigadas acerca das garantias da educação; para uma retomada do lugar social do professor, recuperando seu valor profissional e diminuindo a intensidade das angústias frente à inclusão, uma vez que terão apenas uma certeza: a de que seu ofício tem um fim incompleto e nada previsível.

Essa perspectiva é avessa aos modelos pedagógicos idealizadores do ato educativo. Superar as visões fragmentadas, ainda persistentes na formação docente, re-situando os aspectos relacionais da prática docente, relegando os caminhos simplificadores e reducionistas.

Em se tratando de educação, os insucessos são constitutivos e as particularidades manifestam-se sempre e a todo o momento, independente de quaisquer mecanismos de controle, metodicamente pensados, por melhores que tenham sido as suas intenções.

INDIGESTO MAL-ESTAR

Não importa o nome que se dê a esse Outro, para quem as crianças e os jovens são moldados. Não importa o retorno econômico que se possa obter ao fim desse processo. Permanece um fato fundamental: que ele só se realiza ao preço da morte dos universos que um dia viveram, como possibilidades adormecidas, no corpo das crianças: todo Leonardo deve se transformar em funcionário toda borboleta deve se transformar numa lagarta, todo campo selvagem deve se transformar em monocultura... Não é de se admirar, portanto, que as pessoas passem as suas vidas com a estranha sensação de que não era bem aquilo que desejavam. Elas foram transformadas em alguma coisa diferente dos seus sonhos, e essa traição condenou-as à infelicidade.
Rubem Alves (1996, p.57).

À beira do fogão: Freud e a Educação

Conta a história, relatada por Mrech (2003), que a educação sempre esteve voltada para situações idealizadas, onde a perfeição e a certeza têm sido as marcas das práticas educacionais, em que a presença humana é severamente ignorada. Em decorrência dessa postura, uma série desastrosa de conseqüências habita os ambientes educativos.

Considerando a relevância dos inúmeros questionamentos e desconfortos gerados por este novo paradigma, especialmente nos educadores que vêem suas verdades desconstruídas cotidianamente, pretende-se, a partir das contribuições psicanalíticas discutidas no texto *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (Freud, 1905), refletir um pouco mais sobre a possibilidade de resignificação do ato educativo, no sentido de não privá-lo da presença humana e de seus desejos. Para tanto, num primeiro momento, revela-se importante entender

algumas das concepções do papel da educação para Freud.

Antes das descobertas ligadas à sexualidade infantil, ele acreditava que as neuroses eram resultantes da internalização das interdições morais transmitidas, especialmente, pela educação. Por este motivo, chegou a pensar que uma educação menos severa teria um efeito profilático nas neuroses. Em 1896, esta percepção começou a ser modificada, a partir da noção de recalque.

Freud (*idem*) percebeu que havia um desprazer no interior da própria sexualidade, não o contrário; logo ele concluiu que os preceitos morais e as tendências individuais não são contrários.

Dessa forma, o suposto efeito profilático não faz mais sentido. O rigor passa a ser concebido como algo necessário ao funcionamento psíquico, sendo a correção educativa também importante, desde que tomados os devidos cuidados em relação aos excessos. Freud (*ibidem*) esclarece, ainda, que viver sob o completo domínio das pulsões¹⁹ seria algo da ordem do impossível ou representaria a morte.

As investigações freudianas levam-no à descoberta da sexualidade infantil. Com o texto *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud (*ibidem*) escandaliza a Europa ao afirmar que a constituição da sexualidade humana era anterior à puberdade e que a sexualidade não estava a serviço restrito da reprodução, estando presente nas crianças desde a mais tenra idade. Estes ensaios abordam o pequeno polimorfo, com sua sexualidade fragmentada.

No primeiro ensaio, intitulado *As aberrações sexuais* a noção de instinto

¹⁹ Pulsão é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico (Freud, 1905, Vol. VII, p.159).

é substituída pela de pulsão, pulsão sexual. Freud (*ibidem*) começa, então, a definir aquilo que ele considera o objeto - a pessoa de quem precede a atração sexual - e os objetivos sexuais - os atos aos quais a pulsão conduz. Ratifica as teorias já existentes, mostrando o quanto a noção de sexualidade supera em muito os limites por elas impostos.

No segundo ensaio, intitulado *A Sexualidade Infantil*, Freud (*ibidem*) aborda uma questão essencial para a Educação – revela que o impulso sexual humano (pulsão sexual) pode ser decomposto em pulsões parciais. Descobre que, no decorrer da constituição sexual dos seres humanos, acontecem práticas de natureza perversa, que sucumbirão mais tarde à repressão e terão que se submeter ao domínio das práticas genitais com vistas à procriação. São elas: pulsão oral, no caso do prazer de sucção; anal, no caso da defecação; escópica, no caso do olhar, etc.

“O que distingue as pulsões entre si e as dota de propriedades específicas é sua relação com suas fontes somáticas e seus alvos. A fonte da pulsão é um processo excitatório num órgão, e seu alvo imediato consiste na supressão desse estímulo orgânico” (Freud, 1905, p. 159)

Freud (*ibidem*) conclui, a partir dessa descoberta, que a pulsão sexual do adulto é composta, na verdade, das pulsões parciais. Antes do interesse genital, a criança vivencia essas pulsões livremente. Não há, portanto, um objeto ao qual se dirigir, uma vez que se dirige ao próprio corpo. Só mais tarde, buscará um objeto sexual sobre o qual dirigir o impulso.

Por conta de seu objetivo poder ser atingido pelas mais diferentes vias,

as pulsões parciais são capazes de enveredar-se por caminhos socialmente úteis, como é o caso da Educação (Kupfer, 1997, p.41). Este é mais um ponto que interessa, sobretudo ao educador, uma vez que revela ser a pulsão passível de sublimação. (*ibidem*, p.41-42).

No caso de um desenvolvimento bem-sucedido da criança, acontecerá um conjunto de movimentos, em que parte dessa pulsão será reprimida, parte irá compor a sexualidade genital e outra parte será sublimada. No caso da última parte, a pulsão poderá se transformar e, então, a energia que move a pulsão continua a ser sexual, mas não o seu objeto. Por conseguinte, é possível afirmar que os educadores, de posse dessa informação, podem reduzir a coerção e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões.

Ainda em relação à aproximação dos educadores dessa teoria, Freud (1905) assegura que eles

portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como 'vícios' todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. (p.168).

Esse trecho deixa clara a intenção frustrada dos professores de tentar controlar a satisfação das pulsões de seus alunos. O educador deve, ao contrário, buscar o justo equilíbrio entre o prazer individual, inerente à ação das pulsões sexuais, e as necessidades sociais, a repressão e a sublimação dessas pulsões.

Bleichmar (1994) esclarece que

essa sexualidade pulsional é considerada como o protótipo da sexualidade infantil e isso não apenas porque se gera nos primeiros tempos de vida, senão porque seu destino será diferente na medida em que se produza a evolução psicosexual da criança (...) A pulsão em si mesma só vai em busca da descarga; aquilo que obstacularize esta descarga levará a movimentos de complexização defensiva que culminam nos processos fundantes da tópica psíquica (p.133).

Os destinos da pulsão seriam, na verdade, não destinos, mas variações das pulsões, sendo eles: volta contra a própria pessoa, transformação no contrário, recalçamento e sublimação; todos definidos pelo processo de estruturação psíquica.

Ainda no segundo ensaio, Freud (*ibidem*) lembra que, ao recusarmos o reconhecimento de uma sexualidade infantil, estamos negando o reconhecimento dos nossos próprios impulsos sexuais infantis. Isto significa dizer que estamos mantendo sobre eles o interdito lançado na nossa infância, o “esquecimento” nos faz recusar a nossa própria infância perversa.

O terceiro ensaio é dedicado à análise da sexualidade genital. As pulsões sexuais encontram, finalmente, um objeto sexual.

Revela-se importante, nesse momento, retomar o conceito de sexualidade infantil. Segundo Celes (2005), *situa-se além das condutas sexuais da infância, como também além das lembranças recuperadas em análise. E complementa afirmando que a sexualidade infantil é compreendida por meio de uma série de outros conceitos que a caracterizam e a delimitam: zonas erógenas, parcialidade, perversão, libido, pulsão (p.68);* dentre outros, caracterizam a sexualidade infantil. Essa conceituação tem a intenção de demarcar o lugar

fundamental deste conceito na psicanálise, igualando-se à importância do inconsciente.

Por tudo isso, pensar num ato educativo programado e repleto de certezas, que ignora as diferenças individuais, presentes no processo de desenvolvimento ora relatado, não tem razão de ser concebido. Primeiro, pois todo esse arsenal de métodos e técnicas de programação e controle ficam à mercê do desejo inconsciente. Depois, porque, em detrimento da necessidade de aprender a controlar suas pulsões, o ser humano não pode tê-las proibidas de modo radical.

Segundo Kupfer (2001):

a criança freudiana, um sujeito que está sujeito a um inconsciente, não pode ser pensado como alguém cuja construção se inicia com o nascimento. É uma criança que ultrapassa o conceito de escolar, uma vez que permite a entrada de um sujeito do desejo (p.37-38).

Dessa maneira, quando a educação trabalha a serviço deste sujeito – seja ele professor ou aluno – é imprescindível que sejam abandonados quaisquer modelos de adestramento e adaptação.

Finalmente, a possibilidade de se pensar numa re-significação do ato educativo, que seja capaz de superar os atuais impasses vivenciados na sala de aula, como os que se apresentam diante de uma situação inclusivista, demanda dos atores educacionais a sensibilidade a este sujeito do desejo, movido por pulsões, faltante e incompleto, que tem sido desprezado, manipulado e tratado como objeto previsível, ordenado e estável pela instituição escolar.

Re-significar significa re-pensar, re-elaborar, no sentido de perceber os diversos processos que envolvem o educativo, especialmente aqueles relativos à sexualidade. É importante que as pulsões sejam dominadas e adaptadas ao meio social, mas, para isso, é preciso que a educação saiba agir. *A educação, então, deve encontrar seu caminho entre a Cila do deixar fazer e o Caribde da proibição (Freud, 1932/33, p.146).* Deve-se descobrir, portanto, um ponto *optimum*, de modo que a educação atinja o máximo com o mínimo de danos, sem perder de vista o fato de que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças.

Educação idealizada: em busca da receita perdida?

Na afirmativa freudiana, registrada em O Futuro de uma Ilusão, Freud (1927) refere-se às concepções religiosas e seu modo peculiar de cultivar ilusões na humanidade. Segundo ele, muitas pessoas utilizam as doutrinas religiosas como forma de consolação dos seus problemas e só conseguem viver mediante esse auxílio.

O sistema de crenças explica todos os mistérios da vida, além de garantir a proteção divina contra a morte e as frustrações. Segundo Freud (1930/1929), para suportar as vicissitudes da vida, o homem não pode dispensar medidas *paliativas*. Para tanto, ele apresenta três caminhos: *derivativos poderosos, que nos fazem extrair luz de nossa desgraça; satisfações substitutivas, que a diminuem, e substâncias tóxicas, que nos tornam insensíveis a ela (p.83).*

Freud esclarece, também, que o homem, para alcançar a felicidade,

propósito de sua vida, esforça-se para que não haja sofrimento ou desprazer e, ao mesmo tempo, para viver apenas momentos de intenso prazer. Isto, pois, é o princípio do prazer que rege a vida.

Entretanto, essa missão logo se revela impossível, uma vez que não existe a possibilidade de satisfação permanente dos desejos. A felicidade humana, afirma Freud, restringe-se à sua constituição.

Por outro lado, o sofrimento é algo sempre presente. Freud (*ibidem*) diz que ele nos ameaça a partir de três direções:

de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens (p.84-85).

Essa última, a mais difícil de suportar. E é por conta desses entraves, impostos pelas possibilidades de sofrimento, que o homem acaba priorizando a tarefa de evitar o sofrimento em lugar da obtenção de prazer.

Outrossim, o princípio do prazer transforma-se em princípio da realidade. O ideal de ter todas as suas necessidades atendidas é deixado em segundo plano. O lugar do gozo (satisfação irrestrita de todas as necessidades, que dão prazer), caminho inicialmente mais tentador, é relativizado. Desse modo, resta ao homem buscar saídas para fugir do sofrimento e do desprazer.

Transpondo essa situação para o ambiente educativo, é possível inferir que os ideais narcísicos de uma educação perfeita e da completude do trabalho docente podem ser, também, fruto das ilusões; de ilusões depositadas na escola e

sustentadas por discursos recheados de certezas, que se distanciam da real condição humana - marcada pela falta - e que têm o inconsciente como uma iguaria intragável. As ilusões, assim, nos poupam de sentimentos de desprazer; as queixas, quando elas não se concretizam, funcionam como uma defesa que nos sustenta em um lugar de proteção, no qual é permitido viver, assim como acontece com os religiosos.

Se retomarmos a trajetória histórica da educação, como via para essa discussão, constataremos que, apesar da ecleticidade de práticas pedagógicas, uma característica comum persistiu em todas as épocas: a promoção e sustentação de uma imagem ideal de homem (Voltolini, 2001). Imagem esta, buscada incessantemente pelo educador.

A partir das demandas idealizadas, o educador remete à criança a solicitação de que ela responda de um lugar da perfeição, na ilusão de que é possível tamponar a falta. Para ele, que tem seu trabalho tencionado a partir de um ideal pedagógico homogeneizante, é freqüente a ocupação (ora por ele, ora pelo Estado, ora pelos pais dos alunos) de um lugar de impotência. Impotência, aqui, concebida como o *não saber o que fazer com isso*, o que acontece com os professores que têm recebido alunos com deficiência e que se sentem perdidos, sem saber como acessar seu aluno, como se comunicar com ele, etc. (Almeida, 2000).

Voltolini (*ibidem*) afirma que *é necessária uma mudança subjetiva e de posição em relação ao saber, pois se trata mesmo de que o sujeito se reconheça implicado exatamente ali, onde, em um momento anterior, não se reconhece participando (p.6)*.

Presume-se que o professor deve passar do lugar de conforto, que a padronização idealizada lhe propicia, para a vivência da angústia inerente à realidade, o que inclui, sobretudo, uma posição diferente diante do humano, tomado não mais como infalível e completo.

Essa é uma questão bastante delicada, lembra Almeida (2006), uma vez que contempla:

uma posição ética, amparada em uma concepção da condição humana que aponta para a constituição de um sujeito dividido, marcado indubitavelmente por uma falta-a-ser irredutível a todo e qualquer objeto de satisfação, cujo modelo de perfeição e completude narcísicas, advindo do eu ideal e demolido pelo advento da castração, constitui apenas e tão somente, um projeto nostálgico de retorno ao passado e de resgate do objeto perdido (p.4).

Outrossim, julga-se imprescindível esclarecer quais as origens dessa busca.

Para a psicanálise, mesmo antes de alguém nascer, o bebê já é objeto de discussão no desejo e nas fantasias de seus genitores, figuras decisivas em sua constituição. Não somos, em absoluto, meros fetos a caminho do mundo.

Quando a criança nasce, está imersa nesses desejos e planos, não apenas de seus pais, mas de toda uma família. Ela, segundo Lajonquière (2003), já é objeto do desejo do Outro (p.154). Mais, ainda, Freud (1927) diz que...*o que é característico das ilusões é o fato de derivarem de desejos humanos (p.39).*

Ademais, esse recém-nascido está mergulhado nas marcas sociais e culturais já estabelecidas. Sua mãe, ou quem o recebe no mundo, com quem estabelece o primeiro laço social, é o 'primeiro outro', que o atende e satisfaz,

além de necessidades bio/fisiológicas, também sua impotência diante do desamparo original que é obrigado a saborear quando chega ao mundo.

Uma vez no mundo, o bebê está submerso na linguagem, sem a qual estaria fora da cultura. Nesse momento, é a mãe, ou quem exerce essa função, quem dá nome àquilo que 'supostamente' seja demanda do seu filho; como, por exemplo, dizer que ele está com cólica quando chora e coloca a mãozinha na barriga. O discurso dos nossos pais nos reconhece como filhos e passa a transferir para nós significantes à proporção que percebem em nós 'algo' com o que se identificam. Eles passam a enxergar apenas aquilo que desejam, não importando o que façamos. É nesse momento também que o recém-nascido recebe um nome, passando a construir a sua história.

A esse processo entre pais e bebê, em que a verdade do desejo, que é inconsciente, está em circulação, a psicanálise chama transferência. Trata-se de um significante que representa tudo o que é simbolizado pelos pais, obtido a partir da cultura – o Outro. Assim, constitui-se o sujeito para a psicanálise - por meio das marcas simbólicas, que o mantêm separado dos animais.

Os pais passam então a educar essa criança. A educação é uma dessas marcas simbólicas; e é através dela que essa criança é humanizada, deixando de ser um animal e passando a um sujeito filiado às heranças culturais.

Importante ressaltar, aqui, o papel da escola: lugar simbólico significativo nesse processo de inscrição do sujeito humano na sociedade. A educação escolar vai permitir a essa criança um movimento subjetivo, uma vez que esta irá se deslocar da família, lugar da infância (tempo de estruturação do aparelho psíquico), para a escola, lugar de escolhas sociais e culturais. A

educação escolar possibilita, portanto, que esse sujeito possa fazer as suas próprias escolhas, não mais permanecendo alienado ao desejo dos pais ou da sociedade.

O responsável por esse movimento é o ato educativo, que institui a educação escolar e promove a legitimação do lugar ocupado pela educação, articulando-se com as várias gerações que dele fazem parte. Essa articulação celebra a diversidade do ato educativo, constituído e construído por vários sujeitos, de diferentes épocas, em torno de um mesmo objetivo. Aqui reside a dimensão subjetiva da educação, uma vez que cada um dos sujeitos se inscreveu nessa filiação escola-sociedade de uma maneira diferente, sendo capaz de fazer, a qualquer tempo, uma re-leitura daquilo que vivencia.

A adaptação ou não aos modelos sociais é, portanto, uma escolha de cada sujeito. A possibilidade de transformações depende, diretamente, das interpretações que esses sujeitos farão do contexto social e cultural no qual estão inseridos.

Diante do exposto, podemos afirmar que educar implica, sobretudo, incluir socialmente. O bebê, nomeado pelos pais, passa a trilhar sua história e ocupar o lugar social que vai lhe permitir circulação e trocas simbólicas.

Explicando melhor: um sujeito pode ou não ser reconhecido pela sociedade da qual faz parte. Isto vai depender da inclusão ou exclusão dos lugares socialmente reconhecidos. A proposta de educação inclusiva é uma prova incontestável da exclusão social produzida pela humanidade, uma vez que se luta pela ocupação de um lugar social pelas crianças, o conhecido 'lugar de criança é na escola', que foi ignorado durante séculos.

Cordié (1996), ao tratar da demanda de desejo dos pais, em relação ao sucesso escolar de seus filhos, afirma: *para que uma criança aprenda é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Ora, nada, nem ninguém, podem obrigar alguém a desejar (p.23)*. Este é o discurso em que o fracasso não é admitido nem é sustentado somente pelos pais, mas se estende à escola e aos professores em relação aos seus alunos.

Segundo Lajonquière (1999), o educador deve renunciar a esse ideal de completude narcísica imaginária e também à ilusão de que é possível gestar, por obra dos ideais e normas educativas, *pelo menos um adulto do futuro a quem nada falta (p.40)*.

Almeida (2000) alerta que, embora a divisão subjetiva do sujeito e o mal-estar na cultura afastem o impossível da educação, enquanto ideal de perfeição narcísica, o ato educativo permite modificar o sujeito frente à castração, uma vez que educar e educar-se implica, sobretudo, estar em contato permanente com a alteridade e ter que se haver com a diferença. *Entre a imagem ideal do aluno e o aluno real, de carne, ossos e desejo, se estende uma diferença radical, da mesma forma que existe uma diferença entre a imagem ideal do mestre (p.11)*.

Implicar-se no impossível da educação significa, portanto, conviver com o imprevisível do ato educativo, além de encontrar-se inevitavelmente com sua própria face, pois aquele que suporta o ato de educar não se confronta apenas com a criança viva – o aluno -, mas, e sobretudo, com a criança recalcada que o inspira na maioria de suas reações, lembra Almeida (*ibidem*).

O contato da educação com a psicanálise aponta para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa educativa. Tal postura pressupõe uma re-

significação, a ser feita pelo professor, de sua atuação junto aos alunos. É preciso que os professores tomem conhecimento do quanto as metas idealizadas, que inspiram o ato de educar, negam a realidade do desejo (Almeida, 2000).

Importante também ressaltar o quanto a negação daquilo que marca o humano, presente nas práticas educativas, acaba repercutindo sob a forma de sintomas no cotidiano das salas de aula.

Isto posto, é possível afirmar que somente é capaz de educar e ensinar aquele que for capaz de suportar o fracasso constitutivo do ato educativo. Aqui reside a impossibilidade da educação, a que se referiu Freud. O ideal educativo irá se confrontar sempre com algo ineducável do sujeito, algo da ordem do desejo.

Finalmente, a tão sonhada receita infalível para educar todas as crianças, buscada em métodos e técnicas milagrosas, deve, definitivamente, ser descartada.

Mal-estar docente - um sintoma indigesto

A articulação Psicanálise-Educação nos permite constatar que a condição humana nunca nos permitirá a 'felicidade total'. Um certo desconforto, que não nos impossibilita de viver, é permanente e inevitável, uma vez que a criatura humana está enquadrada pelas normas e ideais culturais, por meio da educação, havendo sempre um choque do desejo humano com aquilo que apregoa essa herança educativa.

Apesar de algumas teorias pretenderem supor a possibilidade de uma educação sem sofrimento, sem choques ou conflitos, esta é negada pela

psicanálise, que aponta para *um saber incompleto, uma vez que o inconsciente comporta em si uma dimensão de não-saber. Essa “falha” é a chave da estrutura do saber, não sendo possível, então, tamponá-la*, mesmo diante dos tantos progressos científicos (Diniz, 2005, p.4).

Há, segundo essa autora, uma tensão entre conhecimento e saber, em sua dimensão consciente e inconsciente. Aqui, entende-se por *relação com o saber, a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo (p.3)*. Trata-se de um saber que não se reduz ao conhecer, propriamente dito – inteligência – mas, *também, ao orientar-se e ao comportar-se diante da vida ou diante do saber. É uma posição que move o sujeito ainda que este não saiba nomeá-la (p.6)*. O saber é, portanto, efeito do desejo inconsciente.

Inicialmente, a relação com o saber, para um sujeito, começa nos laços familiares, escolares e profissionais, a partir das respostas construídas pelo sujeito para lidar com a falta, com a castração.

Para a Psicanálise, assegura Diniz (*ibidem*), a forma como o sujeito vive e se relaciona com o saber está, intrinsecamente, relacionada. Isto porque o sujeito vive, em última instância, para um Outro que o pulsiona permanentemente a continuar vivendo. É, portanto, o desejo que sustenta o ato de ensinar e aprender. O desejo, por sua vez, é sustentado por um desejo de saber.

Tomando as primeiras investigações sexuais infantis como referencial para esta reflexão, constatamos que o que está em jogo para a criança é saber sua origem e como se situar em relação aos seus pais. O complexo de Édipo, que consiste *num nó de relações, numa montagem que estrutura os limites de nossa própria subjetividade desejante, é retomado*, pois a sua passagem para o

complexo de castração introduz a sexualidade humana (*ibidem*, p.6-7).

Dessa maneira, a castração revela-se o tempo fecundo em que o sujeito, separado da relação incestuosa que mantém com sua mãe, para se doar a um objeto externo.

Logo, a relação de um sujeito com o saber, em sua dupla dimensão, consciente e inconsciente, se dá em função da posição subjetiva em relação à castração e não em função dos dados objetivos que nos foram ensinados.

O professor que despreza o saber, nessa dupla dimensão, dá à função de ensinar um caráter problemático, uma vez que as questões daí decorrentes são, comumente, tratadas no registro patológico, principalmente quando se analisa a relação do aluno com a aprendizagem, a exemplo do que acontece diante do aluno com deficiência que chega às salas de aula do ensino regular.

Por tudo isso, não basta ao professor oferecer todo o conhecimento disponível ao sujeito, mas é preciso permitir-lhe se apropriar desse conhecimento e produzir então o seu saber, consentindo que sempre haverá uma parcela de não-saber, inerente à relação do sujeito com seu desejo. Chamamos a atenção do educador para duas relações: uma com o saber e outra com a implicação. Nesse sentido, interessa-nos esclarecer que o *não-saber* é a dimensão inconsciente da relação com o saber, que está sempre em movimento e não pode ser aprisionada, como pretendem os modelos pedagógicos idealizadores do ato educativo.

Diniz (*ibidem*) define a noção de relação com o saber *como um operador, que permite, no campo educacional, considerar uma subjetividade e uma objetividade produzida na e através da linguagem e da fala* (p.8).

Importante ressaltar, também, a noção de implicação, a qual nomeia a

relação de uma implicação com a subjetividade, o que significa dizer que *cada sujeito, homem ou mulher, terá que buscar seu próprio jeito de lidar com o que lhes "falta", confrontando-se o tempo todo com o desejo enquanto causa (ibidem, op.cit.)*.

A idéia da falta pode, portanto, ser considerada o ponto central de toda a questão da relação com o saber, em sua dupla dimensão: o conhecer e o não-saber. A incompletude do sujeito e a sua relação com a falta o acompanharão e, simultaneamente, promoverão o seu desejo de saber. O sujeito está sempre em busca do que lhe traga, simbolicamente, uma sensação de plenitude, de prazer.

Vale ressaltar que a discussão sobre o saber carrega em si uma discussão sobre a verdade. A verdade que, na Psicanálise, é tomada como efeito da posição de cada sujeito no mundo, sendo, portanto, absolutamente singular. Não há verdade absoluta para a concepção de saber psicanalítica.

Em se tratando dos professores, a sua relação com o saber pode se estabelecer de várias maneiras, a partir de sintomas diversos, conforme descreve Diniz (*ibidem*): *elementos inconscientes, hipóteses subjetivantes, nem sempre nomeáveis a priori (p.12)*. Aqui se estabelece, claramente, a tensão entre conhecimento (objetivo) e saber (subjetivo), pois, embora sejam articulados, não são coincidentes.

Em sua relação com o saber, não só as crianças, mas também adultos ainda têm dificuldade, em seu processo de aprendizagem, por não aceitarem a sua incompletude. Alguns sujeitos nem conseguem se perceber incompletos, outros temem essa condição. Neste ponto, retornando ao ato educativo e à sua incompletude, podemos situar o mal-estar docente como um sintoma do educador

que não suporta a *falta-a-ser*. Retomamos os discursos balizados por ideais da família e da escola como geradores ora de atitudes mobilizadoras, ora paralisantes, como tem acontecido com a grande maioria dos professores convocados para o trabalho com crianças com deficiência no ensino regular.

Pensar na formação docente, numa perspectiva psicanalítica, que considera a tensão saber-conhecer, impõe ao professor uma implicação efetiva no processo de ensino. Ele precisa aprender a lidar com a incerteza dos resultados, com o imponderável do ato.

Nesse percurso, presenciamos o discurso do professor, que vai da onipotência à impotência radical. Para não se deixar paralisar por esse inevitável mal-estar, ele precisa perder o hábito nocivo de tentar controlar o incontrolável, pois ele não tem o poder de mudar a realidade de cada um de seus alunos.

A escola, por esse ângulo, aprenderia a acolher as diferenças. O reconhecimento da existência dessas diferenças seria o primeiro passo para uma mudança de postura diante do fazer educativo e de seus resultados.

Trabalhar a partir de ideais educativos resulta em algo que é da ordem do incansável. *É preciso ter uma visão mais próxima possível da realidade de cada sujeito (aluno), pois não podemos controlar sua subjetividade, seus desejos, nem mesmo os nossos (Almeida, 2000, p. 18).*

É preciso, finalmente, perceber o aluno como um sujeito. A negação do humano nas metas educativas causa o mal-estar na educação, tornando, muitas vezes, nossos desejos e os dos nossos alunos extremamente indigestos.

No sentido de conseguirmos saboreá-los, nós, educadores, a partir do contato com a Psicanálise, precisamos ficar atentos a uma educação possível;

pois, esta é impossível no sentido daquilo que nos escapa o tempo todo, apesar de todas as nossas boas intenções.

A grande contribuição de Freud e de Lacan é poder caminhar pelo saber sem ter que dar conta de tudo, sem ter que ser completo. Acreditamos que esse é o grande desafio da escola, quiçá da Educação: poder não dar conta de tudo, poder ser incompleta (Amâncio e Assali apud Kupfer, 2005, p.84).

Certamente, se as mudanças de posições daqueles que fazem a educação acontecer, se concretizarem, o mal-estar, do qual nós não podemos nos libertar, lembra-nos Freud (1930/1929), ao menos será menos indigesto.

À escuta do professor que deseja

A fala pode ser tomada como um dos alicerces da psicanálise. A partir de Anna O., *é o sujeito quem fala. Falar tem efeitos. É a função da fala que está aí colocada em evidência (Bernardes, 2003, p.44).*

Sem ela, a possibilidade do homem acessar o *desconhecido*, que o habita, seria impossível. As palavras enunciadas revelam o desejo e a necessidade de serem escutadas e se transformam em vias de acesso a esse conteúdo desconhecido, que precisa ser decifrado.

Os ditos e não-ditos – o corpo fala, os sonhos, os lapsos, etc. - dos pacientes são atravessados pelo inconsciente e pela sexualidade e contêm

mensagens cifradas e enigmáticas que demandam uma qualidade de escuta especial para serem compreendidas.

Bernardes (*ibidem*) salienta que a entrada no dispositivo psicanalítico determina uma nova posição subjetiva. O paciente, antes passivo ao tratamento médico da hipnose, encontra-se diante de um método que solicita seu total engajamento no trabalho. E continua, ressaltando que:

o trabalho analítico constitui uma travessia: a modificação de que se trata ao final de uma análise é uma mudança de posição do sujeito em relação a algo do real que não sai do lugar (...). Durante o trabalho de análise pessoal, o paciente confronta-se com as moções pulsionais que alimentam a resistência (p.40).

Em Recordar, repetir, elaborar, Freud (1914) deixa clara a intenção do seu novo método de trabalho, qual seja, a retomada do material, que devido ao processo de recalçamento, caiu no esquecimento. A noção de recalque, em sua essência, consiste em afastar, manter à distância.

De acordo com Hickmann (2002), na atualidade, uma das grandes inquietações vivenciada pela maioria dos docentes está na resposta de uma recorrente indagação: *onde foi parar o nosso desejo?(p.66).*

Diante das vicissitudes inerentes ao seu ofício, o educador busca entender onde foi parar o seu desejo de ensinar, de aprender, de colaborar para o crescimento de seus alunos.

A autora recorre às palavras de Júlio Conte, dramaturgo e psicanalista, à procura de algumas pistas que podem ajudar nessa empreitada. Uma delas diz respeito à necessidade, singularmente humana, de *distanciamento*, que significa

ter um espaço para reflexão do vivido (p.66). Em meio à agitação, à falta de tempo, ao excesso de tarefas, à urgência criativa, ao cansaço físico, eis que a dimensão do silêncio aparece como uma possibilidade de compreensão e resgate desse desejo, ressalta Hickmann (*ibidem*).

Deparamos, então, com uma outra busca, a de um espaço para que aquilo que já foi vivido possa ser vasculhado. Aqui, vale lembrar, a memória educativa aparece como um dos caminhos importantes para as recordações das lembranças e dos motivos que levaram o educador à sua escolha profissional.

Com o intuito de entender melhor essa trajetória, a autora recorre à etimologia da palavra desejo. Primeiro busca a história da Toupeira que queria ver o cometa de Rubem Alves, em que o vocábulo é assim definido - *desejar vem do latim, de-siderare...siderare vem de sider, que é astro, estrela; portanto, desejar representa o corpo voando alto com os astros(p.66).*

Não satisfeita busca outras possibilidades de significação. Cita Marilena Chauí (*apud* Hickmann), em seu artigo Laços do Desejo, onde *o desejo estaria ligado a desiderium, que representa a decisão de tomar um destino nas próprias mãos, significando, então, a vontade consciente nascida da deliberação (op. cit).*

Nesse percurso, Hickmann (*ibidem*) conclui que *desejo tem a ver com liberdade, imaginação, criatividade. (...) É a força que deságua dentro de nós, desencadeando aprendizagens com significados para cada sujeito desejante (ibidem).* Desse modo, constata a autora, se nos fosse dada a possibilidade de *fazer as pazes com aquilo que já fomos e com tudo aquilo que desejamos e gostaríamos de ser, talvez pudéssemos retomar nossos projetos (p.67).*

No resgate histórico da história da formação docente e da desatenção política que vem sendo dispensada à educação, descrita anteriormente, foi possível notar quanto da desvalorização profissional, incompatibilidade do piso salarial, condições insalubres de trabalho, dentre outros problemas, são enfrentadas diariamente pelo professor da escola pública em nosso país. Tudo isso acaba fazendo com que essa retomada daquilo que insuflou o desejo de ser professor, pareça um desafio, à primeira vista, impossível de ser atingido.

Os desejos “esquecidos” momentaneamente se transformam em ilusões, utopias. Entretanto, não devemos nos deixar contaminar por esse ímã que nos atrai para a estagnação no lugar da culpa e da queixa, paralisando-nos e tornando o dia-a-dia na escola um verdadeiro tormento.

Hickmann (*ibidem*) lembra que:

toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre desejo de... . Sendo assim, o educador é convidado a dar novos significados àquilo que o incomoda e causa desconforto, mal-estar (p.68).

Em especial, nesta pesquisa, interessa-nos pensar no desconforto que, aparentemente, o professor sente diante da inclusão de alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular. Desvendar o que desse processo inclusivo merece ser (des) vendado. *Quem sabe um olhar indagador dessa realidade possa contribuir para que a escola deixe de ser uma escola indesejada e passe a ser uma escola atravessada pelas tramas do desejo*, propõe Hickmann (*ibidem*, p.68-69).

Nesse processo de revivescência de nós mesmos e de nossas escolhas pessoais e profissionais, é inegável a fundante participação de todos aqueles que passaram por nossas vidas. As necessidades de acolhimento, de reconhecimento e de escuta do outro se revelam imprescindíveis neste processo. A re-significação da educação inclusiva e da escola como um todo passa, essencialmente, pela escuta não apenas das palavras e situações visíveis, mas, e sobretudo, de todas as inscrições gravadas em cada um daqueles que dão sentido e vida ao ato educativo.

Pensando neste desejo de escuta das entrelinhas da escola e de seus atores, propõe-se esta discussão acerca da abertura de espaços de escuta na escola, espaços em que seja possível, para além da troca de experiências pedagógicas, também as angústias, dores, carências, faltas serem compartilhadas. Afinal, se é o outro quem nos constitui, nada mais coerente que buscar nele as respostas (ou seriam perguntas?) para tudo aquilo que nos aflige, emudece, adocece, mata.

ALQUIMIA CIENTÍFICA

...Mas fogo, facas, panelas, garfos, caldeirões, raladores e almofarizes são poderes cegos, desordenados e sem direção. Eles nem sabem o que fazer e nem como fazer. Se é verdade que o sonho sem a técnica é impotente, verdade é também que a técnica sem o sonho é burra. Para se cozinhar é preciso que esses poderes pequenos sejam submetidos a um poder maior. O desejo já disse o que deve ser feito: a moqueca. É preciso que, agora, alguém diga como a moqueca deve ser feita. A cozinheira sabe disso e o seu desejo logo chama a sua serva que lhe dirá o que fazer.
Rubem Alves (2002, p. 140).

Conhecimento, pesquisa e ciência: para além do trivial

O conhecimento científico vivencia, desde o fim do século XIX, um período de intensas transformações, especialmente a partir dos questionamentos da concepção cartesiana de ciência, elaborada por Descartes.

O cartesianismo partia do princípio da simples e absoluta verdade, sustentava-se na exclusão do sujeito, propondo a expulsão da desordem e dos imprevistos do universo científico, especialmente com a visão simplificadora da relação sujeito-objeto. Morin (2007) assevera que o sujeito significava *o ruído, a perturbação, a deformação*; por este motivo *deveria ser eliminado para que o conhecimento objetivo pudesse ser atingido (p.40)*.

Na contramão da disjunção e da redução, que aspirava a totalidade e a verdade, Morin (2002) suscita a necessidade de um paradigma da complexidade (menos mutilador) que, *ao mesmo tempo, disjunte e associe, conceba níveis de emergência da realidade, sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais, difundidas pelo pensamento cartesiano (p. 52)*.

Uma pesquisa orientada por esse paradigma, como a que apresentamos, não ignora a natureza mutante da realidade, *não se esquece que o novo pode surgir e, de todo mundo, vai surgir*, bem como não pretende ser uma resposta, mas uma possibilidade de pensar nas incertezas e contradições, antes abominadas pela ciência. Vale ressaltar, também, que não existe a pretensão de criar uma nova receita científica, em substituição às anteriores.

A proposta da complexidade contempla, portanto, a imperfeição, a ambigüidade, a incerteza e o reconhecimento do irreduzível (Morin, 2007, p.83). Nessa perspectiva, o acaso é considerado como um caminho de *acesso às caixas pretas* e também *a emergência, em seu próprio campo, do que, até então, tinha sido deixado fora da ciência: o mundo e o sujeito (idem, p. 35-38)*.

O reconhecimento do sujeito interfere diretamente na relação pesquisador-objeto de pesquisa, isto porque existe uma preocupação com o respeito à singularidade e às diferenças inerentes ao humano, antes desprezadas. Trata-se, ressalta Morin (*ibidem*), de um *paradigma de ruptura* que nos convida ao *pensamento incerto, trespassado de furos, que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza (p.74)*.

Neste sentido, o paradigma da complexidade coaduna-se com o que propunha Freud, uma vez que o inconsciente também obedece ao princípio da contradição; o que não significa que *ele seja inteligível, mas que seu princípio de inteligibilidade deve ser procurado em outro lugar que não o da coerência do discurso manifesto (Garcia-Roza, 2005, p.20)*.

As supostas garantias da eternidade e mensuração do conhecimento, apregoadas por Descartes, passam a ser questionadas por uma nova concepção

de ciência que visa corrigir *a subjetividade não em relação ao mundo externo – este não é mais garantia para nada – e sim em relação a ela própria (idem, p. 37-38)*. Dois séculos e meio após Descartes, a Psicanálise assegura que:

Eliminar o desamparo seria eliminar a ambigüidade da palavra, seu caráter equívoco, seu ocultamento essencial. Seria eliminar da palavra o fato de que ela opera e constitui a troca inter-humana, seria desconhecer que ela funda a intersubjetividade (ibidem, op. cit.).

Em lugar do desamparo – *lugar onde não há garantia alguma da verdade do outro* – instala-se o homem, ratifica o autor (p.38).

Para a Psicanálise, segundo Garcia-Roza (*ibidem*), a verdade nutre-se dos equívocos, lapsos, ambigüidades da palavra e tropeços da fala. *E é, justamente ai que habita a verdade do desejo e é por ai que o inconsciente faz suas irrupções (p.98)*. Sendo assim, é possível afirmar que, dos erros e dos equívocos, emerge a verdade.

Em consonância, Morin (2007) ratifica que *é inaudito que o conhecimento emerge de um iceberg de desconhecimento prodigioso em nossa relação conosco mesmos. O desconhecido não é apenas o mundo exterior, somos, sobretudo, nós mesmos (p.111)*.

E é neste contexto, em que complexidade e psicanálise compartilham concepções de ciência, que situamos nossa investigação.

Cardápio do dia – pesquisa qualitativa sustentada pela leitura psicanalítica

Considerando o nível de complexidade do objeto proposto para estudo, bem como os aspectos subjetivos inerentes a ele, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para tanto, o aporte teórico escolhido foi o psicanalítico, sobretudo o freudiano.

Em relação à interface educação-psicanálise, Freud (1925), no Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn, lembra que (...) *o trabalho da educação é algo sui generis: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela (p. 342)*; de modo que, reiteramos essa preocupação, quando optamos pela Psicanálise como uma possibilidade de leitura e sustentação deste trabalho acadêmico, não como uma substituta de outras vertentes teóricas e menos ainda da própria Educação, conforme o próprio Freud (idem) assevera:

A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas (p.342).

Com efeito, por não atendermos às exigências de formação e atitude específicas de um analista, jamais foi nossa pretensão levar o divã para a escola ou promover sessões terapêuticas; ainda que esse efeito seja imprevisível. Entretanto, procuramos nos aproximar da teoria psicanalítica, em especial na

concepção dos dispositivos utilizados nesta investigação; também atendendo a outra orientação freudiana, quando ele apregoa que *sem as exigências, algo diferente da análise tem de ser utilizado, embora algo que seja uníssono com a análise em seu intuito (ibidem, p. 342-343).*

No tocante à abordagem qualitativa, Chizzotti (1995) esclarece que esta considera uma *relação dinâmica (...) e de interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito*. Dessa maneira, o conhecimento não se traduz em dados isolados, apenas conectados pela teoria; pelo contrário, o sujeito-observador é parte integrante do processo de investigação. Ademais, *o objeto não é um dado inerte ou neutro; pois contempla inúmeros significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (p.79).*

Consideramos, assim, essa perspectiva absolutamente coerente com a relevância que dispensamos, durante toda esta investigação, às subjetividades da pesquisadora e dos sujeitos de pesquisa; bem como, a comunicação pesquisadora-campo de pesquisa-sujeito contemplada pelo método qualitativo.

Reiteramos que o fato deste trabalho não se inserir numa perspectiva tradicional de pesquisa não o torna menos rigoroso. Seu rigor é dado, principalmente, pela fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica (Safra, 2001).

Importante elucidar que os conhecimentos psicanalíticos podem ser aplicados a quaisquer áreas do conhecimento, sem que estejamos aplicando seu método. Isto significa que a presente pesquisa não teve a intenção de realizar análise com seus sujeitos, conforme ratifica Celes (2000):

É na prática analítica onde ocorre a observação primeira e sua riqueza. É a prática que se dá a observar e é ela que se abre à observação, constitui-se na seta, na indicação do caminho da observação, mesmo quando esta extrapola, stricto sensu, a prática analítica, como acontece, por exemplo, nas psicanálises de obras de artes, cultura, etc., práticas estas outras que Freud mesmo deu início e que fizeram romper os limites inicialmente previsíveis da psicanálise (p.315-316).

Esta afirmação corrobora a orientação desta pesquisa, ao tempo em que solicita o esclarecimento de que uma investigação, balizada pela psicanálise, deve ser conduzida pelos princípios que a caracterizam, quais sejam: *atenção livremente flutuante e associação livre (idem, p.14)*. Logo, todos os discursos dos sujeitos pesquisados, ditos e não-ditos, foram tomados com o mesmo valor, sem pré-conceitos, não havendo hipóteses *a priori* ou generalizações. Em todos os dispositivos elaborados respeitamos e valorizamos os elementos de singularidade e alteridade dos envolvidos.

Sendo assim, no percurso desta pesquisa a procura pela verdade dos sujeitos foi guiada por aquilo que, supostamente, não estava presente, *algo da ordem do equívoco, do erro*; conforme reafirma Garcia-Roza (2005):

A verdade se insinua não a partir do caráter formalizado do discurso, mas, precisamente, quando o discurso falha, quando é atropelado e violentado por um outro discurso que provoca, no primeiro, lacunas – os não tão adequadamente denominados atos falhos (p.20).

Não houve busca por respostas prontas, nem por soluções milagrosas para os problemas narrados pelos professores; isto porque, conforme o próprio

Freud (1937) esclarece, em *Análise Terminável e Interminável*, quando afirma que o método psicanalítico não busca apenas um objeto determinado ou algo a ser concluído, pois se caracteriza como um ato processual, uma contínua *abertura para o devir*. Ou seja, tratamos aqui de um processo investigativo não conclusivo.

Quanto aos critérios de legitimação, ressaltamos o rigor na condução da investigação, a heterogeneidade dos dispositivos elaborados para a aquisição das informações e os limites subjetivos existentes na relação sujeitos-pesquisadora, tais como: profissionalismo, sensibilidade e ética (Alves-Mazzotti, 2002).

Características do prato metodológico

Considerando a quebra das barreiras disciplinares, o que não significa, em absoluto, ecletismo teórico, optamos por não delimitar esta pesquisa em classificações específicas, tais como: estudo de caso, pesquisa-ação, participante, dentre outras; por entendermos que este enquadramento seria incoerente com uma proposta em que a pesquisadora não se situa como elemento neutro ou indiferente ao objeto escolhido para estudo.

Podemos afirmar, portanto, que se trata de uma pesquisa sustentada pela leitura psicanalítica e orientada para o sujeito e para a análise de uma particularidade inerente ao ato educativo e expressa pelos sujeitos. Nesse sentido, Flick (2004) esclarece que *a realidade estudada não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes atores (p.43)*.

Embora abertos ao imprevisível, nossa pesquisa teve seus contornos metodológicos bem definidos. A investigadora experienciou espaço e tempo vividos pelos investigados, partilhando experiências, na tentativa de reconstruir adequadamente os sentidos que os professores têm dado à inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular.

Nesse sentido, a experiência vivenciada, com os alunos surdos, pela pesquisadora na mesma escola que escolheu para realizar a pesquisa foi definitiva para essa concepção de implicação da pesquisa. Os laços estabelecidos entre pesquisadora-pesquisados otimizou os encontros, entrevistas e demais contatos mantidos com os sujeitos.

Por conta da aproximação, anterior à investigação, os sujeitos tiveram liberdade para escolher o local dos encontros de escuta, bem como colaborar com a programação de horários para suas entrevistas. Também se sentiram à vontade, e se expressaram a esse respeito, para manifestar suas dificuldades e desconfortos durante todo o processo.

Descrição dos Ingredientes – a escola e os sujeitos de pesquisa

A investigação foi realizada na Escola Estadual Manoel Vitorino, localizada à Avenida Dom João VI, nº 450, no bairro de Brotas, Salvador – Bahia; escolhida por fazer parte da história desta pesquisa, conforme relatos na justificativa e Memória Educativa desta pesquisadora. O acesso e permanência na

unidade foram obtidos mediante apresentação de ofício da Secretaria de Pós-graduação da Faculdade de Educação, desta universidade.

Com a finalidade de traçar um perfil da escola e conhecer um pouco da sua história, tivemos acesso, via coordenação pedagógica, ao PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola), versão elaborada em 2005. Segundo informações da coordenação da escola (dado mediante preenchimento de questionário, que será justificado no próximo item desta metodologia), este é revisado anualmente; entretanto, não conseguimos ter acesso às versões dos últimos dois anos.

A Escola Manoel Vitorino foi fundada em 01/07/1931 e inaugurada em maio de 1932; sendo regulamentada, por meio da portaria nº 199, publicada no Diário Oficial de 06/07/1981. À época da inauguração, maio de 1932, numa área situada dentro do terreno doado para a construção da escola, funcionava a 'Escola de Débies', composta por 30 alunos, que atendia às crianças com deficiência da região.

Atualmente, a unidade escolar não possui sala de ensino especial. Oferece as seguintes modalidades e níveis de ensino: Fundamental (5ª a 8ª séries), Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Possui um total de 50 (cinquenta) professores – dentre os quais dois possuem deficiência: uma auditiva e outra visual.

Regularmente matriculados, há vinte e dois alunos com deficiência, principalmente surdos, que contam com suporte especializado de uma Sala de Apoio (atendimento no turno oposto) e Professor Itinerante (atendimento uma vez por semana, à noite), de outro colégio localizado no mesmo bairro. Importante esclarecer que a clientela atendida é proveniente de invasões da periferia do

bairro. Em anexo ao PPP, há um Projeto de Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais, datado de 1997, elaborado em parceria com o Instituto Pestalozzi da Bahia. Nesse 'projeto' foram apresentadas propostas de adaptação curricular, cuja execução ainda não aconteceu.

A escola possui um total de 15 (quinze) salas de aula; secretaria; sala de professores – equipada com computador, impressora, forno microondas, mini refrigerador, armários individuais, mesa e cadeiras; coordenação pedagógica – conectada à sala de professores; diretoria, vice-direção, 12 (doze) sanitários, sendo apenas dois adaptados para cadeirantes; 08 (oito) bebedouros, nenhum adaptado; sala de material esportivo; quadra poliesportiva; cantina, pátio de convivência; almoxarifado, mini-auditório com capacidade para 50 pessoas e equipado com tv, dvd, vídeo, caixa de som com microfone, aparelho de som com CD, ar condicionado, cadeiras e algumas mesas – nele são realizadas projeções de vídeos, oficinas de dança, reuniões com pais, professores e palestras. A escola não possui biblioteca – existe um espaço reservado e reformado para esta função, mas que se encontra desativado. Todas as dependências da escola foram documentadas fotograficamente, também mediante autorização da direção.

Segundo informações conseguidas junto à coordenação pedagógica, a escola não fez qualquer adaptação curricular e/ ou planejamento para o recebimento dos alunos com deficiência. Também não foi realizada qualquer atividade com os funcionários e professores no sentido de informá-los sobre o processo de inclusão.

Contamos com a participação voluntária de cinco professoras – sendo que houve a desistência de uma delas, devido a problemas de saúde com o pai e

uma coordenadora pedagógica (esta não estava prevista inicialmente, sendo resultado de demandas que surgiram no decorrer da pesquisa de campo). Os critérios de escolha dos sujeitos foram: disponibilidade de tempo; interesse na temática proposta; experiência com inclusão de alunos no ensino regular.

As professoras atuam nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura (duas), Ciências Biológicas (uma), Desenho e Artes Plásticas (uma). Todas possuem Pós-Graduação em suas respectivas áreas ou afins, sendo que duas delas já realizaram curso básico de LIBRAS. O número de anos de experiência docente varia de 6 a 30 anos. A primeira experiência com inclusão varia entre cinco e quinze anos. A coordenadora pedagógica trabalha há 8 anos na escola, na mesma função, perfazendo um total de 40 horas semanais, somente nesta escola. As outras 20 horas são ocupadas pelo exercício da docência em uma escola da rede municipal de ensino. Está dentro da faixa etária das professoras e também possui curso de pós-graduação.

Os dispositivos que condimentam o prato

É característica de uma pesquisa com abordagem qualitativa, assegura Alves-Mazzoti (2002), o uso de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos, aqui denominados dispositivos, para a aquisição dos dados.

Chizzotti (1995) ratifica que uma pesquisa, como a que se apresenta, deve mobilizar *a acuidade inventiva dos pesquisados, sua habilidade artesanal e*

sua perspicácia na elaboração metodológica, sempre coerente com o objeto de estudo e o aporte teórico escolhidos (p.85).

Atendendo a esta premissa e à demanda subjetiva do objeto de pesquisa, foram escolhidos os seguintes dispositivos:

❖ Complementação de Frases:

Realizada com todos os professores envolvidos, teve como objetivos: conhecer os sujeitos, no que se refere à sua formação, tempo de serviço, faixa etária, idade, tempo de experiência com inclusão; compreender quais as primeiras percepções conceituais e opiniões acerca do tema estudado (Apêndice I).

❖ Memória Educativa:

Considerado também como um dispositivo de escuta, os relatos escritos das trajetórias de vida escolar dos sujeitos de pesquisa – professores e coordenadora - tiveram as seguintes intenções: reconhecer as implicações pessoais, marcas constitutivas, escolhas profissionais bem como das possíveis influências de acontecimentos constitutivos na atuação docente no ambiente inclusivista; fomentar nos sujeitos uma possível re-leitura das suas historicidades, oportunizada pela escrita; obter informações que foram, no momento da entrevista, retomadas, na tentativa de viabilizar possíveis reelaborações das suas trajetórias, por parte dos sujeitos de pesquisa. No caso deste último objetivo, somente foi possível com os professores, uma vez que a

coordenadora não foi entrevistada, apenas respondeu o questionário (Apêndice II).

❖ Entrevista Semi-Estruturada:

Para este dispositivo utilizamos a concepção de entrevista semi-estruturada, por não ter um roteiro fechado. Elaboramos algumas questões orientadoras, mas que nos possibilitam um movimento reflexivo junto com o entrevistado, garantindo-lhe a oportunidade de discordar, modificar, reconstruir sua fala,, sempre que sentir necessidade.

Aplicada a todos os professores participantes, teve os objetivos de: esclarecer aspectos obscuros ou duvidosos, remanescentes após a leitura da Complementação de Frases e da Memória Educativa; compreender, de forma mais específica, por meio de perguntas abertas, de que maneira os sujeitos de pesquisa lidam com a proposta inclusiva; observar, por meio da fala, possíveis atos falhos, esquecimentos, lapsos de memória, especialmente relacionados à questão do mal-estar e do fazer educativo. Cada entrevista durou cerca de três horas e foi documentada com gravador de voz (Apêndice III).

❖ Grupos de Escuta:

A abertura de espaços de escuta, nos quais os professores tivessem a oportunidade de se escutarem, não pretendeu nenhuma mudança de posição do professor, mas exerceu uma função catalisadora desta alteração de lugar, diante da inclusão.

A transposição de um dispositivo com características semelhantes ao do exercido na clínica psicanalítica para a escola, não significou, em absoluto, a intenção de fazer terapia de grupo ou colocar a pesquisadora no lugar de analista; até porque, isso seria impossível.

A necessidade de ser ouvido, percebido pelo grupo, pela escola, pela sociedade, revelada na escuta na sala de professores, foi um dos nossos motivadores do nosso desejo de ouvir o que os professores tinham a dizer sobre a inclusão. Desejo corroborado depois da experiência com os alunos surdos, relatada na justificativa desta dissertação.

Outra inspiração para este dispositivo foi a experiência vivenciada no Lugar de Vida na Universidade de São Paulo, relatada brevemente na justificativa deste trabalho. À época, mais precisamente em janeiro de 2006, esta pesquisadora compartilhou da concepção de escuta do Grupo Ponte – que faz o acompanhamento das crianças, atendidas no Lugar de Vida, em especial psicóticos e autistas, na sua inclusão no sistema regular de ensino. Como parte desse processo, eles realizam, mensalmente, reuniões entre a equipe de especialistas (psicanalistas, pedagogos, psicopedagogos, pediatra, dentre outros) e os educadores, das unidades escolares envolvidas com o processo de inclusão.

Nestas reuniões o educador é convidado, incentivado, a falar sobre as dificuldades que está encontrando com o seu aluno, e, com a ajuda de todos os participantes, consegue elaborar um sentido, uma solução possível para sua dificuldade (Colli apud Colli e Kupfer org., 2005, p.32).

Ainda sobre esse trabalho, vale ressaltar o que assegura Bastos (2003a):

A importância desse trabalho com os professores se dá, não só no sentido da acolhida de suas experiências (...), como na direção oposta, de produzir 'furos' no imaginário, trabalhando as idealizações, que imperam no campo educativo, para dar lugar ao simbólico, a um fazer que seja da ordem de um possível (p.146).

Vale esclarecer, ainda, que esta expectativa está apoiada na dinâmica destas reuniões, que possibilita aos participantes, em especial os professores, fazerem *um giro em suas produções discursivas, produzindo algo diferente* daquilo que é unísono. *Os professores se vêem lançados a criar o seu próprio fazer educativo (Bastos, idem, op.cit.).*

A possibilidade de escuta dos outros professores promove o que Bastos (*ibidem*) denomina *confrontação com seu próprio dizer*, o que contribui para que se instalem, *no lugar das certezas, perguntas e questões referentes às interpretações que os professores dão às atitudes 'estranhas de seus alunos (op.cit).*

Os espaços de escuta, utilizados aqui como dispositivo, têm, em sua essência de concepção os referenciais do trabalho desenvolvido pelo Grupo Ponte, embora não possamos, por questões de formação, desenvolver o mesmo trabalho.

Os grupos que criamos tiveram a intenção de promover o encontro dos professores, em ambiente e situação diferentes da sala de aula, com os seguintes objetivos: troca de experiências de inclusão entre os pares, com a finalidade de conhecer como cada um reagiu diante do aluno com deficiência e

a opinião dos colegas, com a intenção de provocar a re-significação das angústias e incertezas; por meio da escuta do colega, que vivencia situações semelhantes em relação à inclusão, oportunizar o diálogo, a partilha de histórias de vida e formação entre os pares, em um movimento de *fala - escutar o outro - escutar a si mesmo*. Foram realizados cinco encontros com os quatro professores participantes que, ao final do 5º encontro foram convidados a refletir sobre a experiência de escuta, a partir de três questões elaboradas pela pesquisadora. Todos os encontros foram documentados através de gravação de voz (Apêndice IV).

❖ Questionário:

Aplicado, especificamente, à coordenadora pedagógica da escola; teve as seguintes finalidades: conhecer um pouco da pessoa que é referência de escuta para os professores na escola; elaborar um perfil dos professores, alunos, rotinas e atividades desenvolvidas na escola; entender como vem acontecendo o processo de inclusão na escola, do ponto de vista pedagógico; investigar quais as queixas dos professores em relação à inclusão e ao seu trabalho na escola, que chegam à coordenação pedagógica e conhecer quais as iniciativas, cursos, acompanhamentos realizados pela secretaria estadual de educação junto à unidade escolar, mais especificamente, aquelas relacionadas aos professores (Modelo Apêndice V).

Foram, também, utilizados, alguns dispositivos técnicos complementares:

- ❖ Análise de Documentos – tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola e a documentos oficiais consultados via meio eletrônico, no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (www.sec.ba.gov.br). Este dispositivo teve como objetivos: conhecer a história da escola e traçar um perfil físico e de pessoal; conhecer detalhes da proposta pedagógica que orienta o trabalho dos sujeitos de pesquisa; conhecer a realidade específica da inclusão no estado da Bahia, mais especificamente na capital, Salvador, o que corroborou no entendimento de algumas das queixas docentes.

- ❖ Documentação Fotográfica – realizamos o registro fotográfico de toda a estrutura física do local em que a pesquisa foi realizada; inclusive de um dos encontros de escuta; com a finalidade de documentação dos ambientes em que os sujeitos de pesquisa desenvolvem sua prática, bem como dos espaços onde os alunos com deficiência são recebidos.

- ❖ Gravações de Voz – todas as entrevistas e grupos de escuta foram gravados, degravados e transcritos. Esse procedimento foi de extrema importância, especialmente se considerarmos a quantidade de informações precisas e detalhadas, fornecidas pelos professores entrevistados.

- ❖ Notas de Campo – anotações feitas em diário após todos os contatos com a escola, a coordenadora e os professores, com a finalidade de não esquecer de detalhes que as gravações não são capazes de registrar, tais como: expressões do entrevistado – pensativo, irritado, impaciente,

chorando, em dúvida, dentre outros etc; contextualização do ambiente em que foram realizados os grupos de escuta e entrevistas; dificuldades encontradas durante o trabalho de campo; dentre outras informações, que foram de extrema valia, especialmente durante a elaboração das análises dos dados.

Procedimento investigativo – os detalhes do preparo

Franco (2007) ressalta a importância do delineamento da pesquisa a ser realizada, por meio de um planejamento criterioso e detalhado de todo o processo de aquisição e análise das informações. Este cuidado, essencial, garante a coerência, imprescindível, entre aporte teórico, dispositivos, objetos, análise e interpretação dos dados.

A não observância desse passo poderia gerar prejuízos na pesquisa de campo, bem como no levantamento de indicadores temáticos e categorias. O maior risco seria a análise infundada, ou seja, em escolhas que não possuíssem razões específicas e relacionadas com os objetivos pretendidos pela pesquisa. Sendo assim, prosseguiremos relatando o procedimento da investigação.

A presente investigação teve início em abril de 2006, com o curso dos créditos teóricos do Mestrado. Naquela época, logo após a aprovação na seleção, o ainda projeto de pesquisa foi revisado e começou a se estruturar teoricamente. Reuniões semanais com a orientadora e demais colegas do grupo de pesquisa Memórias Vivas, foram dando contorno ao objeto de estudo. Em concomitância,

muitas leituras teóricas, especialmente das Obras Completas de Freud, foram fundamentais para a compreensão, na interface psicanálise-educação, da compreensão da proposta inclusiva, a partir da escuta docente.

Nesse tempo, a escola onde se desenvolveria a pesquisa foi definida, a partir da significação histórica desta com a pesquisadora. Os primeiros contatos com o campo de pesquisa foram realizados ainda em 2006. Nestes apenas observações e conversas informais com professores, direção e coordenação pedagógica.

Após um ano de trabalho de fundamentação teórica do projeto e término do curso dos créditos, este foi qualificado em abril de 2007. De volta a Salvador, realizamos algumas alterações sugeridas pela banca e iniciamos a pesquisa de campo.

Após assinatura da autorização para a pesquisa, pela diretora da escola, fizemos duas reuniões com a coordenação e duas com os professores para apresentar o projeto, acertar detalhes em relação à permanência na escola, locais que poderiam ser disponibilizados para os grupos de escuta e entrevistas, etc.

Apesar de admitirmos o imprevisível, já tínhamos bem delineados quais seriam os dispositivos utilizados, com exceção do questionário para a coordenação. A inserção da coordenadora da escola como sujeito da pesquisa surgiu no decorrer da investigação. Durante as reuniões informais, na sala de professores, percebemos a insistência no nome da coordenadora nas falas dos professores.

Constatamos, após um tempo, que a coordenadora era a única referência de escuta de que dispunham os professores, para apresentarem seus problemas, angústias, tristezas, inseguranças, enfim, suas queixas do dia-a-dia educativo. Percebemos que a escuta desta figura de escuta não poderia ser desprezada, caso quiséssemos entender mais a fundo o objeto proposto para estudo. Decidimos, então, utilizar dois dispositivos para esta investigação: um questionário, semi-estruturado, e a Memória Educativa.

Vale ressaltar que, quando a pesquisa já estava bem avançada, sentimos a necessidade de manter contato com a professora que faz o trabalho especializado e itinerância, na Sala de Apoio do colégio vizinho ao Manoel Vitorino. Percebemos que ela poderia, também, ser referencial de escuta para os docentes. Entretanto, após duas visitas informais, para conhecer melhor o trabalho desenvolvido, percebemos um enorme distanciamento entre essa profissional e os professores. Durante as entrevistas aos professores, por exemplo, nenhum deles conhecia o trabalho da Sala de Apoio. Chegaram a relatar, inclusive, que não sabiam o que seria uma Sala de Apoio Pedagógico²⁰. Resolvemos, então, abortar, ao menos nesta investigação, a inclusão dessa profissional, pois constatamos que não contribuiria com os objetivos propostos.

Em relação aos professores consultados: realizamos apresentação da pesquisa, inclusive com os objetivos e breve contextualização; em seguida, obtivemos a resposta voluntária dos interessados. Inicialmente, contamos com o

²⁰ Sala de Apoio – Espaço disponível, no turno oposto ao de aula, para que os alunos com deficiência tenham um acompanhamento da aprendizagem com profissional especializado. Neste espaço, em geral, são disponibilizados materiais adaptados que facilitam o processo de aprendizagem. Os alunos do noturno recebem a visita da professora itinerante, que tenta minimizar as dificuldades encontradas no dia-a-dia da sala de aula.

interesse de sete sujeitos; entretanto, em decorrência de problemas de saúde pessoal e na família, tivemos a desistência de dois deles; um outro desistiu porque recebeu uma proposta para mudar de escola e estava desmotivada para participar da pesquisa, o que compreendemos e respeitamos.

Importante salientar algumas das expressões que surgiram neste encontro de apresentação do trabalho, feito para um grupo de cerca de quinze professores, no turno vespertino. Chamou nossa atenção a maneira assustada e surpresa como eles receberam a informação de que a pesquisa tinha a pretensão de ouvir 'a versão deles' a respeito da inclusão. Pareciam não acreditar nessa possibilidade e registramos declarações, em diário de campo, tais como:

Mas você vai fazer como, em forma de curso? Vai ensinar lidar com que deficiência? (prof. A)²¹

É...eu não sei se posso participar...eu não tenho muito conhecimento com essa história de inclusão. Acho que não vou saber responder suas perguntas. Será? Sei não?! (prof. B)

Como é? Você quer me ouvir? Essa é nova! Ninguém nunca veio aqui perguntar nada pra gente! (prof. C)

Então, você quer saber o que eu sinto quando estou na frente do aluno 'portador de necessidades especiais'? É a minha opinião, mesmo? (prof. D)

É. Achei essa idéia muito boa! É a primeira vez que vejo uma pesquisa que quer saber o que os professores acham disso tudo (se referindo à inclusão). Tomara que dê certo! (prof. E)

²¹ Aqui optamos por usar uma identificação aleatória, pois os sujeitos falantes ainda não eram aqueles que seriam ouvidos por nós durante a investigação.

E, assim, ouvimos tantas outras falas dos professores angustiados e acostumados com pesquisas que desprezam sua presença. Ao mesmo tempo em que ficamos preocupados com as falas, nos motivamos com a pesquisa e a oportunidade de ouvir mais falas daqueles que vivenciam o processo inclusivo.

Após este encontro, a rede estadual entrou em greve e permaneceu assim por quase 90 dias, o que nos preocupou bastante, especialmente por conta do tempo de que dispúnhamos para a conclusão da dissertação. Além deste imprevisto, também enfrentamos alguma resistência dos professores voluntários quanto aos horários disponibilizados para os encontros de escuta e entrevista. Eles deixaram claro, desde o início, que só aceitariam participar se tudo pudesse ser feito durante o tempo que eles estavam na escola. Este entrave foi, em parte, solucionado após muita negociação com a coordenação e direção da escola e o remanejamento de alguns horários de aula. A história, anterior, da pesquisadora com a escola foi decisiva na solução deste empecilho.

Outra questão, inerente a esta primeira, foi a péssima qualidade das gravações. Como todos os encontros e entrevistas foram feitos nos horários em que havia alunos na escola, a poluição sonora foi extremamente prejudicial à degravação das falas, o que demandou um esforço de muita paciência e horas de dedicação.

Durante o tempo da greve, além de darmos prosseguimento ao aprofundamento teórico do texto, também nos dedicamos à leitura de dados da Secretaria Estadual de Educação e do PPP da escola, relevantes na contextualização das informações que seriam recebidas dos professores.

Após o encerramento da greve, fizemos nova reunião com os voluntários e assinamos os termos de compromisso e concordância com os pesquisandos. Nesses, asseguramos o respeito às informações e a privacidade de suas identidades (Anexo III).

No mesmo dia, apresentamos aos sujeitos o dispositivo Complementação de Frases, conforme Apêndice I. Eles foram convidados a responder e, para isso, foi disponibilizado um tempo e privacidade.

De posse deste dispositivo respondido, fizemos um novo encontro em que a pesquisadora relatou, em forma de história, toda a sua trajetória de vida escolar. Sentamos em círculo e cada um pôde fazer perguntas e tirar dúvidas. Foi um momento muito agradável de aproximação deles com o segundo dispositivo – a Memória Educativa. Ao final do bate-papo, todos receberam o roteiro para elaboração da Memória, conforme Apêndice II. Após a leitura do roteiro, junto com o grupo, foram sanadas algumas dúvidas, e disponibilizado um tempo inicial de quinze dias para a elaboração da escrita. Esse período precisou ser revisto para atender às necessidades de cada um dos sujeitos.

À medida que recebemos as memórias, começamos a agendar as entrevistas. Todas as entrevistas foram feitas em local reservado, com toda a privacidade, para que o professor se sentisse à vontade para responder às questões propostas, conforme Apêndice III e as outras que surgiram após a leitura da memória e foram apresentadas para elucidação de detalhes ou dúvidas.

Em concomitância com a escrita da Memória Educativa e a realização das Entrevistas, realizamos os encontros dos Grupos de Escuta, totalizando cinco oportunidades assim distribuídas: um logo após entrega do roteiro da memória;

três, durante o tempo das entrevistas e outro, após a finalização das entrevistas. Nesse último, os professores foram convidados a refletir sobre os efeitos desses momentos de reflexão, conforme perguntas do Apêndice IV. Importante salientar que os encontros aconteceram no mini-auditório da escola. O ambiente foi especialmente preparado para receber os professores: ar condicionado, incenso, música instrumental ambiente, com total privacidade.

Em todos os encontros foi reproduzida a cena da confraternização familiar à mesa. Uma toalha no chão serviu de suporte para salgadinhos, água e refrigerante. A comida foi apenas um pretexto para aguçar os sentidos, deixá-los mais à vontade, para que suas ricas declarações pudessem recheiar aquele tempo, dedicado só para eles.

Houve, em todas as ocasiões, um relaxamento inicial, para retomar a tranquilidade dos professores (os encontros foram realizados nos últimos horários de aula e eles chegavam muito estressados e cansados). Em seguida, uma fala da pesquisadora, sugerindo a partilha das experiências de inclusão. A partir daí, somente eles falaram, com exceção do primeiro encontro, no qual a pesquisadora abriu a conversa relatando a sua experiência com os alunos surdos, vivenciada na escola. Alguns deles já conheciam um pouco da história, pela convivência anterior, mas puderam conhecer detalhes.

Essa partilha teve o objetivo de deixá-los mais à vontade para compartilhar as suas experiências. Nos outros encontros não houve necessidade da opinião da pesquisadora. Apenas era sugerido, no início, que um deles começasse a contar uma experiência vivenciada. A partir daí, todos os demais iam

tomando a palavra e os encontros prosseguiam, sendo interrompidos no tempo estabelecido para terminar.

Em média, os encontros duraram 1h30min. As falas foram gravadas e depois transcritas em sua totalidade. Importante esclarecer que, no primeiro dia de encontro, os professores foram informados que o objetivo daquele espaço era a abertura de um tempo para que pudessem trocar experiências, conhecer a história do outro (que, aliás, foram narradas de maneira breve no primeiro encontro), bem como as posturas diante da inclusão.

Após o encerramento dos encontros de escuta e das entrevistas, foi solicitado à coordenação o preenchimento do questionário. Em seguida, e de posse de todos os dados, passamos à fase de degravação e transcrição dos arquivos de fala gravados. Primeiro foi efetuada uma transcrição literal das gravações. Depois, foram feitas “limpezas” nos textos, no sentido de fazer ajustes na linguagem, adequando-a para o texto escrito. Consideramos relevante confessar o quão rico foi o momento das degravações, apesar da inadequada qualidade de gravação. Ouvir novamente as falas, revivendo o momento da entrevista e dos grupos e associando aquele que ficou gravado, com as pausas, repetições, equívocos, anotações de campo, etc; foi decisivo no momento da interpretação dos dados.

Orientando a análise e a interpretação dos saberes e sabores obtidos com a pesquisa

Retomando os objetivos propostos para estudo, passamos a delinear a opção que fizemos para análise e interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa, em consonância com a fundamentação teórica que sustentou toda a investigação.

Chizzoti (1995) fala em *corpus qualitativo* de informações, que é proporcionado pelos dispositivos e dados obtidos por meio deles. Segundo o autor, *obtem-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos (p.85).*

Ainda em relação aos dados, o mesmo autor lembra que estes não devem ser tomados de forma isolada, mas sempre considerando o contexto em que ocorreram.

São fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, revelações e ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (idem, p. 84).

Atendendo a esta orientação, estivemos atentos à constância das manifestações, sua ocasionalidade, frequência, interrupção, fala, silêncio, repetições, equívocos e tudo aquilo que pudesse nos ajudar na identificação do significado manifesto, mas também no latente dos depoimentos escritos e falados.

Outrossim, Freud (1925) encerra o *Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn* com uma inferência importante tanto para a educação, quanto para aqueles que a fazem, como é o nosso caso:

...Se um deles aprendeu a análise por experimentá-la em sua própria pessoa, e está em posição de poder empregá-la em casos fronteirços e mistos, a fim de auxiliá-lo em seu trabalho, obviamente deverá ter o direito de praticar a análise; e não se deve permitir que motivos mesquinhos tentem colocar obstáculos em seu caminho (p. 343).

Apesar desta aparente licença freudiana, questões éticas e teóricas limitam-nos à análise estrita do conteúdo das falas dos sujeitos da pesquisa, utilizando-nos, para tanto, do auxílio dos dispositivos da própria análise: atenção livremente flutuante e associação livre.

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como um instrumento polimorfo e polifuncional. Segundo ele, esta impõe, ao pesquisador, um prolongamento do período de latência, entre a intuição aleatória a partir de uma leitura inicial dos dados, até a reação interpretativa e compreensiva em sua essência. Sobre este intervalo necessário de tempo, de idas e vindas, entre as informações e a teoria, Bardin (idem) confessa: *...gostaria de compreender o que as palavras dos meus clientes – os seus balbucios, silêncios, repetições ou lapsos – são susceptíveis de revelar no seu curso para uma superação das suas angústias ... (p.27)*. Com efeito, trabalhamos, incansavelmente, na tentativa de alcance de uma compreensão que estivesse além dos significados imediatos.

Durante esse tempo de cozimento, estivemos atentos: às tentações por certezas – será que o que julgamos identificar na mensagem está lá

efetivamente?; à leitura enviesada – será a nossa leitura válida?; ao enriquecimento da leitura – não poderá nossa leitura atenta aumentar a pertinência das interpretações?; à descoberta de conceitos e estruturas – especialmente aqueles sobre os quais *a priori* não pretendíamos compreender (Bardin, *ibidem*).

Em pesquisas qualitativas, assegura Bradley (1993), há uma imensa gama de informações que precisam ser quebradas em unidades menores e, em seguida, reagrupadas em categorias que se relacionam entre si de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos.

Nesse sentido, recorreremos a Franco (2007) que assegura que mesmo que os enunciados pareçam antagônicos, estes devem merecer nossa atenção. Outra preocupação que tivemos foi em relação à relevância teórica das descobertas; isto, pois, um acontecimento puramente descritivo, com função ilustrativa, não possui validade para a nossa intenção de pesquisa.

Sendo assim, as análises, comparações e inferências que fizemos foram conduzidas, principalmente, pelos nossos objetivos e pela nossa capacidade de articular os “achados” com o aporte teórico escolhido para sustentar o trabalho. As inferências são consideradas por Franco (*idem*) como finalidade importante da análise de conteúdo, uma vez que essas são elementos que servem de base para a comunicação.

O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir, de maneira coerente, conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto das mensagens e que podem estar associados a outros elementos.

O pesquisador age como um verdadeiro detetive à procura de vestígios, indícios que podem vir à tona durante o processo de investigação. *A produção de inferências pode ser considerada como a essência da análise de conteúdo, uma vez que confere importância teórica à interpretação dos dados, indo além da mera comparação de resultados (ibidem, p.26).*

Importante ressaltar que *os resultados obtidos devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis* no âmbito das falas e do material escrito produzido (Franco, *ibidem*, p. 27). Isto significa que, em especial, o conteúdo oculto das mensagens, suas entrelinhas, mereceram o nosso trabalho de deciframento.

Finalmente, após uma cuidadosa delimitação dos objetivos da pesquisa, da sua sustentação teórica consistente e do conhecimento do material a ser analisado, o nosso próximo desafio foi a organização da análise e a definição das categorias, construídas em consonância com o referencial psicanalítico.

Na primeira fase dessa organização realizamos as intuições e contatos iniciais com o material levantado. Bardin (1977) compara a postura do pesquisador, neste momento, ao de um arqueólogo, por conta da busca minuciosa pelos vestígios. Segundo o autor, *esta fase é chamada de leitura flutuante por analogia com a atitude do psicanalista (idem, p.96).*

Após essa etapa, chegamos à definição das categorias de análise. Franco (*ibidem*) define a categorização *como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (p. 59).* Podemos assegurar que esse processo foi longo e bastante desafiador para nós,

uma vez que para sua formulação exigiu constantes idas e vindas à teoria, ao material, além de pressupor várias elaborações de categorias iniciais, antes que a versão final fosse considerada satisfatória.

Em nosso trabalho de investigação não definimos categorias *a priori*, elas emergiram das falas, dos discursos, do conteúdo das respostas. Nesse processo destacamos todos os significados e sentidos que os sujeitos atribuíram a determinado conceito ou situação, elencando as convergências e divergências presentes. Desse modo, as categorias foram criadas. A partir do conteúdo das falas, pudemos perceber as diferentes concepções acerca da inclusão e dos seus efeitos no dia-a-dia docente (Franco, *ibidem*).

A criação de categorias deve, também, atender a alguns requisitos: exclusão mútua; pertinência; objetividade, fidedignidade e produtividade; este último, no sentido do número de inferências produzidas (Franco, *ibidem*).

Quanto ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação, Bardin (1977) afirma que os resultados brutos devem ser tratados de forma a adquirirem significados e validade. Para ele, *o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (p.101).*

O elenco das categorias e a interpretação dos dados são os nossos objetos de atenção no próximo capítulo.

UM BANQUETE – SIRVA-SE E BOM APETITE!

*A cabeça da cozinheira funciona ao contrário...
Sua imaginação está cheia de sabores.
Sonha com os efeitos que os sabores irão
produzir no corpo de quem come.
Não quer matar a fome. Matar a fome é fácil.
Basta angu e feijão. O que ela deseja é provocá-la!
Rubem Alves (2002, p.134).*

Apresentando o menu de categorias

A proposta de escutar os professores, dar voz às suas angústias e opiniões, conhecer suas concepções acerca da inclusão, seu olhar sobre esse complexo processo por que passa a escola, finalmente poderá ser discutida.

Antes de mais nada, gostaríamos de reiterar o fato de a pessoa do professor ter sido a figura central deste trabalho; nossa prioridade e preocupação constantes, especialmente por conta dos laços de confiança já existentes entre a pesquisadora e os sujeitos investigados.

Em consonância com a nossa escolha teórica, optamos pela não definição de categorias *a priori*, o que poderia fragmentar nossos resultados. As categorias criadas emergiram *das falas, discursos, conteúdos das respostas e implicaram em constantes idas e vindas ao material de análise e à teoria (Franco, 2007, p.61).*

Seguindo orientação de Franco (*idem*), o conteúdo das falas e respostas dos professores, foi associado a alguns indicadores, tais como: frases interrompidas, repetições, esquecimentos, lapsos, atos falhos, dentre outros; que

geraram as primeiras categorias. Após sua confrontação com o *corpus* teórico, estas puderam ser aprimoradas e acabaram gerando as inferências, apresentadas nessa interpretação.

Vale ressaltar, ainda, que todas as categorias estão relacionadas, de algum modo, aos objetivos propostos para este estudo; os quais merecem nossa rememoração nesse momento: re-significação, a partir da escuta do professor, do processo de inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular; identificação das causas do mal-estar docente, instalado a partir da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular; reconhecimento das possíveis repercussões das histórias de vida escolar dos sujeitos-professores em suas posturas diante da inclusão e incitação de discussões em torno de uma nova perspectiva de formação docente, que propicie uma valorização da dimensão subjetiva do professor. Estes serão retomados no decorrer de todo o processo de interpretação.

Finalmente, nossas elaborações discursivo-interpretativas foram feitas em torno das seguintes categorias de análise:

- ❖ Em busca dos sabores e saberes primordiais
- ❖ Os mestres-cucas e suas especiarias
- ❖ Formação profissional – uma receita e seus furos
- ❖ Ilusões à moda narcísica
- ❖ Degustando o desconhecido

❖ Em busca dos sabores e saberes primordiais

Freud (1901/1904) considerou as lembranças da infância um tema de enorme relevância em todos os seus estudos. Em *Lembranças Encobridoras*, ele salienta a pouca importância dada às lembranças dos primeiros anos de vida, afirmando que *é perfeitamente possível que o esquecimento da infância nos possa fornecer a chave para o entendimento das amnésias que, segundo suas descobertas, estão na base da formação de todos os sintomas neuróticos (p.55).*

Em nossa investigação, ratificamos a importância das marcas primordiais no processo de constituição psíquica da criança e, conseqüentemente, na vida adulta, uma vez que estas inscrições não se apagam. Por meio da escrita de suas trajetórias de vida escolar, os professores pesquisados puderam revisitar sua infância e narrar aquilo que ainda permanece na lembrança.

Como **B.** que se recorda do início da sua escolarização, realizada em casa por seus pais:

Era o seguinte...eu já sabia o alfabeto, já formava algumas palavras (...) Era um hábito na minha época de infância aprender as primeiras letras em casa. É, não existia, naquela época, como tem hoje maternal, maternalzinho, nada disso não tinha (...) As crianças eram alfabetizadas em casa e já iam para a escola sabendo ler alguma coisa...eu já lia algumas palavras...escrevia meu nome e construía o alfabeto.

Assim, também, **L.**, inicia sua memória recordando-se de quando entrou na escola, narrando dois incidentes marcantes:

Entrei na escola com 4 ou 5 anos, não tenho certeza...(...) Lembro-me de uma professora chama I. que me deu uma

reguada nas pernas, porque eu não estava sentada virada para frente (...) Nesta mesma escola tive vergonha de pedir à professora para fazer xixi, temendo receber um não; ocorreu que acabei fazendo ali no lugar onde eu estava, dentro da sala.

De acordo com Freud (1917), podemos explicar o significado de lembranças da primeira infância, como as relatadas por **L.**, a partir da própria recordação à qual ela dá prioridade, *aquela que relata em primeiro lugar, com a qual introduz a história da sua vida, vem a ser a mais importante, a única que contém a chave das páginas secretas da sua mente (p.160-161)*. No caso do relato, duas marcas: a agressão sofrida pela professora e a vergonha, em consequência do medo de pedir licença à mesma professora.

Ao narrar um de seus casos clínicos, Freud (1917) esclarece que *quando, na análise, duas coisas são trazidas uma imediatamente após a outra, como de um só fôlego, temos que interpretar essa proximidade como uma conexão de pensamento (p.165)*.

Em outros casos, é possível perceber aquilo que mais marcou a trajetória de vida a partir da ausência ou omissão, ou ainda esquecimento, daquilo que aconteceu no início da infância e, até mesmo, na adolescência:

A opção por Ciências Biológicas deve-se em parte a um relativo sucesso que tinha com a disciplina biologia..... **S.**

Em sua Memória, **S.** não relata um fato sequer dos períodos da infância e adolescência, iniciando sua narrativa já da época em que iniciou seus estudos

de graduação; o que será elucidado mais adiante, quando ela fala da sua insatisfação com a escolha profissional.

Ao se recordar dos antigos mestres **C.** faz referência a duas professoras que teve na infância:

“...tem uma que ficou em mim...e foi AM, foi a que mais me marcou...era um lado assim amigo...e depois, que eu vim conhecê-la mais profundamente (...) ela se dava muito bem, então eu sempre preservei isso; mais do que aquela professora do primário que era muito rigorosa, me podava muito (...) e AM não. Eu era eu, do meu jeito. Ela gostava da gente, como a gente era e a gente gostava dela (...) os alunos se sentiam felizes (...) eu me sentia feliz com a presença dela e não sentia medo.”

Importante observarmos que a primeira referência parece ter sido bastante positiva, a começar pela lembrança do nome. Da segunda professora, do primário, ela não se recorda do nome na entrevista.

Freud (1901) esclarece que o esquecimento temporário de nomes próprios:

o esquecimento de nomes, acompanhado por uma ilusão de memória, ocorre com freqüência incomum (...). Quase todas as vezes em que pude observar esse fenômeno em mim mesmo, pude também explicá-lo (...) como motivado pelo recalçamento.(p. 23)

Ela afirma, também, que essas predisposições são indispensáveis para possibilitar ao elemento recalçado apoderar-se, por associação, do nome esquecido, arrastando-o consigo para o recalçamento, conforme aconteceu com

B.:

...teve uma...(pensativa, tenta se lembrar do nome)...teve uma de geografia (...) me marcou pela exigência, ela era muito rígida!

Mais adiante, quando ele já falava na experiência da escrita da memória educativa, ela acaba se lembrando do nome da antiga professora de geografia:

*...eu acho que o nome dela era M...eu me lembro que ela fazia um dossiê. Naquela época, eu já fazia dossiê, imagine?!...Foi a primeira vez que eu ouvi a palavra dossiê (...). E retornei agora neste dossiê da vida...da vida...ai me lembrei daquele momento (faz referência à memória educativa como um dossiê da vida)... Ela não sorria, era uma criatura assim magrinha, entrava na sala, não sorria!Teve um dia que ela falou alguma coisa sobre o dossiê, ai eu dei risada...eu não me lembro mais...foi alguma coisa que alguém falou e eu dei risada (...) Ela exigiu meu dossiê e deu aquele sermão terrível...ela era assim! (relato de **B**).*

Percebemos que a fala sobre a memória a fez lembrar daquela situação. Mesmo depois de dizer que não se lembrava mais do que havia acontecido, ela acaba narrando quase tudo.

Percebemos o porquê do esquecimento do nome depois da narrativa. A marca que a professora havia deixado em sua vida, de forma negativa e constrangedora, havia ficado recalcada e foi trazida à tona quando teve a experiência de escrever a sua Memória Educativa, dispositivo que ela comparou com o Dossiê, que fora solicitado pela professora. Talvez isso explique, também, a restrita narrativa feita na Memória.

A dificuldade de vivenciar novamente aquela sensação que havia ficado no passado, reprimida com a função primeira de evitar a revivescência do sofrimento, do desprazer, conforme ratifica Freud (*idem*):

quando analiso os casos de esquecimento de nomes observo em mim mesmo, quase sempre descobro que o nome retido se relaciona com um tema que me é de grande importância pessoal e que é capaz de evocar em mim afetos intensos e quase sempre penosos .(p.36)

Freud (*ibidem*) assevera que, não demora muito, os motivos da lembrança 'esquecida' são descobertos, tornando compreensíveis a distorção e o deslocamento da experiência vivenciada; em concomitância, Freud (1901) afirma *que esses erros na recordação não podem ser causados simplesmente por uma memória traiçoeira (p.56)*. Trata-se de lembranças encobridoras.

Bom, eu tenho uma vaga lembrança do início da minha escolarização (pausa para lembrar). Fui alfabetizada por uma professora de banca (...) ela era muito autoritária!Qualquer briguinha que a gente tinha com um colega, ela batia na gente. (Relato de R.)

Ao tentar entender o porquê dessas recordações não se apagarem e resistirem ao passar do tempo, Freud (1917) esclarece que para que essas lembranças possam ser apreciadas, seria necessário um trabalho de interpretação (leia-se: análise pessoal).

Essa interpretação mostrava que seu conteúdo exigia ser substituído por qualquer outro conteúdo, ou revelava que essas lembranças relacionavam-se com outras experiências inequivocamente importantes e que haviam surgido em seu lugar com aquilo que conhecemos por lembranças encobridoras (p.160).

Para Freud (*idem*), essas recordações não devem ser desprezadas. E complementa dizendo que podemos conjecturar que *aquilo que a memória preserva é o elemento mais significativo em todo o período da vida, quer houvesse tido tal importância na época, quer tivesse adquirido importância subsequente por influência de eventos posteriores (op. cit.)*.

Ainda sobre as marcas da infância, estas estiveram muito presentes nas falas e narrativas dos professores pesquisados, especialmente quando falavam da influência dos seus pais na escolha profissional:

*É...como eu falei, foi muito a influência de minha mãe; ela, por não ter formação, estudou pouco. Ela é do interior e, naquela época, professor era tudo e eu sempre gostei de crianças. Não sei lhe dizer exatamente o que me levou a ser professora, acho que foi essa influência familiar e o gostar de criança. Acho que foi isso. (Fala de **B**)*

Do mesmo modo, **S.** também foi influenciada pela família:

Minha mãe, que era professora, gostaria muito que eu fosse professora, que fizesse Pedagogia...Meu pai também queria que eu fosse professora e que me casasse.

Além de interferirem na escolha da profissão, os pais de **S.** conseguiram decidir o destino da sua vida pessoal. Hoje, ela é professora e casada, tendo realizado os desejos parentais.

Aqui, vale recordarmos a afirmação de Cordié (1996), quando fala da demanda dos pais em relação ao futuro dos filhos:

A criancinha ouve bem cedo a demanda que lhe é feita: ela deve aprender, ela deve ser bem-sucedida. Desde a pré-escola, alguns pais se inquietam com as performances intelectuais de seus filhos e com suas possibilidades de sucesso (...) A criança percebe muito bem que ela tem de responder a uma expectativa (p. 23-24).

Mesmo depois de adulta, os pais continuavam dando as diretrizes para a sua vida e profissão – a narrativa é da época em que entrou na faculdade. Ainda hoje, ela continua atendendo às idealizações dos pais.

Cordié (*idem*) salienta que à época da dissolução do Complexo de Édipo, se a criança não consegue descolar-se de sua ligação com sua mãe, permanece numa relação de dependência sujeito-objeto, Este processo de separação representa *um doloroso trabalho psíquico de remanejamento das posições subjetivas*. Em vez de ser *objeto que satisfaz o Outro*, a criança deve se tornar um *sujeito por inteiro*. Passa, então, *do status de objeto, que satisfaz o Outro, para o de sujeito desejante, capaz de fazer suas próprias escolhas (p.28)*.

Entretanto, alguns pais, mesmo depois de ter os filhos crescidos, continuam projetando seus ideais narcísicos neles, não suportando a idéia de que eles construam sua própria história.

Desse modo, também L. atendeu aos desejos parentais, quando fez sua escolha profissional:

Minha mãe falava sempre que quem quisesse constituir uma família tinha que ser professora, pois dava para conciliar o trabalho com os afazeres do lar e com a dedicação aos filhos...Fui, então, fazer magistério.

Relatos como os que descrevemos, ilustram um pouco das relações estabelecidas desde a mais tenra infância, entre a criança e seus pais (ou substitutos nesta função). Elas foram retomadas aqui com objetivo de exemplificar como essas marcas primordiais ficam registradas em suas lembranças, interferindo em suas escolhas e atitudes por toda a vida, inclusive em sua profissão.

❖ Os mestres-cucas e suas especiarias

Retomamos Freud (1914a), para salientar que *é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres (p.248).*

Assim como os nossos pais, também nossos antigos mestres-cucas, através de processos de identificação e transferência, influenciam o nosso modo peculiar de conduzir a tarefa educativa.

Lembrei-me nesse momento, de uma passagem que vivi enquanto aluna da disciplina Teatro na universidade. O professor sempre pedia que, ao assinarmos a lista de presença, deveríamos colocar, ao lado do nosso nome, o que queríamos realmente exercer. Ele era enfático ao dizer: 'não é o que vocês são, mas sim o que vocês querem ser!'.(Fala de S.)

Ao relatar sua insatisfação com a escolha profissional e a abdicação dos sonhos de exercer uma outra profissão, **S.** lembra-se do mestre com quem se identificou, especialmente por reconhecer o seu desejo.

Laplanche e Pontalis (2008) definem a *identificação* como *um processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro* (p. 226); assim como aconteceu com **S.** que, hoje, costuma incentivar os seus alunos a seguirem os seus próprios sonhos profissionais.

Para **C.**, a professora AM foi extremamente marcante, especialmente por dispensar a ela um carinho que, segundo sua narrativa, a sua própria mãe não tinha:

...guardo no coração uma professora de Inglês, A.M, (...). A.M. foi a que mais me marcou...era um lado assim amigo...e depois, que eu vim conhecê-la mais profundamente (...). Ela gostava da gente como a gente era e a gente gostava dela e não fica assim...com bagunça na sala...o aluno se sentia feliz!

Assim, também, **L.**, narra uma experiência marcante, embora não de forma tão positiva:

Alguns professores nas Mercês marcaram a minha vida escolar. B. (...), professora de português, ensinava muito bem; quando deixávamos de colocar algum acento em uma determinada palavra, ela fazia a correção de forma exagerada, colocava um acento quase que do tamanho da folha.(...). Lembro-me que não acentuei a palavra 'ruído', ela então fez um acento forte e grande na palavra, nunca me esqueci disso!

Ainda sobre seus professores, **L.** relata:

M. era o nosso professor de matemática. Era engraçado e procurava interagir com os alunos através de brincadeiras (...). Às vezes avisava que ia fazer avaliações em que os alunos poderiam tirar 0 ou 10 e quando as entregava à turma, dizia, em voz alta, a nota de cada um. Isso nos deixava constrangidos.

A professora de Psicologia costumava ler as minhas redações para toda a turma e elogiava, muito, os meus textos (sem citar o meu nome).

As lembranças de **L.** trazem duas situações diferentes: na primeira, uma relação difícil com o professor de matemática que, apesar de engraçado, intimidava os alunos, utilizando-se de mecanismos de coerção, como as provas; na segunda, o reconhecimento da sua produção textual, a deixou feliz, apesar do seu nome não ser pronunciado pela professora.

L. relata em outros momentos os efeitos destas relações com seus mestres, quando, por exemplo, ela realiza trabalhos com os alunos que têm dificuldade com a escrita.

Freud (1914a) afirma que a aquisição do conhecimento depende da relação que o aluno tem com seus professores. *Por meio das transformações da libido objetal e da libido narcísica, a criança vai assimilando os traços das pessoas à sua volta, o que torna suas as exigências dessas pessoas (p. 282).* De modo que suas atitudes acabam modificando nossos comportamentos, como aconteceu com a professora **L.**

Isso acontece, pois, durante o período de latência, os nossos mestres ou aquelas pessoas que exerceram esta função passam a ocupar o lugar que era exclusivo dos nossos pais.

Em Fragmento da Análise de um caso de Histeria, Freud (1905/1901) define um dos conceitos fundamentais da psicanálise:

Transferências – são reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévias é revivida, não como algo do passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico (p.111).

No processo transferencial, há uma atualização dos desejos inconscientes com determinados objetos, a partir das relações estabelecidas entre professor e aluno. O que se transfere são as experiências vivenciadas, especialmente com os genitores, agora atualizados na relação professor-aluno.

Lembro que dentre os professores ruins eu tive um de matemática, que transformava a sua disciplina (matemática) em um verdadeiro terror, foi nessa época que passei a odiar a matemática, fato que prevaleceu durante todo o restante do ensino médio. (relato de R.)

Já alfabetizada, fui para a Escola Experimental...(…) Na segunda série teve uma professora a quem me afeiçoei bastante (seu nome era L. – usa no diminutivo). Ela conversava abertamente com a classe sobre vários assuntos, inclusive sobre sexo. (relato de L.)

Laplanche e Pontalis (2008) reafirmam que aquilo que é transferido são os *patterns de comportamento, tipos de relações de objeto, sentimentos positivos ou negativos, afetos, carga libidinal, fantasias, conjunto de uma imago ou traço particular desta* (p.515).

Em seu relato, a professora **C.** se recorda da professora que descobriu a sua deficiência auditiva, antes mesmo da sua mãe:

No curso primário, duas professoras foram marcantes: E., da 1ª série, por ter sido rígida com a disciplina e também porque...foi ela quem detectou a minha surdez no ouvido direito.Ela dizia para minha mãe que eu era muito 'aérea' (...). Além desta, também a J., que ensinava na 4ª série, sempre paciente, transmitia amor à profissão.

Assim também, outros relatos:

*Eu tinha muita dificuldade com matemática. Aliás, muuuuuuittaaaaa! (...) Até teve uma época, equivalente hoje à sexta série, ...minha mãe me botou pra tomar aula particular ... Era matemática!Era matemática! (parece reviver o momento da infância, aumenta o tom de voz, diz com ênfase, demonstrando o terror nas palavras). E ainda tinha uma coisa assim...Chegava no começo no ano, enquanto eu não conhecesse o professor de matemática, eu não tinha sossego...Porque era pra mim um terror...eu achava que os professores matemática eram muito sérios, severos (engrossa a voz, como se tivesse repetindo a voz dos antigos mestres)...um... Bicho de sete cabeças pra mim!(fala de **C.**).*

De outro modo, com a descoberta do Complexo de Édipo, essa concepção de transferência sofreu alterações. Freud (1912) demonstra que a

relação do sujeito com seus pais, que é revivida na transferência, se faz especialmente através da ambivalência pulsional. Assim, Freud (*idem*) distingue as transferências em positiva e negativa. A primeira, ligada a sentimentos de ternura e a segunda ligada aos sentimentos hostis.

Queria me especializar em genética ou ser uma Analista Ambiental; nesse momento ainda não sabia ao certo o que queria...Mas, a idéia de ser professora, em tempo integral, não me passava pela cabeça; porém, tal idéia não me causara repulsa, como causara em muitos colegas.(relato de S.)

Para Laplanche e Pontalis (2008), a ambivalência pode efetivamente servir para designar as ações e os sentimentos que resultam de um conflito defensivo em que entram em jogo motivações incompatíveis (p.18).

Para Freud (1914), este posicionamento decorre da coexistência de sentimentos contraditórios, que trazem prazer e desprazer.

Quando cursava a graduação tive a opção de escolher entre fazer bacharelado ou licenciatura; a idéia no início era, claramente, a de fazer bacharelado, pois sempre gostei mais.Porém, era nítida a realidade de trabalho de mercado. O mercado de trabalho para biólogo estava muito restrito e professor tinha muito mais oportunidades, embora ganhasse pouco e tivesse más condições de trabalho, sob a influência de que 'não se deve deixar o certo pelo duvidoso'...Fiz licenciatura, pois tinha muito receio de ficar desempregada.(relato de S.).

Por fim, as influências dos nossos antigos professores acrescentam-se às marcas primordiais e revelam-se em nossas práticas atuais, enquanto educadores.

❖ Formação profissional - uma receita e seus furos

Reconhecer-se enquanto profissional. Talvez seja esta a maior dificuldade encontrada pelo professor diante do exercício da tarefa educativa. Enquanto todos as demais profissões têm profissionais que assumem seu papel e respondem deste lugar pelos seus ofícios, na escola essa postura tem sido diferente.

Atualmente, sou uma professora que já fez vários cursos de reciclagem e especialização, mas que constatou que a teoria é diferente da prática(...). Na prática faltam recursos materiais, interesse do aluno e colaboração dos pais. A própria sociedade em que vivemos não valoriza o estudo em nenhum aspecto, principalmente a ascensão sócio-econômica (...). Os valores éticos e morais atuais não incentivam a educação no Brasil...(...) Muita coisa eu utilizei lá e lá ficou...eu mudaria o conteúdo dos cursos, ele seria mais próximo do que eu encontro na sala de aula. (Fala de C.).

O relato de C. revela a nítida diferença entre o que se estuda na faculdade e o que se encontra na prática. Inevitavelmente, esta incoerência formativa é associada à desvalorização docente.

Neste movimento de descaso com o papel da escola e, por conseqüência, do professor, Nóvoa (1995) entende que a formação de professores *tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação (p.24).*

*Durante o curso não me identificava com as matérias de licenciatura; e quando comecei a ensinar paralelamente ao curso, tinha a nítida impressão que as aulas de Didática falavam de uma realidade virtual e em nada se assemelhava ao que eu vivia em sala de aula.(relato de **S.**)*

*Fiz o curso de Letras e decepcionei-me com o conteúdo das disciplinas. Eu esperava conteúdos mais significativos para o processo ensino-aprendizagem.(relato de **B.**)*

*... Eu gostei muito do curso de magistério enquanto eu estava fazendo....mas, depois que você sai,..(...) Eu senti que quando terminou o curso havia como se fosse uma lacuna... estava faltando alguma coisa...sabe?...Pra sua vivência, pra o mundo....(...) Tudo bem que eles se centralizassem naquilo, mas que nem por isso deixassem de se aprofundar, entendeu?(...) Senti falta disso.(fala de **C..**)*

O ato de narrar as trajetórias de vida e formação docente, por meio da Memória Educativa, nos possibilitou desvelar alguns dos modelos e princípios que conduzem os discursos e práticas pedagógicas atuais, especialmente em relação aos cursos de graduação e especialização.

Durante a investigação foi possível perceber, também, os professores refletirem sobre suas formações:

*..eu não sou aquela professora boazinha, que passa a mão pela cabeça...não...eu sou uma professora que ajuda os alunos a ser alguém no futuro...Professora é professora...o aluno quer ficar me chamando de 'tia'..me incomoda ser chamada assim....(relato de **S.**)*

Ser professor...alguém que tem um papel muito grande na vida do outro. Ser professor é você...(pensativa)...é...(pensativa)..passar pra seus alunos toda uma vida, uma experiência..é você criar valores...quer

*dizer, criar valores não, porque a gente não cria valores...Pra que essa criança se torne uma cidadã.Ser professor , como eu diria....é uma luz na vida dos educandos...tudo na vida passa pela educação! (fala de **B.**).*

*Quando comecei a ensinar 'oficialmente' tinha planos para os alunos, estava com garra, disposição e vontade de mudar, me aplicava, escolhendo recursos, a melhor metodologia, etc. (fala de **S.**).*

Segundo Nóvoa (1992), o excesso de racionalidade técnica corroborou a consolidação da crise de identidade dos professores:

não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científicos para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (p.15).

Ao relatarem sua opinião sobre os cursos de capacitação específicos para a inclusão, deixam clara esta dimensão de superficialidade técnica que caracteriza os cursos:

*São superficiais.Nos cursos que fiz senti falta de um maior aprofundamento em LIBRAS (diz **L.**).*

*Incompletos, pois são conduzidos por pessoas que não vivem o cotidiano da sala de aula.(complementa **C.**).*

Ao citar o livro, *O Professor é uma Pessoa*, Nóvoa (1992) destaca a importância da valorização da dimensão pessoal para além da profissional. Desta forma, afirma que:

a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes, o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (op.cit.).

Nóvoa (*idem*) fala, também, da urgência na criação de espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional. Pensamos que os grupos de escuta, experimentados durante a pesquisa, talvez possam atender a esta necessidade.

O modelo de formação, preso às soluções mágicas, com concepções arcaicas e segmentadas do conhecimento, recheada por ideais inatingíveis parece pedir socorro. Um processo que prioriza a 'fabricação' de profissionais, sob medida, para um Ideal de escola, deixa explícita a ausência do humano e a proposta de desvalorização do profissional:

..(...). A nossa sociedade valoriza muito o ter, eles querem uma coisa imediata e educação é o contrário. Então, eu acho que é tudo isso....Esse negócio de dizer que tem um salário muito baixo. Ninguém quer ganhar pouco! Todo mundo quer ganhar bem! Ter algo que trás um retorno financeiro imediato e não é isso do professor, não é? ..é assim...desvalorizando a profissão.(relato de C.).

Minha mãe valorizava muito o professor, a figura do professor. Pra ela, a palavra do professor...(...)..pra ela o professor sempre tinha razão...é...sempre tinha razão....(relato de C.).

Nesta investigação, privilegiamos a figura do professor, bem como sua singularidade e historicidade, o que proporcionou uma produção discursiva com fins à re-significação do seu processo de formação e valorização profissional e pessoal, por meio do destaque da sua dimensão subjetiva, uma vez que não se pretendeu dissociar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo se considerarmos a perspectiva teórica que conduziu este trabalho, em que na formação do profissional, estão inscritas marcas primordiais de sua história de vida.

Como professora procuro compreender as dificuldades dos meus alunos e encaro cada dia como um novo desafio.(...) Até hoje me lembro de alguns ex-alunos, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.(fala de B.).

Nóvoa (*ibidem*) convoca os professores para uma nova perspectiva de formação, que trabalhe em favor da produção de uma profissão docente (identidade docente). Esse autor fala, essencialmente da retomada, tanto pela escola, quanto do professor do seu lugar social, por vezes esquecido ou colocado à margem.

O processo de formação deve, segundo Nóvoa (*ibidem*), ser um *continuum*, em que aquilo que é novo, imprevisto, não planejado, não seja ignorado, mas usado como combustível para alimentar a criatividade e as reflexões sobre as práticas existentes.

❖ **Ilusões à moda narcísica**

Segundo Freud (1914b), devemos estar atentos à atitude de pais afetuosos com os filhos, isto porque, essa maneira de ‘cuidar’ pode revelar *uma revivescência e uma reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram (p.107)*. Assim, eles acabam atribuindo todas as *perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele (p.108)*.

Para moldar a criança à ordem reguladora, a escola precisa:

esvaziá-la de si mesma, de sua história, de seu desejo, de sua fala (...) Eliminação, esquecimento das diferenças, das histórias singulares (...) a criança histórica e socialmente enraizada deve ser substituída por uma criança abstrata, des-historicizada: criança permutável, banalizada, privada de tudo op que constitui sua diferença (Imbert, 2002, p.82).

E é para essa criança que não existe que a escola, que está aí, foi pensada. Além disso, também o professor, para se adequar ao modelo escolar, tem sua singularidade ignorada e sua história deletada da lista de prioridades educacionais.

Para Imbert (2002), a expulsão, ou tentativa de expulsão, do inconsciente da sala de aula acaba tendo um efeito contrário ao objetivo da ‘empreitada pedagógica’: o reforço aos seus ímpetos incontroláveis, em vez da sua inscrição em uma estrutura simbólica, que pudesse ser traduzida em palavras.

Nesta tentativa desastrosa de manipulação do humano, ambos - professor e aluno tornam-se objetos.

“As regras mantém boas relações com o narcisismo do Eu. Elas contribuem para entretecer ‘boas formas’, ‘belas imagens’; ora, a Lei, enquanto estabelece a separação e interdiz, acaba, precisamente, desentrelaçando e desfazendo essas formas e essas imagens (Imbert, idem, p.83).

Segundo Imbert (ibidem), educar implica uma transgressão, uma distância, em relação às intenções de modelagem e moralização.

O trabalho educativo equivale a tomar as coisas em referência a um Outro; não se trata de repetir o discurso e as práticas das regras instituídas, tampouco refletir as imagens talvez fascinantes de um fora-a-lei, mas garantir ‘o aberto’ necessário à emergência de um sujeito (p.140).

Com uma educação voltada à satisfação dos ideais narcísicos, a criança é levada a identificar-se, sobretudo, com belas imagens, que não agridem o seu narcisismo. Assim, *o aluno que não é semelhante à imagem idealizada pelo mestre acaba enfrentando seu não-reconhecimento e /ou sua rejeição (Imbert, p.76-77).*

Hoje procuro ser para meus alunos aquela professora que eu queria que meus professores fossem na minha época de estudante: amiga, solidária, aplicada e sempre com vontade de ajudar seus alunos a vencer as suas dificuldades.(fala de R.)

Acho que o aluno ideal é aquele que realmente se esforça, aquele que quer aprender.. (outro relato de C.)

*...a gente vive como se não fosse morrer, que ninguém fala, na escola, em casa, qdo fala muda o assunto...a gente na licenciatura, somos trabalhados assim pra lidar somente com o vencedor, com o bom!(relato de **C.**)*

A rejeição do aluno, que não atende aos padrões esperados e a educação passa a atender a uma relação imaginária, como melhor saída para evitar os riscos. O bom aluno acaba atendendo aos modelos:

*Como pode ver, havia na minha vida, uma forte influência, uma balança pendendo fortemente para o lado em que havia um modelo a ser seguido; coincidência ou não, era o modelo de vida da minha mãe: 'Professora abnegada, mãe zelosa, esposa dedicada e cidadã que não contesta as regras que lhe foram pré-estabelecidas (...).Eu acabei sendo professora. (Fala de **S.**)*

Os demais alunos, como acontece no processo inclusivo, que se apresenta, têm *uma única saída: confinar-se a essa imagem, transformá-la em sua in-sígnia. (Imbert, ibidem, p.78-79).*

O projeto de escola inclusiva é definido atendendo a estes ideais, embora os professores assegurem não nutrir mais ilusões em relação à educação. De modo que uma escola inclusiva é aquela que:

*...acolhe verdadeiramente, fazendo o aluno sentir-se à vontade (diz **S.**)*

*...dá condições necessárias, a todos os envolvidos no processo, de desenvolverem, com eficiência e sabedoria, a real inclusão (diz **B.**)*

*...está preparada com profissionais capacitados e uma equipe multidisciplinar para suprir todas as necessidades dos alunos, durante e após as aulas (relato de **L.**)*

*...cria condições,recursos materiais e humanos, que colaborem para que os alunos sejam ativos e participantes(fala de **C.**)*

Do mesmo modo, caracterizam o aluno ideal:

*... o que mais se aproxima desse conceito para mim são alunos predispostos a uma convivência harmônica (relato de **S.**)*

*...participa, questiona, busca soluções, traz dúvidas (diz **B.**)*

*...se interessa e participa das aulas (diz **L.**)*

*...quer aprender (diz **C.**)*

Re-significar a inclusão passa, essencialmente, pela revisão dos modelos sobre os quais se sustentam nossas práticas e concepções. Trata-se de uma oportunidade de reconstrução do fazer educativo. A aceitação da diferença é, antes de mais nada, a aceitação do humano. A escola é convidada a perceber que este novo posicionamento significa o retorno da dimensão humana para a educação. E esta percepção passa, a princípio, pela inclusão do professor nas discussões inclusivas.

❖ Degustando o desconhecido

Em o Estranho (1919), Freud esclarece sua concepção de estética, que não se limita, simplesmente, à *teoria da beleza*. Mas à *teoria das qualidades do sentir* (p.237.).

Segundo o esse autor, *nada em absoluto encontra-se a respeito deste assunto em extensos tratados de estética*, (...) preferem preocupar-se com o que é *belo, atraente e sublime* (...) mais do que com os sentimentos opostos, de repulsa e aflição (p.238).

Freud (1919) cita Jentsch (1906) e um artigo que fala sobre a estética do estranho:

não foi além dessa relação do estranho com o novo e não familiar. Ele atribui o fator essencial na origem do sentimento de estranheza à incerteza intelectual; de maneira que o estranho seria sempre algo que não se sabe como abordar. Quanto mais orientada a pessoa está, no seu ambiente, menos prontamente terá a impressão de algo estranho em relação aos objetos e eventos nesse ambiente (p.239).

Entretanto, Freud (*idem*) contesta essa definição e sustenta uma discussão para além da concepção estranho= não familiar, ligado à intelectualidade, à ignorância.

Freud (*ibidem*) afirma, após essa longa investigação, que o que mais interessa nessa discussão é *rever as coisas, pessoas, impressões, eventos e situações que conseguem despertar em nós um sentimento de estranheza* (p.244).

Não se trata de uma questão de incerteza intelectual, como se chegou a pensar. Sabemos agora que

não devemos estar observando o produto da imaginação de um louco, por trás da qual nós, com a superioridade das mentes racionais, estamos aptos a declarar a sensata verdade; e, ainda assim, esse conhecimento não diminui em nada a impressão de estranheza. A teoria da incerteza intelectual é, assim, incapaz de explicar aquela impressão (ibidem, p.248).

Este posicionamento faz cair por terra os posicionamentos que ligam a exclusão dos alunos com deficiência, por conta da ausência de conhecimento técnico, tais como o de **B.** que descrever seu sentimento diante da inclusão:

*...com a inclusão, em minhas classes, de portadores de deficiências...uma das minhas angústias, enquanto profissional, é porque eu não tive treinamento específico para lidar com esta questão (relato de **B.**)*

*Em outro momento, **B.** relata a situação em que se sente diante das políticas públicas inclusivistas, que menosprezam o desejo do professor:*

*Como é que você é colocado num processo do qual você não depende?...ninguém tá nem aí pra mim...é irresponsabilidade..falta de seriedade; por tudo isso é que eu não acredito da educação pública deste país!(fala de **B.**)*

Assim, também, **L.**, que fala do desafio de ter alunos surdos na sala:

*...esses técnicos não acompanhavam o nosso trabalho durante o ano, ficando muito difícil...já que não éramos capacitados para trabalhar com esses alunos. Resolvemos então fazer alguns cursos. Fizemos no SENAC um curso básico de LIBRAS e outro de oralidade. (...). Tive oportunidade, em 1998, de fazer um curso intensivo de especialização na área de surdez (...). Foi cansativo, porém proveitoso (relato de **L.**).*

Por outro lado, temos o depoimento de **C.**, sobre o preconceito que sentiu na pele por conta do excesso de peso:

Da época do ginásio, recordo que sentia-me um pouco à parte, por causa do sobrepeso...era motivo para apelidos e piadinhas desagradáveis...mas, mesmo assim, foi uma fase da qual sinto saudades....

Os professores, claramente, em meio a esta crise, sentem-se desconfortáveis e envoltos em um mal-estar extremo:

*Tenho assumido em lugar irresponsável diante da inclusão...Eu fui jogada nesse esquema, mas eu continuo na sala de aula, sem saber o que fazer...o professor merece respeito.(**B.** ao falar sobre o lugar que tem ocupado diante da inclusão).*

*...senti medo”...mas não do meu aluno, medo de mim, por não saber, como lidar com ele..me sinto impotente até hoje...(...) tenho ele na minha frente, e eu de braços cruzados..não sei o que fazer com ele.(outro relato de **B.**, falando sobre a sensação ao receber o primeiro aluno com deficiência).*

Tais depoimentos demonstram que não é o preconceito o maior entrave do processo inclusivo, mas a evidente relação entre a exclusão e a desvalorização docente.

A SOBREMESA: INFERÊNCIAS DIGESTIVAS

O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.
Rubem Alves (1994, p. 83)

Aguardada com ansiedade ao final de uma refeição, a sobremesa, na maioria das vezes, revela sabores surpreendentes. Pensamos que, aqui, não será diferente, uma vez que uma proposta de re-significação deve apontar para caminhos antes desconhecidos, encobertos ou ignorados.

Desde o início da investigação, mesmo sem a intenção de estabelecer hipóteses *a priori*, acreditávamos, até por considerarmos outros trabalhos feitos sobre o tema e pela convivência anterior na escola, que o mal-estar docente estava intrínseco e exclusivamente relacionado ao processo inclusivista. Sendo assim, criticávamos, veementemente, a corrida pelos cursos de especialização como fonte miraculosa e salvadora das carências técnicas dos problemas relativos à inclusão, bem como nossa suspeita era a de que havia um espírito de comodidade impregnado nos educadores e que, por conta disso, eles não se interessavam ou não se envolviam com a proposta inclusivista.

Durante a pesquisa e, mais ainda, após a leitura e discussão dos dados, percebemos que a proposta de uma educação inclusiva foi apenas uma catalisadora do processo de eclosão de uma série de desconfortos que vinham sendo cozidos pelos educadores há muito tempo.

Ao percorremos a história da educação, ainda na discussão teórica, pudemos perceber o quanto os professores estiveram longe do setor de prioridades daqueles que escrevem os projetos e aprovam as leis educacionais. Muitos projetos, por vezes inovadores, foram planejados e entraram em execução; entretanto, a maioria deles não chegou ao fim.

Dos professores foi solicitada uma dedicação sobre-humana para conhecer todas as possibilidades de ação. Diferente dos demais profissionais, eles foram convocados, a cada novo achado teórico, a se adaptarem e tentarem modificar sua prática em função do que propunham as teorias.

Nesse movimento de busca, por um referencial que atendesse aos seus ideais narcisistas os educadores acabaram se perdendo no caminho. Hoje, podemos identificar uma classe atordoada, angustiada, impotente e temerosa com o que mais pode acontecer; ou melhor, com qual projeto ou teoria será o próximo a lhes ser apresentado como 'tábua de salvação'.

Enquanto isso, eles precisam dar conta de famílias desestruturadas que se quer demonstram qualquer envolvimento com a educação de seus filhos; não comparecem à escola e, sobretudo, transferem suas responsabilidades para o professor e a escola. O resultado: professores com boa parte do seu tempo, em sala de aula, procurando tamponar uma educação familiar que não vem cumprindo o seu papel.

Na busca pelo reconhecimento, mesmo que mínimo, da família, escola ou até mesmo do aluno, antes desprezado; o educador tenta, de todas as formas, cumprir sua função, somada às de pai e mãe de crianças sem referências, sem direcionamento.

Em adição a esse quadro, vivemos em um país em que a educação nunca foi prioridade e que, quando foi, não se manteve em destaque, pois não atendia aos interesses políticos alienantes.

Isso posto, percebemos que o mal-estar de que falamos durante toda a pesquisa não é resultante único do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; pelo contrário, esse processo parece funcionar como uma válvula de escape para um profissional desesperado, perdido e que encontrou na inclusão a justificativa para, ao menos, alguns dos seus problemas. Isto porque, sabemos, os de ordem inconsciente são incontroláveis, inevitáveis.

Vivenciando mais de perto o dia-a-dia do professor, pudemos notar que existe uma íntima ligação entre o mal-estar vivenciado pelo professor e sua desvalorização profissional. Os depoimentos dos pesquisados foram provas incontestes da exclusão social do professor que, queixa-se, e muito, da inclusão, mas não apenas dela. São, também, motivos de desconforto: os baixíssimos salários, a excessiva carga horária de trabalho, as salas superlotadas, a falta de tempo para estudo e capacitação, a ausência de material didático, a ausência de participação da família no cumprimento da sua função, a dificuldade em concretizar os seus projetos na escola, etc. Trata-se, entretanto, da faceta evitável do mal-estar.

Por outro lado, percebemos que o mal-estar vivenciado pelo professor é similar ao sentido pelos alunos com deficiência ou todos os demais que não possuem um lugar social. Nem a criança está na escola, nem o professor consegue reaver o respeito e o reconhecimento profissionais que tinha na sociedade. Há, permitimo-nos concluir, um processo de identificação entre alunos

com deficiência e professores em relação a essa ausência de lugar, que ambos ocupam.

Nesses meses de convivência na Escola Manoel Vitorino encontramos profissionais comprometidos, em sua maioria, mas absurdamente desestimulados com a insistente sensação de desvalorização do lugar que, não faz muito tempo, ocuparam na sociedade. Ser professor na década de 40, por exemplo, era sinal de prestígio, respeito e valor, intrínsecos à profissão. Nas famílias, sua palavra era lei. Na rua e na escola sua postura era exemplo de conduta.

Com essas constatações, não pretendemos, em absoluto, retroceder no sentido de a palavra do professor ser incontestável ou deste ser um profissional completo e sem falhas. Refletimos apenas a respeito da trajetória de depreciação por que vem passando este profissional que, hoje, é cobrado pela incompetência de manter na sala de aula e fazer aprender alunos com inúmeras deficiências, das quais ele mal conhece o que significa.

Trata-se, ao nosso ver, de uma queixa que clama por um lugar social, de reconhecimento pelo dever cumprido, pelo exercício daquilo que é sua função. Diante do aluno com deficiência, o professor aparenta confrontar-se com o seu espelho. O ideal narcísico de um profissional completo, respeitado e valorizado, que tivesse o reconhecimento pelo que faz e que fosse capaz de garantir a aprendizagem e a permanência de todos os alunos na escola, se vê diante de crianças muito distantes das que idealizara nos tempos de faculdade. Um mal-estar da ordem do inevitável insiste em instalar-se.

Assim, com inúmeras outras questões, reafirmamos a necessidade de serem instaladas tantas outras investigações, discussões e ações no sentido de

rever o lugar que o educador deve e merece ocupar em nossa sociedade.

Percebemos que o caos em que se encontra a escola pode provocar duas reações nos professores. Uma bastante visível, inclusive por quem não frequenta a escola – frustração e desânimo diante dos ideais não realizados. A outra, essa não perceptível até a aproximação da escola, se refere ao movimento de questionamento da sua prática e do lugar que está ocupando no sistema educacional.

Repensar as práticas instituídas, confrontar-se com suas próprias posturas, através do contato com a fala dos colegas de empreitada, pode ajudá-lo, revelou esta experiência investigativa, nessa travessia pelo caminho do desconhecido.

Esse ambiente caótico acaba convocando o educador a mudanças, se não em seu comportamento, a mudanças de lugar, pois no instante em que ele pára para refletir sobre aquilo que faz na sua sala de aula e no que acontece ao seu redor, tem a oportunidade de rever suas atitudes e posicionamentos, bem como revisar suas práticas.

Entretanto, o que constatou esta pesquisa é absolutamente preocupante: a desistência de função. Entre o conformismo com a situação caótica e a ação, o educador tem escolhido a repetição de histórias que já vivenciou ou a desistência do seu ofício.

Nesse sentido, acreditamos que a negação do humano nos ambientes educacionais talvez seja um dos maiores problemas a serem enfrentados hoje. Os professores continuam sendo formados, em pleno século XXI, para uma realidade bem diferente daquela que vão encontrar na escola, com raríssimas exceções.

Talvez o fato de nunca ter sido oferecida a oportunidade de se expressarem, de comunicarem suas opiniões, alimente a insegurança e a paralisia na qual se encontram.

Precisamos nos livrar das gaiolas que nos aprisionam, e elas somos nós mesmos. Para tanto, consideramos a abertura dos espaços de escuta na escola umas das vias de expressão e partilha dos desconfortos docentes, uma vez que a eles é dada a chance de, ao menos, perceber que fazem parte de um grupo e não estão sozinhos. Uma das grandes surpresas dessa investigação foi a percepção de que eles se sentem isolados uns dos outros, como se vivessem em mundos diferentes, mesmo estando na mesma escola, mesmo enfrentando os mesmos problemas.

Finalmente, pensamos que a inclusão não começa na escola, ela se concretiza na escola no momento em que cada um, professor e aluno, ocupam seu lugar social e exerce sua função, seu papel.

A escola que era a VERDADE pode, a partir da leitura proposta nessa investigação, em interface com a psicanálise, perceber o quanto aquilo que é desprezado, que é resto, é o que há de mais rico e valoroso no ambiente educativo.

Assim como para uma cozinha os aparelhos de última geração enchem os olhos dos chefs, as salas de aula super equipadas, com os mais modernos recursos audiovisuais, encantam e representam o sonho da maioria dos professores. Entretanto, em detrimento das evoluções e revoluções tecnológicas, nada supera ou substitui a criatividade e a sensibilidade, tanto dos cozinheiros, diante dos seus apetrechos, quanto dos professores na resolução dos impasses

próprios do dia-a-dia educacional.

Seduzir os sentidos de quem vai degustar as iguarias preparadas, mesmo com ingredientes simples e aparentemente desprezíveis, é tarefa do mestre-cuca. De nada adianta importar ingredientes raros, ter à disposição tudo o que há de mais moderno, se não existe a implicação daquele que irá preparar, criar o prato.

Assim também, para surpreender os sentidos de todos os seus alunos, o professor é convidado a exercitar todo o seu poder criativo e, alquimicamente, transformar as vicissitudes inerentes ao ato educativo e à vida em possibilidades de crescimento, que sejam significativas, marcantes e que possam, sobretudo, ser saboreadas tanto pelos seus alunos, quanto por ele próprio, sem o risco de causar uma indigestão coletiva.

Precisamos, na cozinha ou na escola, estar atentos para o fato de que, para além das técnicas e métodos, existem seres humanos, repletos de inevitáveis furos e que podem conceber um laço social menos culposos. Enquanto a escola continuar resistindo ao imprevisível, os professores continuarão ocupando esse lugar de queixa, que os mantêm afastados daquilo *que não se sabe e que não se quer saber*, o que inclui a si mesmos e os impasses vividos no seu ofício.

Acreditamos que uma educação inclusiva deva ser mediada, entrelaçada, envolvida no imprevisível, assim como qualquer relação humana. De modo que é inútil insistir na busca por respostas definitivas, prontas e acabadas para o impasse inclusivista. Elas inexistem, são da ordem do impossível da educação, apregoado por Freud.

Resta-nos o alerta para que a nossa capacidade criativa seja sempre

nutrida e estimulada pelas situações de conflito, bem como o alento do dizer freudiano de que

as teorias completas não caem do céu e com toda razão desconfiarão se alguém lhes apresentar, logo no início de suas observações, uma teoria sem falas, otimamente rematada. Tal teoria certamente só poderá ser filha de sua especulação e nunca fruto da pesquisa imparcial e desprevenida da realidade (Freud, 1910, p. 36).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria Z. P. de.; RODRIGUES, Maria Alexandra M. (1998). **Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática**. Módulo Comum. Programa de aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências). Brasília, UNAB (Universidade Aberta do Distrito Federal), 41p. MEC/CAPES/FAPDF/UNAB – SE- GDF.

ALMEIDA, S. F. C. de. (2000) **Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social**. Anais do II Colóquio do Lugar de Vida LEPSI USP/SP. São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 11 Nov. 2006.

_____. (2006) **Inclusão Escolar: do “politicamente correto” à política da ética do sujeito no campo da educação**. Anais do V Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 09 Jul. 2006.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; LEGNANI, Viviane Neves. (2004) **A construção da infância: entre os saberes científicos e as práticas sociais**. Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, São Paulo. Jun., vol.9, n.16.

ALVES, Rubem. (2002) **Livro sem Fim**. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2000) **A Alegria de Ensinar**. Campinas, SP: Papirus.

_____. (1996) **A Festa de Maria**. Campinas, SP: Papirus.

_____. (2003) **Na morada das palavras: crônicas**. Campinas, SP: Papirus.

ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJER, F. (2002) **O Método nas Ciências Naturais e Sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sociedade x deficiência**. (1992). Revista integração. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria Nacional de educação Básica, ano 4, n.9. p. 81.

ASSIS, Machado de . **O Alienista**. São Paulo: Ciranda Cultural.

BARDIN, Laurence. (1977) **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BACHA, Márcia Neder. (2002) **A arte de formar – o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis, RJ: Vozes.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). (2000) **A Educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez.

BASTOS, Marise Bartolozzi. (2003a) Inclusão Escolar: inclusão dos professores? In: COLLI, Fernando Anthero Galvão e KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). **Travessias Inclusão Escolar: a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. (2003b) **Inclusão Escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 125p.

BASTOS, M. B e KUPFER, M.C. (2003) **Inclusão Escolar de professores: uma tarefa para a psicanálise?** Correio da APPOA, Porto Alegre, RS, v. 120, dez., p.27-33. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre

BETTELHEIM, B. (1982) **Freud e a Alma Humana**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.

BLEICHMAR, Silvia (1994) **A fundação do Inconsciente: destinos da pulsão, destinos do sujeito**. Porto Alegre: Artmed.

BRADLEY, Jana. (1993) **Methodological issues and practices in qualitative research**. Library Quarterly, v. 63, n. 4, Oct.

BRASIL. (1994) **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Especial de Educação Especial.

BRASIL. (2001) **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, 09/01/2001. Brasília: Diário Oficial da União, n. 7, Ano CXXXIX, 10 de jan. 2001.

BRASIL. (2002) **Lei nº 10.436**, 24/04/2002. Brasília: Diário Oficial da União, 25 abr. 2002. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 26/01/2007.

CAMPOS, Daniela Silva Costa. (2003) **A Inclusão Escolar e a (Im) possibilidade de uma Educação para Todos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. 86p.

CANGUILHEM, G. (2007) **o normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária.

CARVALHO, Rosita Edler. (1998) **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA.

CELES, Luiz Augusto. (2005) **Uma herança quase-esquecida de Freud: a sexualidade infantil e suas injunções**. ALTER - Jornal de Estudos Psicanalíticos, v.24(1), (pp.65-82).

CHARLOT, Bernard. (2006) **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 11, n.31. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 16 Out. 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. (1995) **Pesquisa em ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez.

COLLI, Fernando Anthero Galvão e KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). (2005) **Travessias Inclusão Escolar: a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

CORDIÉ, Anny. (1996) **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed.

CORREIA, L. de M. (1997) **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Editora Porto.

CUNHA, Lígia Gravata. (1990) **Psicanálise e Educação: uma leitura das relações pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 77p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. (1994) In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha: UNESCO.

DE LUCA, Sandra Renata de. (2003) **O embaraço da inclusão escolar: considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 100p.

DE LUCA, Renata. (2002) **Inclusão: normalização?** In: IV Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 01 Abr. 2007.

DIAS, Adriana Elisabete. (2003) **A Atuação do Professor na Contemporaneidade: uma escrita do seu mal-estar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 147p.

DINIZ, Débora. (2007). **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense.

DINIZ, Margareth. (2005). **O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer**. Versão eletrônica: www.anped.org.br.

- ELIA, Luciano. (2004). **O Conceito de Sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- EMÍLIO, S. A. (2004) **O Cotidiano pelo Averso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, USP. 265p.
- FLICK, U. (2004) **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman.
- FONSECA, Vitor da. (1995) **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artmed.
- FOUCAULT, Michel. (2007). **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva.
- FRANCO, M. L. P. B. (2007). **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora
- FREUD, S. (1905) **Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. VII, (pp.128-209).
- _____. (1910) **Cinco Lições de Psicanálise**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XI). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1913a) **O Interesse Científico da Psicanálise**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1913b) **Totem e Tabu**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1914a) **Algumas Reflexões Sobre a Psicologia Escolar**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1914b) **Sobre o Narcisismo: uma introdução**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1919) **O Estranho**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XVII). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1925) **Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn.** In: Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1932-33) **Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XXII, (pp.146-148).

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. (2005). **Palavra e verdade: na filosofia antiga e na psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

HICKMANN, Roseli Inês. (2002) **O resgate do Desejo no Trabalho Docente.** Revista Presença Pedagógica, v.8, n.48, nov-dez ,p. 65-71.

JANNUZZI, Gilberta S. de M.(2004). **A educação do deficiente do Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados.

KENSKI, Vani Moreira. (1998) **Práticas Interdisciplinares de Pesquisa.** In: R.V. Serbino (org.). **Formação de Professores.** São Paulo: UNESP, p.309-320.

KUPFER, Maria Cristina Machado. (1990) **Desejo de Saber: um estudo psicanalítico para educadores.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 225p.

_____. (1996) **A Presença da Psicanálise nos Dispositivos Institucionais de Tratamento da Psicose.** In: Estilos da Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP-IP, ano , n.1, p.20-33.

_____. (2001) **Educação para o futuro – psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (1999) **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2001) **Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”.** Pro-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp, vol.12, n.2-3, p.35-59.

MAZZOTTA, Marcos. (2005) **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez.

MILLER, Jacques-Alain. (1997) **Patologia da Ética.** In: Miller, Jacques-Alain. **Lacan Elucidado.** Rio de Janeiro: Zahar.

MISÉS, R. (1977) **A criança deficiente mental – uma abordagem dinâmica**. Rio de Janeiro: Zahar.

MORIN, Edgar. (2002) **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez.

_____. (2007) **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 3ª edição.

MOSQUERA, José Mouriño e STOBÄUS, Claus Dieter (orgs). (2004) **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS.

MRECH, Leny Magalhães. (2003) **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (org.). (2005) **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp.

NASIO, J. D. (1997). **Lições Sobre os Sete Conceitos Cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

NÓVOA, Antônio (org.) (1992). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Ed.

_____. (coord.) (1995). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEPE, Ana Laura. (2001) **Subjetividade e Docência: uma abordagem psicanalítica do mal-estar docente**. Dissertação (Mestrado em Teoria Psicanalítica) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 101p.

PRETTO, Bernadete. (2003) **Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais em uma escola de ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 157p.

QUINTÃO, Denise Teresinha da Rosa. (2002). **O “portador”: insígnia da diferença**. C. da APPOA, Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, n.98, ano IX, jan.p. 36-41. Disponível em www.appoa.com.br/download/correio98.pdf. Acesso em jan. 2008.

RODRIGUES, Rogério. (2004) **A Educação Cindida e a Formação do Sujeito**:

para além de uma pedagogia do bem e do mal. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 264p.

SAFRA, Gilberto. (2001) **Investigação em Psicanálise na Universidade.** Psicol. USP, São Paulo, v. 12, n. 2. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04 Out. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. (1997) **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.** São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1999) **Inclusão – construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA.

_____. (2005) **Como chamar as pessoas com deficiência?** São Paulo: Cortez

SOUZA, Elizeu Clementino de. (2006) **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB.

VOLTOLINI, Rinaldo. (2001) **As Vicissitudes da Transmissão da Psicanálise a Educadores.** In: III Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 01 Abr. 2007.

_____. (2004) **Psicanálise e Inclusão Escolar: direito ou sintoma?** Estilos da Clínica. Jun., vol.9, n.16, p.92-101. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 06 Dez. 2006.

APÊNDICES

Dispositivo I: Complementação de Frases

Prezado (a) Colega,

Você está participando de uma pesquisa acadêmica intitulada ***À Escuta na Escola Inclusiva: Saberes e Sabores do Mal-estar Docente***. Com o objetivo de conhecê-lo melhor e compreender quais são as suas primeiras percepções acerca do tema estudado, gostaríamos de contar com a sua colaboração para completar as sentenças abaixo.

Tenho anos de idade.

Atuo em sala de aula há anos.

Trabalhohoras semanais

Trabalho numa escola que recebe crianças com deficiência faz.....anos.

Sou graduado em

Além da graduação fiz também curso(s) de.....

Considero os cursos de capacitação para educação inclusiva.....

Ser professor é

Alguém é preconceituoso quando

Para mim, inclusão é

A legislação sobre inclusão é

Uma escola é inclusiva quando

Para atuar com uma criança com deficiência preciso

A presença de alunos com deficiência em minha sala de aula me causa

O aluno ideal é aquele que

Para mim, uma escola ideal é aquela que.....

Na sala de aula, me sinto impotente quando.....

Diante de um aluno com deficiência sinto.....

Se pudesse modificar a legislação educacional eu.....

O bom professor é aquele que

Muito Obrigada!

Dispositivo II: Memória Educativa

Prezado (a) Colega,

A elaboração da memória educativa é um processo de construção e (re) construção de nossa identidade enquanto professores, que tem o objetivo de revelar a dimensão histórica e as vicissitudes (dificuldades) que fizeram (ou fazem) parte do nosso processo de formação pessoal/ profissional.

A proposta inicial deste dispositivo é a de que, num primeiro momento, você possa fazer uma volta ao passado com a intenção de resgatar pessoas, episódios e situações das experiências vivenciadas em sua vida escolar.

O convite é para que percorra cada etapa da sua história de vida educativa, detendo-se, inicialmente, em sensações visuais, olfativas, táteis ou auditivas, relacionadas ao espaço físico das escolas e das salas de aula, bem como professores e colegas, concentrando-se em episódios e sensações significativas, ligadas a esses ambientes e pessoas.

Neste trajeto, tente se lembrar de fatos marcantes, tais como: o professor que mais ou menos gostou; as disciplinas em que sentiu maior dificuldade ou o inverso; os conteúdos aprendidos com prazer e aqueles custosamente decorados; as atividades realizadas em sala nas quais o tempo passava e você nem percebia; as atividades monótonas e intermináveis, etc.

Na medida em que você se sentir mais à vontade, procure identificar alguns elementos deste processo:

- ❖ O que você aprendeu e como esses conteúdos foram ensinados/aprendidos (metodologia)?
- ❖ Quais as relações professor-aluno e o clima vivido em sala de aula (comunicação, estilos e posturas dos professores que marcaram positiva/negativamente)?
- ❖ Como se processava a avaliação (modalidades/freqüência)?
- ❖ Como você se sentia na “*pele*” de aluno (alegria, medos, regras, cobranças, etc)?

- ❖ Quais as relações família-escola-sociedade (como sua família se envolvia, ou não, com as questões da escola)?

Finalmente, após identificar e relatar os aspectos sugeridos procure distanciar-se um pouco da situação contada e tente analisar o seu discurso. Procure problematizar alguns aspectos essenciais do relato, trazendo-os para o presente:

- ❖ Que produto sou eu dessa interação de tantos anos com diferentes modos de ensinar?
- ❖ Que relação existe entre o que me foi ensinado e como foi ensinado e os meus procedimentos e posturas em sala de aula?
- ❖ Como é que depois de tudo o que vivi e das vicissitudes do processo de minha formação tornei-me professor?
- ❖ Como percebo e vivencio hoje os papéis do professor e do aluno a partir das experiências escolares anteriores?

É importante ressaltar que este roteiro é apenas uma sugestão. Não significa que, necessariamente, tenha que ser seguido na íntegra.

Se desejar, você pode anexar fotos, bilhetes e/ou imagens que considerar relevantes.

Não se atenha ao número de páginas do seu relato. Não existe um limite pré-determinado. Sinta-se livre para contar a sua história!

Muito obrigada!

Dispositivo III – Entrevista Semi-Estruturada

1. O que a levou a ser professor (a)?
2. Para você, o que significa ser professor (a)?
3. Você já se sentiu impotente no exercício da sua profissão? Em caso positivo, em que momento (s)?
4. Você já teve vontade de desistir da sua profissão?
5. Qual a sua opinião sobre a proposta de educação inclusiva, que vem sendo adotada em nosso país?
6. Qual foi sua sensação quando recebeu o primeiro aluno com deficiência na sala de aula?
7. De que maneira a sua formação acadêmica contribuiu na sua conduta diante da proposta inclusiva?
8. Na sua concepção, o professor precisa ter alguma habilidade específica para atuar em classes com proposta inclusiva? Por quê?
9. Qual a sua opinião a respeito da interferência de profissionais especializados (psicólogos, psicopedagogos, etc) no trabalho do professor?
10. Você acha o diagnóstico do aluno com deficiência importante para o trabalho do professor? Por quê?
11. Você enfrenta dificuldades com a inclusão? Em caso positivo, qual(is)?
12. Na sua opinião, de que maneira a legislação interfere no processo inclusivo?
13. Você foi consultado sobre a inclusão de um aluno com deficiência em sua classe? O que desta atitude?
14. Qual a sua opinião sobre a abertura de espaços de escuta docente na escola?
15. Você costuma refletir sobre a sua prática? Em caso positivo, acha isso importante? Por quê?
16. Vale a pena ser professor? Por quê?
17. O que você pensa sobre a afirmação: "o professor é uma pessoa!"?

Dispositivo IV – Grupos de Escuta

Prezado (a) Professor (a),

Após os encontros de escuta, vivenciados durante a pesquisa, gostaria que você fizesse algumas reflexões, respondendo aos seguintes questionamentos:

- ✓ Você acredita que grupos de escuta, como os vivenciados durante esta pesquisa, podem trazer alguma modificação na sua prática pedagógica? Por quê?

- ✓ Como você se sentiu durante os momentos de escuta, vivenciados com o grupo de colegas professores, durante a pesquisa?

- ✓ Qual a sua opinião sobre a abertura de espaços de escuta docente dentro da escola?

Obrigada pela sua participação!

Dispositivo V – Questionário Semi-Estruturado
(Aplicada somente à coordenação pedagógica)

Identificação:

Tempo de Atuação nesta escola: _____
 É o seu único vínculo empregatício? _____
 Qual ou quais os outros? _____
 Você trabalha quantas horas semanais? _____

Sobre a estrutura da escola, alunos, funcionários e professores:

Quais os níveis e modalidades de ensino atendidas pela escola?
 Qual o número total de alunos matriculados?
 Qual o número de alunos, com deficiência, matriculados na escola?
 Quais os tipos de deficiência atendidos pela escola?
 A escola possui quantos professores?
 Todos possuem nível superior?
 Quantos possuem pós-graduação?
 Há algum com especialização em educação inclusiva ou em alguma área específica?
 Com quantos funcionários a escola conta atualmente, exceto os professores?
 Há algum professor ou funcionário que possua algum tipo de deficiência? Qual?
 Há biblioteca na escola? Como funciona?
 Qual a composição da estrutura física da escola hoje:

Sobre a inclusão de alunos com deficiência:

Como funciona a parceria entre a escola e a sala de apoio?
 Este serviço de apoio é feito apenas para crianças surdas?
 Como acontece o encaminhamento dos alunos com deficiência para atendimento especializado? Há uma rede de apoio multiprofissional?
 A escola solicita laudos médicos à família para admitir a criança na escola?
 Qual o maior problema enfrentado pela escola hoje? Por quê?

Em relação aos professores:

Qual ou quais os principais problemas que você costuma ouvir dos professores?
 De quando você entrou na escola, até hoje, você observa alguma mudança no padrão de queixas dos professores?
 Você concorda com a inclusão como vem sendo realizada? Por quê?
 Você acredita que exista a possibilidade ou viabilidade de criação de grupos de escuta docente na escola?
 Você conhece a história de vida dos professores da escola? Acha isso importante?

ANEXO I

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
PPGE – Mestrado em Educação

Termo de Concordância

Eu, _____,
RG _____, professor (a) da Escola Estadual Manoel Vitorino, sediada no município de Salvador - Bahia, venho, por meio deste **termo de concordância**, formalizar minha participação voluntária como sujeito da pesquisa intitulada **À Escuta na Escola Inclusiva: Saberes e Sabores do Mal-Estar Docente**, da mestranda Adriana Pereira Bomfim, sob orientação da prof^a.Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Assinatura

Termo de Compromisso

Eu, Adriana Pereira Bomfim, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, me comprometo a respeitar os participantes desta pesquisa, preservando suas identidades originais e garantindo o sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhes absoluta privacidade.

Adriana Pereira Bomfim

Qualificação do Declarante – Sujeito Objeto da Pesquisa

Nome: _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____ Sexo: ()F ()M

Endereço: _____

Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

CEP: _____ Telefone: _____

Assinatura do Declarante

ANEXO II



Fachada da Escola



Portão de Entrada



Pátio na Entrada da Escola



Corredor de Acesso aos Pavilhões de Aula e Pátio de Convivência



Corredor de Acesso às Salas de Aula



Banco de Espera Pais e Visitantes



Secretaria



Sala Grupo de Escuta



Sala de Aula



Sala de Aula



Quadro de Merenda



Quadro de Avisos da Sala de Professores



Sala dos Professores



Grade de Acesso Administração



Grade Sala de Aula



Diretoria



Vice-Direção



Sala da Coordenação



Auditório



Auditório