

O processo de inclusão na escola: um espaço de escuta com professores

Carlos Alberto Severo Garcia Junior

*Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima, 1000, 97105-900, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
E-mail: carlosgarciajunior@hotmail.com*

RESUMO. Este estudo surgiu da sistematização do conteúdo obtido a partir da escuta de professores da rede de ensino da região de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas regulares. Foram realizados encontros com os professores pesquisados no ano de 2008. Os encontros se constituíram em um espaço aberto com a valorização da espontaneidade de cada participante, reforçando a importância de um debate entre os participantes para uma auto-formação e ação reflexiva acerca de sua atuação profissional (prática pedagógica). Para a escuta dos professores foram utilizados os preceitos da psicanálise freudo-laciana, com uma perspectiva crítico-colaborativa a fim de identificar a posição do professor na estrutura discursiva da escola, bem como promover deslocamentos nas posições subjetivas dos professores em relação à problemática de seus alunos. Por fim, observou-se que na construção de processos inclusivos encontramos obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades da prática (organizativa e pedagógica) e dos saberes acerca dos sujeitos com NEE. Destarte, considerando-nos participantes, o aprendizado nos afeta e nos transforma, possibilitando, quiçá, a transformação da realidade.

Palavras-chave: inclusão escolar, grupo de escuta, Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT. Inclusion process in the school: a listening area with teachers. This study arose from the systematization of the content obtained from listening to teachers of the education network of the region of Santa Maria, Rio Grande do Sul State, about the inclusion of students with Special Educational Needs (SEE) at regular schools. In 2008 meetings were held with the surveyed teachers. These meetings were an open space with appreciation of the spontaneity of each participant, emphasizing the importance of such debate among the participants for a self-training and reflective action on their professional activities (teaching practice). In order to listen to the teachers, we used the precepts of the Freudian-Lacanian psychoanalysis, with a critical and collaborative perspective to identify the position of the professor in the discursive structure of the school, and promote shifts of subjective positions of the teachers in relation to the problems of their students. Finally, we observed that in the construction of inclusive processes we come across obstacles relative to supposed limits and possibilities of the practice (organizational and practical) and to the knowledge about the students with SEE. Thus, considering ourselves as participants, the learning affects and changes us, offering perhaps the transformation of reality.

Keywords: school inclusion, listening group, Special Educational Needs.

Introdução

O presente artigo é uma construção a partir da reflexão retroativa acerca de uma pesquisa sobre práticas educacionais inclusivas. Um estudo na constituição de sujeitos imersos nas práticas educativas escolares e não-escolares inclusivas, nas suas diferentes concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, privilegiando a narrativa de um grupo de escuta de professores da região de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul. A temática principal do grupo foi a inclusão de sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas

escolas. Nesse sentido, nossa intenção foi a construção de uma narrativa ‘com’ o grupo e não ‘sobre’ o grupo.

A proposta do trabalho consistiu em proporcionar um ‘espaço de escuta’ aos professores inseridos no processo de inclusão de alunos com NEE na escola. O espaço de escuta como um dispositivo potente para os professores da rede de ensino visando, fundamentalmente, a aliar o propósito da informação e reflexão acerca de acontecimentos cotidianos significativos da prática escolar. Uma proposta que não visa à certificação, mas uma intervenção como possibilidade de outras

significações da prática e dos saberes; seja na via do questionamento, seja para ofertar uma gama de informações por meio de uma visão crítico-colaborativa das práticas escolares.

De tal modo, a iniciativa foi oportunar um espaço para reflexão e discussão dos processos psicossociais constitutivos do sujeito, processos de ensino e aprendizagem. A partir da utilização de alguns dos fundamentos histórico-filosóficos e políticas da educação especial, práticas organizativas e pedagógicas e formação de profissionais que se dedicam à educação de sujeitos com NEE. Uma tentativa de construir um ambiente propício/possível para a interlocução e troca de experiências entre os participantes, bem como a discussão acerca da realidade escolar, na qual se encontravam inseridos, tendo como tema a 'inclusão escolar'.

Os professores participantes foram convidados a partir da publicação da realização do grupo em jornais da região e em outros espaços públicos de divulgação. Ainda, contamos com o apoio das instalações da Seção Sindical de Docentes da Universidade de Federal de Santa Maria (SEDUFMS) para a realização dos encontros. A escolha do local para a realização dos grupos levou em consideração a necessidade de não sê-lo em um espaço escolar institucional, visto que se pretendia garantir o sigilo e o anonimato dos participantes, além de tranquilizá-los sobre qualquer hipótese de rechaço ou assédio moral em seus trabalhos.

Nos primeiros contatos, informávamos de forma clara e detalhada nossos objetivos, além de que os encontros não tinham como escopo ser um curso de extensão, tampouco cunho de treinamento, privilegiando a construção crítico-colaborativa.

Durante os encontros, estimulamos a participação espontânea dos participantes do grupo. Esclarecemos que as propostas não precisariam ser desenvolvidas obrigatoriamente e que o objetivo era o compartilhamento voluntário de cada um quanto à sua autoformação e reflexão sobre sua atuação profissional (prática pedagógica) e sobre a realidade escolar. Ainda, acordamos que durante o grupo não seguiríamos uma prévia ordem de inscrição para fazer-se o uso da palavra, pretendíamos, desta forma, que a fala fosse o mais livre e informal possível.

Neste espaço de interlocução, como afirma Bastos (2002, p. 122):

a oferta cria uma demanda, pois o professor passa a contar com esse espaço de troca e discussão em que os relatos de suas experiências, e as dificuldades enfrentadas em sala de aula, podem ser ouvidos e compartilhados com outros colegas, de modo que se produza um novo olhar e novos questionamentos sobre o seu fazer frente a seus alunos.

O grupo de escuta tinha caráter aberto e os encontros, no total de 16, sucederam-se ao longo do segundo semestre de 2008. Contou com a minha participação, então mestrando em Educação Especial (UFMS), da professora Dra. Maria Inês Naujorks (UFMS), do Programa de Pós-graduação em Educação, e de seis professoras da rede pública de ensino.

Um aspecto relevante é o de que este trabalho foi desenvolvido e orientado sob a perspectiva psicanalítica. No entanto, tivemos o cuidado de evitar interpretações e conclusões fechadas como devolutivas para os participantes. Discutirei mais esse ponto adiante.

Convém destacar que o propósito de refletir acerca da posição do professor na estrutura discursiva da escola como também promover deslocamentos nas posições subjetivas dos professores em relação à problemática de seus alunos pode ser um espaço potencial para mediações necessárias no contexto escolar.

Ao invés de respostas que obturem e fechem as interrogações, acenamos ao professor com a possibilidade de que fale de sua experiência e faça interlocução com seus pares e desse modo possibilitamos uma circulação discursiva que tira o professor do lugar de queixa e impotência e o põe a se interrogar sobre sua prática pedagógica (BASTOS, 2002, p. 123).

A proposta deste espaço surgiu do desejo de trabalhar as diferentes dificuldades e entraves que surgem na dinâmica das escolas diante da seguinte questão: 'Qual é a posição do aluno com NEE na estrutura discursiva da escola?'

Por onde começar este processo (inclusão)? Certamente, este é um questionamento que poderia levar a inúmeras respostas. Destarte, não pretendemos sintetizar regulamentações, estratégias, procedimentos e/ou técnicas e didáticas. Ao contrário, nosso objetivo foi trazer à tona as questões que circundam a 'inclusão', o que indubitavelmente, nos remeteu a refletir sobre vários aspectos do tema proposto.

Além de questionarmo-nos juntamente com o grupo acerca do(s) paradigma(s) da educação especial na atualidade, pudemos analisar a categoria, se é que se pode dizer que é uma categoria, do 'tempo' da inclusão. Essa discussão foi resultado dos aspectos que surgiram dos fundamentos histórico-filosóficos da educação especial. Os documentos internacionais e as políticas de educação serviram de sustentação para a construção de uma 'linha do tempo'.

Na percepção do grupo, a inclusão já é uma categoria, um conjunto de ações programáticas e com demandas espontâneas. Mas, quem sabe disso? A ideia de 'saber' aqui empregada pode flexionar um sub-debate, a dicotomia do saber e do não-saber. Que saber é esse, a que nos referimos? O que se sabe sobre a 'categoria-inclusão'? O que sabem os professores, os gestores, as secretarias, os alunos, a comunidade, o país? Enfim, esse é um eixo de discussão que abre a possibilidade de pensarmos acerca da 'institucionalização' da inclusão.

A inclusão como categoria assume ao longo dos anos, principalmente, após a Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação, um caráter institucional, político e de gestão e, paulatinamente, um lugar no discurso social. De tal forma, a mediação com os discursos colabora para a constituição dos sujeitos com NEE. Portanto, a partir de um acúmulo de saberes se arquitetam linhas de força que compõem e engendram fluxos e encaminhamentos dos 'lugares' destes sujeitos.

Questionamento com o grupo: Que tipo de arquitetura tem a inclusão? Qual é sua lógica? Como o Brasil tem feito o processo de inclusão? Como o professor participa de tal processo? Como a sociedade encara o tema? O que as políticas 'falam' da inclusão? Para que servem as referências de outros países, num país com tanta diversidade e tão peculiar? Enfim, são várias as indagações. Partindo de simples indagações, já começamos um processo. Esse já é um começo. Portanto, a inclusão é (no presente do indicativo).

Os professores, a partir de suas percepções e de seus conhecimentos acerca da realidade das salas de aula, conseguem oferecer sentidos e significados da inclusão escolar e, deste modo, são porta-vozes dos alunos com NEE, os quais, raros, são escutados.

Vale lembrar que o período de docência é um tempo de incorporação de novos saberes e, necessariamente, serve de fundamento à ação docente. O autor refere-se à noção de 'saber' de forma ampla, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do docente. Aponta Tardif (2002, p. 16):

os saberes de um professor são uma realidade social materializada através da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, 'ao mesmo tempo', os 'saberes deles' (grifo nosso).

Assim, a construção do conhecimento é um processo em transformação, movimento e mutabilidade. Portanto, o conhecimento é construção. Arrisco dizer que o aprendizado instiga a transformação e nossa condição de sujeitos

participantes desse processo. Construimos, assim, um laço social sustentado pela linguagem e a possibilidade de estabelecermos interseções com o outro (o desconhecido).

Deste modo, entendo que conhecimentos são saberes e linguagem, assim como, métodos e técnicas são tentativas de (e não 'em') conceber sobre algo para algum fim. Por isso, o diálogo 'com' o desconhecido e o conhecido pode ser possível e transformador. Mas, qual é a relação de tais afirmações sobre conhecimento, linguagem e laço social com o contexto onde estão os professores, a inclusão escolar e as necessidades especiais? Proponho um diálogo com a psicanálise para nos auxiliar no entendimento dessa relação.

Educação especial e psicanálise

Educar é desenvolver capacidades físicas, intelectuais e morais com anseios e impressões, isto é, deparar-se com a diversidade e, constantemente, construir um processo de 'vir-a-ser'. Um processo educativo encontra-se invariavelmente entre alcances e limites. Desse modo, o encontro e o desenvolvimento da teoria/prática provocam novas alternativas e perspectivas para enfrentar as dificuldades encontradas no espaço escolar. Por isso, a educação é um processo evolutivo, crescente e, principalmente, de mudanças.

Partindo dessa premissa, o debate estabelecido neste trabalho contempla reflexões importantes. O estudo do processo educativo à luz da psicanálise introduz uma dimensão dos representantes inconscientes relativos ao professor e ao aluno. Esse é um diálogo possível. Bernardino (2007, p. 61) afirma que "é necessário promover a circulação de palavras, para que se encontrem os recursos simbólicos que permitirão a cada um reencontrar as significações perdidas, ou mesmo inventá-las".

A confluência entre educação especial e psicanálise é uma aposta nas considerações das diferenças de cada aluno. É um modo de atuar alicerçado no lugar de sujeito e não uma atuação por técnicas e treinamentos didático-pedagógicos. A ligação 'entre' essas duas complexas áreas é uma forma de subsidiar um 'olhar' para os sujeitos com NEE e apostar nestes dando-lhes o que for necessário e possível.

Na concepção psicanalítica, a noção de sujeito está atrelada às manifestações de desejos e anseios sinalizados diariamente e estes sinais são capazes de integrar uma margem entre o 'emocional' e o 'cognitivo'. Metaforicamente, o lugar 'entre' é o que constitui o sujeito, ou seja, constituído pelas e por relações e laços sociais.

Nessa direção, Jerusalinsky (1999) afirma que a escola é um lugar de trânsito para o sujeito adquirir um significado no discurso social, ou seja, onde o laço social é indispensável. E, portanto, é por meio da linguagem que as relações entre discursos serão mediadas. Essa assertiva é relevante para compreendermos o movimento (entrada e saída) existente na escola. Por isso, podemos pontuar que no discurso social o aluno será capaz de formar relações e, por elas, começar o seu processo de escolarização. Assim, a construção escolar pode considerar, portanto, os seus próprios alcances e limites para balizar e considerar os seus próprios contornos e fronteiras.

A psicanálise é, antes de tudo, um modo de ver. O 'olhar' psicanalítico contempla o modo de ser, a natureza da existência, por isso pode tornar-se uma ferramenta importante para o ato educativo. O enlace entre o modo de interpretar a subjetividade e atuar com aquele que expressa sua subjetividade envolve mais do que aplicação de métodos e de técnicas, ou seja, envolve interligações sobre diferentes sujeitos (alunos e professores) com diferentes saberes e vivências. O encontro entre psicanálise e educação especial representa uma cadeia de significados subjetivos capazes de dar efeito prático a algo concebido e estruturado em cada um. O significante atribuído a algo (por exemplo, o alfabeto, os números, a tabuada, entre outros) transcende ao significado propriamente dito das fórmulas. Independente de escrever e de calcular certo ou errado, é relevante no ato educativo a concepção de um espaço construtivo onde possa ser oferecida uma margem para as expressões subjetivas e singulares.

A linguagem é peça importante e fundamental nessa estruturação subjetiva do sujeito. Lacan (2008), psicanalista francês, apresenta a tese da constituição do sujeito atravessado pela linguagem. O atravessamento do sujeito pela linguagem é a condição para a construção da subjetividade. O modo como o sujeito é constituído pela linguagem se dá em uma concepção do pensamento anterior à fala. A primeira marca do lugar do sujeito faz-se pelo discurso parental. No desejo e no significado parental, a criança adquire um lugar e um significado. Essa é a linguagem que fazemos menção nesse espaço de construção subjetiva de cada um, isto é, o laço que possibilita um discurso social.

Gostaria de trazer aqui uma ilustração deste tipo de linguagem a que me refiro, a ela podemos encontrar sentidos, significados, uma polissemia da língua e algumas vicissitudes da integralidade corporal. Esse exemplo está presente em Cordié (1996):

PROFESSOR: Tomemos exemplos mais simples. Se você tivesse dois narizes, e eu arrancasse um, com quantos você ficaria?

ALUNA: Nenhum.

P.: Como nenhum?

A: Sim, justamente por que o senhor não arrancou nenhum que eu tenho agora. Se senhor o tivesse arrancado, eu não o teria mais.

P.: Você entendeu meu exemplo. Suponha que você tem só uma orelha...

A: Sim, e então?

P.: Eu acrescento uma, quantas você teria?

A: Duas.

P.: Bom, eu acrescento mais uma. Quantas você teria?

A: Três orelhas.

P.: Eu tiro uma... restam a você... quantas orelhas?

A: Duas.

P.: Bom, eu tiro mais uma. Com quantas você fica?

A: Duas.

P.: Não. Você tem duas, eu tomo uma, eu como uma, com quantas você fica?

A: Duas.

P.: Eu como uma... uma.

A: Duas.

P.: Uma.

A: Duas (p. 148-49).

Outrossim, parece-me que um laço flexível e capaz de perceber menos certezas sobre as incertezas do dia a dia é uma maneira possível de estabelecer um contato com as dificuldades e as angústias. Desse modo, poderíamos constituir uma lógica 'construtiva' ao invés de uma 'prescritiva', produzindo um arranjo que possa situar os elementos discursivos (familiares, sociais, pedagógicos etc) atrelamos a cada sujeito.

Kupfer (1999, p. 19) afirma que o educador atento às necessidades de um sujeito 'abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis...', e, desta maneira, é possível constituir uma margem 'entre' dois distintos mundos e diferentes representações.

Assim, a oferta de um espaço de interlocução pode contribuir para a discussão de questões ainda sem respostas, balizando a construção do conhecimento como um processo em permanente transformação a partir do protagonismo dos atores envolvidos.

Um diálogo possível

Em um de nossos encontros, a professora Ana¹ afirmou que seriam necessários alguns pré-

¹Os nomes apresentados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

requisitos para o trabalho adequado na inclusão. Relatou que há um ‘atropelamento’ do processo de inclusão no país, o que atrapalhava o desenvolvimento de um serviço qualificado e com coesão. Partilhou inicialmente do clima de ‘deslumbramento’ com a proposta nos primeiros anos do processo de inclusão no país. Recordou, ainda, que na época de sua graduação buscava com grande entusiasmo os conhecimentos sobre a educação inclusiva.

Corroborando com as ideias da colega, Mara afirmava que: “falta incorporar que o outro também faz parte” (sic). Ela fazia menção à perspectiva da integração, conceito que até poucos anos era considerado como eixo nos trabalhos no campo da educação especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, na Espanha, a perspectiva da educação inclusiva foi impulsionada e acordada entre vários países signatários e serviu para amparar, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação em 1996.

A LDB contribuiu para dar sentido de pertença aos, então, ‘portadores’ de NEE nos espaços escolares com os demais. Além disso, alicerçou e indicou a necessidade em atentarmos para as necessidades educacionais de alunos com necessidades especiais, entretanto não ‘prescreveu’ como e de que forma aludir uma prática. De tal modo, os desafios interrogativos da prática poderiam impulsionar a construção de um ‘modus operandis’ a partir de cada situação-problema.

No começo do ano em que começamos no grupo de escuta, Jussara havia recebido uma aluna surda e cega em sua sala de aula. Falava da imensa dificuldade que encontrava para disponibilizar e oferecer algum tipo de ajuda. Sentia que suas ações eram limitadas. Em conjunto com outras professoras, afirmava que alunos como esses necessitariam de uma dedicação exclusiva, pois suas dificuldades exigiriam atendimento personalizado.

Além disso, a professora mostrou sua indignação sobre as diferentes demandas que chegam até a escola e que, muitas vezes, as instituições justificam suas ações na ausência de preparo para atender às particularidades dos alunos com NEE. E, em outras situações, as professoras da escola acabavam sendo responsabilizadas pela escolarização e muitas necessidades dessas crianças e jovens.

Noutro encontro, Ana parecia agitada. Falava com rapidez, evidenciava um sofrimento intenso (ao término do encontro a professora contou-nos que estava descontente por uma situação vivida na escola – ficara sabendo que teria de realizar uma série de atividades fora de sua carga horária). Estava aflita, sentia-se impotente diante das dificuldades diárias

vividas em seu ambiente de trabalho, o árduo terreno da educação. Dizia que, como mãe, tentava passar para o seu filho algumas ideias de ética e respeito à vida, acreditava nestes valores, no entanto, diante da situação que vivenciava na escola, na dureza do dia a dia, estava ficando desacreditada e perdera o entusiasmo com o seu trabalho.

Ana, apesar de seu sofrimento evidente, dizia-se sentir acolhida pelo grupo, em um dos encontros afirmou: “Nós poderíamos passar a noite inteira falando sobre este assunto, lá na escola não tem um momento que a gente converse sobre isto” (sic).

Outras participantes também relatavam sentir-se ouvidas e demonstravam protagonismo em algumas de suas ações, pelo convite de outros professores para a participação no grupo, por exemplo. Ana certa vez comentou que esteve em duas escolas ‘oferecendo’ a proposta do grupo de escuta com os professores. Disse que nas duas oportunidades, ambas as instituições esboçaram interesse, embora não houvesse um ‘movimento’ para aderir à proposta. Ela acreditava que havia muita resistência dos professores em participar, supunha que talvez não desejassem falar sobre o tema, preferindo negar estas questões.

Assim sendo, poderíamos relatar que o grupo trata de um lugar vazio que cerca os questionamentos relativos à discussão da inclusão, ou seja, a angústia de conviver e trabalhar com as inúmeras dificuldades e problemas, cientes dos interesses relacionados à educação.

Em várias situações, o grupo fazia referência à legislação que tratava do tema da inclusão e das políticas públicas vigentes. Percebiam que estes dispositivos poderiam ser formas de cercear os sentidos para as ações na Educação. Em uma das discussões, o grupo realizou uma reflexão crítica acerca da lógica neoliberal intrínseca às políticas educacionais brasileiras. Essa reflexão pareceu aos presentes algo como um *insight* diante daquilo que ao longo dos encontros vínhamos tentando desvendar por meio da ‘cortina de fumaça’ gerada pelo sofrimento resultante do trabalho com questões tão delicadas.

A partir desta discussão, gradualmente, as professoras começaram a estabelecer relações com os multifatores que poderiam envolver a Educação. Assim, o grupo concluiu que a inclusão não era para todos, pois não bastaria apenas estar inserido na sala de aula para um aluno ser incluído.

Convém destacar, que em 2008, ano em que este estudo foi realizado, o Ministério da Educação lançava a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que vinha fomentar mais discussões sobre o tema.

Em alguns encontros, debatemos acerca do conteúdo da Política, sendo estes momentos especialmente profícuos.

A última Política Nacional colabora e serve de normativa para garantir elementos mínimos para a educação inclusiva, inteligentemente aponta alternativas para tentar dar conta da demanda como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, poderia a psicanálise no AEE fornecer algumas noções para ampliar um olhar sobre as NEE. Entretanto, algumas nuances escapam e merecem ser continuamente analisadas e dialogadas com os protagonistas envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Outro debate levantado pelo grupo referiu-se à delicada questão da inserção laboral dos sujeitos com necessidades especiais. Um consenso construído no grupo foi o de que estes sujeitos são vistos como pouco capazes para o mercado de trabalho e que não se vislumbra os benefícios da atividade laboral para o desenvolvimento destes. Foram citados alguns exemplos de sujeitos que conseguiram ingressar no mercado de trabalho e auferir renda, embora algumas famílias insistem em subestimá-los, mantendo-os ‘presos’ no lugar de ‘deficientes’. Impediram-nos de trabalhar, sendo um dos motivos a manutenção do Benefício de Prestação Continuada (BPC), destinado a alguns deles, o qual para muitas dessas famílias trata-se de uma importante complementação de renda.

Ao final de um dos encontros, a professora Ana propôs a construção de um pequeno artigo sobre inclusão, com o intuito de publicá-lo no jornal da cidade de circulação local. A proposta foi bem aceita por todos. Ela nos apresentou uma interessante metáfora que representava este processo de inclusão: “vivemos em um rio e, enquanto alguns arriscam mergulhar nele e nadar, alguns ficam às suas margens”. Essa metáfora remeteu-me a uma situação similar retratada no filme ‘Diários de Motocicleta’, de Walter Salles. Neste, o protagonista, personagem de Che Guevara, interpretado pelo ator Gael García Bernal, atravessa de uma margem do rio, onde estavam seus colegas médicos à outra, onde estavam alguns doentes de hanseníase excluídos do convívio com os demais, a fim de comemorar seu aniversário com estes, após comemorar com aqueles. Uma cena que pode representar o distanciamento existente entre inclusão e exclusão.

Com este distanciamento em mente e, conforme o desejo de Ana e dos demais do grupo, exponho abaixo o texto que elaboramos juntos.

Fatos e ficções - a educação em pauta (texto elaborado pelo grupo de escuta para publicação no Jornal Diário de Santa Maria, em setembro/2008)

Esta é uma tentativa de discutir ‘com’ os cidadãos desta região sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de ensino.

Primeiro ponto: o que entendemos por Educação Inclusiva? Qual é o sentido desta proposta? Por que, ou melhor, a que ela se destina?

Ao invés de respostas simples e rápidas que obturem e fechem as interrogações, acenamos aos professores, cidadãos e demais protagonistas a possibilidade de que falem de suas experiências e façam interlocuções. Desse modo, possibilitamos uma circulação discursiva que possa mover o lugar da queixa e impotência colocando a interrogação como dispositivo de reflexão sobre nossas práticas educacionais.

A oferta cria uma demanda. Ouvir e compartilhar com os outros as nossas dificuldades é, de certo modo, produzir um novo olhar e novos questionamentos sobre o nosso fazer frente à escolarização destes alunos. O encontro entre a escuta e o acesso à palavra (livre e informal) pode ser a ligação entre duas margens antagônicas, mas, paradoxalmente, complementares. O exercício da escuta aponta uma prática do desprendimento da capacidade de deparar-se com o estranho. O estranho encara a angústia. A angústia pelo desconhecido que desestabiliza. Entretanto, poderíamos dizer que da angústia emerge o desejo.

Falta-nos interesse? Ou nos falta desejo? A escola tem conversado sobre a inclusão? Os professores discutem sobre o tema? Nós, cidadãos, o que pensamos? E, as políticas públicas, nos direcionam para onde?

Considerações finais

À medida que o tempo passa é possível montar representações acerca de algumas situações. Portanto, compor um arranjo retroativo e uma reorientação de sentidos pode, quem sabe, marcar e inscrever uma possibilidade reflexiva que merece ser escrita, lida e considerada.

Ao longo desses encontros, percebemos que na construção de processos inclusivos encontramos obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades da prática (organizativa e pedagógica) e dos saberes acerca dos sujeitos com NEE. Nesse sentido, questionamos conceitos, interpretações e contextos, na tentativa de alargar nossas perspectivas sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem de sujeitos com NEE. De certa forma,

suscitamos diversas perguntas que mantiveram a reflexão aberta, pois nossas dúvidas não nos conduziram a uma conclusão fechada e pronta, mas à provisoriedade de uma solução.

Para tanto, versamos sobre o processo de inclusão como uma proposta de registro/pertença para cada aluno, isto é, a possibilidade criativa em construir uma marca, um sinal que ofereça ao aluno uma composição no discurso escolar e que, portanto, sustenta um espaço para apreender novas aquisições e suprir antigos limites. Assim, o aluno/protagonista poderia simbolizar seus próprios desejos e interesses.

Através da educação, estabelecem-se vínculos de filiação e pertença entre sujeitos e, se isso é primordial para todas as crianças, para aquelas com graves problemas torna-se um fator constitutivo, capaz de produzir efeitos em sua estruturação psíquica (VASQUES, 2009, p. 37).

De tal forma, o aluno pode ser evocado pelo discurso que o circunda e que é nomeado. A nomeação lhe dá condições para aquisição de processos mentais e subjetivos. Nomeado, um sujeito ganha um rosto, torna-se um protagonista. Portanto, para o aluno assinar sua presença na escola necessita de um olhar e uma escuta capaz de lhe acompanhar e considerar as suas necessidades e dificuldades.

Referências

BASTOS, M. B. Inclusão escolar: pensando a escuta analítica no trabalho com professores. In: COLÓQUIO DO LEPSI 'OS ADULTOS, SEUS SABERES E A INFÂNCIA', 4., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, 2002. p. 121-127.

BERNARDINO, L. M. F. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da Educação Especial. **Revista Estilos da Clínica**, v. 12, n. 22, p. 48-67, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2008.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: Psicanálise de crianças com fracasso escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KUPFER, M. C. Freud e a Educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, v. 9, n. 16, p. 14-25, 1999.

LACAN, J. **O seminário Livro 3: as psicoses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008. (Original de 1955-1956).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASQUES, C. K. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, p. 29-40, 2009.

Received on September 18, 2010.

Accepted on July 5, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.