

# Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia

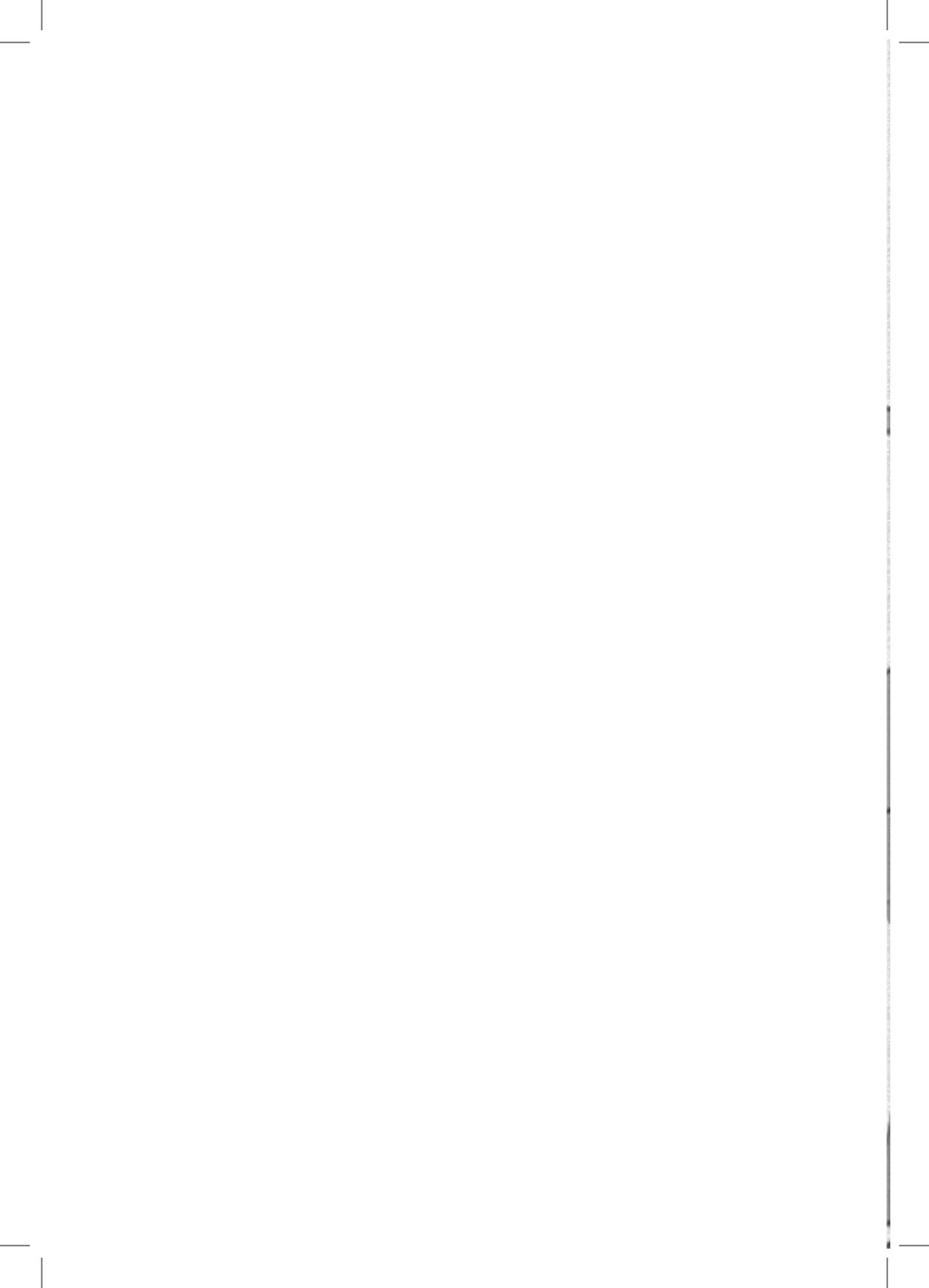
Conselho Federal de Psicologia

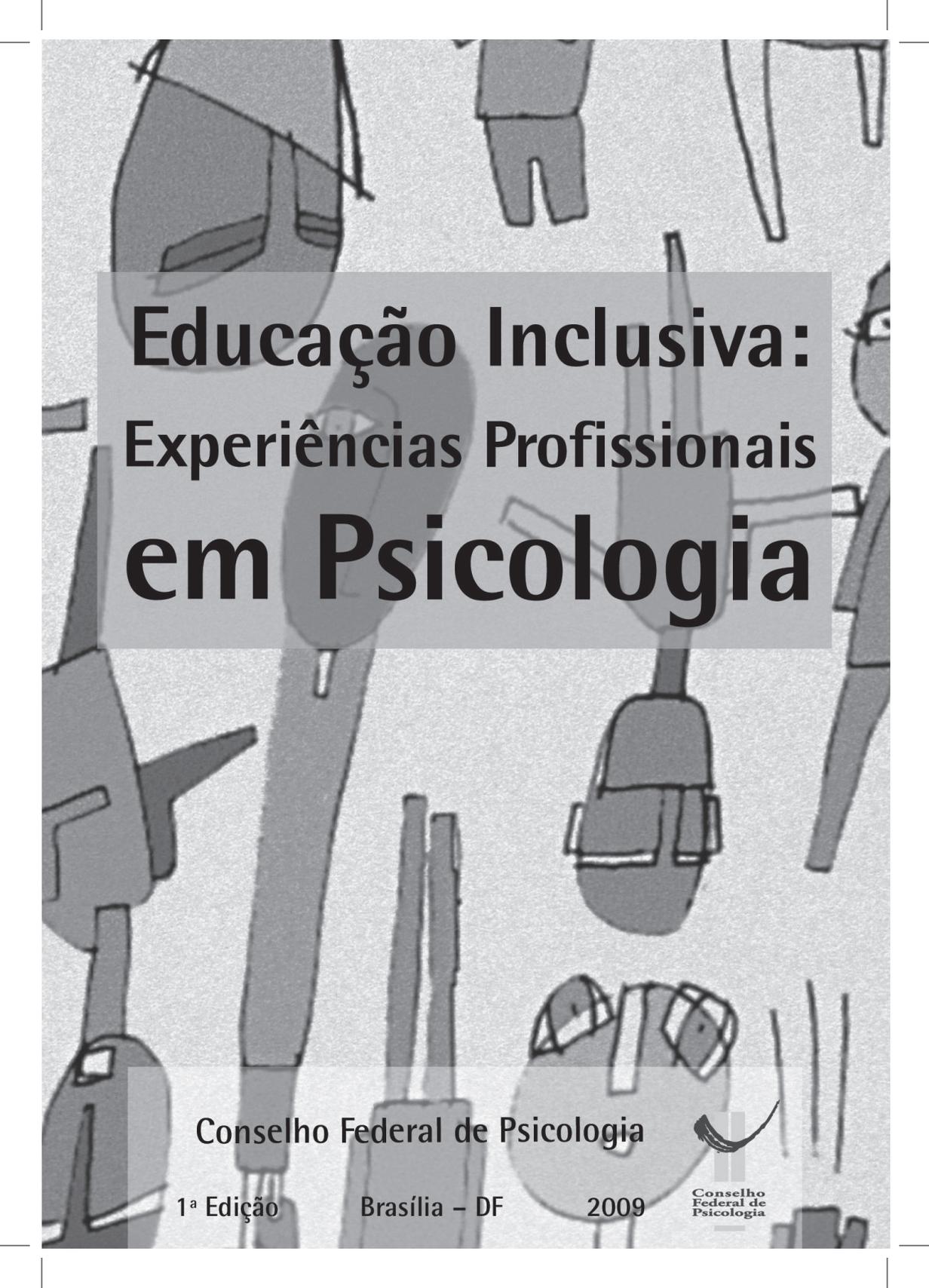
1ª Edição

Brasília – DF

2009







# Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia

Conselho Federal de Psicologia



1ª Edição

Brasília – DF

2009

Conselho  
Federal de  
Psicologia



## **Organizadores**

Alexandra Ayach Anache e Iolete Ribeiro da Silva

## **Autores**

### Trabalhos em equipe

Adriana Marcondes Machado, Ana Paula Moura Tavares, Carolina Porto Montellano, Cristina Teresa del Nero, Deborah Sereno, Izabel Almeida, Joana Lopes Garfunkel, João Sampaio Martins, Juliana de Souza, Lucia Cavalcanti de Albuquerque Willians, Luis Fernando de Oliveira Saraiva, Márcio de Oliveira Sá, Maria Cristina Gonçalves Vicentin, Marilda de Oliveira Coelho, Marilda Nogueira Costa Almeida, Marilena Ristum, Nana Correa Navarro, Ramon Luis Santana Alcântara, Ricardo da Costa Padovani, Rosa Helena Urzedo de Queiroz

### Trabalhos individuais

Adriano Henrique Nuernberg, Rita Helena Rezek Nassar, Solange Aparecida Emílio, Valéria Marques de Oliveira.

# **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**

1ª Edição

Brasília-DF

Conselho Federal de Psicologia



2009

*É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação,  
para qualquer finalidade, sem autorização por escrito dos editores.*

*Disponível também em: [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br)*

**1ª Edição**

**2009**

**Projeto Gráfico**

Luana Melo/ Liberdade de Expressão

**Diagramação**

Malu Barsanelli e Fabrício Martins / Liberdade de Expressão

**Liberdade de Expressão – Agência e Assessoria de Comunicação**

[atendimento@liberdadedeexpressao.inf.br](mailto:atendimento@liberdadedeexpressao.inf.br)

**Coordenação Geral/ CFP**

Yvone Duarte

**Edição**

Priscila D. Carvalho – Ascom/CFP

**Produção**

Verônica Araújo – Ascom/CFP

**Direitos para esta edição**

Conselho Federal de Psicologia

SRTVN 702 Ed. Brasília Rádio Center conjunto 4024-A

70719-900 Brasília-DF

(11) 2109-0107

E-mail: [ascom@pol.org.br](mailto:ascom@pol.org.br); [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br)

Impresso no Brasil – Setembro de 2009

**Catálogo na publicação**

**Biblioteca Dante Moreira Leite**

**Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**

Conselho Federal de Psicologia

Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/ Conselho Federal de Psicologia. – Brasília : Conselho Federal de Psicologia, 2009.

172 p.

ISBN 9788589208161

1. Exclusão social 2. Democracia 3. Família 4. Cidadania 5. Trabalho  
I. Título.

HN200

## Plenário Promotor

### Conselho Federal de Psicologia

#### XIV Plenário

Gestão 2008-2010

#### Diretoria

Humberto Verona

Presidente

Ana Maria Pereira Lopes

Vice-Presidente

Clara Goldman Ribemboim

Secretária

André Isnard Leonardi

Tesoureiro

#### Conselheiros efetivos

Elisa Zaneratto Rosa

Secretária Região Sudeste

Maria Christina Barbosa Veras

Secretária Região Nordeste

Deise Maria do Nascimento

Secretária Região Sul

Iolete Ribeiro da Silva

Secretária Região Norte

Alexandra Ayach Anache

Secretária Região Centro-Oeste

#### Conselheiros suplentes

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Andréa dos Santos Nascimento

Anice Holanda Nunes Maia

Aparecida Rosângela Silveira

Cynthia R. Corrêa Araújo Ciarallo

Henrique José Leal Ferreira Rodrigues

Jureuda Duarte Guerra

Marcos Ratinecas

Maria da Graça Marchina Gonçalves

#### Psicólogos Convidados

Aluizio Lopes de Brito

Roseli Goffman

Maria Luiza Moura Oliveira



# Sumário

APRESENTAÇÃO ..... 11

PRÊMIO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS  
PROFISSIONAIS EM PSICOLOGIA ..... 13  
Alexandra Ayach Anache e Iolete Ribeiro da Silva

PARTE I – TRABALHOS EM EQUIPE..... 19

I – Rupturas necessárias para uma prática inclusiva ..... 21  
Adriana Marcondes Machado, Izabel Almeida e Luís Fernando de Oliveira  
Saraiva

II – Sobre a necessidade de inclusão de crianças e jovens com problemas  
de comportamento em nosso sistema de ensino: práticas inovadoras e  
possíveis soluções. .... 37  
Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, Ricardo da Costa Padovani

III – Educação inclusiva: construindo modos de ação na interface saúde-  
educação ..... 53  
Carolina Porto Montellano, Cristina Teresa del Nero, Deborah Sereno, Joana  
Lopes Garfunkel, Maria Cristina Gonçalves Vicentin, Marilda Nogueira  
Costa Almeida e Nana Correa Navarro

IV – Uma experiência psicopedagógica no Hospital de Clínicas da  
Universidade Federal de Uberlândia (HCU) ..... 69  
Marilda de Oliveira Coelho  
Co-autoras: Juliana de Souza, Rosa Helena Urzedo de Queiroz e Ana Paula  
Moura Tavares

V - Os desafios para incluir a creche na educação inclusiva .....	81
Ramon Luis de Santana Alcântara.	
Coautores: João Sampaio Martins, Márcio de Oliveira Sá e Marilena Ristum	
PARTE II – TRABALHOS INDIVIDUAIS .....	95
I - Laços, amarras e nós no processo de inclusão .....	97
Solange Aparecida Emílio	
II - Inclusão ao contrário .....	111
Rita Helena Rezek Nassar	
III - O valor da enunciação da pessoa com deficiência intelectual .....	135
Valéria Marques de Oliveira	
IV - A Psicologia no contexto da educação inclusiva: rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior.....	153
Adriano Henrique Nuernberg	

# Apresentação

O Conselho Federal de Psicologia incluiu, entre suas ações permanentes de gestão, a realização de Prêmios Profissionais, visando a divulgar experiências exitosas de profissionais de Psicologia, realizados individualmente ou em equipe. A publicação dos trabalhos premiados no *Prêmio Profissional Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia* é um convite à reflexão sobre a prática profissional dos psicólogos e seu compromisso com uma educação de qualidade.

Em relação às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, observam-se diversos entraves, desde questões conceituais e ideológicas e a insistência na hierarquização das capacidades até a falta de investimento na estrutura das escolas e na formação dos docentes, preparando-os para o trato com a diversidade e a singularidade da educação de alunos.

Com esta publicação, reafirmamos a defesa de uma Educação verdadeiramente inclusiva, que tenha como referência aqueles que têm sido reiteradamente excluídos dos sistemas de ensino – negros, meninas, homossexuais, índios, populações em situação de rua, adolescentes autores de ato infracional, crianças e jovens com dificuldades no processo de escolarização vinculadas ou não a causas orgânicas, superdotados/altas habilidades. Defendemos a equiparação de oportunidades, uma compensação da sociedade por não haver pensado na diversidade, para convertermos a Educação em prioridade!

Brasília – DF, Julho de 2009.

Humberto Verona

Presidente do Conselho Federal de Psicologia



## **PRÊMIO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS EM PSICOLOGIA**

Iolete Ribeiro da Silva  
Alexandra Ayach Anache

Ao fazer uma retrospectiva histórica, verificamos que, ao longo dos três últimos séculos, a Ciência Psicológica manifestou-se sobre a educação das pessoas que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, seja no marco de referência conceitual, seja no âmbito das práticas dos profissionais da área ou mesmo de áreas que se utilizam das construções dos conhecimentos sobre a população com características físicas, psicológicas e sociais que destoam da maioria de seu grupo.

O Sistema Conselhos de Psicologia entende que educar para a diversidade é um princípio axiológico, portanto não se refere apenas a um grupo de pessoas com deficiências específicas, mas a todas as pessoas indistintamente, envolvendo todos os grupos que historicamente foram excluídos da sociedade e incluídos de forma marginal nos diferentes espaços educacionais brasileiros.

É inegável a disseminação de ideias sobre a educação inclusiva em nosso país. A aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em dezembro de 2006, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e sua ratificação por diversos países, inclusive o Brasil, no dia 30 de março de 2007, reforçam a luta dos que defendem a inclusão. A Convenção reconhece e garante os direitos das pessoas com deficiência, proíbe a discriminação em todos os aspectos da vida, como na educação, na saúde, no acesso à Justiça e no transporte. Entre os direitos assegurados, destacam-se a garantia de autonomia e protagonismo das pessoas com deficiência na discussão das políticas públicas a elas relacionadas e a garantia de condições de acessibilidade, como, por exemplo, por meio de equipamentos que facilitem o dia-a-dia das pessoas com deficiência.

No entanto, a realidade brasileira demonstra que, apesar dos avanços

no conhecimento científico sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência e da aprovação de leis que estabelecem a educação como um direito, esse direito não tem sido garantido a todos. Dessa forma, os psicólogos estão implicados na construção da educação inclusiva e devem contribuir para a sua efetivação.

No âmbito do Sistema Conselhos, o tema da educação inclusiva tem sido objeto de teses nos Congressos Nacionais, instância máxima de participação democrática dos psicólogos. Destacam-se aqui alguns encaminhamentos, aprovados nos dois últimos Congressos Nacionais da Psicologia, relacionados ao tema da educação inclusiva, que propunham, entre outras coisas, que o Sistema Conselhos de Psicologia deveria (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2004; 2007):

- incrementar os debates sobre as contribuições da Psicologia para uma educação inclusiva;
- levantar e divulgar o trabalho de psicólogos que desenvolvam práticas em educação inclusiva;
- recomendar e defender a atualização teórico-conceitual, o desenvolvimento de competências e a mobilização permanente dos psicólogos no campo da educação, visando a uma atuação profissional que promova ganhos para a consolidação da proposta da Educação Inclusiva.

Essas reflexões implicaram o desenvolvimento de diversas ações pelos Conselhos de Psicologia. Citaremos algumas delas, com a finalidade de contextualizar a realização do Prêmio Profissional.

Em 2004, a Campanha Nacional Anual de Direitos Humanos dos Conselhos de Psicologia teve como tema *O direito à educação inclusiva – por uma escola mundo onde caibam todos os mundos*. A escolha do tema da campanha sempre ocorre de forma participativa, em conjunto com todas as comissões de direitos humanos dos Conselhos Regionais de Psicologia, e representou a sensibilidade do Sistema Conselhos à necessidade de fomentar revisão conceitual, no interior da Psicologia,

a respeito da Educação Inclusiva, e reivindicar do governo maiores investimentos na capacitação de recursos humanos, na criação e na ampliação de serviços.

Durante a campanha foi discutida a ideia de criação de uma Rede Nacional de Luta pela Educação Inclusiva a partir da colaboração de diversas pessoas e instituições que participaram de reunião realizada no Fórum Mundial de Educação, em 2004. Como parte desse processo, em dezembro de 2004 a Assembleia de Políticas Administrativas e Financeiras instituiu o 14 de abril como Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva no Sistema Conselhos.

Em 2005, foi criada uma lista de discussão, com a finalidade de propiciar o debate sobre a educação inclusiva, divulgar informações sobre eventos, cursos e outras atividades da área e favorecer a troca de experiência e a ajuda mútua. Nesse mesmo ano foi realizada mobilização nacional, no dia 14 de abril, em conjunto com os Conselhos Regionais de Psicologia, universidades, ONGs, pais, alunos e pessoas com deficiência, com debates, manifestações e apresentações artísticas e a entrega de uma carta aberta aos governos federal, estaduais e municipais com reivindicações para que a Educação Inclusiva avance. Além disso, o *Jornal do Federal* passou a ser impresso também em Braille.

O Conselho Federal de Psicologia participou de diversos eventos ao longo de 2005: *1º Festival Ser Diferente é Normal – Jogos da Inclusão* realizado em Brasília, em 16 de outubro, pelo Instituto Meta Social, com a finalidade de aproximar pessoas com e sem deficiência, dando às pessoas comuns a oportunidade de conviver com as diferenças e aprender com elas; *Semana de Valorização da Pessoa com Deficiência*, de 17 a 23 de outubro de 2005, organizada pelo Senado Federal. Na ocasião, o CFP entregou ao presidente do Senado exemplares em Braille do *Jornal do Federal*.

Em 2006, foi realizado o *Seminário Educação Inclusiva: por uma escola mundo onde caibam todos os mundos*, em conjunto com os Conselhos Regionais da 5ª, 6ª e 12ª regiões e com o Fórum Permanente de Educação Inclusiva de São Paulo, em 25 de março, durante o Fórum Mundial de Educação em Nova Iguaçu-RJ. O Fórum

Mundial de Educação reuniu entre os dias 23 e 26 de março cerca de 30 mil pessoas para debater o tema *Educação Cidadã para uma Cidade Educadora*. O seminário tratou sobre a Educação como um direito de todos, chamando atenção para a indigna condição a que estão submetidas milhões de crianças brasileiras, que são privadas de contextos de desenvolvimento adequado e saudável e sofrem com a marca do abandono e da exclusão, e para a necessidade de produzir transformações na direção de uma sociedade realmente inclusiva; fortalecer a organização e a participação dos psicólogos no movimento pela educação inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento da rede nacional de luta pela educação inclusiva; destacar a dimensão subjetiva da exclusão como processo frequente na educação.

Com o objetivo de divulgar experiências exitosas de profissionais de Psicologia foi criado o Prêmio Profissional no ano de 2007. O tema do primeiro prêmio foi *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia*. Essa edição do Prêmio Profissional, instituído pelo Conselho Federal de Psicologia, tem o objetivo de dar visibilidade a experiências bem-sucedidas de Educação Inclusiva, desenvolvidas por psicólogos que: tivessem contribuído para a promoção e a defesa de uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos; que colaborassem para a igualdade de acesso e permanência na escola de pessoas que têm sido excluídas por ser consideradas deficientes, anormais, inferiores, diferentes, indígenas, homossexuais, negros, caboclos, etc.; ampliassem a ideia de inclusão, no intuito de articulá-la à defesa dos direitos humanos, em todas as vertentes de luta contra a discriminação, a invalidação, a desqualificação e o preconceito.

O prêmio contemplou duas categorias de trabalho: individual e em equipe. Os trabalhos eles foram apresentados no formato de relatos de experiência profissional em Psicologia na área da educação inclusiva e foram avaliados por uma Comissão Julgadora composta por quatro integrantes designados pelo Plenário do Conselho Federal de Psicologia e uma conselheira federal. A Comissão Julgadora foi composta pela psicóloga Luana Cruz Bottini, da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial de Direitos

Humanos da Presidência da República; Rosângela Prieto, representante da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional; Joselene Vieira dos Santos, docente da Universidade Católica de Goiás; Denise de Oliveira Alves, coordenadora-geral de Articulação de Políticas de Inclusão da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Os relatos de experiências profissionais em Psicologia publicados neste livro atenderam às exigências de demonstrar:

- uso da Psicologia como instrumento de apoio a uma versão transformadora da Educação, a uma versão democrática da escola como espaço de produção de vida e ampliação das consciências, uma Psicologia a serviço da construção do direito à educação inclusiva;
- modos de acolhimento a crianças, adolescentes e adultos que têm sido excluídos por ser considerados deficientes, anormais, inferiores, diferentes;
- ampliação de serviços, criação, recuperação e melhoria dos espaços destinados à convivência integrada;
- utilização de saberes e práticas psicológicas na criação manutenção de ações inclusivas.

Foi exigido, ainda, que os trabalhos apresentassem pertinência e coerência com a temática tratada, adequação da linguagem aos participantes, consistência teórica, descrição da metodologia e dos materiais utilizados, caráter inovador e potencial de replicabilidade da atividade.

Houve 67 trabalhos inscritos, sendo 37 na categoria individual e 30 na categoria equipe. Foram premiados cinco trabalhos na categoria equipe e quatro na categoria individual. O prêmio teve a participação de psicólogos de todas as regiões do país. Mais de 80% dos participantes foram do sexo feminino em ambas as categorias.

Na primeira parte do livro estão os premiados na categoria trabalho em equipe. O trabalho *Rupturas necessárias para uma prática inclusiva* de autoria de Adriana Marcondes Machado, Izabel Almeida e Luis

Fernando de Oliveira Saraiva, ficou com o primeiro lugar. Em segundo lugar está o trabalho de Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams e Ricardo da Costa Padovani, intitulado *Sobre a necessidade de inclusão de crianças e jovens com problemas de comportamento em nosso sistema de ensino: práticas inovadoras e possíveis soluções*. *Educação inclusiva: construindo modos de ação na interface saúde-educação* foi o trabalho classificado em terceiro lugar, de autoria de Carolina Porto Montellano, Cristina Teresa Del Nero, Deborah Sereno, Joana Lopes Garfunkel, Maria Cristina Gonçalves Vicentin, Marilda Nogueira Costa Almeida e Nana Correa Navarro. Dois trabalhos receberam Menção Honrosa – *Os desafios para incluir a creche na educação inclusiva*, de autoria de Ramon Luis Santana Alcântara, João Sampaio Martins, Márcio de Oliveira Sá e Marilena Ristum; e “Uma experiência psicopedagógica no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HCU)” elaborado por Marilda de Oliveira Coelho, Juliana de Souza, Rosa Helena Urzedo de Queiroz e Ana Paula Moura Tavares.

Na segunda parte do livro estão os trabalhos premiados na categoria individual. Em primeiro lugar está *Laços, amarras e nós no processo de inclusão*, de Solange Aparecida Emílio. Em segundo lugar temos *Inclusão ao contrário* de Rita Helena Rezek Nassar. *O valor da enunciação da pessoa com deficiência intelectual* foi o terceiro colocado, tendo sido elaborado por Valéria Marques de Oliveira. Adriano Henrique Nuernberg foi premiado pelo relato de experiência intitulado *A Psicologia no contexto da educação inclusiva: rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior*.

O Conselho Federal de Psicologia apresenta este livro com a intenção de socializar experiências inspiradoras, que demonstram o compromisso social da Psicologia com a defesa de uma educação verdadeiramente inclusiva.

The background of the page features a faint, light-colored illustration of several people in a meeting or collaborative work environment. The figures are drawn in a simple, sketchy style, showing their heads, shoulders, and limbs. Some are standing, while others appear to be seated or leaning forward, suggesting an active discussion or teamwork. The overall tone is professional and collaborative.

**CATEGORIA:**  
**TRABALHOS EM EQUIPE**



# Rupturas necessárias para uma prática inclusiva

Adriana Marcondes Machado

Izabel Almeida

Luis Fernando de Oliveira Saraiva

Nos últimos anos, temos visto crescente interesse de profissionais de diversas áreas pela temática da inclusão. Acompanhando esse movimento, a Psicologia passa a se ocupar, cada vez mais, da discussão sobre as práticas inclusivas de certos segmentos populacionais – pessoas com deficiências, em situação de rua, de abandono, pobreza, homossexuais, “loucos”... –, sobretudo em instituições educativas, problematizando a segregação vivida por essas pessoas.

Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais.

Uma sociedade cuja lógica de funcionamento se assenta na exclusão defenderá a inclusão como prática compensatória. Não é possível, assim, uma prática de inclusão que garanta a participação efetiva sem assegurarmos condições socialmente construídas, pois as especificidades apresentadas pelos indivíduos se tornam desigualdades em relações sociais de dominação.

Nossas práticas revelam as concepções que temos sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre o trabalho, sobre a saúde, sobre a exclusão... Subverter essas concepções muito diz respeito a nós, psicólogos, para que possamos estar mais atuantes na consolidação de políticas públicas transformadoras da realidade social em que vivemos. O desafio que se coloca é: como potencializar intervenções que produzam novas políticas e novos regimes de existência? Atuamos então na micropolítica,

intensificando a produção de outros tipos de sujeitos, alargando e fazendo caber aquilo que reincidentemente tem sido excluído de nossa sociedade: a diferença (MACHADO, 2003).

Isso posto, como atuar perante as práticas educacionais, de forma a desenvolver um olhar que vá para além das aparências e, com isso, perceber o modo como se constitui aquilo que nos aparece? Dito de outra maneira, como entender que a questão da inclusão deve ultrapassar os corpos excluídos, reclamando o campo de forças no qual esses corpos excluídos foram produzidos e outros campos de forças que queremos criar?

Ao ser convocados, na função de psicólogos, a realizar um trabalho em uma escola, por exemplo, o foco de nossos olhares se localiza naquilo que se denominou de funcionamento institucional, isto é, habitamos território estabelecido por práticas, saberes e relações de poder. Habitar esse território de maneira não ingênua implica ter acesso às funções que ocupamos quando vamos às escolas. A maneira como habitamos esse território não depende apenas de nossas intenções e de nossos objetivos, mas também da forma como incluímos as demandas dos educadores e os usos que são feitos em da presença de psicólogos nas instituições. E, como veremos, se não analisarmos essas demandas, ocupamos o espaço de maneira a cair nas raias do instituído sem poder questioná-lo, sendo cúmplices de práticas produtoras de assujeitamento.

### **Saúde como criação**

Na relação entre educadores e psicólogos deposita-se no especialista da Saúde a possibilidade de cura e melhora do que acontece com as crianças e jovens. Essa relação, naturalizada, exige que pensemos a concepção de saúde com a qual trabalhamos.

As práticas escolares, como têm se dado, produzem sujeitos desiguais, oprimidos, impotentes, deficientes. Entendemos, dessa forma, a educação como condição de saúde, por se tratar de processo nos quais subjetividades são produzidas.

Canguilhem (2002) defende a saúde como a capacidade de ser normativo em qualquer situação ou ambiente. Normativo diz respeito à nor-

matividade, isto é, à capacidade de estabelecer novos padrões de vida, à capacidade de se adaptar a qualquer ambiente. Mas que tipo de adaptação? Adaptação entendida como domínio do ambiente e condições de impor suas próprias normas, em vez de submeter-se a normas externas. "O que caracteriza a saúde, então, é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e se instituir normas novas em situações novas" (Ibid, p. 158). Saúde, portanto, é a possibilidade de nos manter criativos, capazes de (re)inventar-nos em todas as situações imagináveis.

E a doença? A doença seria a limitação de um ser humano a uma única condição, invariável. "O doente é doente por só admitir uma norma" (Ibid, p.148). Essa norma (ou regra) acaba se propondo como um modo possível de eliminar uma diferença, considerando-se que normalizar assume sentido de impor uma exigência a uma existência que possui caráter diversificado.

Muitos educadores trabalham em instituições nas quais domina um funcionamento individualizante que culpa o aluno pela produção do fracasso escolar, que culpa a família pelo fracasso da educação, que vive as práticas educativas de maneira individualizada, submetidas à tirania do Eu. Há a tendência de estabelecer-se apenas algumas normas como possíveis: o bom aluno, quietinho, participativo, que aprende tudo, cuja família acompanha os cadernos dos filhos... Quem foge dessas normas torna-se o agressivo, o bagunceiro, o aluno que não aprende, cuja família é desinteressada. O mesmo acontecendo com o professor e com as famílias: o professor paciente, que encoraja os alunos, que planeja suas atividades e os pais que levam os filhos para passear nos finais de semana, que leem para seus filhos, que olham seus cadernos e ajudam na lição de casa. Aprisiona-se a existência a uma única possibilidade, a uma única determinação, a uma única norma. As relações, quando assim produzidas e mantidas, estão adoecidas. Devemos atentar para quais subjetividades as práticas escolares estão produzindo. O problema não é a existência das normas, mas devemos nos lembrar de que elas dizem respeito a valores morais; aprisionar a existência a uma única norma significa fazer julgamento moral sobre o sujeito.

## **Intervir no processo de produção dos desiguais:**

### **A menina sem mãe e os meninos da mesa do não**

Nas escolas, pretendemos incidir sobre aquilo que acreditamos ser o processo de produção do que aparece como problema, como sintoma institucional. Como defende Foucault (1987), queremos ter acesso ao processo de produção daquilo que se tornou atributo individual do aluno. Queremos entender como se produz a exclusão no cotidiano escolar, de maneira a engendrar os alunos excluídos. Para isso, uma série de ações vai sendo pensada na relação com educadores, pais, funcionários e crianças.

Em estágio<sup>1</sup> realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) da cidade de São Paulo, trabalhamos com a professora de uma classe com crianças de seis anos. A questão trazida pela professora era a dificuldade em trabalhar o fato de haver uma criança de casa-abrigo na sala de aula. As crianças que viviam com suas famílias revelavam receio e preconceito em relação à que vivia na casa-abrigo – “Como viver sem família?, Ela não tem casa?... A professora dessa classe havia pensado em fazer uma visita, com todas as crianças, à casa-abrigo e esse recurso – no qual o público invade o privado – poderia produzir efeitos de estigmatização.

Iniciamos o trabalho observando e participando da rotina dessa classe. Nossas observações tinham como objetivos conhecer a educadora, as crianças, as relações dessas entre si e com a educadora, a rotina da escola, as práticas estabelecidas, os temas trazidos pelas crianças e pela educadora, ou seja, criar uma prática na qual as crianças, a educadora e os estagiários pudessem estar próximos das questões trazidas na demanda em relação ao trabalho.

A partir dessa convivência, defrontamo-nos com outra questão: a presença de um grupo de alunos que quase sempre não participava das

---

<sup>1</sup> Estágio de uma das disciplinas da área de Psicologia Escolar do curso de graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Essa disciplina dura um semestre e é optativa. Os alunos que participam dela realizam intervenções em instituições educativas públicas, sendo supervisionados semanalmente por uma das psicólogas desse serviço.

atividades propostas pela educadora, envolvendo-se frequentemente em situações de bagunça. Esses quatro alunos acabaram agrupados em uma única mesa, a "mesa do não", mesa daqueles que não sabiam e não faziam.

Entendemos que tanto Joane<sup>2</sup> – a garota moradora da casa-abrigo – quanto os garotos da "mesa do não" se encontravam em situação de inclusão precária, como diria Martins (1997). Frequentavam a escola de uma maneira na qual não se beneficiavam daquilo que era oferecido. O contrato que estabelecemos com a educadora, então, dizia respeito a essas situações. Para fins elucidativos, dividiremos as ações desenvolvidas ao longo do estágio, ressaltando que, em grande parte do tempo, elas caminharam conjuntamente.

### ***"Joane não quer ser nada quando crescer"***

Assim a educadora nos apresentou Joane, uma de suas alunas. Mobilizados e sem entender o porquê de um futuro pouco promissor para Joane, percebemos que a professora e as crianças tratavam Joane como imatura, o "bebê" da sala, carregando-a no colo e fazendo as coisas por ela, porque, segundo eles, Joane não tinha mãe. O discurso era que ela não conseguiria por não ter mãe e que ela tinha certas compensações: tinha brinquedos, roupas novas, fazia natação, tinha aula de informática... Tudo por morar em uma casa-abrigo, que teria recursos aos quais as outras crianças não teriam acesso. Joane poderia ter tudo isso, **mas** não tinha mãe. Tal estranhamento mobilizava as crianças de tal maneira que parecia haver uma divisão entre as crianças moradoras da casa-abrigo e as que moravam com suas famílias.

"Joane não quer ser nada quando crescer". Essa frase nos convida a pensar em uma indisposição, uma má vontade de Joane em se desenvolver. De fato, se ainda é bebezinho, apesar de seus seis anos de idade, não vai crescer nunca. Sabemos da existência de um funcionamento social que toma os sujeitos como objetos-já-dados e, ao não se perguntar da proveniência desses objetos, os naturalizamos (BARROS, 1994). E Joane, uma menina sem mãe, moradora de casa-abrigo, estava sendo tomada

---

2 Nome fictício.

como objeto-já-dado.

Naturalizando os acontecimentos e os sujeitos-objetos-já-dados, desconsideramos seu caráter histórico, estagnando-se e normalizando, assim, o processo de produção de relações. Esse processo de normalização aprisiona a diferença num sistema negativo. Comparativamente, o diferente não é normal, por não se aproximar do "ideal". Entretanto, são os próprios "normais" que criam o desvio. E nos espaços onde se tenta domesticar o anormal, enquadrando-o nas normas, a má cópia é recriada com mais força. Cristaliza-se, assim, o diferente, ao separá-lo dos demais. Nos espaços de segregação, onde se tenta domesticar o anormal, a diferença tem de ser anulada; intensifica-se, então, a defesa; é a vida querendo se fazer presente. E enquadra-se porque domina uma maneira de ver o mundo onde diferenças têm de ser anuladas (MACHADO, 1994).

Percebemos que essa questão tratava do modo como a diferença era produzida na instituição: como desigualdade. Nosso objetivo passou a ser produzir viver e pensar diferentemente, potencializar a diversidade.

Diferenças produzidas como desigualdades. Desigual é aquele que possui mais ou menos algo em relação a alguém. Joane tinha **menos** mãe do que as outras crianças. E se ela tinha menos mãe, é porque se esperava que ela tivesse certo tipo de mãe, de organização familiar. Sabemos que existe imensa idealização sobre a família, sendo o modelo eleito (e não natural) a família nuclear burguesa. Aceita-se, assim, esse modelo como a única norma possível e não como construção histórica.

Seguindo esse raciocínio, não ter mãe se torna problema. Joane, então, tem/é um grande problema: não tem mãe e, ainda por cima, mora em casa-abrigo. Como intervir nisso? Longe de querer afirmar que não ter mãe não causa sofrimento algum, nenhuma dificuldade, ainda mais quando se é tão valorizado ter mãe e viver com uma família nuclear (além do mais, banalizar as diferenças não é respeitá-las, é tratá-las como indiferenças), o que nos propusemos a pensar é que não se ter mãe é possível, é um modo possível de ser e isso, *per se*, não é responsável por qualquer impedimento. Dessa maneira, como sair desse falso problema? Como ver Joane não mais como um desvio, determinado por

seu distanciamento do tipo ideal de organização familiar, e sim como uma expressão da diversidade da condição humana? Como romper a produção do encadeamento: não ter mãe = não ser cuidado = ter o abandono é ser abandonado?

Não ter mãe é uma afirmação, expressão da diversidade da condição humana em um contexto discriminador. Dessa maneira, domina a produção daquilo que falta, justamente aquilo que se considera estruturação do psíquico: uma boa estruturação familiar. O verbo 'ter', verbo transitivo direto (que necessita de um objeto), nos convida a pensar em posse e em 'ter mãe' — a relação fica reduzida a objeto (Tem mãe? Sim. Tem 'Barbie'? Sim.), onde mãe fica no mesmo estatuto de brinquedo, por exemplo.

Buscando trabalhar com a presença, pensamos no tema 'cuidar', já que todas aquelas crianças tinham quem cuidasse delas: avô, tio, viziinho, irmão mais velho, educadora... Trabalhar com a presença significa trabalhar com o que acontece. Sabemos que muitas coisas são produzidas na escola; uma delas é a falta. O problema é que ela domina, impedindo-nos de olhar para outras produções. Nosso desejo: colocar em evidência outras produções.

Não queríamos falar **com** "a menina que não tem mãe" ou **da** "menina sem mãe", sim falar **sobre** o cuidar na vida de todas as crianças da turma. Queríamos saber o que todas tinham a dizer sobre esse tema, falar e ser ouvidas. O projeto estabelecido com essa educadora, então, foi criar um dispositivo no qual se enfatizasse a existência de diferentes maneiras de cuidar e de ser cuidado. Inventamos um extraterrestre, estranho à vida na Terra e curioso em saber sobre as diferentes formas de organização grupal e de cuidados neste planeta. As crianças lhe explicariam todas as curiosidades, permitindo também a fantasia e a imaginação. O ET se comunicava conosco por meio de cartas, nas quais contava para as crianças as coisas que observava aqui na Terra e questionava-as sobre o que não compreendia, pois em seu planeta as formas de viver e de se relacionar eram muito diferentes. As crianças poderiam responder a essas cartas e fazer-lhe novas perguntas.

Cada criança participou do grupo uma vez, e os integrantes de cada grupo foram sorteados a cada dia, sendo sua participação opcional. Os

grupos foram realizados uma vez por semana, com duração de uma hora cada. Paralelamente, a educadora tratou do tema por meio da projeção e da discussão de filmes.

Nos encontros, não estávamos preocupados com as respostas que as crianças dariam às perguntas do ET, por exemplo, e sim que essas perguntas, assim como as das crianças para o ET, possibilitassem a emergência e a produção de viveres diferentes do cuidar e da família. Estávamos preocupados com a produção de experimentações que rompessem outras experimentações (era impossível, assim, se convencer com palavras). Romper a produção do instituído (e é necessário conhecer para desconstruir) só é possível quando outras ideias passam a ser interessantes, investigadas. Perguntar/indagar é um modo de fazer, é uma produção de diferir. Ainda, algo se movimentou ali e, quando se movimentam, pessoas se afetam, se conectam com outras ideias; isso contagia.

### **A "mesa do não"**

Naquela classe, quatro garotos dificilmente participavam das atividades propostas pela educadora. Eram sempre os quatro garotos que pouco participavam, pouco sabiam ler, escrever, desenhar... Observando-os, pudemos perceber que aquele grupo era o que, comumente, estava envolvido em situações de bagunça. Se pouco produziam, muito atrapalhavam a aula. Facilmente poderíamos ser convidados a pensar que não faziam porque bagunceiros ou bagunceiros porque não faziam. Encadeamento simples, quase imediato; tão imediato quanto à ideia de agrupá-los em uma única mesa, que logo se transformou na "mesa do não", como passou a ser chamada pela educadora.

Como entender a estranha "coincidência" de que quase sempre as mesmas crianças eram as que não participavam das atividades propostas? Indo mais adiante, como entender a pretensa "coincidência" de que essas crianças eram as crianças que formavam a chamada "mesa do não"? Entendendo que isso não se tratava de simples coincidência, propusemo-nos a investigar a organização das crianças nas mesas, de forma que nos fosse possível entender como a "mesa do não" havia se constituído.

Segundo Moysés (2001), o fenômeno negativo (o não-fazer-a-lição, o não-ficar-sentado, o não-respeitar-as-regras, por exemplo) é isolado e

focalizado de tal maneira que a criança que o expressa se torna somente esse fenômeno, por um processo que desconsidera (mesmo quando supostamente pretende considerar) o ambiente, a história, os valores, as relações e os processos sociais nos quais cada criança sempre está inserida.

O fenômeno negativo é, certamente, um momento complexo, mas acaba sendo isolado e proposto como absoluto e natural, para justificar seu caráter imutável. A criança que não-está-fazendo-lição-na-escola se torna somente uma criança-que-não-faz-lição. Apenas algumas e arbitrárias características do indivíduo são eleitas e totalizadas, postas como sua única e absoluta definição. O indivíduo passa a ser considerado, como nos aponta Moysés (*op. cit.*), todo doente. E será sobre essa totalização negativa que se proporá e confirmará a exclusão social. Uma criança que não-está-aprendendo-na-escola é toda não aprender, justificando a existência de uma "mesa do não", na qual ela, supostamente, se inclui.

Romper com a "mesa do não" é mais do que simplesmente acabar com a existência física dessa mesa, realocando essas crianças em outras mesas. Devemos nos lembrar de que essas crianças estão confinadas em uma forma contemporânea da institucionalização, uma institucionalização invisível, não mais em uma instituição total, mas em um novo formato, que traz em si elementos das instituições totais (MOYSÉS, *op. cit.*).

Como, então, romper com a produção cristalizada da "mesa do não"? Romper com o não fazer, com o não saber e com o não aprender significa produzir fazeres, produzir saberes e aprenderes. Significa colocar em evidência outras forças, rompendo com a absolutização imposta pelo **não**; significa produzir outras possibilidades de existência: promover saúde.

Uma maneira que encontramos para isso foi tratar da organização do espaço com quem o utiliza. Na relação que estabelecemos com a educadora procuramos esclarecer as intenções de nosso trabalho – trabalho este que somente poderia se dar com sua participação: foi ela quem nos abriu sua sala, compartilhando seus saberes, tornando possível nossa atuação (nossa: educadora, estagiários, crianças).

Em uma roda de conversa questionamos as crianças sobre as razões pelas quais se sentavam em grupos. As crianças passaram a contar quais

colegas não sabiam ler, escrever e faziam bagunça. Ou seja, como resposta a nossa pergunta elas nos responderam que na sala de aula sentamos em grupo para que os que sabem ensinem aos que não sabem, os que sabem de um jeito considerado "certo" ou "melhor" devem ajudar os que não sabem ou sabem de um jeito considerado "errado" ou "pioor"; estes não teriam nada ou muito pouco a ajudar ou ensinar. A tão criticada cristalização do papel atribuído ao "aluno bagunceiro" pela escola – aquele que não pode – havia sido reproduzida. E, com essa conversa, problematizamos essa produção.

Em seguida, propusemos que as crianças desenhassem algo que sabiam e poderiam ensinar e algo que gostariam de aprender. Após o desenho, formamos uma roda novamente e todos mostraram seus desenhos, um a um. Quando era possível, fazíamos as ligações entre os desenhos das crianças, por exemplo, entre uma que sabia escrever em letra cursiva e outra que gostaria de aprender a escrever assim, uma criança que gostaria de aprender a empinar pipa e outra que sabia e poderia ensinar... Nossa intenção era retirar o saber e o não saber do aprisionamento em que se encontravam, como se essas produções fossem, necessariamente, de certas pessoas.

Os alunos considerados da "mesa do não" também puderam mostrar, na prática, que possuíam saberes, assim como os demais puderam mostrar que não sabem tudo, sem que isso se tornasse um problema. Procuramos desaprisionar essas crianças, presas em si mesmas, na introjeção de não saberes, de contínuas impotências (MOYSÉS, *op. cit.*). Os alunos da "mesa do não" puderam deixar de ser crianças-que-não-aprendem para se tornar crianças-que-não-tinham-aprendido-certas-coisas-na-escola. O não saber como possibilidade de aprender, de vir a saber. Produziu-se diversidade, gerou-se potência.

### **Esmiuçando ideias e ações**

Ao longo do trabalho que desenvolvemos, quisemos desnaturalizar concepções, práticas e certos modos de subjetivação, procurando romper com a crença de que é possível conhecer algo sem conhecer seus movimentos de emergência e proveniência históricas, de que é possível

"existir" algo separado de suas relações com o mundo. Desnaturalizar, assim, implica uma investigação sobre como, historicamente, se produziram determinados efeitos de verdade nos discursos e práticas, efeitos esses que não são, em si, nem verdadeiros nem falsos. Essa investigação é uma ação que, ao ser realizada, desconstrói aquilo que havia sido naturalizado (BARROS, 1994).

Isso implica fazer novas conexões, considerando-se o que se tem e o que se pode fazer com o que se tem. O problema não era a falta de mãe, nem a existência da "mesa do não", mas essas faltas **dominarem** sempre, estar cristalizadas. Como deslocar, realocar essa falta, sem banalizá-la ou nos chocar contra ela?

A escolha por trabalhos em grupo nos pareceu bastante adequada ao que nos propusemos a fazer. Utilizamos os grupos como dispositivos: montagens nas quais diferentes relações estão presentes. Relações de poderes, saberes, relações interpessoais, com funções diferenciadas (de professor, estagiários, psicólogo, alunos), com expectativas, com objetivos com as atividades. O grupo está aberto a permanentes conexões, que, ao irromper, desmancham territórios cristalizados; é possível se inventar processos de subjetivação que escapem aos saberes instituídos. O grupo, assim, produz efeitos subjetivadores. Aí se estabelecem maneiras de viver. E é necessariamente no coletivo que se mexe nas relações: o coletivo cria vasto campo de confrontos de certezas, de expectativas, de interrogações, que se propagam rompendo com o que estava cristalizado, naturalizado. Estar em frente a outros dispara movimentos inesperados, o desconhecido; o grupo é uma máquina de decomposição de verdades, de concepções tomadas como naturais e universais (BARROS, *op. cit.*). Não queríamos convencer, com palavras. Pensamos em como criar uma experimentação que produzisse outras possibilidades de funcionamentos das relações. Uma maneira de combater o processo de individualização é por meio do múltiplo, das várias possibilidades.

O grupo é marcado por sua superficialidade, superficialidade entendida como ampliação de conexões. É justamente nas superfícies que se desenham as relações; a superfície é montada pelas relações que os corpos criam entre si. Trabalhar na superfície é positivar as múltiplas dire-

ções que podemos tomar, é explorar devires-outros (BARROS, op. cit.).

A presença de novas composições, como expressão de mundos possíveis, cria passagens para o trabalho desnaturalizador que pretendíamos. Esse trabalho é propriedade de todos que dele participam, todos os participantes intervêm.

Sáimos, então, do lugar de "decifradores" (afinal, não há verdades a ser apreendidas) e passamos a ocupar o lugar de "conectores", "plugadores", transformando o grupo em instrumentos para nossa caixa de ferramentas, tornando possível nosso trabalho. Como já nos apontou Barros (*op. cit.*), o que interessa é como o grupo funciona, o que ele dispara e faz fazer; interessa-nos o grupo enquanto gerador de desindividualização. Nossa "análise" deixa de estar voltada para indivíduos ou para compostos de indivíduos; volta-se para processos, que dizem de certos modos de funcionamento social, econômico, político, institucional... Sem interpretar, procuramos experimentar, isto é, entrar em contato com movimentos de fluxos; perguntando-nos o que se está passando naqueles modos de subjetivação, abrindo passagem para outras conexões, para movimentos capazes de operar rupturas, transmutações de valores, de saberes, alterando os processos hegemônicos de subjetivação em curso.

Ora, todo esse trabalho visava a incidir nas práticas pedagógicas, em suas concepções, em seus efeitos nos processos de subjetivação. Portanto, a escolha das estratégias deve levar em conta que tipo de sujeitos quer-se produzir, que efeitos subjetivos estamos produzindo.

Falamos, portanto, da relação entre as práticas instituídas e as concepções e saberes que instituem essas práticas: a maneira como os pais são chamados pela escola, o funcionamento do conselho de escola, as discussões nos espaços coletivos, as rotinas, a relação público/privado nas práticas cotidianas, os passeios pagos nos quais algumas crianças não podem exercer o direito de participar da atividade pedagógica, pois não podem pagar..., tudo isso tem relação com as produções micropolíticas do cotidiano.

Percebemos que as situações de exclusão trazidas pelas crianças não eram "problemas individuais", mas temas relacionados a todas. A discussão desses temas propiciou sua coletivização, o que permitiu uma mudan-

ça de olhares, transformando as formas de relação no interior da escola.

Entendemos, dessa maneira, que a elaboração de estratégias que coletivizem questões possibilita a superação de visões individualizantes e naturalizantes; possibilita a compreensão dos fenômenos como multi-determinados, rompendo com o processo de adjetivação/rotulação das pessoas e com as barreiras sociais criadas por esse tipo de funcionamento e potencializando a reinvenção de práticas, crenças, saberes no interior da escola. Restituir ao coletivo o que fora por/nele construído implica criar conexões lá mesmo onde foram rompidas, desenclausurando a subjetividade como individualidade (CRUZ, informação verbal)<sup>3</sup>.

### **Entradas para outros caminhos**

Consideramos a atuação de psicólogos na defesa de uma educação inclusiva como meio de possibilitar reflexão acerca do que aparece naturalizado na escola e que pode ser diferente. Assim, nosso objetivo neste estágio foi, refletindo e pensando cada passo e cada temática junto com a educadora, fazer que ela (re)visitasse suas práticas, as montagens delas, quais os objetivos que ela pretende alcançar e as formas de fazê-lo.

Um trabalho de promoção de saúde na escola é aquele que permite a reflexão dos problemas pela própria escola, envolvendo todos os componentes – professores, pais, alunos, técnicos – de tal instituição. Entendemos que a função do psicólogo diante das questões escolares é, por meio da problematização com os profissionais da instituição de suas concepções e práticas, procurar romper relações cristalizadas, gerando novas conexões com outras formas de sensibilização, com outros saberes e práticas, gerando saúde.

Como Amaral (1995), acreditamos que gerar saúde em um trabalho de inclusão implica uma ressignificação da diferença nas relações sociais. Com essa ressignificação buscamos mudança de estado, alterando o estado das relações que se baseiam na dicotomia "eles" versus "nós". O estado da hegemonia do estigma que acompanha a definição da di-

---

<sup>3</sup> CRUZ, Maria Ângela Santa. Formação em Psicologia: a serviço do quê? Palestra apresentada na mesa Clínica Psicológica e a Realidade Brasileira. **X Semana de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP**. 2004.

ferença enquanto desigualdade em nossa cultura, impregnando as relações estabelecidas entre as pessoas com diferença/deficiência e aquelas que corresponderem ao tipo ideal.

A inclusão, assim, representa um movimento de "des-adjetivar" o substantivo *diferença*, que tem sido impregnado de conotações pejorativas aliada à questão da deficiência. Ser diferente não significa ser, *a priori*, melhor nem pior. A diferença não é boa ou ruim. Ela é. O valor a ela atribuído trata-se de uma leitura social, histórica e política. Uma das maneiras de "des-adjetivar" esse substantivo é investigar a construção social da diferença/deficiência, que se dá por meio da perpetuação de preconceitos, estereótipos e estigmas.

Ressignificar a diferença talvez seja dar-lhe o sentido de fato a ser descrito, conhecido, falado, expressado. A ausência de adjetivação valorativa da diferença pode levar, como aponta Amaral (*op. cit.*), a relações despidas de hierarquia entre aqueles que são diferentes, permitindo um encontro de *modos de ser, de viver, de pensar*.

Dessa forma, procuramos trazer questionamentos às explicações "psicologizantes" que colocam o aluno, sua família e mesmo os educadores como os culpados pelos problemas educacionais, contribuindo para o resgate do papel ativo e dirigente que todos eles possuem na reflexão, no estudo e na definição dos caminhos e recursos necessários à resolução das dificuldades. Portanto, colocar em questão as explicações psicologizantes, podendo indagá-las. A indagação interfere nas relações de poder/saber, na criação coletiva de sentido para os acontecimentos do dia a dia.

Construir maneiras de fazer que permitam experimentações e mudanças nas sensações é uma atitude política que visa a romper com as concepções/saberes/fazeres hegemônicos. Com isso, novos desenhos relacionais vão se constituindo. As crianças passaram a conhecer várias maneiras de cuidar, ao ficar interessadas, curiosas e encantadas pelas diferenças. Produzir esse encantamento exige a criação de dispositivos que conquistem esse efeito de experimentação. Essa é a ruptura de que falamos, na qual a interpretação e a conscientização não são suficientes para fazer caber — incluir? — as diferenças.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1994.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças da classe especial – efeitos do encontro da saúde com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

\_\_\_\_\_. Os psicólogos trabalhando com a escola: Intervenção a serviço do quê? In: MELILLO, M. E. & ANTUNES, Machado, A. M. (orgs.) **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.



# Sobre a necessidade de inclusão de crianças e jovens com problemas de comportamento em nosso sistema de ensino: práticas inovadoras e possíveis soluções

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams  
Ricardo da Costa Padovani

Em um país no qual o eixo social e econômico é caracterizado pela desigualdade, a exclusão se apresenta como aspecto central na população. Conforme destacaram Feijó e Assis (2004), "o ser excluído traduz-se na falta de ganhos, de alojamento, de instrução, de atenção, de poder de exercer a cidadania" (p. 158). Ainda nessa linha de argumentação, Assis e Constantino (2005) afirmam que a dificuldade social e econômica brasileira dificulta o crescimento e o desenvolvimento de milhões de adolescentes, que veem suas possibilidades controladas por condições precárias de moradia, estigmas e preconceitos, falta de ensino de qualidade, relações familiares e interpessoais fragilizadas e a violência marcando sua esfera de convivência.

O movimento mundial pela inclusão escolar apoia-se em princípios norteadores divulgados após dois eventos internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, em 1994. Os seguintes documentos foram derivados dos dois eventos: a *Declaração de Jomtiem* e a *Declaração de Salamanca* (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

Em síntese, o que propõe o movimento de educação inclusiva é a adoção de novo paradigma apoiado no Princípio da Igualdade, garantin-

do a todos – independentemente das adversidades, as mesmas oportunidades (ARANHA, 2000). Longe de ser consenso, tal discussão, no Brasil, ainda causa polêmica, havendo divergência em áreas diversas, a começar pelos educadores.

Uma das dificuldades envolvidas configura-se na definição de quais seriam os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), afirmam que a Educação Especial tem sido concebida, tradicionalmente, como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências; condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos ou psiquiátricos, bem como altas habilidades/superdotação. Entretanto, com a adoção do conceito de necessidades educativas especiais, afirma-se o compromisso com nova abordagem, que tem no horizonte a inclusão. Nessa perspectiva, a ação da Educação Especial amplia-se, abrangendo as dificuldades de aprendizagem relacionadas a dificuldades cognitivas, psicomotoras e dificuldades de comportamento, categorias comportamentais frequentemente relacionadas à negligência e destituição de apoios escolares.

Apesar dessas colocações, a realidade mostra que o movimento inclusivo brasileiro ainda nem sequer discute as necessidades de um grande contingente – crianças e jovens com problemas socioemocionais ou comportamentais. O presente artigo faz uma análise da realidade no atendimento escolar da criança e do adolescente com histórico de problemas de comportamento, indicando ações desenvolvidas por pesquisadores, notadamente do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (Laprev), da UFSCar, favorecedoras da mudança do quadro de exclusão social de tais adolescentes.

Ao realizar um levantamento referente às políticas e diretrizes educacionais nacionais, Padovani (2003), estudioso da infração juvenil, constatou que não havia, no Brasil, política e/ou proposta pedagógica específica que viesse a assegurar recursos e serviços educacionais singulares de modo a garantir a educação escolar e a promoção do desenvolvimento das potencialidades de estudantes que apresentam problemas comportamentais, como, por exemplo, a agressividade.

É importante ressaltar que essa postura contraria o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei nº. 8.069/90, capítulo IV, artigo 53, parágrafos primeiro e segundo, que afirmam "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola" e "direito de ser respeitado por seus educadores" e os pressupostos da educação inclusiva dispostos pelo Ministério da Educação (2001).

Outros países, como, por exemplo, os EUA, possuem propostas pedagógicas específicas para a classe de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de transtornos de ordem comportamental e emocional desde a década de 40 (GARGIULO, 2003). Adicionalmente, em 2001, a lei do governo federal estadunidense nomeada *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás) (NCLB) veio assegurar uma série de reformas e regulamentações facilitando iniciativas políticas para programas de prevenção e tratamento de tais estudantes (KAUFFMAN; BRIGHAM; MOCK, 2004; WANG; BLOMBERG; LI, 2005).

A realidade escolar brasileira, nesse sentido, é semelhante à realidade estadunidense de meados da década de 40, que expulsava a criança ou o adolescente do sistema de ensino, quando se deparava com crianças e adolescentes com problemas comportamentais graves, provocando alívio no corpo docente, em pais e demais alunos intimidados ou amedrontados na presença desse grupo. Essa conduta é indiretamente reforçada pela própria instituição educacional que, na maioria das vezes, não questiona a adequação da metodologia aplicada pelo professor a esse aluno (KAUFFMAN, 2001; PADOVANI, 2003; DIAS, 2005). É importante ressaltar que as escolas brasileiras não dispõem de recursos para investir na formação continuada do corpo docente ou no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem especializadas para as diferentes demandas. Portanto, a resposta de fugir do problema em vez de enfrentá-lo acaba sendo selecionada como a mais adaptativa.

Tampouco seria o caso de culpar professores e educadores pela não inclusão de tais alunos. Sem a devida capacitação e sem preparo, como pode um professor enfrentar um aluno agressivo em sala de aula? A dificuldade da coordenação e do corpo docente em lidar com alunos violentos foi analisada na monografia de conclusão do curso de gradu-

ação em Psicologia de Aline Dias (2005), ao investigar os procedimentos utilizados por 28 professores e três diretores quando se deparam com estudantes envolvidos em atos infracionais. A autora encontrou que grande parte dos professores (64%), bem como dos diretores, achava que a escola não está preparada para lidar com alunos com histórico de infração juvenil, devido à ausência de informações/orientações e recursos.

No mesmo estudo, dentre as infrações mais graves cometidas dentro da escola, os professores destacaram: alunos se agredirem fisicamente, o aluno urinar no lixo da sala e o aluno riscar o carro da diretora. Em relação às providências tomadas pelos educadores ao se deparar com atos agressivos na escola, foram identificadas medidas extremas, como a expulsão do aluno, ou medidas punitivas de resolutividade questionável, como "encaminhar para a diretoria" e/ou simplesmente incorretas, como "punir toda a turma", "fazer ameaças de encaminhar para o diretor", a última apontada como estratégia "eficaz" por 57% dos professores (DIAS, 2005).

Portanto, fica evidente a necessidade de desenvolvimento de programas que venham a capacitar os professores a manejar comportamentos infracionais no ambiente escolar e garantir o engajamento desses alunos nas atividades escolares. A necessidade de criar ambientes acolhedores e eficazes para tal população fica evidente na tese de doutorado desenvolvida por Alex Gallo (2006), ao traçar, entre outros estudos, o perfil de 123 adolescentes em conflito com a lei, da cidade de São Carlos, SP.

O autor encontrou que 60,2% dos adolescentes não frequentavam a escola (tendo 43,2% alegado ter saído da escola por desinteresse). Adicionalmente, 27,6% dos jovens tinham apenas até a 4ª série de escolaridade. Quando Gallo cruzou os dados, constatou que *não frequentar a escola* estava associado a um número crescente de reincidências, ao uso de entorpecentes e de armas. Os jovens que cumpriam medida socioeducativa em meio aberto, medida essa menos restritiva, como a prestação de serviço à comunidade, apresentavam maior escolaridade do que os jovens que cumpriam medidas em meio aberto mais restritivas (*liberdade assistida*).

Os dados de Gallo (2006) demonstram, com clareza, o papel da escola como fator de proteção, tornando evidente a relevância da implementação

de programas de intervenção que venham a atender essa população, na maioria das vezes, negligenciada e/ou discriminada pelo sistema educacional. Em um segundo estudo de sua tese, Alex Gallo comparou os dados de São Carlos com os da cidade de London, Ontário, no Canadá, constatando maior escolaridade dos jovens infratores canadenses, menor gravidade de delito e grande oferta de serviços especializados em tal país, serviços esses que dão suporte às necessidades educativas de tais adolescentes.

Corroborando os achados de Gallo (2006), Padovani (2003), ao questionar os motivos do abandono escolar, encontrou verbalizações de adolescentes infratores que comprovam o despreparo do sistema de ensino para acolher e motivar tais jovens: "falta de interesse em estudar"; "parei duas vezes. "Eu fui trabalhar", "parei sem ter nada pra fazer"; "tinha ficado de recuperação... Aí eu não fui mais na escola". Esse breve relato deixa evidente a distância dos benefícios da escolaridade entre adolescentes que estão inseridos em atividades infracionais, que passam gradativamente a incorporar a carreira criminal como estilo de vida.

Diante do desafio dos comportamentos difíceis dessa população e do despreparo do ambiente escolar para enfrentá-los, o ensino se torna punitivo, favorecendo o fracasso acadêmico e o abandono escolar. Argumentos semelhantes foram descritos por Pereira e Mestriner (1999), que sinalizaram a escola como contribuinte do processo de inadequação social e da incompetência acadêmica de tais estudantes.

A conscientização de que crianças e jovens precisam receber aprendizado efetivo para prevenir o envolvimento nas rotas da violência e da criminalidade foi discutido por Del Prette e Del Prette (2003), que defendem: a educação escolar vem sendo, assim, instada a assumir mais efetivamente sua função proclamada de formação para a cidadania, o que inclui, além da transmissão de conhecimentos e habilidades acadêmicas, o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de convivência humana (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003, p. 85).

Uma das habilidades fundamentais para o preparo da vida comunitária consiste em aprender a resolução de problemas sociais. Esse foi o desafio enfrentado por Ricardo Padovani, em sua dissertação de mestrado, quando se propôs a ensinar estratégias de resolução de proble-

mas a quatro adolescentes em conflito com a lei, em uma Unidade de Internação Provisória, em São Carlos (PADOVANI; WILLIAMS, 2005). Em tal estudo, constatou-se que, apesar de os participantes apresentarem, inicialmente, respostas inadequadas diante de uma situação problema, não tiveram dificuldades em apresentar soluções verbais criativas para os diversos problemas do dia a dia apresentados pelo pesquisador.

O estudo de Padovani (2003) consiste num esforço sistemático para mostrar que é possível o desenvolvimento de programas de intervenção eficientes para adolescentes em conflito com a lei que estão com sua liberdade privada. Tal experiência poderia ser ampliada em intervenções futuras mais longas envolvendo, por exemplo, o treinamento de habilidades sociais e morais, entre as quais a empatia, incluindo até atividades valorizadas na cultura desse jovem, como oficinas de grafite (pinturas estilizadas) e *Rap*.

Em sua tese de doutorado, em andamento, Padovani (2007) trabalhou com seis adolescentes internados em unidade da Febem, localizada no interior do estado de São Paulo, conseguindo, novamente, resultados interessantes com o ensino de resolução de problemas sociais e outras técnicas úteis como, por exemplo, relaxamento, manejo de raiva, análise de pensamentos disfuncionais, análise funcional do comportamento impulsivo, discussão de filmes, etc.

Cabe apresentar um caso ilustrativo de um dos adolescentes participantes, do sexo masculino, com 16 anos, que havia cometido um homicídio, cuja vítima era um adulto não membro da família (PADOVANI; WILLIAMS, 2007). O adolescente possuía histórico de fracasso escolar e vitimização, tendo sofrido violência física e psicológica por parte da mãe, além de ter feito uso de álcool, droga e possuir histórico de agressões. Antes da intervenção, o adolescente apresentou ansiedade e depressão severas, bem como déficits em seu repertório de resolução de problemas sociais. Após a intervenção, com duração de dez sessões semanais, o mesmo participante apresentou expressiva diminuição de depressão, ausência de ansiedade e melhora marcante no estilo de resolução de problemas sociais, que passou a ser mais racional e menos impulsivo.

Eis o depoimento desse adolescente sobre a intervenção realizada:

"Eu gostei muito mesmo, no começo eu pensei que ia ser difícil, mas não, foi bem legal e também eu aprendi muitas coisas boas pra mim mesmo: a viver melhor e também ajudar as pessoas com o que eu aprendi aqui, dando conselho. Aqui eu aprendi a ter menos problemas possíveis e aprendi a tentar resolver os problemas de uma forma mais positiva, investigando as possibilidades do problema e tentando arrumar ou olhar possibilidades que favorecerão para melhora das duas ou mais pessoas. Foi muito bom. Fiquei muito feliz e quero participar mais vezes. Agradeço... Obrigado, foi um prazer".

Finalmente convém comentar, brevemente, outra intervenção com adolescentes em conflito com a lei realizada pelo Laprev. Trata-se da monografia de conclusão de curso de graduação em Psicologia de Edson Huziwara (HUZIWARA, 2003), que trabalhou com o comportamento ameaçador entre pares, atuando com seis adolescentes do sexo masculino, que estavam em regime de semiliberdade no Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), de São Carlos, por delitos diversos, como assalto à mão armada ou tráfico de drogas. Huziwara (2003) também trabalhou com identificação de comportamento ameaçador, resolução de problemas e habilidades sociais, utilizando técnicas como filmes, dramatização, leituras e discussão, conseguindo mudanças interessantes na verbalização dos adolescentes, embora não tenha notado generalização dessas habilidades para as sessões de observação da interação dos adolescentes, talvez pela brevidade do estudo (seis sessões).

Apesar dos efeitos protetores da escola e da concordância na literatura sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos que estão em conflito com a lei (KAUFFMAN, 2001; GALLO, 2006), o número de programas educacionais específicos para essa população é reduzido no Brasil. Paralela a essa triste realidade, a instituição educacional direcionada aos adolescentes que apresentam comportamentos infratores graves ou recorrentes – Febem, atualmente Fundação Casa – se revela, na maioria das vezes, ineficaz no cumprimento das propostas do ECA.

Para mudança expressiva de nossa realidade é preciso, em primeiro lugar, a compreensão dos motivos que levam um jovem a se transformar

em um adolescente em conflito com a lei. (Ver GALLO; WILLIAMS, 2005, para análise dos fatores de risco e proteção envolvidos na conduta infracional). Embora fuja do escopo deste trabalho se aprofundar nesse tema, cabe destacar a imensa contribuição da ciência psicológica na análise de fatores ambientais que contribuem para o surgimento de problemas de comportamento em crianças e jovens, notadamente a forte associação com práticas familiares inadequadas e com histórico de violência.

Apenas para citar duas contribuições do Laprev para essa temática, ver Brancalhone e Williams, 2003, para uma revisão dos fatores associados à exposição da criança à violência conjugal e a dissertação de mestrado de Daniela Maldonado para análise da relação entre a agressividade de meninos na escola e violência doméstica (MALDONADO; WILLIAMS, 2005).

Em segundo lugar, é preciso investir maciçamente em prevenção, para impedir novos casos. Raramente o jovem começa a apresentar problemas de comportamento na adolescência, o mais comum é que essa trajetória tenha início na infância. O Laprev possui exemplos de intervenção primária, atuando com famílias de risco, como: adolescentes grávidas de baixo poder aquisitivo (GRAVENA; WILLIAMS, 2004) e mães vivendo em condições de pobreza (RIOS, 2006).

Em terceiro lugar, há de se intervir no início do surgimento de problemas (prevenção secundária), daí a importância do trabalho de intervenção logo na pré-escola, como o avaliado por Gabriela Ormeño em sua dissertação de mestrado (ORMEÑO; WILLIAMS, 2006). O objetivo do programa desenvolvido por Ormeño (2004), com crianças pré-escolares, consistiu em fornecer suporte à escola e à família, com vistas a reduzir o nível de agressividade das crianças, assim como incrementar seus comportamentos socialmente adaptados.

Participaram do estudo três crianças do sexo masculino de quatro, cinco e seis anos de idade, com queixa de agressividade e suas respectivas mães e professoras. A intervenção com as crianças foi realizada na própria pré-escola, sendo abordados tópicos como *lidando com injustiças, imposição de regras, formas alternativas para não agredir, resolução de conflitos*, entre outros. A intervenção com as mães foi realizada no ambiente

domiciliar, tendo como objetivo capacitá-las a lidar com os comportamentos de seus filhos, aumentando os comportamentos adequados e diminuindo os inadequados (agressão), bem como maximizando a rede de apoio e diminuindo estressores. A intervenção com as professoras teve como objetivo auxiliá-las no manejo do comportamento agressivo da criança. Os resultados mostraram que as crianças diminuíram seus comportamentos agressivos de forma significativa, as mães aumentaram a qualidade de suas relações interpessoais, principalmente com seus filhos. As professoras relataram que a pesquisadora conseguiu estabelecer relação diferenciada com a criança, diminuindo a agressividade em sua presença. O estudo demonstrou a efetividade da intervenção precoce com crianças agressivas, ainda que a diminuição dos comportamentos inadequados tenha sido contextual, sem generalização para a sala de aula. Por esse motivo, seria importante que futuros estudos enfatizem a intervenção professor-aluno tanto quanto criança-família.

Por fim, não se pode esquecer a realização de intervenções quando o problema já estiver instalado (prevenção terciária). Como dois exemplos de intervenção avaliados pelo Laprev, encontram-se o terceiro estudo da tese de Gallo, 2006, intervindo em grupo com mães de adolescentes infratores em uma instituição de Maringá, PR e a dissertação de mestrado de Giuliana Santos (SANTOS; WILLIAMS, 2006), atuando com pais reincidentes de maus-tratos (segundo denúncia no Conselho Tutelar de São Carlos) e o filho, uma criança de oito anos com transtorno de comportamento e envolvimento com drogas.

Fica evidente que a resolução da violência exibida pela população jovem exige mudanças estruturais significativas. Por onde começar para praticar uma verdadeira inclusão escolar de crianças e jovens com problemas de comportamento no ambiente escolar?

- Necessitamos de políticas públicas que favoreçam a inclusão de tais jovens e crianças. É preciso sólida compreensão de autoridades públicas e educacionais de que o alunado com problemas de comportamento possui necessidades educativas especiais, tendo o direito de ser inserido no sistema de ensino

e não expulso. Essa compreensão implicaria, possivelmente, uma regra: a de proibir a expulsão de tal aluno, pois, cada vez que isso ocorre, quem sai perdendo é a própria sociedade. Isso não significa aceitar passivamente o comportamento inadequado de tal aluno. Pelo contrário, atos que colocam em risco a integridade de qualquer pessoa (aluno, professor ou quem quer que seja) jamais poderiam ser tolerados — havendo consequências claras e precisas para eles. Assim, sempre que o jovem praticasse infração grave na escola, seria preciso regulamentar medidas como suspensões, tratamento em saúde mental, envolvimento do Conselho Tutelar e outras medidas (como perda de privilégios), que seriam utilizadas nos casos mais graves.

- Os desafios para que tal inclusão aconteça são grandes, pois é ponto passivo que a inserção de tal aluno é, inerentemente, difícil, por seu comportamento desafiador. Antes de tudo, seriam necessários investimentos altos no sistema educacional e maior integração com o sistema de saúde e com a rede de proteção à infância e à juventude.
- Seria fundamental investir na capacitação geral de educadores para ensinar alunos com problemas de comportamento, o que seria um ganho para todos os alunos, de forma geral. Além disso, seria importante incorporar, na carreira de ensino, educadores especialistas em alunos com problemas de comportamento, assim como temos especialistas em deficiência visual, deficiência mental, etc.
- Alunos com comportamentos difíceis necessitam de atividades pedagógicas especializadas e planejamento ambiental específico. Tais alunos não têm condições de apresentar bom desempenho em classes grandes. Além disso, precisariam de sala específica de apoio — um local para “esfriar a cabeça” e

aprender técnicas de manejo de raiva, resolução de conflitos e resolução de problemas sociais, ao lado de um especialista encorajador.

- Tais alunos têm, com alta frequência, problemas de aprendizagem e grandes lacunas educacionais. Precisariam de salas de recurso ou reforço acadêmico para a aprendizagem um a um, de forma a garantir desempenho adequado nas habilidades básicas de leitura e matemática.
- Parcerias com o setor privado e entidades não governamentais teriam de ser criadas para maximizar a motivação dos alunos, com atividades de artes, esportes, computação e estágios profissionalizantes.
- Por fim, a consultoria interdisciplinar precisaria ocorrer de modo contínuo na escola. Na experiência da primeira autora atuando no sistema de ensino canadense (WILLIAMS, 1999), havia uma equipe composta por psicólogos, assistentes sociais e psiquiatras para dar suporte à escola. O psicólogo teria papel de destaque em tal equipe e, assim como o educador, precisaria de ser especialista em ensino e manejo de problemas de comportamento infanto-juvenis.

Essa apresentação procurou refletir sobre a complexidade do processo de inclusão do adolescente com comportamento infrator e crianças com problemas socioemocionais no sistema de ensino. Apesar da gênese de tais problemas de comportamento ser multifacetada, procurou-se defender aqui, com base em projetos de intervenção realizados por um grupo de psicólogos, a importância do envolvimento da família e da comunidade escolar no processo de modificação da conduta adolescente que se encontra em conflito a lei.

As propostas mencionadas chamam a atenção para o atendimento e o ensino de tais alunos, merecedores que são de ser considerados alunos que necessitam de educação especial, sendo apoiados nos princípios norteadores do instrumento jurídico que veio garantir a proteção inte-

gral à criança e ao adolescente: o Estatuto da Criança e do Adolescente. Se tais princípios não forem efetivamente contemplados, continuaremos colocando *insulfilm* cada vez mais escuro nos vidros de nossos carros e nas vidraças de nossos lares e continuaremos a acompanhar, estarecidos, o aumento do índice de criminalidade no país.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial: Temas atuais**. Marília: UNESP Marília Publicações, p. 1-9, 2000.

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 10, n.1 p. 81-90, 2005.

BRANCALHONE, P. G.; WILLIAMS, L. C. A. Crianças expostas à violência conjugal: Uma revisão de área. In: MARQUEZINE, M. C. et. al. (Orgs.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, Londrina: Eduel, n. 6, p. 123-130, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. 1990.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas: Alínea, 2003, p. 83-127.

DIAS, A. F. **A escola e o adolescente em conflito com a lei: uma investigação das práticas escolares**. Monografia de Curso de Graduação em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos, 2005.

FEIJÓ, M. C.; ASSIS, S. G. O. contexto de exclusão social e vulnerabilidade de jovens infratores e de suas famílias. **Estudos de Psicologia**. v. 9, n.1, p. 157-166, 2004.

GALLO, E. G. **Adolescentes autores de ato infracional**: perfil e intervenção. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco. **Psicologia Teoria e Prática**. v. 7, n.1, p. 81-95, 2005.

GARGIULO, R. **Special Education in contemporary society**: An introduction to exceptionality. Alabama: Thomson Learning, 2003.

GRAVENA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Intervenção com gestantes adolescentes de baixo poder aquisitivo: Prevenção de maus-tratos e negligência. **Temas sobre Desenvolvimento**. v. 13, n. 75, p. 14-20, 2004.

HUZIWARA, E. M. **Intervenção no comportamento ameaçador de adolescentes em conflito com a lei**. Monografia de Curso de Graduação em Psicologia Universidade Federal de São Carlos, 2003.

KAUFFMAN, J. M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**. Englewood Cliffs, N. J.: Merrill Prentice Hall, 2001.

KAUFFMAN, J. M.; BRIGHAM, F. J.; MOCK, D. R. Historical to contemporary perspectives on the field of emotional and behavioral disorders. In: RUTHERFORD JR., R. B.; QUINN, M. M.; MATHUR, S. R. (Eds.). **Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders**. New York: The Guilford Press, p.15-31, 2004.

MALDONADO, D. A.; WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica? **Psicologia em Estudo**. v.10, n. 3, p. 353-362, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. São Paulo: Secretaria da Educação Especial, 2001.

ORMEÑO, G. I. R. **Intervenção com crianças pré-escolares agressivas**: Suporte à escola e à família em ambiente natural. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ORMEÑO, G. I. R.; WILLIAMS, L. C. A. Intervenção precoce com crianças agressivas: Suporte à família e à escola. In: GUILHARDI, H. H.; AGUIRRE, N. C. (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição**: Expondo a variabilidade. Santo André: ESETEc, v. 17, p. 168-182, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: E.J. Manzini (Org.). **Educação Especial**: Temas atuais. Marília: UNESP Marília Publicações, p. 11-20, 2000.

PADOVANI, R. C. **Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei**: uma proposta de intervenção. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2003.

PADOVANI, R. C. **Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei**: estratégias de mensuração e intervenção. Qualificação de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2003.

PADOVANI, R. C.; WILLIAMS, L. C. A. Proposta de intervenção com adolescentes em conflito com a lei: um estudo de caso. **Interação em Psicologia**. n. 9, p. 117-123., 2005.

PADOVANI, R. C.; WILLIAMS, L. C. A. Cognitive-Behavioral Problem Solving Intervention with an incarcerated young offender in Brazil: A case study. **III Internacional Conference on Children Exposed to Domestic Violence**. London, Canada, 2007.

PEREIRA, I.; MESTRINER, M. L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade**: Medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional. São Paulo:IEC/PUC-SP e Febem-SP, 1999.

RIOS, K. S. A. **Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares de famílias de baixa renda**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

SANTOS, G. E.; WILLIAMS, L. C. A. Proposta de atendimento a pais agressores: Uma proposta em Educação Especial. In: COSTA, M. P. R.; DENARI.

F.E. **Educação Especial**: Diversidade de Olhares. Pedro & João Editores: São Carlos, 2006, p. 205-216.

WANG, X.; BLOMBERG, T. G.; LI, S. D. Comparison of the educational deficiencies of delinquent and non-delinquent students. **Evaluation Review**. 29, 4, p. 291-312, 2005.

WILLIAMS, L. C. A. A atuação do psicólogo em um mundo globalizado: a experiência de uma década de trabalho no Canadá. **Psicologia Ciência e Profissão**. n. 19, p. 32-39, 1999.



# Construindo modos de ação na interface saúde-educação.

Carolina Porto Montellano  
Cristina Teresa del Nero  
Deborah Sereno  
Joana Lopes Garfunkel  
Maria Cristina Gonçalves Vicentin  
Marilda Nogueira Costa Almeida  
Nana Correa Navarro

## 1. Introdução

Em 1997 a equipe do Núcleo "A psicose e suas instituições", da Psicologia da PUC-SP estabeleceu convênio de apoio técnico com o Núcleo de Referência em Psicoses (NRP) da Clínica Psicológica do Instituto Sedes Sapientiae<sup>4</sup> para desenvolver em conjunto a escolarização de crianças com transtornos graves<sup>5</sup> que eram atendidas nas Oficinas Terapêuticas da Clínica Psicológica da PUC<sup>6</sup>, especialmente sua inclusão em sala de aula regular de escolas públicas. A entrada dessa equipe de psicólogos no campo da escolarização deu-se, portanto, mediada e transversalizada<sup>7</sup> pela experiência com a loucura. Foi

---

4 A equipe de escolarização foi coordenada por profissionais da PUC (Maria Cristina G. Vicentin) e do Sedes Sapientiae (Odelis Basile, Deborah Sereno, Simone Al-Behy André) e contou com a aposta e a inventividade permanentes de estagiários, aprimorandos e colaboradores da Faculdade de Psicologia da PUC e da Clínica do Sedes. As ideias aqui apresentadas devem ser creditadas a esse coletivo. A partir de 2005 o NRP expande suas ações e passa a denominar-se Balaio: Núcleo de Referência em Psicoses e Inclusão (NRPI) da Clínica Psicológica do Instituto Sedes Sapientiae.

5 Referimo-nos aos autismos e às psicoses infantis ou ao que o Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM IV) convencionou chamar de transtornos globais de desenvolvimento (TGD).

6 O Projeto Oficinas Terapêuticas é uma proposta de tratamento clínico-institucional para crianças e adolescentes com TGD que articula diversos dispositivos terapêuticos (oficinas, terapia de família, grupo de cuidadores, acompanhamento terapêutico) e um trabalho de inclusão social (redes e parcerias), desenvolvido na Clínica Psicológica da PUC-SP pelo Núcleo de Psicose da Faculdade de Psicologia.

7 Transversalidade no sentido forjado por Felix Guattari (1987) em seu trabalho no campo da psicoterapia e da análise institucional, como a dimensão que pretende superar os impasses da verticalidade e da horizontalidade — que atravessam os diversos modos de composição do *so-cius* — e que tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e nos diferentes sentidos dessa composição.

a partir das práticas da saúde mental que passamos a experimentar uma espécie de "química dos encontros"<sup>8</sup> da saúde com a educação, uma experimentação das potências de intercessão entre os dois campos. Intercessão como interferência criativa e jamais como sobreposição dos códigos e dos territórios de um campo sobre o outro (DELEUZE, 1992).

Desde o início dessa experimentação, valem-nos de uma atitude, de uma ética da presença: estaríamos com a escola, colocando nosso saber e nosso fazer à disposição dessa "aventura pedagógica"<sup>9</sup>, comprometendo-nos com a construção de uma trajetória de formação nossa e da escola neste trabalho. Construção coletiva, portanto: evitando-se tanto a diluição de responsabilidades quanto à omissão diante do desconhecido ou do imprevisto.

Implementado no período de 1997 a 2005, no município de São Paulo, o projeto foi desenhado para favorecer a escolarização de crianças com graves comprometimentos psíquicos, garantindo-lhes o direito à educação, preparando a escola e o professor para ampliar seu repertório de ações em seu cotidiano educativo, tendo ainda como objetivos específicos: preparar a escola para flexibilizar-se e remodelar-se diante de crianças que problematizam o aprendizado e a socialização, desenvolver metodologias e práticas inclusivas e disseminar os ganhos da experiência para outras escolas e equipes de saúde mental da infância e adolescência, por meio de formação para a educação inclusiva.

Num primeiro período (1997-2000) as ações desenvolvidas foram mais artesanais, privilegiando a construção de **projetos de inclusão de crianças com graves transtornos psíquicos**, caso a caso, muitas vezes com a utilização de **acompanhantes terapêuticos (ats) da criança na escola** e **reuniões sistemáticas da equipe clínica com a escola** (professores, coordenadores e direção) e com a família para avaliação sistemática e delineamento conjunto do plano de inclusão.

Esse período contou também com a criação das **Oficinas Psicopedagógicas**, atividade realizada em sala de aula, pelo profissional da saúde conjuntamente com o professor, com dupla função: ativar a construção de repertórios "escolares" para as crianças com graves sofrimentos psíquicos e oportunizar

---

8 Expressão do psiquiatra catalão François Tosquelles, formulador da psicoterapia institucional (1994).

9 Tomamos a expressão do educador Antonio Carlos Gomes da Costa, referente a sua experiência educativa com as adolescentes em conflito com a lei na Febem-MG (1990).

para os alunos e o professor a vivência de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando a ação do professor no cotidiano escolar. Nesse primeiro momento trabalhamos a sistematização dessas práticas (delineando as ferramentas conceituais e metodológicas utilizadas) para sua posterior disseminação.

A partir de 2001 (e até final de 2005), esse trabalho ganhou a dimensão de projeto desenvolvido num território da cidade – na região de Pinheiros/Butantã –, em parceria com as redes municipais de saúde e de educação, e foi financiado pelo Fundo Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente<sup>10</sup>, o que permitiu ampliar seu impacto e contribuir para a formulação e qualificação de políticas públicas no âmbito da educação inclusiva. As ações foram estendidas para 32 escolas e para um público de aproximadamente 270 profissionais da educação e da saúde mental.<sup>11</sup>

Ao longo dessa experiência, construímos conceitos originados na prática e na vivência dos profissionais, planejamos e acompanhamos a formulação de projetos individuais e institucionais das equipes com quem trabalhamos e desenhamos uma série de ações e de atividades na perspectiva e no espírito da "intervenção institucional"<sup>12</sup>. Sabíamos que não se fazia uma ultrapassagem de fronteiras tão duras (as da exclusão) sem larga dose de risco e sem uma aposta coletiva.

Não podíamos conceber uma política de saúde mental que se eximisse de fabricar a teia social em torno da infância e da adolescência, que não se comprometesse em ultrapassar coletivamente as barreiras da exclusão. Essa era a

---

<sup>10</sup> O Projeto de Escolarização: Educação Inclusiva foi aprovado em 2001 pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e, em convênio com SME, contou com financiamento até 2005.

<sup>11</sup> Em 2004 a experiência estendeu-se também para o Distrito da Casa Verde, abrangendo outras 25 escolas, para o Distrito da Sé, abrangendo dez escolas, sempre com o apoio do Fumcab, além de manter o trabalho em todas as escolas dos pacientes atendidos pelo projeto da PUC (16 escolas). Cabe ressaltar que nesse mesmo período o governo municipal da cidade de São Paulo adotara a educação inclusiva como política e diversificadas experiências puderam se realizar, muitas delas compondo potentes modos de trabalho intersetorial e diferentes dispositivos para sua implementação (Fórum de Inclusão, Grupo Intersecretarial de Inclusão). A rede municipal adotou uma estrutura em que os alunos com necessidades educacionais especiais contavam com um professor e uma sala de apoio, que projetava um plano individual de trabalho com aquele aluno, em horário oposto ao da sala regular. Os Distritos de Educação no município de São Paulo chegam a ter mais de 60 escolas entre Emeis e Emefs e apresentam grande diversidade territorial e cultural, exigindo caminhos singulares para composição da política ainda que dentro do mesmo horizonte de uma escola para todos.

<sup>12</sup> No sentido da análise institucional de produzir/suscitar a crise: "transformar para conhecer" e não "conhecer para transformar" (LOURAU, R. 1996).

principal chave do nosso trabalho: transformar os graves comprometimentos emocionais em compromissos coletivos; converter uma rede de danos numa rede de desafios que acolhe e impulsiona. Era preciso romper o círculo vicioso dos danos que impedem que as famílias e suas crianças diferentes se envolvam num projeto de futuro, e o território escolar era o lugar mais poderoso para esta empreitada. Posicionamos-nos numa perspectiva ético-político-clínica, em que não se coloquem fronteiras ou se separem os campos da clínica, da política e da ética. Devemos à loucura esse modo de trabalhar, mas também às experiências de educação dirigidas a crianças e adolescentes em situação de risco, que no Brasil consolidaram uma importante metodologia com a educação de rua e com a "pedagogia da presença" (COSTA, 2001).

## **2. Educação Inclusiva: algumas palavras para começo de conversa**

Desde as problematizações da "educação especial" – em função dos seus efeitos de segregação – e da "institucionalização da deficiência"<sup>13</sup> que passamos da ideia de "integração" à "inclusão"<sup>14</sup>, no horizonte de uma "educação para todos".

Na esteira da luta dos movimentos sociais por cidadania, pelo "direito à diferença", os "portadores de necessidades especiais" configuraram um campo de exigibilidade de direitos que se expressa hoje no Brasil tanto na legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) quanto nas políticas públicas.

Essa passagem da integração à inclusão vem acompanhada de diferentes compreensões, experimentações e tensões. Diversos estudiosos e militantes desse campo já fizeram a crítica da inclusão como incluir "em algo" ou em algum regime já "instituído", convocando a inclusão na sua dimensão de permanente regime de produção de si e de diferenciação e alertando para a necessária política de universalização do direito à educação como direito à educação de "qualquer um", isto é, do diverso.

Do mesmo modo, outra linha de pensamento tem discutido as dificuldades no processo de "democratização" das escolas, quando as turbulências aí enfrentadas são muitas vezes significadas como indisciplina,

---

<sup>13</sup> Desde 1994, a Carta de Salamanca (resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais) preconiza que a escola regular deve acolher todas as crianças.

<sup>14</sup> Inclusão como reestruturação da escola em oposição à integração como adaptação da criança à escola.

violência ou fracasso escolar (AQUINO, 1996). De fato, a loucura chega à escola no momento em que esta enfrenta a queixa sistemática de fracasso e de indisciplina (o que a loucura só intensifica, colocando a escola ante um não saber). Observamos que o contato com a loucura (e com as diferenças) instaura uma crise na instituição escolar, questionando seus mecanismos de produção de subjetividade e ressignificando as identidades dos professores e dos alunos. Essa crise pode configurar um campo de soluções para as questões da escola, que dizem respeito à rigidez diante das diferenças psíquicas, culturais e sociais em jogo nas diferentes formas de aprender, levando à inércia diante daqueles que não se adaptam aos padrões de socialização estabelecidos e que acabam por ficar à margem da escola e de suas comunidades. A perspectiva das redes opera aí, no que tem feito de muitas escolas terreno árido e tedioso para o aprendizado e desenvolvimento pessoal e social de TODAS as crianças.

Assim, a educação inclusiva não é e nem deve se restringir aos chamados "portadores de necessidades especiais". O sentido estrito do termo educação inclusiva seria o de abordar sujeitos que fogem à normalidade exigida pela escola regular, alunos que, em tese, exigiriam algum conhecimento especial da escola por ser "diferentes" dos que normalmente têm acesso à educação. O trabalho de educação inclusiva, tal como nós o temos formulado, incide na ideia de que a educação inclusiva é solução para toda a escola, pois desafia a educação a ser boa para todos, isto é, deve desenvolver-se para dar conta da heterogeneidade das crianças e adolescentes.

Essa ideia, colocada desde a conferência de Jomtiem, no início dos anos 90 – "educação para TODOS e TODOS pela educação" – é uma expressão-síntese que permite várias leituras, mas é uma afirmação clara de que nosso tempo nos dá as condições de estender o direito à educação para TODAS as crianças e os adolescentes.

### **3. As primeiras experimentações (1998-2000)**

Nossa primeira aventura na escola foi em grupo, na Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) Dom Pedro II, próxima à PUC, indicada pela então Delegacia de Ensino para a realização do projeto. Já aí pudemos traçar uma rede: o grupo de pais, o grupo de crianças, a equipe das Oficinas Terapêuticas, o grupo de acompanhantes terapêuticos (ATs), a "perua inclusiva" (a perua escolar e seu motorista, totalmente engajado na

*causa* e com uma qualidade de contato muito particular com as crianças), a Parceria PUC-Sedes, o convênio com a Secretaria Estadual de Educação, a escola Dom Pedro II e o pessoal da escola. Dessas crianças, apenas uma frequentava a escola, outra já frequentara por algum tempo e as demais nunca foram aceitas no território escolar.

Saímos juntos da Clínica da PUC na perua e com frequência havia comoção: os pais se despedindo, mães chorando. A escola nos abria a porta, juntos entrávamos e permanecíamos geralmente no pátio, perto da cantina e de uma quadra. Esta colagem grupal inicial era interessante: se nas oficinas desenvolvidas na Clínica da PUC, a intervenção – grupal – era a da (difícil) constituição da grupalidade, na escola, no entanto, isso era diferente, as crianças pareciam buscar estar mais perto umas das outras e dos ATs, como se o “grupo” pudesse oferecer alguma forma de reconhecimento e proteção diante do desconhecido. Dessa colagem grupal ao surgimento das singularidades, deslocamentos particulares foram surgindo a partir de interesses e curiosidades diversas (sala de aula, letras móveis, quadra), delineando, aos poucos, as diferentes trajetórias de cada criança nesse espaço.

O interesse pela sala de aula, demonstrado por algumas crianças, apontou a necessidade de ampliação do trabalho e nos levou à criação da **oficina psicopedagógica** (que ocorreu em uma sala de 1ª série, em virtude do interesse de uma professora) como estratégia para construção de ambiente favorável ao convívio e ao aprendizado – e implicou a escola como um todo.

Assim, a Oficina Psicopedagógica foi criada com objetivos direcionados em três focos:

1. Em relação às crianças com TGD, realizar atividades que propiciem sua interação com outras na sala de aula e promover a aquisição de repertório escolar para que possam frequentar escolas de seu bairro.
2. Em relação às crianças da classe: promover o acolhimento e a solidariedade entre as crianças e contribuir para a maior integração do grupo, respeitando as diferenças individuais, criando vínculos de confiança e afetividade.
3. Em relação aos professores: promover reflexão de sua prática educativa e estimular a experimentação, o planejamento de ações, atividades e projetos que garantam a permanência dos “diferentes” na escola.

As oficinas eram planejadas com atividades diversificadas, como histórias infantis, dramatizações, jogos, brincadeiras corporais, desenhos,

recortes, projetos variados de interesse das crianças, sendo realizadas semanalmente, com duração de 1h30min, com a presença dos alunos e professora da classe, crianças do projeto, psicopedagogas e acompanhantes terapêuticos.

Em um ano e meio, pudemos perceber mudanças em todos os níveis: as crianças do projeto já tinham a classe como referência, algumas participando ativamente, outras experimentando de uma forma ou de outra a entrada na sala, mas todas sabiam que aquela era a classe em que poderiam estar. As crianças da classe estavam mais solidárias, demonstravam muito prazer em participar da oficina, organizavam-se mais facilmente. As professoras engajaram-se no processo de inclusão, modificando seu olhar sobre os diferentes, abrindo espaço para novas possibilidades.

Esse período de experimentação na escola D. Pedro II foi primordial para a construção das metodologias que seriam desenvolvidas no percurso. Buscamos permanentemente respostas que mudavam constantemente à medida que as experiências vividas nos colocavam novas perguntas.

Como primeira conquista conseguimos assegurar as matrículas de cada criança do projeto na escola de seu bairro e com o **apoio dos ats** e de **reuniões sistemáticas** nas escolas construir projetos de inclusão para cada criança.

### **3.1. O acompanhamento terapêutico como dispositivo de inclusão e o trabalho com as escolas para montagem de projetos**

Nossa estratégia de ação na escola para a sustentação dos projetos de inclusão de cada criança dividia-se entre o apoio à equipe escolar (reuniões), realizado por dois terapeutas da equipe de escolarização, e o acompanhamento terapêutico na escola. Foram acompanhadas onze crianças no território escolar, das quais sete por pelo menos três anos, por equipes de dois ou mais acompanhantes terapêuticos, ao menos duas vezes por semana e por um período médio de duas horas.

Participaram do projeto cerca de trinta acompanhantes terapêuticos entre estagiários, aprimorandos e colaboradores da Psicologia da PUC, e alguns estagiários de instituições parceiras como os Cursos de AT do Instituto A Casa e do Instituto Sedes. Os acompanhantes se encontravam quinzenalmente por duas horas para supervisão em grupo. Nesses

encontros delineamos pouco a pouco algumas funções do AT: como a função intercessora, articulando saúde e educação em ato, ou como referência para a criança, tradutor da ambiência e mediador das relações desta com a professora, as outras crianças e a escola como um todo.

O AT vai à escola com a criança, entendendo a escola como canteiro de experimentações, espaço potencial ou como um território (MOURA, 2003). Isso significa levar em conta a materialidade do suporte (o espaço físico) e também o campo social, o campo das relações e tudo que daí se apresenta, incluindo a dimensão prática<sup>15</sup>, a circulação dos afetos e das várias transferências que aí se estabelecem, além de eventuais regras de relações.

Do ponto de vista do AT e das redes, a distinção entre o "terapêutico" e o "escolar" não é considerada, uma vez que ambos favorecem efeitos de subjetivação. De um lado, traçamos o projeto terapêutico/pedagógico conjuntamente com a equipe escolar. De outro, o AT radicaliza essa articulação entre o terapêutico e o escolar na sua função de tradutor da ambiência. Isso inclui todas as linguagens e todas as formas possíveis de convivência dentro e fora da sala de aula, ou seja, qualquer tipo de relação e de conexão no território escolar interessa e deve ser potencializado, (por exemplo, uma de nossas crianças, que passava seu tempo na escola varrendo o pátio com a mulher das chaves da escola, que, as pendurava todas em seu pescoço, ou então a relação que se estabelece entre outra criança e a orientadora, que lhe emprestava um livro semanalmente no pátio).

Vários autores discutem o problema da aprendizagem das crianças com transtornos graves. Entendemos que a inclusão favorece a mais básica das aprendizagens: o aprender a conviver, que, junto com as outras três aprendizagens (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender), constituem os quatro pilares da educação para este milênio, segundo com o relatório Jacques Delors (1999).

Aprendizagem fundamental também no que se refere à constituição do Eu para a psicanálise, o Eu precisa do Outro para se constituir, precisa reconhecer-se no outro e reconhecer o outro em sua diferença. Assim é como a escola representa um espaço de subjetivação para todas as crianças.

---

<sup>15</sup> De acordo com Moura (2003: 64), "é no encontro com o outro que emergem sentimentos vitais, que são o próprio *pathos*". Cita Tosquelles, para quem aquilo que é vivido e posto em movimento no plano do *pathos* ou pático precede a linguagem e diz respeito a uma espécie de "química dos encontros".

Uma dimensão essencial da transferência que aí se estabelece é a *presença ativa*.

Esse conceito condensa (e faz referências a) diferentes ideias concernentes à clínica do AT. Uma delas a questão do corpo, o entrar na cena do paciente com seu corpo: como sombra, referência e também com certo tipo de acolhimento "em que se aceita e se toma em consideração o outro, reconhecendo-o em seu estilo e em suas riquezas" (MOURA, 2003, p. 141).

Presença ativa também quando se coloca no lugar de intérprete e tradutor das diversas linguagens (da criança, dos pais, da escola, da ambiência) ou quando se oferece como "espelho" no qual a criança possa se reconhecer, podendo operar na constituição do eu e no advento do sujeito, da linguagem, do discurso social.

E por fim, presença para que haja encontro, (o qual) "não é programável, simplesmente *acontece*" (ibid, p. 142). Estar na escola favorece novas possibilidades de sentido, aos movimentos cristalizados e repetitivos, o que pode implicar um novo posicionamento da criança que aí está se constituindo.

Outra dimensão a ser destacada, paradoxalmente, é o *caráter de invisibilidade* das ações do AT na escola. Ainda que estando corporalmente na cena, muitas vezes contendo uma "crise" ou mesmo sendo requisitado pelas outras crianças, esse caráter de invisibilidade se traduz por um "remeter ao outro", ou seja, incentivar a professora a intervir na crise, convocar a criança para a conversa em que o AT está sendo requisitado, remeter as questões sobre a criança para ela mesma, sempre se remeter à professora como autoridade ou no lugar de quem decide e sabe sobre as coisas da escola, assim como remeter ao porteiro o cuidado com o portão, à merendeira que sirva o lanche, etc.

Ao longo do tempo, essa invisibilidade ganha outra conotação. É quando as ações do AT passam a corresponder a "pequenos nada" (um "tempero", um toque, um olhar, uma palavra), como garantia da presença ativa e também quase uma ausência: o AT começa a se afastar da cena, encorajando a criança a se experimentar sozinha. Período de transição até a ausência de fato, com o final do AT, quando a dimensão da classe ganha volume no que se refere a acolher e sustentar as produções do sujeito e com as quais ele deve se comprometer. O desafio é deixar de ser "café com leite" e fazer valer suas produções.

Concomitantemente aos acompanhamentos terapêuticos, a equipe escolar era acompanhada quinzenal ou mensalmente para elaboração de projetos individuais. Esses projetos buscavam sustentar/potencializar o caráter peculiar de cada criança em seu processo de ser e de aprender e mobilizar recursos e potências desta, da família, da escola e da comunidade, num trabalho em que educadores e coordenadores da escola tornavam-se articuladores dessas potencialidades.

Os encontros aconteceram nas unidades escolares que as crianças do projeto frequentavam. Para cada encontro era proposta uma roda de conversa, onde estavam presentes o professor, o coordenador pedagógico e o diretor, conforme a singularidade do caso, técnicos da coordenação de educação; profissional de saúde envolvidos e familiares. Nessa roda as discussões eram centradas no trabalho e na tarefa de elaboração de um projeto de inclusão, e não em papéis e funções previamente estabelecidos. Buscávamos um trabalho em corresponsabilidade com o compromisso mútuo de reverter dificuldades, compartilhar decisões, refletir, planejar e avaliar, enfim, exercitar possibilidades de trabalho de toda a unidade escolar e dos atores envolvidos em cada projeto. Ao criar um espaço coletivo, foi possível repensar a relação escola-família, encaminhamentos "automáticos" para equipamentos de saúde e respostas-padrão, às quais, muitas vezes, a rotina nos aprisiona.

Com a aprovação do projeto pelo Fumcad essa experiência pôde se desenvolver de forma mais ampla e consistente em outro território da cidade.

#### **4. A parceria com as políticas de inclusão escolar no Butantã (2001-2005)**

Nessa segunda etapa, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação, estabelecemos parceria com o Grupo de Ação Intersecretarial de Apoio à Inclusão, equipe que articulava as Coordenações de Saúde e de Educação do Distrito do Butantã (GIAI) para a ampliação e a qualificação das políticas de inclusão naquele território.

A intervenção articulou diferentes ações elegendo: a) duas escolas como referência para o desenvolvimento de oficinas psicopedagógicas, acompanhamento terapêutico e reuniões sistemáticas com educadores: a Escola de Ensino Fundamental Olavo Pezotti e a de Ensino Infantil Zilda de Franceschi da região de Pinheiros e b) 50 escolas municipais (CEI, Emei e Emef) do Distrito e dez serviços de saúde da região para o tra-

balho de formação em educação inclusiva e apoio local às escolas na construção de projetos de inclusão. Cada uma dessas estratégias passa então a ser apresentada com mais detalhes.

#### 4.1. A Experiência na Emef e na Emei

A Emef, que já tinha histórico de envolvimento com educação inclusiva foi a escolhida para concentrar diversas ações e assim se tornar polo de referência para o desenvolvimento de estratégias e sistematização de metodologias para educação inclusiva. A partir da construção de novas práticas que visavam a disseminar o aprendizado e incluir maior número de educadores nas rodas de discussão, o projeto ganhou visibilidade e, conseqüentemente, maior abrangência.

Nesse momento, a escola potencializada tornou-se espaço de aprendizagem e experimentações. Ela recebia alguns alunos previamente escolhidos por outras escolas (escolas que participavam do curso de formação) para frequentar as oficinas psicopedagógicas, que também acolhiam as crianças com TGD da Clínica da PUC, com seus respectivos ATs, que também faziam o apoio para as oficinas, favorecendo a participação das crianças. Professores e coordenadores de escolas da região eram convidados em duplas para observar as oficinas psicopedagógicas e posteriormente refletir com nossa equipe sobre este dispositivo.

A forma encontrada para promover um ritual de chegada acolhedor para aqueles que participariam das oficinas (alunos, professores da escola referência, nossa equipe e convidados) foi um convite para fazer parte de uma *grande ciranda* no pátio. Era um momento emocionante e a cada dia ganhávamos novos adeptos. Essa *ciranda* provocou mudanças no cotidiano da escola, acabou se tornando nosso símbolo (os alunos nos chamavam de "Projeto Ciranda") e marcou ali nossa presença, dando maior visibilidade ao projeto.

O maior desafio foi envolver a escola como um todo – do bedel à direção – e fazer da inclusão um projeto coletivo. O número de oficinas foi ampliado para cinco salas, quatro na Emef e uma na Emei, com frequência semanal e com duração de 1h30min.

As oficinas psicopedagógicas que, a princípio, eram planejadas e coordenadas apenas por nossa equipe, passaram a ser elaboradas em conjunto, em reuniões semanais com os professores cujas salas recebiam as oficinas. Esse momento foi crucial para a mudança de atitude dos professores quanto ao dispositivo. Agora, mais envolvidos, sentiam-se

também autores, apropriados do espaço, no qual podiam criar novos projetos e atividades, tendo parceiros para dialogar, compartilhar ideias, inseguranças e reflexões. Assim, o sentimento de solidão, queixa muito presente em seus relatos iniciais, foi mudando ao longo do processo.

Durante as oficinas muitas crianças descobriram habilidades que nem imaginavam ter. Em suas próprias palavras: "Aprendi a ter calma", "A ser um bom amigo", "Aprendi a ouvir a opinião das outras pessoas e falar a minha", "A amizade que eu não tinha com as pessoas", "Aprendi a aprender me divertindo, sem brigar o tempo todo", "Aprendi a ler mais", "Descobri que sou bom em escrever peças de teatro", "Aprendi a não ter medo de um colega só porque ele é diferente de mim".

Concluimos que a oficina psicopedagógica: é um espaço que convida as crianças, destaca a importância do processo da criança como ator e autor, desenvolve um olhar sensível à demanda da classe e do professor, promove troca de olhares e saberes entre saúde e educação, ajuda no desenvolvimento da autonomia do grupo classe, proporciona diferentes formas de convivência e abre um campo que potencializa parcerias.

As oficinas foram realizadas de 2002 a 2004, semanalmente, e cada uma teve uma característica diferente, respeitando a demanda do grupo, da escola e do professor. Foram dez salas de aula, totalizando 350 alunos e dez professores.

O "fazer junto" (saúde e educação) fez toda a diferença e consolidou a oficina psicopedagógica como metodologia que veio a se tornar, posteriormente, o Curso Oficina de Oficinas, ministrado a mais de 150 profissionais – professores, coordenadores pedagógicos, diretores, profissionais da saúde e técnicos da coordenação de educação, que resultou na produção coletiva de uma apostila de atividades.

Paralelamente às oficinas psicopedagógicas, foi proposto um espaço de reflexão e sensibilização, no horário de JEI<sup>16</sup>, colocando na roda de discussões mitos e preconceitos para possibilitar maior compreensão do que sustenta essas ideias e possíveis resistências em relação à inclusão. Além disso, pôde-se compartilhar as experiências vivenciadas pelo professor nas oficinas, com o intuito de coletivizar e estimular os demais colegas a utilizar essa estratégia. Foi, assim, uma forma de mul-

---

16 JEI – Jornada Especial Integral é um espaço, fora do horário de aulas, que reúne os professores para a reflexão em torno de sua prática educativa.

tiplicar a metodologia das oficinas e reforçar a visibilidade do projeto.

As reuniões aconteciam quinzenalmente e contavam com a presença de professores e coordenadores pedagógicos interessados em participar, totalizando 50 educadores. Foram realizadas também reuniões com a direção<sup>17</sup> e os gestores da Coordenadoria da Educação da região, com o objetivo de criar compromisso coletivo de todos os envolvidos.

As reuniões de JEI possibilitaram aos professores perceber a necessidade de promover a convivência entre as crianças, ampliando o conceito de inclusão para inclusão de *todas* as crianças e, principalmente, assegurar um espaço efetivo de trocas entre a equipe escolar, geradora de potência para ativação das transformações necessárias.

#### **4.2. O processo de formação em Educação Inclusiva**

Uma decorrência importante de toda essa aposta era disseminar para mais gente esse modo de operar, formando profissionais, tanto na Saúde quanto na Educação, que viabilizassem essas parcerias sociais para a educação inclusiva.<sup>18</sup>

Nosso principal desafio era a construção de uma metodologia de formação compatível com o sentido da educação inclusiva. Assim:

a) O curso foi concebido como uma formação teórico-prática com o objetivo de desenvolver, compartilhar e assimilar uma metodologia de inclusão escolar, na qual se aprende e torna-se agente da inclusão, concomitantemente.

b) O curso foi dirigido simultaneamente a profissionais da Educação e da Saúde e a outros atores estratégicos (como conselheiros tutelares, profissionais da assistência social), de forma a articular os diferentes equipamentos e profissionais de um mesmo território, suscitando a produção de rede e a formulação conjunta de planos de trabalho.

c) O curso foi proposto em três dimensões: I) Pensar: desenvolver ferramentas conceituais para o trabalho com a diversidade (jornadas teó-

---

<sup>17</sup> Em 2004 nossas ações foram realizadas na região da Casa Verde/Cachoeirinha e a proposta foi ampliada para o que denominamos Interjei. As reuniões passaram a ser semanais, com professores de escolas geograficamente próximas e com os profissionais do Grupo de Educação Especial da Coordenadoria de Educação. Também tínhamos reuniões quinzenais com os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas.

<sup>18</sup> De 2002 a 2005, foram desenvolvidos seis cursos, em média com 60 horas de formação para 270 profissionais e em torno de 32 escolas e 10 equipamentos de saúde. A equipe gestora da política pública de educação inclusiva na região também participava do curso atuando na função de referência/suporte/articulador ("rede de redes").

ricas, com profissionais convidados, em torno de temáticas tais como: Diferença e diversidade, Rede, Montagem de projetos, Resiliência);

II) Sentir: desenvolver atitude ético-corporal para o trabalho (jornadas vias, trabalhadas por meio da multiplicação dramática, que tinham a função de compartilhar afetivamente as experiências, compondo um repertório coletivo de gestos, de atitudes e de compromissos existenciais);

III) Agir: construir e implementar projetos de inclusão a partir de casos e situações concretos (desenvolvimento de habilidades de análise de contexto, planejamento de projetos, montagem de redes).

d) O curso privilegiou o *Agir* (a construção concreta de projetos de inclusão) e a identificação das potências/recursos presentes na comunidade escolar e no seu entorno. As jornadas do *Agir* se realizavam sempre com grupos menores, articuladas territorialmente (as escolas e as unidades de saúde daquela região) que tinham como tarefa, em subgrupos, formular e implementar projetos de inclusão para uma criança ou para um grupo. As jornadas do *Agir* eram estruturadas sempre tendo uma roda inicial de apresentação de algum saber disponível naquele grupo<sup>19</sup> e, ao longo do processo, os subgrupos faziam apresentações de seus projetos, quando se coletivizavam os avanços e invenções e em que todos agregavam novas questões, ideias, sugestões.

Os resultados que vimos emergir dessa metodologia de formação foram:

– a transversalização permanente dos âmbitos conceitual, afetivo e pragmático no curso contribuiu para articular as dimensões macropolítica e micropolítica na educação, porque faz produzir intercessão entre o campo dos interesses, o dos diálogos e o dos desejos.

– a construção de um plano de ação permitiu romper com o formalismo do aprendizado "conceitual", reconectando o professor com o sentido e os efeitos da sua intervenção educativa.

– o estabelecimento de redes e parcerias aprofundou os vínculos dos educadores e profissionais de saúde entre si e com seu trabalho.

– o processo em conjunto contribuiu para superar a distância e as diferenças de linguagem e concepções entre saúde e educação, constituindo-se um passo decisivo na formulação de uma política pública intersetorial, territorial e de corresponsabilidade e para a potencialização

---

19 A ideia aqui era trabalhar com a concepção de inteligência coletiva (e a árvore de conhecimentos) de P. Levy e M. Authier (1995): "Todo mundo sabe algo, ninguém sabe tudo, todo o saber está na humanidade".

do sentido da ação pública, na medida em que vai se reconfigurando um horizonte de intenções coletivas e convergentes<sup>20</sup>.

Aprendemos, a partir de toda essa experiência, que só é possível trabalhar na perspectiva da educação inclusiva (entendida como educação para todos) se os pesos das identidades teóricas, profissionais, esses nossos 'especialismos', não impedirem o trabalho conjunto. Isto é, se as diferenças entre saúde e educação forem postas a serviço da construção de práticas e de saberes transversais.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A aventura pedagógica**. Belo Horizonte: Columbus. 1990.

\_\_\_\_\_. **A presença da pedagogia**: Teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global e Instituto Ayrton Senna. 2001.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: Alternativas Teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 1996.

DELEUZE, Gilles. Os intercessores. In: **Conversações**. São Paulo: Editora 34. 1992.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília. 1999.

GUATTARI, Felix A transversalidade. In: **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. Brasiliense, São Paulo. 1987.

GALLIO E CONSTANTINO. François Tosquelles – a escola de liberdade. In: **Saúde Loucura 4**. Hucitec, São Paulo. 1994.

LEVY, Pierre; AUTHIER, Michel. **As árvores de conhecimento**. São Paulo: Escuta. 1995.

---

20 O diálogo Saúde-Educação permitiu que se desmontasse o modelo do "encaminhamento" – com relatórios, diagnósticos e infundáveis idas e vindas que produzem o abandono pela fragmentação e desarticulação dos serviços – e se apostasse no paradigma do "encontro", quando a convergência de ações com um sentido compartilhado potencializa o trabalho.

LOBO, Lília Ferreira. Deficiência: prevenção e estigma. In: RODRIGUES, Heliana B.; LEITÃO, Maria Beatriz; BARROS, Regina D. Benevides (Orgs.). **Grupos e instituições em análise**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos. 1992.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes. 1996.

MOURA, Artur Hyppólito de. **A psicoterapia institucional e o clube dos saberes**. São Paulo: Hucitec. 2003.

OURY, Jean. Itinerários de formação. Tradução de Jairo Goldberg. **Revue Pratique**, La Borde, n. 1, p. 42-50, 1991. mimeo.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. In: **Psyquê: revista de psicanálise**, São Paulo: Unimarco, n. 18: 167-179. 2006.

VICENTIN, Maria Cristina G. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: MARCONDES, Adriana; FERNANDES, Ângela e ROCHA, Marisa (org) **Novos possíveis no encontro da saúde e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

# Uma experiência psicopedagógica no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HCU).

Marilda de Oliveira Coelho.

Coautoras: Juliana de Souza, Rosa Helena Urzedo de Queiroz e Ana Paula Moura Tavares

## Introdução

As ações de pedagogia da Enfermaria de Pediatria iniciaram-se em 1986, em uma parceria com o Departamento de Psicopedagogia da Faculdade de Psicologia da UFU. Eram intervenções pontuais e dirigidas a algumas crianças que permaneciam por tempo maior na internação.

Algumas mães, mais esclarecidas, começaram a cobrar como direito da criança na internação o acesso ao ensino regular. Conforme a legislação brasileira, os direitos da criança e do adolescente, reconhecidos pelo Conselho Nacional, pela sociedade Brasileira de Pediatria e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, é garantido à criança hospitalizada o direito ao acompanhante e ao ensino regular, por meio da Resolução 41 de outubro de 1995, no item 9 – “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”.

Quando a criança e o adolescente são afastados de seu meio (família, escola, amigos) para tratamento de saúde (hospitalização), vivenciam situações dolorosas e invasivas. A psicopedagogia hospitalar propicia uma aproximação desse cotidiano roubado. A classe hospitalar é o espaço legítimo na qual a criança tem acesso à ludoterapia, estimulação psicopedagógica, bem como a oportunidade de acompanhar a escola regular. A professora e a Psicologia representam o elo de ligação entre o

hospital e o mundo externo. Na classe hospitalar a criança e o adolescente hospitalizados encontram-se com outros colegas, formam grupos, fazem trocas e exploram seu potencial.

A classe hospitalar do HCU foi implantada em janeiro de 2006, numa parceria entre Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Superintendência Regional de Ensino, Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal de Uberlândia.

### **Objetivo geral**

Proporcionar a inclusão social/escolar da criança e do adolescente hospitalizados, facilitando a continuidade da escolarização em período de tratamento de saúde e, assim, garantir o direito da criança e do adolescente previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

### **Objetivos específicos**

Favorecer a elaboração do luto pelas perdas ocorridas na doença e internação.

Facilitar a relação paciente-família-equipe.

Prevenir estereótipos sociais e exclusão do diferente.

Propiciar acompanhamento psicológico à criança, à família e à equipe multiprofissional.

Desconstruir estereótipos e preconceitos sociais que possam interferir na inclusão social da diversidade humana.

### **Metodologia**

#### **1. Participantes:**

A população da classe hospitalar, constituída por crianças e adolescentes internados nas enfermarias e UTIs do HCU e em tratamento ambulatorial, oriundos de Uberlândia, do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba, que frequentam escolas públicas ou privadas.

Equipe da instituição de ensino de origem da criança.

Familiares.

## **2. Recursos humanos:**

Uma professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Duas psicopedagogas efetivas da Universidade Federal de Uberlândia; Psicólogos do Setor de Psicologia da Saúde do HCU e demais profissionais da área da saúde que estarão direta ou indiretamente ligados ao paciente em atendimento na Classe Hospitalar, de acordo com as patologias dos pacientes.

Três brinquedistas que auxiliam nas atividades da classe hospitalar e da brinquedoteca.

Alunos dos cursos de graduação e de licenciatura da UFU, como estagiários para assessoramento no desenvolvimento dos conteúdos programáticos, fornecidos pelas escolas de origem dos pacientes hospitalizados, que serão assistidos pela Classe Hospitalar.

## **3. Procedimentos didáticos/pedagógicos utilizados:**

É feita avaliação psicopedagógica para levantamento de dados, como: se o paciente/aluno está estudando, o que já domina de conhecimentos, quais suas dificuldades na aprendizagem, se há algum entrave de relacionamento escolar, se gosta de estudar. É feita avaliação geral do processo de aprendizagem e comportamento, detectando, assim, se há distúrbio/dificuldade de aprendizagem ou de comportamento.

É feito intercâmbio com a escola de origem (no caso de quem estuda) ou matrícula na escola mais próxima de casa (no caso de quem ainda não estuda). Fazemos o levantamento de conteúdos a ser estudados com a criança.

Montamos grupos de aula visando ao desenvolvimento da leitura, interpretação, compreensão, produção e raciocínio lógico-matemático e atendemos essas crianças em pequenos grupos, visando a sanar suas dificuldades ou a facilitar ainda mais seu desenvolvimento. De forma que, quando retorna à escola, não sofrerá consequências de atraso na aprendizagem.

Orientamos e facilitamos para que a criança, ou alguém da família, mantenha as atividades copiadas, pois senão, quando retornar, estará aquém dos colegas.

Visitamos as escolas de origem e trocamos ideias com professores e equipes.

Quando a criança retorna para a escola, a psicóloga e a psicopedagoga acompanham este retorno, indo à escola e realizando reuniões com professores, pais, dinâmicas com os colegas, com o objetivo de facilitar a inserção da criança que esteve internada, prevenindo possível rejeição e/ou discriminação.

Propiciamos oportunidade de escuta aos familiares em relação às dificuldades em lidar com as crianças doentes e suas limitações e os orientamos sobre como ajudar a criança a vencer dificuldades de aprendizagem/atenção/compreensão e, conseqüentemente, falta de interesse.

Realizamos reforço psicopedagógico para as crianças em tratamento ambulatorial, ou seja, não se encontram internadas no hospital, mas possuem alguma doença crônica como insuficiência renal, câncer, entre outras, que encontram grande dificuldade de aprendizagem, uma vez que são tratamentos longos e invasivos. Os atendimentos são realizados duas vezes por semana na classe hospitalar e, se preciso, são realizadas intervenções na escola da criança para orientações de conduta aos professores e colegas, sobre a melhor forma de lidar com a criança, que muitas vezes apresenta-se fisicamente e emocionalmente debilitada.

Todo o trabalho é realizado com conteúdos práticos que levam a criança a raciocinar e, acima de tudo, melhorar sua autoestima. São utilizados livros, fantoches, teatrinhos, ou seja, atividades lúdicas que têm comunicação eficaz com a criança.

Também fazemos a comemoração das principais datas festivas, para manter essas crianças o mais próximas possível do ambiente escolar.

E, por fim, ministramos aulas aos estagiários, repassando nosso trabalho, sua importância e abrangência, colaborando para a formação de novos profissionais com postura humanizada.

### **Considerações finais**

A partir do exposto, pode-se observar que o trabalho psicopedagógico desenvolvido no HCU vai muito além do que preconiza o Estatuto da

Criança e do Adolescente. Existe por parte da equipe um compromisso social de educação inclusiva global. A inclusão social-escolar da criança que passou por tratamento e internação tornou-se oportunidade ímpar para se trabalhar a inclusão social nas instituições públicas e privadas de modo geral. Espaço fértil para se desconstruir mitos e preconceitos que possam dificultar a inclusão social do diferente, qualquer que seja a diferença: de raça, física, social, psicológica, espiritual, diminuindo com isso a discriminação e as injustiças, que cedo levam as crianças ao sofrimento da segregação.

Acreditamos que a justiça e a relação equilibrada de direitos e deveres são questões fundamentais para a construção de uma cultura da cidadania, onde haja equilíbrio de direitos e deveres e, conseqüentemente, paz.

### **Caso clínico**

No intuito de ilustrar o trabalho realizado na classe hospitalar, relataremos caso clínico atendido pela equipe interdisciplinar da Enfermaria de Pediatria. A criança, chamada de Davi neste relato, chegou ao hospital com quadro clínico grave de meningococemia, evoluindo rapidamente, tendo por consequência da infecção a amputação de parte dos membros superiores e inferiores.

Sendo assim, os profissionais envolvidos com o caso realizaram desde o princípio trabalho de prevenção com a criança e sua família, no sentido de ajudá-los no enfrentamento da situação tão cheia de sofrimento e trazer essa criança de maneira menos traumática possível ao mundo real novamente. E isso foi possível, pois a participação da criança nas atividades da classe hospitalar (em grupo e individualmente) possibilitou o desenvolvimento da independência, da confiança e da superação das limitações.

#### **1. Dados de identificação**

Davi (nome fictício), 7 anos e 6 meses, sexo masculino, natural de Capinópolis – MG, católico, cursando 2ª série do 1º grau.

#### **2. Queixa principal**

Equipe médica solicita acompanhamento psicológico para paciente pós-cirúrgico, com quadro de amputação dos quatros membros.

### **3. Histórico da doença atual**

Paciente previamente hígido com quadro de meningococemia, choque séptico com vasculite generalizada e falência de triplos órgãos, encaminhado à UTI no quarto dia de início do quadro em estado grave, chocado, em confusão mental.

Evoluiu de equimose nos membros para área de necrose dos membros e, então, para amputação.

### **4. História pessoal**

Davi nasceu de parto normal, de gravidez não planejada, porém bem concebida, segundo informações da mãe. Possui quatro irmãos, todos do sexo masculino (18, 15, 12, 6 anos), sendo ele apenas de pai diferente.

Mãe relata que, no dia 10 de janeiro de 2006, Davi reclamou que um lado do corpo estava doendo, e tinha um pouco de febre. Deu-lhe remédio, ele jantou, tomou banho e dormiu. Acordou no dia seguinte passando mal, com pernas bambas e febre. Levou-o ao pronto-socorro e internou-o no Hospital de Clínicas de Uberlândia.

Paciente foi amputado devido a necrose dos membros superiores e inferiores.

### **5. Exame mental – 20/2/06**

#### **A) Descrição Geral**

Aparência: o paciente apresentava-se no leito com fraldas, braços e pernas enfaixados e deitado.

Comportamento e atividade psicomotora: devido à amputação, houve algumas alterações, e neste momento em processo de adaptação (tentar equilibrar-se na cadeira de rodas – Equilíbrio Corporal; posiciona o coto no fundo do copo para segurá-lo – Noção Espacial/Esquema e Imagem Corporal; pede ao tio para virá-lo de lado – Lateralidade).

Atitude perante o examinador: Amigável e cooperativo.

B) Humor e afeto: O paciente apresentou humor deprimido e afeto congruente (processo de elaboração de luto). Mãe afirma que o paciente

anteriormente ao acidente apresentava-se pró-ativo, falava muito e fazia muitas piadas.

C) Fala: Davi apresentou poucas verbalizações, sendo essas responsivas ao início do entrevistador, em ritmo normal.

D) Percepção: Apresentava alucinações ligadas ao membro fantasma, porém diminuíram de frequência em relações às sessões iniciais.

E) Pensamento: Parece-me que o paciente apresenta forma de pensamento com relação causa e efeito. E, quanto ao conteúdo deste, Davi apresenta delírios ligados ao fenômeno fantasma, porém congruente ao processo de elaboração de luto e à tentativa de reintegração do eu (self); associado aos efeitos de sedativos e periódica hemodiálise.

F) Sensório e cognição: As funções sensoperceptivas que Davi apresenta ora são responsivas ao meio, e coerentes entre estímulo e percepção deste (paciente teme utilização de álcool para assepsia local de ferimentos, e enfermeira explica-lhe que se trata de outro produto – água, testando-lhe em outra localidade não lesada, seguindo-se com paciente acalmando-se). E ainda, quanto à Atenção Voluntária (paciente permanece longo tempo assistindo à TV e respondendo com sorrisos a cenas cômicas) e à Atenção Involuntária (percebe minha presença ao adentrar o quarto), parecendo-me que permanecem hípidas. E ora manifesta fenômeno do membro fantasma (afirma doer membro ausente; pede que sua mãe o olhe), porém na literatura esse fenômeno se apresenta em 97% dos casos de amputação como respostas fisiológicas e tentativas de reintegração.

G) Controle de impulso: Paciente apresenta-se com pouco controle de impulso, devido ao quadro pós-cirúrgico e à regressão emocional advinda pela dor da perda da saúde e desintegração do Eu – Físico, mas que é congruente ao quadro clínico.

H) Julgamento e insights: Paciente apresenta poucas verbalizações, empobrecendo a possibilidade de avaliação destes, manifestando prioritariamente comportamentos não verbais (outrora, mãe relata que o paciente, ao observar outras crianças no parque, focaliza uma delas, dizendo que ela pode andar; ao voltar do culto, abaixa a cabeça e pede a Deus para ajudá-lo; na terceira sessão, pede para ir ao banheiro, negando-se a utilizar fraldas; segundo relato da mãe, pede constantemente para sair; consola o paciente do leito ao lado, que chora por ter perdido seu cabelo, informando-lhe que seu cabelo irá crescer novamente, ao contrário de seus braços e suas pernas).

l) Confiabilidade: paciente apresenta-se amigável com o terapeuta, parecendo-me confiáveis suas informações, e com comportamento não verbal congruente às verbais.

## **6. Formulações teóricas e psicodinâmicas**

Segundo World Organization apud Amiralian *et al* (2000), a deficiência pode caracterizar-se pela perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Assim, no tocante aos aspectos físicos, a amputação alude a uma Deficiência Física Adquirida (DFA), que, por conseguinte, desencadeia no indivíduo incapacidade, limitações e dependência.

O procedimento cirúrgico interfere no desenvolvimento normal e anormal e pode intervir na ativação, na reativação e na racionalização de fantasias de violação e castração (ANNA FREUD, 1961; p. 160; In: FEIJÓ, 1997; p. 20).

Anna Freud (1961) *apud* Feijó (1997), afirma que o significado de uma cirurgia para uma criança depende do gênero e do nível das fantasias desta. Assim, crianças que projetam sobre a mãe sua agressividade infantil percebem a operação como ato de vingança exercido sobre elas.

Na fase edípica sentem a operação como símbolo de sua fantasia de parceiro passivo na tríade edípica. E, sob pressão do complexo de castração, percebem a operação como mutilatória e como punição de tendências agressivas, de desejos exibicionistas, de ciúmes edipianos e atos masturbatórios. A criança se encontra sob pressão tanto de um perigo real – de cirurgia – quanto de um perigo interno, que parte do aumento dos medos internos.

A amputação de um membro está frequentemente associada à ideia de morte ou perda, visto que este processo de elaboração muitas vezes está ligado à despersonalização, devido a respostas emocionais manifestas. Evocados nos indivíduos que sofreram amputação, é comum o aparecimento de algumas fases, tais como: o *choque*, que é uma reação estressante diante de uma situação extrema; a *negação* em decorrência do choque, que é um estado psicológico presente em situação de perda, acompanhado geralmente pela incredulidade, esta necessária para que o paciente mantenha seu equilíbrio psíquico; a *revolta*, a qual se manifesta

numa pulsão agressiva em que surgem sentimentos como a raiva, o sadismo, o inconformismo, entre outras manifestações psíquicas; a *depressão*, que também pode surgir, caracterizando-se como estado psicológico da elaboração da perda da saúde e a tristeza gerada por tal condição, é um período de reclamações e lamúrias excessivas; o *sonhar acordado*, ou regressão, ou seja, fuga da realidade; a *barganha* é uma das fases que se caracterizam pela negociação, na qual o paciente busca a solução para seu sofrimento e, por conseguinte, a *aceitação*, que é a compreensão real dos limites impostos pela doença e nessa ocorre a flexibilidade para lidar com a crise que se instalou, dando ênfase à *realização da perda*, percepção real da perda, que é a deficiência definida e com isso surge a *integração*, que se caracteriza pela reorganização da vida do amputado (FONGARO, SEBASTIANI, 1996; KOVÁCS, 1997; SULLIVAN, 1983).

A dor fantasma é frequente em 97% dos amputados, sendo referente à retirada de um membro. Compreende um indefinido e incomparável evento sensorial. A dor fantasma está localizada na parte do *membro fantasma*, evento que ocorre após a amputação, quando o paciente continua tendo a sensação de possuir o membro perdido. Não se sabe até que ponto essa resposta é devida à estimulação das fibras nervosas cortadas, mas parece que tem papel importante uma tentativa psicológica de não se desprender da parte perdida. (ROHLFS *et al*, 2000). Assim, a dor ou membro fantasma é refletida como um grande impacto psicológico na vida social e física de um paciente amputado (SEBASTIANI, 1995).

De acordo Angerami (1998) e Sebastiani (1995), o que sempre se perde em qualquer cirurgia mutilatória é a integridade do corpo. Porque na amputação podem ocorrer reações adversas, em particular a depressão e delírios. Pode se dizer que esses pacientes podem estar sofrendo da desestruturação do seu ego e de sua imagem corporal. Nesse aspecto, o trabalho do psicólogo, portanto, é ter em mente que a depressão ou o estado delirante são, em parte, uma tentativa de o paciente negar ou compensar os sentimentos de perdas. A necessidade de amputação é fator muito agravante para a vida de uma pessoa, pois, como já é de conhecimento, somos um esquema corporal, no qual, por meio da vivência corpórea é que se consolida a consciência do Eu físico, ponto

básico da estrutura da personalidade. É pelo corpo que realizam se os primeiros contatos com o mundo, é que se tem a percepção de si mesmo (SEBASTIANI, 1995).

Por fim, na tentativa de compreender a dimensão psíquica deste paciente no quadro de internação e estabelecer a relação paciente-terapeuta na teoria da consciência do Eu, e a participação materna neste processo, propôs-se na transferência terapêutica, muitas vezes de caráter não verbal, a possibilidade de reintegração egoica com base na resignificação e na aceitação do novo Eu, e uma resposta à tendência biófila. Corroborando um terceiro objetivo da higiene mental descrito por Bleger (1984), em que a higiene mental não remete apenas à possibilidade de diagnóstico precoce, mas sua profilaxia (atacar uma causa para evitar uma dada doença), ou prevenção das doenças mentais, agindo antes que façam sua aparição.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, L. T. M.; PINTO, E. B.; GHIRARDI & LICHTIG, M. I. Conceituando Deficiência. **Rev. Saúde Pública**. v. 34, n. 1. São Paulo. fev., 2000.

ANGERAMI, V. A. (org). **Psicologia Hospitalar**. São Paulo, Ed. Traços, 1986.

ANGERAMI, V. A. e cols. **Urgências Psicológicas no Hospital**. São Paulo, Pioneiras, 1998.

BLEGER, J. **Psico-higiene e a psicologia institucional**. Trad. de Emilia de Oliveira Diehl. p. 19-30. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

BRITO, C. M. **Reabilitação de Amputados de Membros Inferiores** – Epidemiologia e Apresentação de Casos Clínicos: Aspectos Funcionais e Abordagem Terapêutica. [www.cbtms.com.br/congresso/2003/telefisiatria/casoclinico.htm](http://www.cbtms.com.br/congresso/2003/telefisiatria/casoclinico.htm). Acesso em 19 de novembro de 2004.

CALDAS, S. F. **Aspetos Psicossociais da Deficiência Física Adquirida (DFA):** Dependência/Independência de Pacientes Amputados de Extremidades Inferiores. Trabalho de Conclusão do curso II de Psicologia – CEULM/ULBRA, na orientação da professora Ms. Ana Cláudia C. dos

Santos. Linha de Pesquisa: Processo de Desenvolvimento Aprendizagem. MANAUS, 2005.

COELHO, M. O. A dor da perda da Saúde. In ANGERAMI, Valdemar Augusto e cols. **Psicossomática e a Psicologia da Dor**. Pg. 69-92. São Paulo: Pioneiras Thomson Lernig, 2001.

FEIJÓ, M. Medos em pré-escolares em situação pré-cirúrgica. **ALETHEIA Revista do Curso de Psicologia**. n. 5. 1º semestre de 1997.

FONGARO, M. L. H.; SEBASTINI, R. W. Roteiro de Avaliação Psicológica. In: ANGERAMI, Valdemar Augusto (org). **E a psicologia entrou no hospital**. São Paulo, Pioneiras, 1996.

KOVÁCS, M. J. Deficiência Adquirida e Qualidade de Vida: Possibilidades de Intervenção Psicológica. In: BECKER, Elisabeth (org). **Deficiência Alternativa de Intervenção**. Ed. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1997.

NETO, R. J.; ANKER, L. W. Aspectos Emocionais das Cirurgias Mutiladoras. PSIKHÊ **Revista da Faculdade de Psicologia** das FMU. Ano I, n. 1.

OKAMOTO, G.; PHILLIPS, J. T. **Medicina Física e reabilitação**. trad. Vilma Ribeiro de Souza Varga. Rev. Edileuza Lima. São Paulo: Manole: 1990.

ROHLFS, A. et. al. 3º período de medicina da UFMG, 2º semestre 2000, sob coordenação Maria Carolina Dorreto e Marcio Flávio Dutra. <[http:// www. Ucbufmg.br/neurofib/neuromed/ seminário dor fantasma](http://www.Ucbufmg.br/neurofib/neuromed/)> Acesso em : 30 de outubro de 2004.

SEBASTIAN, R. W. **Atendimento Psicológico no Centro de Terapia Intensiva**. In: ANGERAMI-CAMON (Org.). 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1995.



# Os desafios para incluir a creche na educação inclusiva

Ramon Luis de Santana Alcântara.

Coautores: João Sampaio Martins

Márcio de Oliveira Sá e Marilena Ristum

## 1. Considerações iniciais

Este artigo relata uma experiência de educação inclusiva na creche universitária da Universidade Federal de Bahia (UFBA). O objetivo central da intervenção era iniciar a discussão acerca da temática da educação inclusiva na creche. Tal objetivo pautou-se na ideia de que uma prática cotidiana deve se manter sob constante reflexão a respeito, permitindo, assim, maior consistência e crítica no exercer da função. No caso da educação inclusiva, tema discutido há algum tempo, mas que ainda provoca muitas incertezas, tal iniciativa tornou-se ainda mais válida. Pretendeu-se elaborar uma relação entre processo inclusivo na educação brasileira e aquilo que vinha sendo feito e pensado na creche UFBA, visando a uma delimitação de perspectiva a respeito de educação e inclusão escolar.

As atividades trouxeram como objetivo a construção de uma base comum de raciocínio entre os autores sociais da creche, de forma a conduzir as divergências de opiniões, bem como as dúvidas, a um consenso ideológico a respeito da educação inclusiva e suas práticas. Como meta de trabalho, também foi aberto espaço de discussão a respeito do tema, permitindo ao corpo funcional da creche refletir diariamente acerca de suas práticas inclusivas.

Para maior compreensão da proposta inovadora de compreender e realizar educação inclusiva, seguir-se-á fundamentação da ideia de inclusão trabalhada durante a intervenção. Posteriormente, é relatado o contexto e a experiência de inclusão na creche UFBA.

## 2. Os desafios de incluir a creche na educação inclusiva

Atualmente, existem várias concepções de inclusão e exclusão nos diversos campos das ciências humanas (SAWAIA, 2004; MARTÍNEZ, 2005). A

inclusão é um processo pensado justamente para combater o corrente e histórico processo de exclusão, que se acentuou no mundo capitalista. De maneira geral, exclusão é tida como o processo de afastamento (e o impedimento de alcançar) de determinadas pessoas e grupos em relação aos Direitos Humanos básicos como constam na Carta dos Direitos Humanos Universais. Dessa forma, há pelo menos 35 anos vem se discutindo em todo mundo o que o Estado e a sociedade civil podem fazer para reparar esse erro histórico que determinou a inacessibilidade ou acessibilidade precária desses grupos sociais a seus direitos. Presentemente, está muito em voga a perspectiva de inclusão social, isto é, um programa amplo que busca, por meio de ações reparadoras e afirmativas, incluir os diversos grupos, historicamente excluídos do exercício dos Direitos Humanos. Dentro desse programa social amplo, encontra-se o projeto de inclusão escolar ou educação inclusiva.

No Brasil, o processo de educação inclusiva começou a partir da década de 90, tanto por questões legais (Estatuto da Criança e Adolescente – ECA e Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), como também por meio de discussões no âmbito da educação (congressos, encontros e livros) (MANTOAN, 1998). O que se sabe hoje é que existe uma gama de concepções e perspectivas a respeito da inclusão que exige daqueles que adotam a educação inclusiva uma crítica elaborada a respeito. Isso quer dizer que não se deve aceitar de forma ingênua o discurso da inclusão antes de se averiguar de que inclusão se está falando. Quem está sendo incluído e onde? (MARTÍNEZ, 2005).

Tal discussão se inicia no debate entre aqueles que são a favor e aqueles que são contra a chamada educação inclusiva. Os que são contra, atualmente poucas pessoas, versam sobre o perigo e a ineficácia de integrar pessoas com limites e possibilidades bem díspares. Postulam esses que há prejuízo educacional tanto para aquele que é incluído (por não poder acompanhar seus colegas de classe) como para aqueles ditos normais (por se prejudicar com o ritmo mais lento de aprendizagem pautado pelos seus colegas portadores de necessidades especiais). Já os educadores que são a favor da inclusão acreditam que ocorrem benefícios educacionais e sociais para todos aqueles que participam do processo inclusivo. Além de argumentar sobre o ganho educacional para alunos e educadores, ainda

descrevem o aspecto legal da educação inclusiva, bem como o compromisso social da educação para com a mudança (MARTÍNEZ, 2005).

No entanto, apesar de certo consenso entre aqueles que são a favor da educação inclusiva, existem algumas disparidades na concepção do que seja a inclusão. É neste ponto que se deve centrar a crítica daquele que pretende colocar-se como educador inclusivo, pois o que, sob análise superficial, pode parecer benéfico socialmente, pode estar escondendo uma inclusão em moldes perversos, isto é, uma inclusão da exclusão, mantendo os mesmos padrões excludentes em um suposto ambiente inclusivo. (MARTÍNEZ, 2005; FREITAS, 2002).

De forma esquemática podem-se identificar duas posturas principais perante a inclusão, concebidas sob os seguintes focos de atuação:

#### **Quadro 1: Identificação das principais posturas perante a inclusão**

<b>Postura 1</b>	<b>Postura 2</b>
Foco no indivíduo	Foco na instituição
Herança da educação especial	Contextualista
Destaque nas necessidades especiais	Destaque na formação funcional
Normalizadora	Compreensão da diversidade
Deficiência e ideia de normalidade	Pluralidade Humana

Atrelado às preocupações de qual inclusão se está exercendo surge outro cuidado que é bastante válido na educação inclusiva: as nomeações (rótulos verbais) e a ideologia delas proveniente. Uma das discussões que mais causam polêmica na educação inclusiva é a questão de como nomear aquele que está sendo incluído. Duas questões centram essas discussões. A primeira remete à tônica dos rótulos. Sabe-se que, independentemente de qual nomeação seja dada (portadores de deficiência, deficiente, portador de necessidades especiais, incluído, etc.), todas pecam por destacar uma única característica do sujeito. Foca toda a preocupação naquela disfunção orgânica, estigmatizando-o enquanto problema para o contexto educacional. A segunda questão é justamente a ideologia que está por trás dessas nomeações. Durante toda a história da educação inclusiva, buscou-se o termo mais politicamente

correto possível. Entretanto, a discussão relevante, independentemente da nomeação, é a ideologia e a perspectiva de educação que os autores sociais têm e que por consequência originam os diferentes rótulos. Por fim, aconselha-se a chamar, nomear, caracterizar o sujeito por suas características gerais, nunca destacar apenas um fator, muito menos se esse fator for uma disfunção orgânica (QUINTÃO, 2005).

Dito isso, com esse panorama geral da educação inclusiva, entrar-se-á agora na perspectiva de inclusão que se propõe. A perspectiva é a que adota um foco institucional com ênfase na compreensão da diversidade humana. As vantagens dessa postura adotada é que, antes de tudo, quem precisa ser incluída é a creche. Assim, toda e qualquer mudança que deva ser feita, será feita institucionalmente. A principal consequência dessa perspectiva adotada é uma prática que beneficie as crianças como um todo, e não apenas uma criança específica que antes seria rotulada de portadora de necessidade especial. A creche torna-se assim uma estrutura estabelecida para receber qualquer criança.

É necessário, então, dedicar esforços para transformar a instituição creche num ambiente em que se pratique a educação inclusiva e não achar que apenas algumas crianças precisam ser incluídas. Em outras palavras, não é a criança que porventura tenha uma disfunção orgânica que é incluída, mas a creche e, a partir daí, todas as crianças.

Ao tentar compreender a questão da inclusão escolar, constata-se um consenso, entre autores dedicados a esse tema (ANACHE, 2005; MANTOAN, 1998; MARTINEZ, 2005; NEVES, MACHADO, 2005), em considerar a inclusão escolar como manifestação de um entendimento mais amplo de inclusão que abarca as diversas formas de vida social, ou seja, a inclusão escolar se expressa na precisão de um processo educativo de qualidade para todos, independentemente das características particularmente individuais, condições socioeconômicas, raça, gênero e religião (MARTÍNEZ, 2005). Nesse sentido, para a efetivação do processo de inclusão, o referencial legal é relevante ao assegurar minimamente o direito de todos à educação. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) afirma-se:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação das oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (p.20).

Os parâmetros legais representam passo importante no caminho rumo a uma sociedade inclusiva. No entanto, estes sozinhos não são suficientes para a consolidação desse processo. Desta forma, os argumentos teóricos vêm se somar aos argumentos de aspectos legais com o intuito de mostrar que a inclusão escolar é mais do que um direito de todos.

Ao tentar se englobar outros segmentos sociais no movimento em prol da inclusão, que não somente a educação, busca-se construir uma sociedade mais acolhedora e integradora. No âmbito educacional, isso se reflete na concepção de instituições voltadas para uma realidade heterogênea, não restringindo a inclusão aos considerados portadores de necessidades educacionais especiais, mas a todas as pessoas indistintamente. Assim, os educadores, mediante a implementação de estratégias e de procedimentos de ensino e de aprendizagem flexíveis e diversificados, proporcionariam educação mais efetiva para todos, contribuindo, portanto, para a melhoria das relações socioculturais e favorecendo uma maximização da eficiência e da relação custo-benefício de todo o sistema educativo. Dessa maneira, a inclusão firma-se não somente como direito de todos, mas como benefício para todos (ANACHE, 2005; TUNES, SANTOS Jr., 2003).

Mantoan (1998) versa sobre novas metodologias e técnicas de ensino que têm sido testadas para tentar ultrapassar obstáculos cognitivos de pessoas com deficiência. Tais metodologias e técnicas podem propiciar

uma dinâmica mais adequada dos ambientes de ensino às peculiaridades do funcionamento mental dessas pessoas. Podemos pensar, de tal modo, que a inclusão nas classes escolares regulares dos alunos nomeados portadores de necessidades especiais deve ser considerada como estímulo à criação de ambiente mais rico e diversificado.

Uma creche inclusiva, segundo Mantoan (1998), traria vantagens ao dar mais coerência à defesa dos direitos. Não se teria mais de categorizar as pessoas como deficientes, ou portadores de necessidades especiais, para a obtenção de recursos para a pesquisa, formação e mudanças estruturais nos ambientes educacionais.

Tomando-se por base as explicações até o presente momento, fica evidente a relevância de haver compromisso da educação, em todos os seus níveis, com a mudança social. As instituições de ensino, particularmente as creches e as escolas, são um dos principais agentes de inserção social para a criança. A escola é parte da totalidade social e, enquanto mediadora social, vai reproduzir as contradições sociais e possibilidades de sua superação. A escola é, ao mesmo tempo, conservadora e transformadora (ANACHE, 2005).

O processo de inclusão escolar, visto em seu sentido mais amplo, deve contribuir para a construção de uma escola hábil para responder às mudanças sociais a partir das necessidades educacionais de todos os alunos. É preciso enxergar a escola não somente como um local que vai favorecer, ou desfavorecer, aquilo que é um potencial inerente do indivíduo, mas enxergá-la como espaço social de constituição do sujeito capaz de valorizar diferentes formas de ações que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos (MARTÍNEZ, 2005).

A ideia de inclusão implica redesenhar a escola, apontando para a necessidade de repensar as ações institucionais a ser desenvolvidas nessa direção. Não obstante, praticar a inclusão exige a reestruturação completa do sistema educativo e sugere a revisão de antigos construtos socioeducacionais, a exemplo da redefinição de conceitos como o de normalidade/anormalidade (ANACHE, 2005). Logo, para que os estabelecimentos de ensino possam responder a essa demanda, uma palavra se torna um imperativo: mudança.

As concepções têm importante significado para a atuação prática dos

autores educacionais e, embora não exista relação direta, causal, entre concepções e ações, elas acabam por influenciar uma na outra. É preciso efetivar mudanças em várias instâncias, não somente nas concepções, mas desde a estrutura física da instituição até as mudanças no plano teórico, no prático e ideológico. Porém as mudanças estruturais devem ser precedidas das ideológicas, já que, de alguma forma, as representações e concepções sobre o objeto de atuação do profissional acabam por orientar suas ações concretas. Não se trata somente de atuar de forma criativa perante uma situação já existente, mas de buscar contribuir para criar uma nova situação, em que a inclusão aconteça verdadeiramente. Isso só é possível por meio de mudanças significativas na representação que os variados agentes educacionais têm da escola e do processo de ensino-aprendizagem (MARTÍNEZ, 2005).

É relevante que os profissionais da creche assumam, cada vez mais, posição de educadores dentro desse espaço. Um passo importante nesse sentido é a melhor qualificação dos profissionais por meio da formação continuada e reflexiva. O maior acesso a informações possibilitará participação mais efetiva do educador em sua atuação em sala e na concepção, construção e consolidação da proposta pedagógica da escola (OLIVEIRA, 2001). Dessa maneira é possível ter posicionamento mais crítico e reflexivo perante os valores e crenças acerca das práticas a ser desenvolvidas na creche, o que é especialmente significativo nesse momento em que o processo de inclusão vem ganhando força em todo o país e exigindo mudanças nas instituições de ensino.

Segundo alguns autores (ANACHE, 2005; MANTOAN, 1998; MARTÍNEZ, 2005; NEVES, MACHADO, 2005), as mudanças devem operar nas seguintes direções: mudança da representação de inclusão escolar; concepção da deficiência como uma construção social e não como algo inerente do sujeito; compreensão e valorização da diversidade humana.

No que diz respeito à mudança da representação de inclusão escolar, esta é muitas vezes percebida como a inclusão de um grupo específico de alunos, geralmente entendidos como aqueles que foram diagnosticados como portadores de necessidades educacionais especiais, que, aliás, em muitos casos são apenas identificados como crianças com deficiência. Quando esta é a representação que a escola e/ou o educador tem

de inclusão, ela fica comprometida por dois motivos primordiais. Por um lado, a representação de inclusão fica limitada a um reduzido grupo de alunos e acaba por não levar em conta outros grupos historicamente e socialmente excluídos e marginalizados: negros, pardos, pobres, trabalhadores de rua, etc. Por outro, o modo como se entende que a viabilização da inclusão deve priorizar mudanças ao nível de recursos materiais, tecnológicos, professores especializados, presença nas escolas de profissionais especializados em tipos de deficiências específicas, etc. Com isso, acabam por se deixar em segundo plano mudanças mais significativas que devem ocorrer na escola, como, por exemplo, mudança de concepções, valores, crenças e estratégias educativas e pedagógicas mais gerais que possibilitariam a real inclusão de todos os alunos, não somente daqueles chamados especiais (MARTÍNEZ, 2005).

Outra mudança importante a ser realizada no processo de inclusão é a transformação da ideia de que a deficiência é algo inerente ao sujeito. Tal concepção emerge das relações sociais historicamente construídas entre as pessoas "normais" e as pessoas eleitas como deficientes. A construção da deficiência tem estreita relação com concepções e atitudes preconceituosas voltadas para pessoas que têm uma disfunção orgânica (mental, física, auditiva, visual, etc.). É preciso compreender a deficiência apenas como uma diferença, biologicamente marcada, mas não como algo instituído psicologicamente *a priori* (TUNES, SANTOS Jr., 2003).

É importante compreender que a deficiência participa da constituição subjetiva do sujeito que a possui, mas que não é necessariamente determinante no sucesso ou no fracasso escolar. Isso vai depender de uma série de fatores como a natureza da deficiência, a história e as condições de vida do sujeito, os processos compensatórios desenvolvidos pelo indivíduo com relação à deficiência e ao aprender e, sobretudo, das especificidades qualitativas das relações pedagógicas das quais esse sujeito participa. Nesse sentido, a escola e o educador devem estar atentos para perceber e estimular os pontos fortes e as habilidades do sujeito, tornando esses elementos indispensáveis para estruturar estratégias educativas específicas que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia

das pessoas com deficiência, de modo a valorizar os papéis sociais representados por elas (MANTOAN, 1998; MARTÍNEZ, 2005).

Não se pode esquecer que outros fatores relevantes no processo de aprendizagem são as condições de classe social, gênero, raça, etc. Esses também se constituem subjetivamente de maneiras distintas, em virtude da história social de vida da criança, e influenciam o modo como o sujeito vai se relacionar com as atividades de ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessária uma percepção de educação inclusiva mais ampla, como um processo diversificado em seus objetivos, estratégias e recursos, em função das características dos aprendizes. O apreender é uma ação bastante singular e demanda uma concepção personalizada do procedimento de ensino. Deve-se tomar cuidado para não ficar preso a representações homogêneas, estandardizadas e nem simplificadoras do complexo processo de aprender (MARTÍNEZ, 2005).

Trabalhar com educação a partir de uma representação de diversidade educativa exige dos autores educacionais o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e criatividade num esforço de experimentação (MARTÍNEZ, 2005). *"O essencial não é estar ou não preparado. Isso é sem dúvida importante, porém secundário em relação ao essencial: o compromisso com os mais desfavorecidos, o querer trabalhar para transformar essa situação (...)"* (MARTÍNEZ, 2005, p. 112)<sup>21</sup>.

Uma característica da diversidade é que não há técnicas específicas, mas a compreensão da diversidade por meio da prática, do dia a dia, do lidar com as situações que aparecem. Nesse sentido, o fracasso e o acerto se farão presentes e cabe ao educador, por meio do compromisso e da motivação, perceber as sutilezas no processo de aprendizagem de cada criança de tal forma que possa, a partir desse lidar, criar estratégias de ensino que se adaptem às necessidades dos alunos. Somente assim a inclusão pode ser efetivamente construída.

Pelo que foi mostrado até agora, pode-se perceber que a inclusão é algo extremamente desafiador, em parte porque não se sabe ao certo como fazer e, além disso, pelas mudanças em âmbitos variados que este processo requer. Para tanto, é preciso investigar, buscar, experimentar. Por isso mesmo, a in-

---

21 Grifo original do texto.

clusão se torna motivo para que creches e escolas se modernizem, para que os educadores possam aperfeiçoar suas práticas. É neste momento, em que a inclusão ganha espaço, que as instituições de ensino devem enriquecer sua proposta de trabalho pedagógico via criação, atualização e reestruturação das condições atuais de ensino básico (MANTOAN, 1998; MARTÍNEZ, 2005).

Algo essencial neste processo é a maior aproximação da família aos estabelecimentos de ensino. De nada adianta que a creche mude toda sua concepção quanto à inclusão se as famílias dos alunos não acompanharem estas mudanças. Assim, o aluno se veria transitando entre realidades diferentes, o que o deixaria confuso ou mesmo atrapalharia sua aprendizagem.

A proposta de educação inclusiva, entenda-se educação para a diversidade, deve servir como crítica ao atual sistema de ensino. O enriquecimento da proposta pedagógica consistiria numa proposta de educação realmente para todos. Os beneficiários disso não seriam apenas os alunos incluídos, mas eles juntamente com todos os outros alunos e o próprio corpo docente-administrativo de creches e escolas, que estariam mais preparados para nossa realidade social (ANACHE, 2005).

### **3 – A creche, o contexto e a experiência de inclusão**

A creche UFBA é um espaço educativo que atende aos filhos de estudantes, técnicos e professores, oportunizando-se também como campo de observação e estágio aos diferentes cursos dessa universidade.

Historicamente, segundo relatos de funcionários da creche, antes do momento presente desta intervenção, já havia passado por algumas experiências com crianças consideradas deficientes. Uma nos anos 80, em que uma criança que tinha uma disfunção orgânica e precisava andar de cadeira de rodas teve de sair da creche por falta de estrutura física e por determinação de um conselho de pais. A outra experiência, menos traumática para a creche, foi de uma criança que, devido a uma cirurgia no cérebro, tinha dificuldade de acompanhar o desenvolvimento padrão das outras crianças. A estratégia improvisada da creche, para essa situação, foi manter a criança sempre em turmas de idade inferiores.

As atividades em prol da inserção de um raciocínio inclusivo na creche se deram inicialmente por meio de demanda apresentada por sua coordenado-

ra pedagógica. Segundo esta, as educadoras estavam bastante preocupadas, pois no semestre vigente ingressaria na instituição uma criança que tinha paralisia cerebral e as elas sentiam-se despreparadas teoricamente para lidar no dia a dia com a criança em questão. Foi então endereçada ao grupo de Psicologia a responsabilidade de traçar estratégias para preparar a creche (no seu corpo funcional) a fim de acolher tal criança. O pedido inicial da coordenadora era de reestruturação física do espaço e acompanhamento individualizado da criança, por parte da Psicologia. Entretanto, foi percebido que a entrada da criança demandava um processo de inclusão não de um sujeito específico, mas sim de todo um corpo funcional que se sentia excluído de um processo de educação que compreende a diversidade. Assim, toda a estratégia foi no sentido de dar subsídios para a reflexão dos funcionários do que seria educação inclusiva e, com essa consciência, como se daria receber na prática não só a criança em questão, mas toda e qualquer criança que ingressasse na creche, trazendo suas diferenças e suas necessidades peculiares.

A metodologia utilizada foi inicialmente fazer um levantamento de angústias, expectativas, dúvidas, opiniões e outras considerações com os funcionários de todos os setores da creche a respeito de educação inclusiva e especificamente da criança que estava ingressando. Por meio dessas entrevistas pôde-se elaborar um panorama de como a creche, enquanto instituição, compreendia inclusão. Percebeu-se então que havia necessidade de um encontro, a fim de minimizar as dúvidas teóricas e, especialmente, práticas, de como se dá o processo de inclusão. Em suma, os profissionais objetivavam ter bem discriminado qual o papel de cada um no cotidiano de uma creche inclusiva. Para tanto, foi dado o segundo e crucial passo dentro do programa de intervenção. Uma palestra foi realizada com todos os funcionários da instituição, tendo como objetivo implantar uma base de raciocínio a respeito da educação inclusiva que fugisse da compreensão individualizada na criança "deficiente" e se dirigisse para a compreensão da diversidade. Dessa forma, a conscientização de que é a creche que precisa ser incluída seria mais fácil de ser difundida. Na palestra foram discutidos tanto os argumentos legais como os teóricos para inclusão, bem como foi demonstrado o compromisso da educação nesse processo. Todavia,

o centro dessa intervenção, assim como de todo o processo de atuação da Psicologia, foi a demonstração de que educação inclusiva se faz com mudanças ideológicas na direção da compreensão da diversidade. Além de enfatizar que apenas as atitudes reflexivas cotidianas dos agentes poderiam construir um contexto inclusivo.

Após esse momento, foi percebido um início de mudança, em nível de discurso, em grande parte, mas também na prática, no lidar com as crianças da creche. Porém, apenas uma palestra não era suficiente para solidificar tal mudança de raciocínio a respeito da inclusão. Nesse sentido foi elaborado programa de treinamento a fim de manter as reflexões já suscitadas, acrescentando o desenvolvimento de competências para o lidar do cotidiano. Tal programa de treinamento consistia em cinco módulos: 1) Por que, como e onde incluir; 2) Vivências em Educação Inclusiva – acompanhamento de cargos; 3) Crenças e valores e concepção de educação; 4) Revendo a Proposta Político-Pedagógica a partir das prerrogativas inclusivas; 5) Incluindo a família na creche. Este pretendia acompanhar sistematicamente o desenvolvimento dos funcionários diante da proposta de educação inclusiva elaborada.

No entanto, o período de atividades foi encerrado sem a efetivação do programa, o que impossibilitou a verificação dos resultados da contribuição da Psicologia do Treinamento na educação inclusiva. O programa foi deixado como ferramenta metodológica para o próximo profissional que estagiasse na creche. À guisa de resultado, tem-se que durante entrevista com alguns funcionários foi relatado que o processo de inclusão na creche havia dados passos importantíssimos, pois as angústias e expectativas iniciais foram bastante minimizadas e inclusive a creche se abriu para o ingresso de outras crianças consideradas "com necessidades especiais". Essa informação aponta a importância do trabalho que foi iniciado de forma embrionária na creche no sentido de promover reflexões e mudanças de ideologias e práticas sobre a diversidade.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviço de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005.

ARAÚJO, V. C. Infância e educação inclusiva. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-77, jan./jul., 2005.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990... Salvador: CAOPJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. In: **Educ. Soc**, v. 23, n. 80, p. 299-325, set./2002.

KASSAR, M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: **Cad. CEDES**, v. 20, n. 50, p. 41-54, abr./2000.

MANTOAN, M. T. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. In: **Cad. CEDES**, v. 19, n. 46, set./1998.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005.

NEVES, M. B.; MACHADO, A. C. Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In: MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005.

OLIVEIRA, S. M. Crença e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. In: **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 89-97, jul., 2001.

PACHECO, A. L.; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência. In: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 103-116, 2004.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. In: **Educação Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago./2005.

QUINTÃO, D. T. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. In: **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 17-28, jan./abr., 2005.

SANTANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. In: **Psicol. estud.**, v. 10, n. 2, p. 227-234, ago., 2005.

SANTOS, M. C. **Dislexia**: um estudo de caso clínico com parceria da escola. In: [www.psicopedagogiaonline.com.br](http://www.psicopedagogiaonline.com.br). Acesso em: 15/5/2005.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TUNES, E.; SANTOS JR., R. B. Preconceito, deficiência e inclusão escolar. In: **Mesa-redonda CONPSI**, 2003. Em prelo.

The background of the page features a faint, light-colored illustration. It depicts several stylized human figures in various poses, some appearing to be carrying items or interacting with objects. The style is simple and sketchy, with a focus on outlines and basic shapes. The overall tone is muted and artistic.

**CATEGORIA:**  
**TRABALHOS INDIVIDUAIS**



# Laços, amarras e nós no processo de inclusão

Solange Aparecida Emílio

A escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem e poderia ser o lugar ideal para propiciar a transformação das relações humanas (AQUINO, 2000). No entanto, ao retomar a política educacional no Brasil e no mundo, percebemos que as práticas segregacionistas e excludentes sempre existiram, com maior ou menor intensidade. A pedagogia da exclusão está relacionada às condições de existência da humanidade e sempre estiveram excluídos do sistema educacional oficial aqueles vistos como incapazes, trabalhadores ou inadaptáveis, tais como os indivíduos com deficiência e os que apresentavam quadros neurológicos ou psiquiátricos (BRASIL, 2002).

Diante desse quadro, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino torna-se tarefa bastante complexa. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002) especificam que a inclusão não se refere apenas à permanência física de tais alunos junto aos demais educandos, mas "representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades" (Op. cit. p. 28).

Em entrevista realizada na década de 80 (BUFFA, NOSELLA, 1991) Paulo Freire já propunha que não cruzássemos os braços para esperar uma modificação radical da sociedade e o desenho de uma escola diferente; apontava ser necessária grande dose de humildade para sabermos que a entrada nos subsistemas educacionais significaria mudança percentual muito pequena, mas que aumentaria a possibilidade de transformações em longo prazo. Passados mais de vinte anos, percebemos que tal afirmação continua atual, o que torna cada vez mais necessária a reformulação da escola, parafraseando Kupfer, Petri (1996), pondo do avesso a sua razão de existir, em seu ideário político-ideológico. Isso aponta como fundamental uma mudança

para além daquela do espaço físico, do conteúdo programático, do reconhecimento das diferenças de ritmos de aprendizagem e da preparação do professor.

E qual seria o lugar da Psicologia nesse processo? O objetivo do presente trabalho é apresentar algumas reflexões sobre as possibilidades de contribuição do psicólogo no contexto escolar, discutindo os laços presentes e pontuando alguns "nós" que se estabelecem nas relações. Também, e principalmente, auxiliando na constituição de um "nós" – ou de um pensar coletivo – fundamental na tentativa cotidiana de transformação efetiva das relações e na construção de uma sociedade justa, em que os indivíduos, independentemente de sua condição, sejam reconhecidos em seu valor e respeitados em seus direitos como humanos.

### **A leitura grupal no contexto escolar**

Num primeiro momento, pode parecer óbvio que os fenômenos grupais sejam investigados no contexto escolar. No entanto, na prática, eles nem sempre são considerados. Mesmo em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002), nos quais são propostas as adaptações da escola como um todo, com vistas a possibilitar a inclusão, apesar de ser estimulado que as adaptações focalizem "as capacidades, o potencial e a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky)" (BRASIL, 1999, p. 38), nada é mencionado sobre como isso pode ser feito.

Como exemplo, cito o fato de não haver referências nos textos oficiais sobre a incompatibilidade existente entre a proposta da inclusão – com adaptações da escola, estímulo à cooperatividade entre os alunos – e a competitividade existente e estimulada desde o início da escolarização e coroada pelo processo seletivo do vestibular das universidades públicas. Uma questão que se coloca é: como defender a busca da cooperatividade, a valorização das capacidades e do trabalho compartilhado, quando é normalmente propagado que as conquistas devem ser individuais e pela eliminação dos mais fracos ou menos preparados?

Assim, para haver a inclusão, parece fundamental que haja disposição para enfrentar as implicações institucionais e sociais que ela acarreta, ou seja, o desejo de acolher todos e de oferecer uma educação de qualidade, independentemente da condição ou dos limites apresentados pelos alunos. Também, é necessário que sejam criados espaços para que as resistências à proposta possam ser explicitadas, pois essa escolha

envolve toda a comunidade escolar, a qual, composta de seres humanos, é passível de apresentar desejos conflitantes e contraditórios. Isso exige investimento e depende de todo um processo que não é tão simples, apesar de não ser impossível, como pretendo demonstrar a seguir.

Parto da experiência pessoal vivenciada como psicóloga e pesquisadora do contexto escolar, retomando recortes da história dessa inserção; apresento, também, contribuições do olhar e da leitura institucional e da abordagem à questão das diferenças que têm subsidiado meu trabalho.

### **Do olhar clínico a uma determinada forma de leitura escolar**

Recém-formada em Psicologia, trabalhava em consultório particular, realizando psicodiagnóstico e psicoterapia e atendendo, principalmente, crianças com queixa escolar (em geral, eram descritas como tendo dificuldades de iniciar a alfabetização, excesso de agitação na escola, falta de noções de regras e limites, etc.). Sempre que possível, costumava visitar suas escolas e conversar com coordenadores e professores. No entanto, não me sentia à vontade para intervir nas relações escolares e as reuniões sobre a criança serviam como mais uma fonte de obtenção de informações e para auxiliar no diagnóstico e nos atendimentos do que como forma de auxílio efetivo à escola.

Hoje sei que havia, em minha prática clínica, grande influência da visão tradicional acerca das dificuldades escolares, pois, apesar de perceber o problema de aprendizagem como um sintoma, levando em conta questões institucionais e sociais para a compreensão da queixa apresentada, propunha o tratamento da criança e de sua família como foco de intervenção.

Ainda dentro da proposta clínica e buscando ampliar os atendimentos e divulgar o consultório, visitei uma escola de educação infantil<sup>22</sup> da rede privada da região e ofereci-me para dar palestras eventuais e realizar grupos de discussão com pais e professores em que seriam abordados temas como: desenvolvimento infantil, relações familiares, sexualidade,

---

<sup>22</sup> Na ocasião, a escola funcionava havia quase vinte anos com educação infantil, ficando, durante algum tempo, muito mais associada à extensão do lar das crianças atendidas do que propriamente à educação formal. Desde o princípio, a exemplo de tantos outros "lares", não recusava crianças que viessem nas mais diferentes condições (com deficiências, doenças crônicas, etc.) e os profissionais de lá (alguns eram familiares dos proprietários) buscavam formas de conhecer e melhor atender a tais crianças. Os alunos em geral alcançavam a idade escolar e eram direcionados às escolas de Ensino Fundamental da região, mas aqueles que não eram aceitos nas regulares, por ter deficiências, ou por apresentar dificuldades de alfabetização, ficavam mais um tempo na educação infantil e acabavam indo para escolas especiais após um ou dois anos.

entre outros. A partir desse contato, comecei a receber indicação, pela coordenação, de alguns alunos para psicodiagnóstico, além da procura espontânea de pais para orientações sobre dificuldades que enfrentavam com seus filhos. Com a maior frequência de encontros com os agentes escolares, fui conquistando, gradualmente, alguma abertura institucional para trocas e possíveis sugestões no que se referia também às relações da criança dentro da instituição e às interferências de todos os envolvidos com o processo de escolarização.

Essa escola passou por uma reformulação administrativa e foi habilitada para o Ensino Fundamental e o Médio, implantando-os, gradualmente. Com o aumento do número de alunos e professores e, conseqüentemente, das situações vivenciadas, foram-se ampliando também os meus contatos com a direção e coordenação, configurando-se uma espécie de consultoria. Assim, no lugar de receber encaminhamentos, era chamada à escola para discussão de casos e para auxiliá-los na compreensão de diversos fenômenos e na tomada de decisões<sup>23</sup>.

Eu já havia iniciado o doutorado e estava redirecionando o projeto de pesquisa para o estudo das contribuições da Psicologia e dos conhecimentos sobre fenômenos grupais para o processo de inclusão. Então, ofereci à escola uma parceria na qual auxiliaria em sua configuração como escola inclusiva e realizaria a pesquisa de campo da tese nesse contexto. A parceria foi aceita pelo programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do curso de Psicologia da USP, onde realizava o doutorado, e pela direção da escola. Combinamos, então, que estaria presente por dez horas semanais no contexto escolar, distribuídas em três dias, de forma a ter significativo tempo fora da instituição, tanto para poder refletir sobre ela quanto para me dedicar à pesquisa acadêmica.<sup>24</sup>

---

**23** Cito, como exemplo, o caso de uma criança com síndrome de Down que frequentava e acompanhava bem o ensino infantil desde muito pequena e, apesar de já ter ultrapassado a idade para ir para o Ensino Fundamental, havia continuado na Educação Infantil por mais um ano. Estavam em dúvida se deveriam mantê-la na Educação Infantil (tendo oito anos completos), encaminhá-la a uma escola especializada ou aceitá-la no ensino fundamental. A partir da assessoria recebida, sentiram-se mais confiantes em manter a criança na escola e ela passou a frequentar o Ensino Fundamental.

**24** Esta pesquisa resultou na tese de doutorado intitulada: *O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão* (EMÍLIO, 2004).

Desde o início, percebi que pertencia a um lugar institucional interessante: se, por um lado, era autorizada a frequentar os espaços, conversar com as pessoas envolvidas com o contexto e fazer intervenções, por outro, meu contato com o cotidiano da escola era esporádico o suficiente para me sentir "de fora" e notar detalhes que passavam despercebidos aos "de dentro". Estava numa situação intermediária, que incomodava, mas ao mesmo tempo propiciava olhar privilegiado sobre os fenômenos presentes.

Minha função, até aquele momento, também não era muito clara. Sabiam que estava como pesquisadora e que era psicóloga; também, que estaria lá para auxiliá-los no processo de inclusão. Mas nenhum de nós sabia exatamente como, pois tudo era muito novo para todos e a ser construído.

Era respeitada como "autoridade" no que se referia à Psicologia e era comum as coordenadoras, a diretora pedagógica ou a diretora-geral virem conversar comigo quando não sabiam direito o que se passava com determinado aluno, professor ou grupo. Eu procurava não dar respostas imediatas, mesmo porque nem sempre as tinha, mas tentava compreender a situação, fazendo perguntas que julgava pertinentes. Tudo acontecia de forma muito rápida e dinâmica e às vezes eram solicitadas soluções, como receitas do que fazer ou "diagnósticos" sobre algum aluno. O fato de eu não atender a todas as solicitações parecia frustrante para os presentes em muitos momentos; no entanto, procurava cuidar para que isso não os impedisse de continuar buscando as respostas e tentei abrir com eles outros espaços, nos quais poderiam encontrar os caminhos coletivamente.

O contato com o contexto escolar transformou algumas ideias que eu trazia sobre as possíveis dificuldades na inclusão escolar. Por exemplo, imaginava que as pessoas da instituição apresentariam maior resistência em aceitar alunos com deficiências – principalmente a mental – e que este seria o meu grande foco no trabalho. Também, que o preconceito e o desconhecimento seriam os maiores inimigos do processo e que bastaria boa vontade dos envolvidos ou estratégias de minimização do preconceito, para podermos constituir uma escola inclusiva.

Os próprios textos referentes à temática da inclusão costumavam destacar os alunos com deficiências – em especial a mental – e abordavam sempre a questão do preconceito como o grande inimigo do processo.

No entanto, a reflexão sobre a experiência me fez perceber que esta era somente a ponta do gigantesco *iceberg* da Educação. Os alunos com deficiência, incluindo a mental, não chegavam a incomodar os professores ou causar grandes transtornos no contexto escolar. Quando a equipe de professores estava orientada sobre como proceder com aquele determinado aluno e atender a suas necessidades específicas, depois de passado o impacto inicial do contato com a diferença significativa, em geral, o trabalho acontecia e de forma bem-sucedida.

Os que provocavam maior incômodo eram aqueles que muitas vezes não apresentavam diagnósticos *a priori*, mas acabavam excluídos dentro da escola ou do processo educativo, em função da forma como mobilizavam os colegas e seus pais, professores e demais funcionários. Esses eram os casos dos que apresentavam transtornos mentais, dos extremamente agitados, daqueles que se recusavam a seguir regras, dos que cometiam atos delinquentes, dos agressivos, dos usuários de drogas e dos que apresentavam dificuldades familiares significativas ou muito evidentes (casos de agressão, abandono, etc.).

Curiosamente, em alguns momentos parecia que ao interrogar o incômodo provocado por tais alunos e as exclusões propostas ou efetivadas, tornava-me também indesejável no contexto. A compreensão dos fenômenos referentes à inclusão e à exclusão demandaria investigação mais ampla e as formas de intervenção necessitariam de outras referências, além das encontradas em textos sobre inclusão e sobre teoria prática em Psicologia Escolar.

A intervenção possível foi sendo gradualmente conquistada, a partir do compartilhamento do que era percebido e pensado com a equipe técnica da escola, esclarecimento das divergências e administração dos conflitos que surgiam durante o percurso. Muitos foram os entraves e em diversos momentos percebi que ficavam depositadas em mim ou na "Psicologia" as dificuldades que apareciam no convívio com as diferenças. Assim como os indivíduos que eram aceitos com sua condição diferenciada, mas pareciam muitas vezes não pertencer ao contexto, a presença do representante da Psicologia parecia ameaçadora em alguns momentos, apesar de explicitamente aceita.

Com o tempo e a sobrevivência aos movimentos contrários e aos ataques, foram cabendo naquele contexto alunos com as mais diversas

condições e também sendo aceita a característica estrangeira da intervenção da psicóloga que trazia leituras sobre fenômenos grupais.

Como marca da conquista de espaço, foi criado o Departamento de Psicologia, responsável por cuidar das relações humanas e das questões pertinentes à inclusão dentro da escola. Nasceu a partir do projeto realizado na escola e sobreviveu ao término da pesquisa e ao encerramento do meu contrato como pesquisadora. Atualmente, conta com duas psicólogas contratadas (uma para a unidade da Educação Infantil e alfabetização e a outra para o Ensino Fundamental e Médio) e com a minha consultoria de três horas semanais, que objetiva supervisionar e coordenar as atividades das outras duas profissionais.

Voltando ao período de quatro anos da pesquisa, a escola apresentou crescimento bastante significativo do número de alunos — de aproximadamente trezentos a quase oitocentos — e conseguiu receber, demonstrando empenho em realizar um bom trabalho, mais de cem alunos com necessidades educacionais especiais, com os mais diversos diagnósticos e condições<sup>25</sup>. Além disso, contratou uma professora de inglês que era cega (por sua competência e não para cumprir cotas) e administrou as dificuldades iniciais surgidas no grupo de adolescentes que ela conduzia.

É importante destacar que as transformações ocorridas nesse período não podem ser atribuídas exclusivamente às intervenções e leituras feitas por mim acerca dos fenômenos presentes. Por exemplo, quando a professora cega foi indicada por uma das orientadoras para vaga para a qual a coordenação estava com dificuldades de encontrar professor, houve intensa rejeição inicial de parte das pessoas da equipe técnica. Os motivos da reação não estavam claros, mas várias questões foram levantadas, tais como: "Como iriam reagir os pais dos alunos?", "Será que os alunos a respeitariam?", "Como ela faria para corrigir os trabalhos e provas?", "Iria poder utilizar o material já adotado? Como?", "Será que não estaríamos procurando encrenca?"

Meu papel foi interrogar o fato de a professora ser impedida de participar do processo seletivo por ser cega, em uma escola que buscava incluir alunos com as mais diversas condições. Outras pessoas do grupo, no entanto, também fizeram o mesmo questionamento que eu e as

---

25 Desde quadros de autismo, deficiência mental, física e sensorial, dislexia, TDAH, transtornos mentais, até aqueles sem diagnóstico ou com diagnóstico difuso.

pessoas inicialmente refratárias à ideia puderam rever suas concepções. Isso permitiu à professora participar do processo seletivo, demonstrar sua competência profissional e ensinar aos participantes do contexto algumas possibilidades de administração de situações com as quais não estavam acostumados. Assim, mesmo sabendo que contribuí com questionamentos, se não tivesse existido disponibilidade institucional para ouvi-los e refletir sobre eles e se não existisse abertura para mudanças, certamente os resultados seriam diferentes.

Sei, também, que não ocupei a posição de analista institucional, até pelas sobreposições existentes na modalidade de inserção que optei por assumir. No entanto, apesar de nem sempre ter conseguido ser escutada como gostaria e de todas as dificuldades vivenciadas – e às vezes provocadas – por mim no contexto, percebo que muitas de minhas proposições e indagações provocaram mudanças e rearranjos institucionais. Dessa forma, considero ter contribuído para o que Kaës (1991) afirma ser o trabalho do psicanalista em uma instituição, ou seja, a discriminação dos espaços comuns intrincados e o reconhecimento dos níveis de organização para cada sujeito, deixando falar e ouvir o sofrimento, seja qual for sua procedência e razão de ser.

Bleger (1984) afirma que o grau de saúde ou doença de uma instituição não está na inexistência de conflitos, mas na condição de explicitá-los e na busca de formas de resolvê-los no âmbito institucional. Em uma instituição marcada pela indiscriminação inicial de algumas funções e pela condução familiar, gradualmente foram sendo percebidos o delineamento dos papéis e a aceitação de pessoas não pertencentes à família para o exercício de funções diretivas. Ocorreu, também, abertura crescente no sentido da criação de espaços de escuta e de fala, que culminou na implementação da função de professor-tutor (com mais autonomia para tomar decisões sobre os alunos) e a valorização, cada vez maior, das decisões coletivas.

Segundo Sekkel (2003), a inclusão pressupõe a criação de um ambiente educacional inclusivo. Para sua criação, torna-se necessário o reconhecimento dos preconceitos e a continência para o aparecimento de emoções, pensamentos e até superstições, já que ao nomear a inclusão como desejável, muitos se sentem obrigados a senti-la desta forma, o que nem sempre acontece. Além disso, para o ambiente educacional ser

de fato inclusivo, o respeito, o acolhimento e a solidariedade devem estar presentes em todos os âmbitos e em todas as relações institucionais, e não somente direcionados aos alunos.

Mas, como é possível criar tal ambiente? Para tentar responder a essa questão, recorro a outro autor que tem me auxiliado a compreender os fenômenos grupais e vinculares: Winnicott (1956,1975). Apesar de não ter apresentado ideias direcionadas aos fenômenos grupais, alguns estudiosos de grupos têm aproveitado suas contribuições com vistas ao desenvolvimento emocional, estendendo-as para a compreensão das vinculações em grupo.

Um dos conceitos que podemos utilizar para discutir a formação do ambiente inclusivo é o de "mãe suficientemente boa" ou "ambiente suficientemente bom". Para compreendê-lo, partiremos de outro conceito, o da "Preocupação Materna Primária". Winnicott (1956) definiu assim aquele estado muito especial da mãe e que acontece de forma progressiva durante a gestação, comparável a um estado de "quase doença". Nesse período, a mãe entra em tamanha sintonia com seu bebê que é capaz de captar suas necessidades a distância. Ocorre de forma mais acentuada nas primeiras semanas de vida extrauterina do bebê e parece fundamental para que a mãe possa protegê-lo de um excesso de reações, as quais podem levá-lo à ameaça de aniquilação. É um período no qual a mãe também precisa ser cuidada, pois a regressão necessária para que entre em tal sintonia a deixa fragilizada diante das exigências sociais.

O paralelo com um grupo pode ser considerado quando pensamos em seu nascimento ou na entrada de um elemento novo. Também neste momento, é necessário à "mãe-coordenação" (no caso de uma escola: professores, coordenadores, orientadores, etc.) entrar em um estado muito especial, a partir do qual possa perceber as necessidades deste que acaba de nascer. Para Winnicott (1956, p. 404), "o fornecimento de um ambiente suficientemente bom na fase mais primitiva capacita o bebê a começar a existir, a ter experiências, a constituir um ego pessoal, a dominar os instintos e a defrontar-se com todas as dificuldades inerentes à vida". Quando isso não ocorre com o bebê, ele se sente invadido pelo meio e sua existência fica, assim, ameaçada. Da mesma forma, um grupo que se inicia ou reinicia é totalmente dependente de alguém que lhe

dê o contorno, que o proteja de interferências externas, que provoque o mínimo de frustrações e que esteja disponível para ele, sendo capaz de transmitir, por sua presença e atitude, a segurança necessária.

Winnicott (1975) propõe algo inovador, também, em relação às discussões sobre a função especular da mãe. O que já se discutia em psicanálise era o fato de o bebê ver a si próprio refletido no olhar da mãe. No entanto, o autor acrescenta algo que é a necessidade presente no bebê de obter as respostas faciais da mãe para que possa se perceber e formar o seu próprio sentimento de *self*. Estaria aí também a base de constituição da capacidade de ser criativo. Para Winnicott (1975), "(...) se o rosto materno for impassível, o espelho passa a ser algo a ser olhado, mas não a ser examinado" (op. cit. p. 113).

Pode parecer exagero comparar o início de um grupo com a fragilidade de um bebê e ao professor, coordenador pedagógico, diretor ou quem está na função de coordenar um dado grupo, com a "mãe suficientemente boa". No entanto, a experiência tem mostrado que o grupo, também – caso não sejam percebidas suas necessidades iniciais – pode facilmente deixar de existir. São comuns grupos que se desmancham após se formar ou reconfigurar e – mais frequentes ainda – os relatos de expulsões e desistências do elemento novo. Muito facilmente, atribuímos tais acontecimentos às resistências pessoais ou dificuldades de convivência com as diferenças. Raramente, no entanto, refletimos sobre o quanto o grupo estava apoiado para enfrentar a questão. Assim como o bebê, o grupo deve ser preparado, gradualmente, para poder suportar as frustrações e o convívio com as diferenças e necessita de um cuidador que respeite seus movimentos e o auxilie a atribuir significações para os fenômenos presentes.

A exemplo do que ocorre com a mãe, a qualidade do cuidado do coordenador de um grupo não dependerá exclusivamente do conhecimento de técnicas, mas, também, de sua atitude, refletida em suas intervenções, tom de voz, na postura corporal e, como vimos, principalmente no olhar. Então, se ele será um importante espelho para dar contorno e identidade ao grupo, o cuidador precisa ser igualmente cuidado.

No cotidiano escolar, a entrada ou a permanência de um aluno com diferenças significativas pode provocar sentimentos contraditórios nos membros do grupo e inúmeras dificuldades na administração de conflitos. Caso não exista cuidado especial em relação ao contexto e aos

cuidadores presentes, os movimentos de expulsão do elemento novo – ou do que gera incômodo – são praticamente inevitáveis.

Parece, então, que, no caso relatado, o Departamento de Psicologia tem funcionado como espaço de cuidado ao ambiente escolar, no sentido de contribuir para que ele se configure cotidianamente como ambiente propício à inclusão, garantindo a entrada, a permanência e a plena participação dos educandos das mais variadas condições, tendo respeitadas as suas especificidades e necessidades.

Agora, passados mais de dois anos após o término da pesquisa, e numa posição mais distanciada – como supervisora das profissionais que estão inseridas cotidianamente no contexto –, percebo que os conflitos e as dificuldades continuam existindo e novos desafios surgem a cada dia. No entanto, as soluções têm sido buscadas de forma coletiva e as relações parecem mais dinâmicas e menos cristalizadas.

Alguns espaços que surgiram na época da pesquisa com o objetivo de fazer circular ideias foram mantidos e acabaram se tornando um diferencial da escola: como exemplos, destaco as reuniões de departamentos semanais (para a discussão conjunta das situações cotidianas), os grupos de discussão temática com pais e professores, os encontros socioeducacionais – que congregam todos os funcionários da escola – e os fóruns para educadores, nos quais são convidados professores da rede pública e privada, pais e profissionais ligados à educação para a reflexão sobre temas da Educação e para o compartilhamento de angústias e busca de soluções para os conflitos e dificuldades enfrentadas no contexto escolar.

### **Considerações finais**

Para finalizar, gostaria de dedicar algumas linhas à discussão sobre a inclusão no ensino público. Apesar de ter realizado a pesquisa de doutorado em uma escola privada, procurei utilizar os conhecimentos descobertos a partir desta experiência para refletir sobre a Educação de forma mais ampla, pois a exclusão já se explicita no ensino privado a partir da cobrança das mensalidades, que exclui, por princípio, pessoas que não possam pagá-las. Por outro lado, conforme afirmação de Patto<sup>26</sup>, a prática atual defende que todas as crianças estejam na escola,

---

26 In: Comunicação oral na defesa de tese de Marie Claire Sekkel, em 29/4/2003.

mas poucos se perguntam, "que escola?" e parece que o discurso muitas vezes fica muito distanciado da prática.

Sabemos que as ações públicas em nosso país ainda não deram conta de resolver a ineficiência crônica da escola e parece que educação pública aqui ainda se confunde com educação para os pobres. Segundo Gentili (2001), "a norma tem sido, quase sempre, a de oferecer educação pobre aos pobres, permitindo apenas às elites a possibilidade de acesso a uma educação de excelência" (op. cit. p. 36).

Em um encontro de educadores para a discussão do *Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos nos municípios brasileiros*, relatado por Aranha (2004), apesar de ter havido a aceitação da proposta de implementação da educação inclusiva nos sistemas municipais e estaduais, os participantes listaram as dificuldades que têm enfrentado no processo de mudança da prática educacional. Foram descritos 14 itens, que vão do desconhecimento da legislação, passam pela falta de clareza quanto à operacionalização do processo e à implementação de sistemas educacionais inclusivos e enumeram muitas de suas necessidades, como a de provisão de recursos financeiros, de materiais e equipamentos adequados, de assessoria, de programas de formação continuada para professores, de sensibilização das famílias, de envolvimento efetivo e busca de soluções conjuntas e até de fiscalização.

Tenho acompanhado, também, em encontros com professores, coordenadores e diretores de escolas e nas supervisões aos alunos de Psicologia que realizam estágio em Psicologia Escolar, que a escola pública demonstra carecer de cuidados educacionais especiais, os quais parecem ter sido vilipendiados por muito tempo.

Temos de ficar atentos para a inclusão na rede pública, pois enquanto este problema crônico – e histórico – apresentado pela educação persistir, a imposição de acesso à escola regular pode ser perigosa, principalmente se feita de maneira a somente cumprir uma determinação judicial e sem a possibilidade de reflexão sobre o processo. Além disso, tal proposta tende a desconsiderar as consequências da inserção de indivíduos com diferenças significativas em espaços que não estão preparados para acolher nem sequer as pequenas diferenças.

Se, num primeiro momento, a proposta da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular parece beneficiar

somente a esses alunos, possibilitando o pertencimento em espaços nos quais pareciam não caber, percebemos que a inclusão feita de forma ética e responsável permite a todos que participam do cotidiano escolar a oportunidade do convívio com as diferenças, da prática da tolerância, da perseverança e da busca de saídas criativas.

Por esse motivo, mesmo sabendo que são necessárias muitas mudanças no ensino público e no privado para podermos pensar na construção de uma sociedade que apresente oportunidades para todos e justiça social, tenho utilizado o que aprendi na experiência aqui relatada para o questionamento dos modelos estabelecidos e o estímulo à procura de novas alternativas. Venho investindo na valorização de uma modalidade de intervenção em Psicologia Escolar que acredita na importância da leitura dos fenômenos institucionais e realiza ações com vistas à promoção da saúde coletiva, colaborando para a identificação e discriminação de problemas normalmente atribuídos a indivíduos e possíveis sintomas institucionais, mediando relações e contribuindo para as buscas de soluções criativas e conjuntas para as dificuldades cotidianas.

Assim, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não pode ser banalizada nem tampouco abandonada, mas deve ser considerada e discutida, dentro de perspectiva mais ampla, que é a da busca de eliminação das desigualdades e da indiferença em relação à condição humana. Ao pensar que a escola é uma pequena amostra – reflexo e refletora – da sociedade, podemos imaginar que esse é um passo, entre os tantos necessários, na construção de um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Do Cotidiano Escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

BLEGER, J. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. (Trad. de Emília de Oliveira Diehl). Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2 ed. Atualizada. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A Educação Negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

EMÍLIO, S. A. **O Cotidiano Escolar pelo Avesso**: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GENTILI, P. A Exclusão e a Escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KAËS, R. et al. **A Instituição e as Instituições**: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**: revista sobre a infância com problemas. Dossiê: Educação e Inclusão Escolar. v (9), p. 109-117, 1996.

SEKKEL, M. C. **A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

WINNICOTT, D. W. A Preocupação Materna Primária. In: WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 1956.

\_\_\_\_\_. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

# Inclusão ao Contrário

Rita Helena Rezek Nassar

Este trabalho, fundamentado na teoria de Vygotsky, tem como objetivo descrever o processo de implantação da inclusão ao contrário no Centro Educacional da Apae de Santa Rita do Sapucaí (MG). Entende-se por *inclusão ao contrário* a inserção de crianças comuns na escola da Apae. Essa foi a alternativa encontrada pela Apae para ter alunos comuns e com deficiência frequentando a mesma sala de aula. Como lidar com a diversidade na sala de aula? Quais os apoios que podem ser utilizados considerando as necessidades dos alunos e os limites institucionais? Quais as repercussões da inclusão ao contrário para a instituição especial? Foram questões que o trabalho procurou responder. A classe de educação infantil foi acompanhada por três semestres consecutivos, de fevereiro de 2001 a julho de 2002. Frequentavam essa classe sete crianças comuns e quatro crianças com deficiência mental na faixa etária de 5 a 7 anos.

## Apresentação

Quando nasceu minha única irmã, eu, primogênita, tinha três anos de idade. Não me lembro daquele dia, mas lembro-me de algumas passagens dos meses seguintes, quando minha mãe descobriu que minha irmã era portadora de deficiência mental.

Meus pais passaram por fases de desespero, de tristeza e angústia; porém, quando começaram a aceitar o problema, reverteram-no em luta, buscando a recuperação de minha irmã.

Sendo assim, toda minha infância se passou nesse ambiente, onde prevalecia a necessidade especial de minha irmã. Como na época não havia em nossa cidade nenhum tipo de tratamento para ela, minha mãe recorria às cidades maiores, onde aprendia todo o tratamento a ser realizado; fazíamos tudo em nossa casa, fisioterapia, exercícios para estimulações visuais, auditivas, da fala, etc.

Quando chegou a hora de minha irmã ir à escola, os problemas começaram a surgir, pois até então tudo era realizado com ela no ambiente da família. A escola não a recebeu bem, não estava preparada

para lidar com uma criança com deficiência. Mesmo assim, foram três anos de insistência por parte de meus pais, até que a escola não mais a aceitou.

Foi então em 1969 que pais de crianças com deficiência e que estavam fora da escola se uniram e fundaram a Apae em Santa Rita do Sapucaí.

O meu interesse pela inclusão se iniciou naquela época, quando a escola regular fechou as portas para minha irmã.

Aos 17 anos saí de minha cidade, no interior de Minas Gerais, e fui para a capital me preparar para o vestibular. Ingressei no curso de Psicologia após quatro meses de estudos, o que me deixou muito feliz, pois iria realizar o grande sonho de minha vida: ser psicóloga.

Iniciei meu curso de Psicologia na Universidade Católica de Minas Gerais e meus grandes questionamentos na faculdade estavam relacionados à maneira como minha irmã era tratada. Comecei a ver que a superproteção que recebia muitas vezes a atrapalhava e o tratamento não tinha o resultado esperado. Na faculdade, as matérias que mais me interessavam eram as relacionadas à criança e à aprendizagem, o que logo ficou evidente.

Recém-formada, fui contratada para substituir a psicóloga da Apae de minha cidade, que, além de exercer a função de psicóloga, também orientava as professoras na sala de aula; era como se tudo e todos estivessem esperando por mim.

Minha dificuldade foi grande, nunca tinha entrado em uma sala de aula, a não ser como aluna. Questionava-me: Como vou orientar? Tive de aprender com as professoras que, na maioria das vezes, sabiam mais do que eu. Elas tinham uma experiência que eu não tinha: a vivência na sala de aula.

Quando comecei a ouvir falar em inclusão, pensava que seria impossível um professor trabalhar em uma escola regular atendendo crianças com deficiência e crianças comuns. Por mais que eu lesse e me informasse, a dúvida ainda persistia, e não posso dizer que ela tenha sido sanada. Confesso que senti certa resistência. O que esse termo queria dizer?

Na época, fazíamos na Apae a integração, que a meu ver já era muito complicada. A criança ingressava na escola de educação especial da Apae por estar apresentando algum problema de aprendizagem ou por alguma deficiência. Recebia o tratamento e, após algum tempo de permanência, reabilitada, retornava ao ensino regular.

A resistência em aceitar essa criança de volta era grande, pois os membros da escola regular se sentiam incapacitados diante do aluno que voltava, principalmente por ele ter recebido ensino tão diferenciado. Evidentemente, existiam também muitos preconceitos em receber o aluno da Apae.

À medida que fui me inteirando do verdadeiro significado da inclusão, fui me encantando e decepcionando ao mesmo tempo, pois quando ouvia falar sobre o assunto, sentia-me motivada a realizar a inclusão, mas convivendo com a deficiência, sentia que, por mais que nos empenhássemos, na prática, a segregação existia, ficando muitas intenções somente no discurso.

Como educadora que trabalha com alunos com deficiência, vi-me numa situação ambígua: por um lado, ciente da necessidade da inclusão, não só pelo aspecto social, mas, sobretudo, pela questão da aprendizagem e das trocas que passam a existir; por outro lado, assistindo à discriminação da sociedade em geral em aceitar a pessoa com deficiência em todos os seus segmentos.

Aconteceu então que fui procurada por uma mãe de criança comum que queria matricular sua filha no maternal da Apae. Aquilo me surpreendeu, mas ao mesmo tempo me causou medo. Será que isso é possível?

Propus-me a enfrentar o desafio. Começamos a inclusão com uma única criança e terminamos o ano com oito. Continuei o desafio no ano seguinte; em 2000 foram 40 crianças comuns, em 2001 foram 83 comuns e em 2002 foram 90 comuns para 300 alunos com deficiência.

Na mesma época em que se iniciou o processo da inclusão surgiu também a ideia de transformar a Escola de Educação Especial da Apae em Centro Educacional Inclusivo, ou seja, passar a ter crianças comuns, junto com crianças com deficiência, na mesma sala de aula, realizando, assim, a inclusão.

Incluir é compreender, inserir, introduzir, fazer parte; ao realizarmos a inclusão, estamos todos fazendo parte de um mesmo movimento, o da igualdade social.

Os autores como Sasaki (1997), Mantoan (1997), Regen (1998), Barbosa (1999), defensores da inclusão, dizem que esta beneficia a todos, alunos com deficiência, sem deficiência, professores e demais membros da escola; todos se tornam mais solidários, compreensivos e, acima de tudo, aprendem a respeitar as diferentes condições de cada um.

Apesar de saber de todas essas questões favoráveis à inclusão, ainda me questiono: será que é possível? Às vezes me pergunto se aceito realmente a inclusão e já obtive respostas negativas. Como se dá a inclusão dos alunos com deficiência e seus pares comuns numa sala de educação infantil? A mediação entre os alunos com deficiência mental e sem deficiência se dá realmente ou eles simplesmente ficam juntos? Existe um outro que faz o papel de orientador e/ou colaborador. Este outro é necessariamente um adulto ou pode ser outra criança?

Todas essas perguntas passaram a fazer parte do meu cotidiano de maneira muito intensa. Foi então que me propus a estudar essa questão, e a melhor maneira de estudá-la seria por meio de uma pesquisa. Ingressei no mestrado em Psicologia, na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processo de Ensino e Aprendizagem para investigar este tema.

## **Introdução**

Inclusão propõe que todos os indivíduos devem interagir em todas as situações do cotidiano, de modo a poder decidir, por si mesmos, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A inclusão é o processo pelo qual pessoas com deficiência e pessoas comuns convivem nos mesmos ambientes sem ter a necessidade de comprovar sua capacidade para fazer parte de uma mesma sociedade. Inclusão tem como consequência o desenvolvimento da autonomia, a modificação de atitudes e organização de metodologias de trabalho em conjunto com o conhecimento científico.

Para Forest, Pearpoint (1997): "Inclusão é aprender a viver com o outro, significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança. Significa estar com o outro e cuidar uns dos outros". (p.137)

A inclusão ganhou força na década de 90, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando 92 países se reuniram na Espanha em uma conferência sobre educação especial e propuseram aos governantes que a educação de crianças portadoras de deficiência deveria ser feita na escola comum.

No campo da educação, a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades.

Escolas são construídas para promover educação para todos, portanto todos os indivíduos têm o direito de participação como membros ativos da sociedade na qual estas escolas estão inseridas. Todas as crianças têm direitos a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e aonde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. (BARBOSA, 1999, p.1/2)

A experiência em países como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra e Espanha demonstra que: "a inserção social de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade". (UNESCO, 1994, p. 61).

O aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que, por uma deficiência e ou uma dificuldade de aprendizagem, em algum momento de sua vida escolar, apresentou algum empecilho à aprendizagem.

Autores como: Mantoan (1997), Baumel (1998), Aranha (1995), Carvalho (1998), Farah (1997), Glat (1998), entre outros, investigam a inclusão do portador de deficiência na escola regular e falam que, havendo maior interação entre alunos portadores de deficiência e alunos comuns, não só as questões sociais como também as pedagógicas serão beneficiadas. Entende-se interação como uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais pessoas, uma ação recíproca, desta maneira a inclusão propõe a pessoa atividades significativas capazes de promover seu desenvolvimento e participação na aprendizagem e na sociedade.

Alunos diagnosticados com necessidades especiais aumentaram suas capacidades de atenção, de comunicação e de participação em atividades educativas em um espaço de tempo consideravelmente menor do que se estes fossem educados em salas de aula segregadas – especiais. (BARBOSA, 1999, p. 1/2)

O que uma escola comum deve fazer para estar apta a trabalhar com as necessidades educacionais especiais?

Precisamos ter currículos e programas que proporcionem uma educação de qualidade para todos. Aos educadores devem ser dados os instrumentos necessários para que eles possam ver a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, com um potencial ilimitado de aprender. (BARBOSA, 1999, p. 4)

No entanto, frequentemente no setor educacional o professor não recebe formação, orientação, apoio e suporte adequados para trabalhar com um aluno com deficiência. Sua formação deve ser contínua, baseada principalmente na superação do preconceito, isso significa acreditar nas possibilidades do aluno, trabalhar com o potencial da criança portadora de deficiência ou comum, e não com suas dificuldades. Todos possuem capacidades de aprender, cabe ao professor elaborar estratégias que viabilizem essa aprendizagem.

Os apoios são os mais diversos, dependendo da demanda específica de cada aluno. Por exemplo, pode ser a presença de um professor ajudante na sala de aula para a melhor locomoção de um deficiente físico, como também um professor intérprete de línguas de sinais para o deficiente auditivo, ou ainda um professor especialista em escrita braille para o deficiente visual. Quanto ao deficiente mental, há a necessidade de um professor que atue fora da sala de aula como apoio para o professor regente e que em algumas situações atenda-o diretamente em atividades de reforço. A escola regular recebe o aluno portador de deficiência e se adapta a este aluno, porém, muitas vezes, não dispõe de infraestrutura para recebê-lo, como também de todos os apoios e serviços necessários à inclusão.

Pensando em todas essas questões e procurando um modo de enfrentá-las, foi proposta a "Inclusão ao Contrário", ou seja, fazer o processo inverso: incluindo alunos comuns na escola especializada em portadores de deficiência.

Essa proposta inspirou-se em Mina Regan (1998), que relata uma experiência em uma creche que admite crianças não portadoras de deficiência para conviver com crianças portadoras de deficiência.

A nossa história é única, não sendo possível estabelecer comparações ou seguir modelos. O nosso processo foi inverso: colocamos crianças normais num ambiente anteriormente segregado. A nossa população era extremamente diversificada e com um número bastante elevado de crianças necessitando maior atenção em função de suas condições pessoais. Não nos dispomos a simplesmente encaminhá-las para casa ou para outros recursos segregadores, dispomo-nos a tentar descobrir formas de lidar com esse dado de realidade, mantendo-as nos grupos, sempre que possível. (p.85-86)

É nesse contexto que se inclui este trabalho, ou seja, a compreensão dos efeitos desse modelo de inclusão, no qual alunos com deficiência mental e alunos comuns frequentam a mesma sala de aula.

O referencial teórico adotado foi à abordagem sociointeracionista, pois nesta abordagem o conceito de mediação entre adulto e criança ou entre pares com experiências diferentes fundamenta o processo de inclusão ao contrário.

Vygotsky (1984) considera que o deficiente tem potencial para a aprendizagem, que se processa não de maneira deficiente, mas de modo diferente. As leis que regem o desenvolvimento psíquico são as mesmas para o sujeito comum e para o sujeito deficiente. Diz o autor que o desenvolvimento mental da pessoa deficiente não é um desenvolvimento deficiente; é, sim, diferente.

Outro aspecto fundamental nos pressupostos de Vygotsky quanto à questão das pessoas com deficiência é relativo ao papel da imitação no aprendizado; não uma imitação mecânica e repetitiva, mas sim aquela que oferece a oportunidade de reconstrução interna daquilo que o indivíduo observa externamente. Existe enorme diferença entre propor atividades descontextualizadas que visam à mera repetição sem sentido de um modelo observado e aquelas que de fato intervêm e desencadeiam o processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, para Vygotsky, o sujeito do conhecimento não é apenas passivo, regulado por forças

externas que o moldam; não é somente ativo, regulado por forças internas, ele é interativo. Sendo interativo ele é participativo.

Segundo Vygotsky (1984):

As crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.(p. 116)

Vygotsky (1984) considera que as funções psicológicas superiores se desenvolvem: primeiro como uma função interpessoal, depois como função intrapessoal.

O melhor exemplo é a fala, que primeiro serve a uma função de comunicação interpessoal e depois começa a ser usada como instrumento de pensamento intrapessoal. Para Vygotsky a criança aprende em qualquer situação, o importante é dar a ela condições para esta aprendizagem, "a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir" (p. 32). Essas condições estão presentes desde o nascimento, quando há observação, manipulação e vivência direta da criança. Ela vai construindo seus conceitos cotidianos. (LURIA, LEONTIEV e VYGOTSKY, 1991) fala da interação com o outro, das condições sociais, das funções intersíquicas e intrapsíquicas para o desenvolvimento e para a aprendizagem, já que a criança aprende no social, no convívio com o outro e desenvolve as funções psicológicas superiores com o outro e depois as internaliza. A presença do outro é importante para o desenvolvimento da criança com deficiência assim como para a criança comum. Mas quem é o outro? O outro pode ser também uma criança comum mais competente, que poderá facilitar a aprendizagem das pessoas com deficiência.

### **Método do estudo**

Os procedimentos utilizados na pesquisa para coleta de dados foram: observações dos alunos na classe, nas aulas de educação física e no recreio, entrevistas com as mães, aplicação de questionários com a

professora, relato oral da professora e documentos: relatórios bimestrais dos alunos, planejamentos e planos de ensino.

A classe foi acompanhada durante três semestres letivos, de fevereiro de 2001 até julho de 2002.

Quanto aos procedimentos éticos, foram solicitadas autorizações por escrito aos pais dos alunos e aos professores que participaram do estudo; tomou-se o cuidado de substituir o nome de todos os participantes e de omitir todos os dados que, eventualmente, pudessem contribuir para a identificação dos sujeitos.

No final da pesquisa, em junho de 2002 a Apae prestava atendimento a 430 clientes/alunos com e sem deficiência na faixa etária de 0 a 40 anos, em suas diversas áreas.

A instituição tem muita credibilidade, tudo que realiza é visto com bons olhos pela comunidade local, como também pelas cidades vizinhas e demais Apaes do estado de Minas Gerais, que a consideram uma instituição modelo.

O processo de inclusão ao contrário vem sendo realizado há quatro anos no Centro Educacional com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse processo teve início com o ingresso de uma criança, filha de uma professora do maternal que solicitou autorização a seus superiores, com a alegação de que os docentes de uma instituição especial deveriam ser os primeiros a dar o exemplo da aceitação da criança com deficiência e mostrar que a inclusão é possível. Seu argumento pode ser sintetizado na questão: Como podemos falar em ambientes inclusivos se mantemos nossos filhos distantes daqueles que são segregados?

Assim, começou a inclusão na Apae, inicialmente com uma criança, depois outra, outra, mais outra...

Os pais de alunos com deficiências foram informados sobre a possibilidade de seus filhos estudarem com crianças comuns, não havendo nenhuma resistência por parte deles, muito pelo contrário, aqueles que tinham filhos menores, em idade de frequentar a escola, foram logo matriculando os irmãos das crianças com deficiência na Apae. Alguns pais já tinham, em outras ocasiões, manifestado o desejo de que seus filhos comuns também estudassem na Apae. Alegavam que seria mais fácil ter todos os filhos em uma mesma escola e achavam que a qualidade do

ensino era melhor do que nas escolas públicas. As salas de aula tinham menor número de alunos, o que poderia facilitar o aprendizado.

Inicialmente, em caráter experimental, a inclusão ao contrário aconteceu numa sala de maternal. Tendo em vista os resultados obtidos, no ano seguinte ingressaram na Apae 45 crianças comuns; no ano subsequente o número de crianças comuns passou para 90.

### **A classe**

Uma sala de 2º período da Educação Infantil, que tem como objetivo desenvolver os pré-requisitos necessários à alfabetização: a percepção, a discriminação visual e auditiva e a memorização de sons e palavras escolhidas pelos alunos de acordo com o interesse e a realidade da turma. Tem também como objetivos desenvolver noções de matemática, coordenação motora e formação pessoal e social.

Todos os alunos com deficiência entraram na Apae quando esta ainda não realizava a inclusão.

### **O processo de implantação da inclusão ao contrário**

Assim começou a inclusão ao contrário na Apae. O primeiro semestre.

Quando se iniciou a inclusão ao contrário na Apae, muitos eram os questionamentos levantados pela equipe.

Como organizar a turma? Por idade cronológica ou por idade mental?

Os alunos com deficiência deveriam receber apoios? Que tipos de apoios?

Qual planejamento seguir?

O currículo deveria ser adaptado?

Todos os alunos, independentemente de suas limitações, deveriam permanecer juntos ou haveria momentos em que estariam separados?

Deveria haver tutoramento entre os alunos, isto é, eles deveriam ser colocados em duplas para que um pudesse ser o tutor do outro?

A professora deveria revezar as duplas, para que todos os alunos interagissem, ou não deveria interferir na formação das duplas?

A equipe considerou que, como a proposta tinha por objetivo a inclusão, especificamente do aluno com deficiência mental, a organização da turma por idade cronológica seria a mais adequada.

Segundo Mantoan (1998):

A última revisão da definição de deficiência mental da AAMR (1994) propõe que se abandonem os graus de comprometimento intelectual pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo e destaca o processo interativo entre as limitações funcionais dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhe são disponíveis em seus ambientes de vida. (p. 1)

No primeiro semestre letivo da pesquisa, treze alunos frequentavam a classe, sendo oito alunos comuns, três com deficiência mental (destes, dois com síndrome de Down) e dois com deficiência física leve (um com paralisia facial e outro com hemiparesia). O percentual era de 23,07 % de alunos com deficiência mental para 61,55% de alunos comuns e 15,38 % de alunos com deficiência física.

Ao contrário do que acontece em algumas instituições que fazem a divisão de sala de aula por tipo de deficiência, este não foi um critério na organização da turma; frequentavam a mesma sala crianças com deficiência mental e com deficiência física. O importante é que estivessem juntos todos os alunos de uma mesma faixa etária.

Para efeito deste estudo, discute-se a questão da inclusão focalizando especificamente os alunos com deficiência mental.

Foi organizada informalmente uma equipe responsável pelo projeto da inclusão ao contrário, que acompanhou os alunos durante toda a pesquisa, composta pela coordenadora, pela pedagoga e por duas professoras, sendo uma a regente da classe estudada e outra a professora dos alunos no ano anterior a pesquisa. Esta concluiu que, aos alunos com deficiência mental, deveriam ser disponibilizados apoios. Para tomar essa decisão a equipe se apoiou na AAMR (2002), que prevê, em sua última revisão, a necessidade de apoios às crianças com deficiência mental:

Apoios estão definidos como os recursos e estratégias individuais necessários para promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal de uma pessoa com retardamento mental. Apoios podem ser providos por um pai, amigo, professor, psicólogo, doutor ou por qualquer pessoa apropriada ou agência.

Essa mesma entidade considera que:

Provendo apoios individualizados podem melhorar o funcionamento pessoal, podem promover autodeterminação e inclusão na sociedade, e podem melhorar o bem-estar pessoal de uma pessoa com retardamento mental.

Os apoios à criança com deficiência mental foram julgados essenciais para que a inclusão fosse bem-sucedida. Isso diz respeito ao caso do professor regente ter um professor de apoio que eventualmente atende também aos alunos. Tendo essas questões definidas, era necessário, pois, prover os apoios adequados a cada criança. Para essa turma os apoios foram:

### **1. Aluno comum mais experiente da própria turma atuava como tutor do aluno com deficiência mental para:**

- acompanhar o colega ao banheiro;
- ajudar aqueles com dificuldades físicas ou motoras a descer ou a subir as escadas;
- instruir nas tarefas da sala de aula, ajudando o colega a pegar o caderno pedido pela professora e abrindo na página certa;
- ensinar jogos na brinquedoteca.

Essa ajuda ocorreu nos primeiros dias de aula por solicitação e orientação da professora, mas depois se tornou espontânea. Houve o caso da aluna Isabel, que, mesmo sem a interferência da professora, desde o início se oferecia para dar apoio aos colegas com deficiência mental.

### **2. Recursos especializados**

Quando necessário, foram oferecidas sessões de fonoaudiologia, psicomotricidade e fisioterapia uma ou mais vezes por semana. Nessas sessões eram trabalhadas as dificuldades específicas encontradas pelo aluno.

A professora foi orientada pela equipe de que deveria abordar com os alunos as diferenças individuais de cada um. Nos conteúdos a ser ensinados, ela, sempre que possível, falava dessas diferenças. Por exemplo, todas as flores são belas, mas cada uma é diferente da outra. Essa questão foi abordada no conteúdo de ciências.

Surgiram também questionamentos dos alunos comuns quanto ao fato

de os alunos com deficiência mental não conseguirem fazer o que eles, comuns, estavam fazendo. A professora procurou responder mostrando que, muitas vezes, encontramos dificuldade em fazer alguma coisa, e em outras encontramos facilidade. Não somos ótimos em tudo o que fazemos.

No que se refere ao planejamento, não houve nenhuma mudança devida à implantação da inclusão ao contrário. A escola seguiu o currículo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foram feitas adaptações curriculares, ou seja, foram adotadas "estratégias e critérios de atuação docente (BRASIL, 1998) específicos quando necessários.

Outra situação em que também prevaleceu o conceito de adaptação curricular foi a atenção dada às peculiaridades dos alunos com deficiência mental, ou seja, para a criança que tinha uma dificuldade na coordenação motora, e que estava sendo trabalhada na psicomotricidade, era exigido desempenho dentro de suas capacidades.

Os alunos permaneceram juntos em todas as atividades escolares, pedagógicas, recreativas, sociais, esportivas. Em momento algum os alunos com deficiência mental foram separados dos alunos comuns.

Na sala de aula, as crianças ficavam acomodadas em mesinhas e em cada uma sentava-se um aluno com deficiência mental e dois alunos comuns ou com outra deficiência; na educação física era proposto o mesmo exercício para todos os alunos; nos eventos sociais realizados na comunidade, tais como coroação no mês de maio e festa junina, todos os alunos participavam sem distinção.

O percentual de alunos era de 30,76 % com deficiência mental para 53,84 % de alunos comuns e 15,40 % de alunos com deficiência física.

### **A avaliação da aprendizagem dos alunos**

Durante os três semestres da pesquisa, a professora mediou a aprendizagem dos alunos. A ênfase maior foi sobre o processo e não sobre o produto da aprendizagem. Nesse enfoque a avaliação dos alunos foi dinâmica e seguiu os pressupostos da teoria de Vygotsky (1984).

No primeiro semestre da pesquisa, a professora, por nunca haver trabalhado com alunos portadores de deficiência, teve dificuldades. Ela necessitou de certo tempo para conhecer cada aluno e assim poder entendê-los, comunicar-se com eles e avaliá-los.

A professora relatou:

"No início, ao terminar a aula eu estava exausta. Para conhecer todos os alunos, minha atenção era dobrada, não podia deixar escapar nada, havia alunos que apresentavam dificuldades de comunicação e precisei compreender sua linguagem oral para me comunicar com eles."

Para a professora dessa classe:

"A pré-escola é muito grande, são dois anos para que se possam trabalhar os requisitos necessários ao processo de alfabetização. Existe o conforto de só passar para um segundo conteúdo quando o primeiro foi adquirido. Não há tempo rígido para que os alunos aprendam, mas sim a flexibilidade de voltar a um conteúdo a qualquer momento. Dessa maneira, tanto os alunos comuns como os alunos portadores de deficiência têm possibilidades de assimilar o que foi trabalhado."

Ao final de cada bimestre, era feito relatório de avaliação qualitativa do desempenho do aluno, sendo uma cópia entregue aos pais e outra arquivada no prontuário do aluno.

De acordo com esses relatórios, pôde-se observar que a professora teve cuidados com os alunos comuns quanto à motivação a cada vez que ela voltava a tocar em um conteúdo já adquirido por eles, pois os materiais e atividades eram diversificados. A professora podia trabalhar o mesmo conceito, mas a maneira de ensinar era totalmente diferente.

Para Vygotsky (1984), **a formação de conceitos espontâneos desenvolvidos no decorrer das interações sociais diferencia-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino. Na continuação da educação os conceitos tornam-se concretos, aplicam-se as habilidades aprendidas por instruções, bem como as adquiridas em experiências da convivência social.** A criança progride na formação de conceitos após dominar o abstrato e combinar com pensamentos mais

complexos e avançados.

Dessa forma, os alunos comuns não se sentiam desmotivados pelo fato de a professora estar repetindo alguns conceitos adquiridos. O que prevalecia era que esses alunos estavam tendo a oportunidade de formar os conceitos, tanto no concreto como no abstrato, reorganizando assim seu pensamento.

### **À guisa de conclusão**

Partindo da descrição realizada nesses três semestres, pode-se perceber que é possível a implantação da inclusão ao contrário numa escola de educação especial.

Proporcionar a pessoa com deficiência a possibilidade de conviver com a pessoa comum, e vice-versa, é um ponto de partida, uma situação necessária, mas não suficiente, muito se tem que fazer para incluir os alunos, colocá-los juntos sem que haja reformulação nas propostas pedagógicas existentes não faz que a inclusão escolar ocorra em toda sua plenitude.

O estudo realizado tem caráter exploratório, pois o processo de implantação da inclusão ao contrário, dada a ausência de relatos e de referências anteriores, mostrou ser um processo complexo. A descrição apresentada apenas é um primeiro passo para a compreensão do processo de inclusão social da pessoa com deficiência, para a identificação das dificuldades e problemas decorrentes dessa situação. São necessários outros estudos e pesquisas, pois muitas questões permaneceram sem respostas.

Verificou-se que a criança com deficiência mental apresentou desenvolvimento além do que era esperado para ela, nas áreas de linguagem, comunicação, autocuidado, autossuficiência, interação social e também maior interesse pelas atividades escolares, em relação a outras crianças com deficiência que frequentaram a instituição em anos anteriores com as mesmas deficiências e dificuldades. Os alunos comuns apresentaram desenvolvimento compatível com o esperado, mas, além disso, obtiveram ganhos principalmente no que se refere às questões humanas: solidariedade, perseverança, companheirismo, aceitação e respeito às diferenças.

Para que ocorresse a inclusão escolar, foram disponibilizados apoios técnicos e/ou pedagógico em serviços especializados, com suporte

nas áreas prioritárias, em que os alunos apresentaram defasagem e programação individualizada.

Foram também necessárias adaptações, tais como:

Agrupamento de alunos para a realização de atividades (tutoramento entre ambos). Os alunos eram colocados em duplas para que um pudesse ser o tutor do outro. Inicialmente a escolha das duplas era feita pela professora e, embora ela tomasse o cuidado de revezar as duplas para que todos os alunos interagissem, havia duplas que não se desfaziam. Verificou-se que a interação não pode ser imposta e que não cabe a professora interferir na formação delas. Os alunos deveriam, eles mesmos, escolher o colega com quem queriam ficar.

Apresentação de conteúdos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências e Artes ocorreu de acordo com o interesse dos alunos.

Materiais didáticos variados adequados às necessidades específicas dos alunos. O método de alfabetização utilizado exigia a confecção de fichas, cartazes, jogos de leitura, estimulantes para todos os alunos, tais materiais não são específicos da escola inclusiva, porém foram elementos determinantes para o desenvolvimento dos alunos pela riqueza de subsídios nas áreas de percepção, discriminação e memórias visual e auditiva, que são essenciais para o processo de alfabetização.

Organização de tempo para o desenvolvimento das atividades. Essa foi uma dificuldade que a professora encontrou, pois cada aluno tem seu próprio ritmo para a execução das atividades e em uma sala inclusiva as diferenças de ritmo são mais acentuadas. A professora concluiu que deveria estar mais atenta a esse ritmo e que deveria realizar as mesmas atividades, mas com níveis de dificuldades diferentes e adequados ao nível de desenvolvimento de cada criança.

Apresentação de técnicas e instrumentos de avaliação adequados às peculiaridades dos alunos. A avaliação adotada era processual, dessa maneira a professora só avançava nos conteúdos propostos à medida que avaliava se os alunos haviam dominado o conteúdo ensinado. Essa avaliação contribuiu também para identificar os alunos que não aprenderam e para definir quais os apoios individualizados que seriam necessários.

Concluiu-se que as adaptações, no que diz respeito a agrupamento

de alunos, organização didática dos materiais, organização de tempo e avaliação, deveriam ser revistas, pois havia falhas na estrutura do projeto, o que se deve principalmente à questão deste ser um modelo novo de inclusão, e que, para garantir a sua continuidade e qualidade, essas adaptações deveriam ser reformuladas, com exceção do currículo, que foi mantido por ter estrutura adequada a esse modelo.

No que se refere à criança optar com que colega realizaria as atividades, a livre escolha dos alunos e não da professora seria a melhor opção; outra adaptação que deveria ser observada com mais cuidado é a questão do ritmo de cada aluno. Não se deve estipular o mesmo tempo para todos os alunos.

O estudo do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva socio-histórica tem salientado a relevância da atividade mediada na internalização das funções psicológicas, dando origem ao chamado comportamento superior.

Vygotsky (1984) caracteriza o uso de signos e de instrumentos como atividade mediada que irá orientar o comportamento humano na internalização dessas funções. Mas as mediações por signo e por instrumento são de naturezas diversas; enquanto o signo constitui uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é orientado para o exterior, a fim de controlar a natureza. Tanto o controle do comportamento como o da natureza acarretam mudanças no funcionamento cognitivo, o primeiro ocasionando a emergência das funções superiores e o segundo, a relação do homem com o seu ambiente: o homem muda a natureza e essa mudança altera a sua própria natureza.

Nessa mesma concepção, Vygotsky nos diz que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, a criança aprende e se desenvolve. Dessa maneira, pode-se pensar que a criança com deficiência mental terá melhor desenvolvimento se o professor partir daquilo que ela já sabe fazer. Isso quer dizer que, trabalhando com este aluno na zona de desenvolvimento proximal, partindo daquilo que é capaz de realizar sozinho e oferecendo o apoio necessário para que adquira o que lhe está faltando, ele aprende e, conseqüentemente, se desenvolve. Muitas vezes o aluno com deficiência imitava o que o aluno comum estava fazendo. Como este comportamento encontrava-se na zona de desenvolvimento proximal, *de uma forma embrionária*, termo utilizado por Vygotsky (1984), por meio de várias

imitações a criança deficiente mental internalizava as aquisições, que passavam a fazer parte de seu desenvolvimento individual.

O professor, elemento-chave nesse processo, foi orientado para realizar a integração entre alunos comuns e alunos portadores de deficiência, facilitando o convívio de ambos, bem como estabelecer os recursos necessários a cada um dos alunos visando à construção dos conceitos.

Inicialmente, foi difícil para a equipe responsável pelo projeto orientar a professora, pois as dúvidas eram muitas, não havia modelo a ser seguido e a bibliografia sobre o assunto escassa. Diante dessa situação, optou-se por discutir abertamente todas as questões e, por meio do diálogo, buscar soluções, enfrentar as dificuldades e tomar decisões. A incerteza e a dúvida foram constantes e permaneceram em todo o processo, pois muitas vezes não havia como garantir que a solução encontrada seria eficaz. A experiência da professora com a educação infantil e a experiência da pedagoga com crianças com deficiência foram decisivas para facilitar a solução nessas situações. O processo de inclusão ao contrário exigiu que fossem feitas modificações no método de alfabetização. Anteriormente, era um método de alfabetização silábico específico para portadores de deficiência, que não poderia ser mais utilizado, dada a presença de alunos sem deficiência. Foi adotado um método fônico, ou seja, o método de alfabetização natural, que foi considerado apropriado para trabalhar com a classe que estava realizando a inclusão, pois era adequado tanto para alunos com deficiência como para alunos comuns. A fundamentação do método natural valoriza o ambiente como meio de estimulação do desenvolvimento; além disso, propõe uma diversidade de materiais, principalmente visuais, o que favorecia a apreensão das informações; possibilitou que o próprio aluno escolhesse seu vocabulário de estudo.

Surgiram também dúvidas com relação à maneira de trabalhar as diferenças de ritmos de aprendizagem dos alunos. A equipe orientou a professora a agrupar os alunos de modo a favorecer as relações sociais e a aprendizagem. Na sala de aula sentavam-se às mesinhas um aluno portador de deficiência e outros três alunos comuns, para que estes pudessem ajudá-lo nas atividades, caso necessitasse; no recreio, se a

professora percebia que o aluno portador de deficiência estava muito afastado dos demais, ela procurava aproximá-lo dos colegas.

A professora necessitou, a princípio, de um conhecimento de cada aluno em particular, ou seja, conhecer a criança em sua singularidade e o contexto histórico-social em que se inseria, para que pudesse trabalhar nos aspectos afetivo, cognitivo e social.

O ponto de vista das mães foi muito importante neste estudo, pois elas puderam também avaliar a implantação da inclusão ao contrário. As mães dos alunos com deficiência foram unânimes em responder que seus filhos tiveram desenvolvimento além do que esperavam, que eram tratados como iguais pelas crianças comuns, que não havia discriminação e que a professora dava oportunidades a todos, do mesmo modo.

A avaliação das mães dos alunos comuns foi decisiva para o estudo; somente uma mãe teve receio de a filha não conseguisse adquirir a alfabetização e transferiu-a para outra escola. Constatou-se que o receio era infundado, pois a aprendizagem dos alunos comuns não ficou defasada por frequentarem uma sala de aula inclusiva. Outro dado que demonstra que a expectativa das mães foi atendida e que houve benefício para os alunos comuns é que, além de permanecer na Apae para cursar o ensino fundamental, outros membros da família, como irmãos ou primos dos alunos daquela classe, ingressaram na Apae.

A inclusão ao contrário teve repercussão positiva, significativa, pois as pessoas passaram a ver a Apae como uma escola para toda e qualquer criança. Isso nos foi mostrado pela demanda de alunos comuns que a procuram para estudar.

Este estudo contribuiu para organizar e sistematizar as informações relativas a um novo modelo de inclusão: aquele em que crianças comuns passaram a frequentar uma escola que era exclusivamente especial. Este modelo traz em si novas perspectivas para a educação especial, em específico para a Apae de Santa Rita do Sapucaí.

No início da pesquisa, eram muitos os questionamentos, não só dos envolvidos com a inclusão, professores, pais, educadores, como de pessoas da sociedade local, que questionavam como a criança comum poderia se desenvolver ao conviver com a criança com deficiência, existia o temor de que a criança pudesse adquirir os hábitos ou manias que alguns "deficientes" tinham.

O preconceito era grande, no entanto, em pouco tempo, com o projeto da inclusão ao contrário, dada a repercussão favorável na cidade e em localidades próximas, percebeu-se que as pessoas passaram a aceitar o convívio entre crianças com e sem deficiência na mesma sala de aula.

Outro indicador que apresenta as repercussões desse processo na sociedade é o fato de haver necessidade de os pais cadastrarem seus filhos com antecedência para que possam conseguir uma vaga. O número de crianças comuns que procuram a escola da Apae é maior do que o número de vagas oferecidas. A partir do segundo ano do projeto de inclusão ao contrário, a fila de espera era de 80 crianças comuns.

Isso quer dizer que o processo de inclusão foi aceito e que a demanda de crianças que procuram por esta escola é grande.

Muitas questões ainda não foram respondidas e levará algum tempo para que se possa ter dados para respondê-las, como por exemplo: Como será a aprendizagem dos alunos com deficiência mental na 3ª ou 4ª série do ensino fundamental e com que idade concluirão?

As perspectivas do processo de inclusão ao contrário são muitas, como também são muitas as mudanças e arranjos que devem ser feitos neste modelo de escola. Os professores devem ser mais bem capacitados, os apoios devem ser mais intensificados e os recursos financeiros, aumentados.

Finalmente, conclui-se que a prática da inclusão é uma tarefa muitas vezes exigente e desafiadora para escolas e professores que precisam contestar suas próprias conclusões, construir sua capacidade e desenvolver habilidades novas, a fim de incluir todos os alunos que vêm da comunidade.

Atualmente, a inclusão ao contrário já se encontra na 2ª série do ensino fundamental, em salas de aulas com no máximo 14 alunos, e pretende-se levá-la adiante, até a 4ª série.

## REFERÊNCIAS

AARM. **Definição de Retardamento Mental**. Acessível em: <http://www.aamr.org>. 2002.

AMARAL, L.A. **Conhecendo a Deficiência (em companhia de**

- Hércules**). São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMIRALIAN, M.Lúcia T.M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARANHA, M. S. F. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em Desenvolvimento**, n. 3, 19-28.1993.
- \_\_\_\_\_. A inclusão social da criança especial. **Revista Integração**, da SEESP/ MEC, 1995.
- \_\_\_\_\_. Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, março, p.160-173, 2001.
- BALLONE, G.J. *Deficiência mental*. IN **Psiquweb Psiquiatria Geral**, 2001. Disponível em <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>.
- BARBOSA, H. **Por que inclusão?** Disponível em: <http://www.defnet.org.br/heloiza.htm>. 1999. Acesso em 31 dez. 1999.
- BAUMEL ,R. C. R. de C. (Orgs.). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: Feusp, 1998.
- BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- CARVALHO, R. E. A prática da pesquisa na organização do trabalho pedagógico em escolas inclusivas. **Revista Integração**, ano 8, n. 20, 40-43, p.1998.
- ECHTEITA, G. e MARTIN, E. Interação social e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. P. Alegre: Artes Médicas, p. 36-53, 1995.
- FARAH , I. M. Inclusão : como é isso na prática? Grupos terapêuticos, uma estratégia de suporte para esse processo. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 6, n. 35, p. 24-37, 1997.

- FERREIRA, S. L. A. Sociedade inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 42, p. 54-56, 1999.
- FONSECA, Vítor. **Educação especial, programa de estimulação precoce**. Uma introdução às ideias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FOREST, M.; PEARPOINT. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. SP : Memnon, p.137-141, 1997.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia ? **Revista Integração**, ano 8 , n. 20, p. 27-29, 1998.
- KIRK, S. GALLAGHER J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia, bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. SP : Moraes, 1991.
- MANTOAN, Maria T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo : Memnon, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ensino inclusivo / Educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, ano 8, n. 20, p. 30-32, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a Educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo : Memnon, 2001.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico**. São Paulo : Scipione, 1993.
- REGEN, Mina e outros. **Uma creche em busca da inclusão**. São Paulo : Memnon, 1998.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro : WVA, 1997.
- SCHWARTZMAN, J. S. Inclusão escolar: sim? não? depende! **Temas sobre**

**Desenvolvimento**, v. 7, n. 39, p. 48-49 1998.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. UNESCO.

VERDUGO, Miguel Angel. El cambio de paradigma en la concepcion del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. **Ciclo Cero**, vol. 25 (3). p. 5-25, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. SP, Martins Fontes, 1984.



# O valor da enunciação da pessoa com deficiência intelectual

Valéria Marques de Oliveira

(...) várias vezes levantei o dedo, para declamar, lá vinha o corte. Nesse dia, não consegui falar, nada. Fiquei com um nó atravessado na garganta.

Na semana seguinte voltei; sentei, sentei no último banco. Quando a líder terminou de falar, levantei do banco, de cabeça erguida, e fui lá para a frente. Encontrei resistência. — Espera aí — essa falou — Alexandre, depois você dá seu discurso.

As pessoas já estavam levantando para ir embora; mas, angustiada, fiquei, ela vendo que não tinha outro jeito, sem respeito falou.

— Ah! Ele vai declamar a poesia. Disse outra pessoa.

Eu respondi: — Não vou declamar poesia, vou falar tudo o que penso.

Eu, Duca Mendes, comecei:

— Nós devemos deixar de preconceitos, pois estamos no século XXI. (...) As pessoas devem ter cuidado com a mídia, pois esta transforma as pessoas em máquinas. Terminei.

As pessoas ficaram espantadas, ao mesmo tempo, contentes e satisfeitas. Pois muitos queriam falar e não tiveram coragem. (DUCA MENDES, 2003, p.16-18)

Que mensagem pode-se abstrair do texto desse jovem poeta em sua condição de pessoa com deficiência intelectual? Uma demanda por respeito, ser visto como um ser humano digno e não uma demanda por piedade. O lugar de objeto é recusado e aparece o sujeito, o sujeito da fala, o sujeito da demanda, o sujeito do desejo. Na sua fala ecoa um pedido de reconhecimento, de interlocução. Neste artigo, pretende-se discutir o valor da enunciação para a conquista da autorrepresentação e do autogerenciamento da pessoa com deficiência intelectual enquanto

indivíduo e enquanto grupo. A política será considerada como a maneira como se constitui a sociedade na luta pela definição entre os semelhantes e os diferentes. A constituição da subjetividade individual interfere na qualidade das relações interpessoais e vice-versa. Para enriquecer esta reflexão, serão utilizados textos literários de um jovem escritor com deficiência intelectual, além de relatos envolvendo a expressão política de outros jovens na mesma condição.

Deficiência intelectual é uma denominação atual, que substitui a expressão deficiência mental, e representa um comprometimento orgânico que interfere negativamente no desenvolvimento cognitivo. Não caracteriza uma doença, e sim uma condição de vida. Uma pessoa com deficiência intelectual pode ou não ter outros comprometimentos associados. O prognóstico do desenvolvimento da inteligência não pode ser determinado *a priori* no nascimento, nem mesmo ser delimitado de modo rígido nas avaliações posteriores. Atualmente, as pesquisas de neurociências mostram que apesar de algumas células nervosas não poderem se reproduzir ou se reconstituir, o cérebro torna-se mais plástico com estimulação adequada. Feurstein trabalha nesta perspectiva. As ideias de Piaget sobre desenvolvimento e construção de conhecimento, assim como de Vygotsky com os níveis de desenvolvimento real e proximal, apontam para a ampliação de potencialidades.

A ideia da deficiência intelectual comumente está associada no imaginário social à incapacidade, à eterna infância, à dependência e provocam sentimentos de superproteção ou de desprezo. A pessoa com deficiência intelectual é discriminada, estigmatizada, colocada numa posição social desfavorável, inferior. Entretanto, esse quadro é encoberto por palavras de carinho e assistencialismo. Muitas vezes, justifica-se seu isolamento e sua segregação "como sendo o melhor para eles". Identifica-se uma pureza, um estado angelical sobrenatural e eles são diferenciados como um grupo separado do demais seres humanos. Mitos são formados, tais como: para lidar com essas pessoas tão "especiais", somente pessoas igualmente "especiais", desta forma os pais e os profissionais especializados têm garantido seu "lugar no céu". Até mesmo os pais, muitas vezes, restringem a pessoa a uma posição infantil, portanto eterno dependente por questões internas e, na maioria das

vezes, a própria pessoa “aceita” esse lugar por ter ganhos secundários inconscientes (MANNONI, 1985).

Dirige-se à pessoa com deficiência intelectual uma série de preconceitos que enaltecem seus déficits e apagam ou menosprezam suas características efetivas e criativas. Cada um é o que é! Não se podem negar as diferenças trazidas pela deficiência intelectual, mas vale a pena refletir sobre sua construção social e seus efeitos, qual a sua verdadeira amplitude. A deficiência intelectual funciona como um emblema que categoriza um grupo de pessoas como estranhos, imprevisíveis, irracionais. No fundo, eles são apenas pessoas, com personalidades únicas como todas as demais pessoas. Eles são cidadãos que pertencem à sociedade e, portanto, têm direitos e deveres. Suas diferenças precisam ser conhecidas e reconhecidas para ser respeitadas. A garantia ao acesso de seus direitos perpassa pela permissão do outro. A pessoa com deficiência intelectual pode ficar presa ao desejo do outro, no lugar de eterna dependência por questões afetivo-sociais, não só por questões cognitivas. O outro fala por ela, muitas vezes sem conhecer ou respeitar suas verdadeiras necessidades, assim ela continua alienada da realidade, a que não precisa se ligar e onde não precisa se representar.

Existe realmente um homem universal? Podem-se estender categorias particulares num âmbito geral? Hoje, há fortemente uma pressão de homogeneização e globalização, mas será que hoje podemos legitimar algo como universal? E como pensar a diferença e os direitos da pessoa com deficiência intelectual? Pierrucci (1999) já aponta as ciladas da diferença, a questão da diferença não é a solução na discussão do modelo de subjetividade da sociedade ocidental, visto que pode gerar mais impasses, pode terminar numa fixação de uma diferença. Esse autor destaca três momentos na discussão sobre a diferença: os essencialistas (homogeneidade/diferenças nas), os diferencialistas (heterogeneidade interna/diferenças entre) e os diferencialistas-essencialistas (multiplicidade/diferenças entre diferenças). Este último grupo considera a diferença socialmente construída, a proliferação da diferença, sendo a diferença produtiva.

A diferença produz diferença, que ela provoca, no campo das relações de representação, a emergência de novas di-

ferenças. Ou seja, ela produz, social e sociologicamente, outras diferenças, além dela, por causa dela, contra ela mesma. (PIERUCCI, 1999, p.120).

Lyotard (1999) apresenta um ponto fundamental sobre o acesso aos Direitos Humanos defendidos por Hannah Arendt, quando ela afirma que:

*A human being has rights only if he is other than human being. And if he is to be other than human being, he must in addition become an other human being. Then "the others" can treat him as their fellow human being. What makes human being alike is the fact that every human being carries within him the figure of the other. The likeness that they have in common follows from the difference of each from each. (LYOTARD, 1999, p. 181)<sup>27</sup>*

Portanto, para ter acesso aos Direitos Humanos é necessário, primeiramente, a existência de indivíduos na condição de seres humanos. Isso pode parecer um trocadilho, mas ser considerado ser humano não é questão puramente biológica, e sim interpessoal, social. Um ser humano precisa do outro para assumir essa posição, sair de sua condição de espécie e passar a ser considerado um semelhante. Começa-se a falar de organizações sociais regidas não por instintos, mas por regras convencionais, arbitrárias, transmitidas, ensinadas para cada nova geração. Nenhum direito é natural, ele é fruto de um acordo, portanto implica também deveres e obrigações. Para ter acesso ao direito, a pessoa precisa fazer por merecer, precisa ser considerada parte do grupo e ser autorizada para isto.

O homem "natural" impulsionado apenas por instintos e pulsões indomináveis é parcialmente domesticado pelo homem social. Há um processo de humanização, a relação interpessoal humana requer um processo de civilização. A máxima "o homem não é um ser natural e sim

---

<sup>27</sup> Tradução livre da autora: "Um ser humano tem direitos somente se ele é (considerado) outro ser humano. E ele, para ser considerado outro ser humano, deve, em adição, tornar-se um outro ser humano. Então "outros" podem tratá-lo como seu ser humano companheiro. O que faz o ser humano semelhante é o fato de que todo ser humano carrega dentro dele a figura do outro. A semelhança que eles têm em comum segue da diferença de cada um para cada um".

social", já introduz a ideia que a condição humana não pode ser reduzida à compreensão orgânica das ciências naturais. Ele não é apenas um ser composto de órgãos e sistemas que funciona marcado pelos comportamentos inatos e reflexos despertados na interação com o seu habitat. Os instintos humanos não são suficientes para garantir a sua sobrevivência. O homem é dependente de outro não apenas para ser gerado, mas também para garantir sua vida afetivo-social e sua introdução na cultura e na sociedade humana. As pessoas precisam aprender como narrar seus fatos e estabelecer uma comunicação, além de conseguir uma autorização para tanto. Um jovem com síndrome de Down dá seu posicionamento:

No meu caso, com síndrome de Down, eu já progredi muito e a minha mãe, quer dizer, eu não digo só a minha mãe, meus pais já começam a preparar o filho para estudar quando ele nasce, quando ele acaba de nascer. É o primeiro encontro que a mãe vai ter com essa criança de pegar no colo, carinho, muito amor, muito afeto e aí vai ter um acesso de formação. (MACIEL, 2003, p. 80)

Uma marca da diferença entre os homens e os demais animais é o uso da linguagem. A capacidade de pensar e de utilizar a linguagem baseada em signos arbitrários permite que o homem se liberte da percepção imediata do mundo e construa história e cultura. Ele estabelece outras categorias de espaço e tempo, além do aqui e do agora. Ele é capaz de aprender não só por seus acertos e erros, mas também por meio da observação, aprendizagem sistemática, abstração e reflexão do mundo físico e social. O homem faz história e cultura e pode transmiti-las para seus descendentes.

A comunicação dos demais animais é realizada por sinais com códigos inatos. Sua conduta é dirigida por instintos. Mesmo nos animais mais desenvolvidos intelectualmente, algumas práticas podem ser aprendidas pela imitação direta de animais mais velhos, porém não pela imitação diferida. Por exemplo, os chimpanzés, além da transmissão de estados afetivos que podem ser captados pelos outros de forma difusa, não conseguem a expressão definida das emoções ou dos fatos. Não há capacidade de planejamento, de flexibilização de pensamento ou de recursão (pensar

sobre o pensamento) que os permita construir história, transmiti-la para as demais gerações que possam caminhar a partir das construções sociais, sem precisar reinventar, redescobrir ou refazer o trabalho de seus ancestrais.

Embora o ser humano nasça com instintos e também possa utilizar-se de sinais em sua comunicação, ele não se limita a estes. As crianças não desenvolvem isoladamente sua própria linguagem. Desde o nascimento, elas conviverão num ambiente humano impregnado da linguagem articulada por signos, ou seja, um conjunto de símbolos arbitrariamente organizado por regras sociais. A "violência primária" necessária introduz a criança no sistema de linguagem humana. Isso ocorre quando a mãe interpreta a demanda do bebê e busca simbolizá-la. Essa violência se diferencia do segundo momento, quando a pessoa já consegue encaminhar uma demanda própria e ela é deturpada ou ignorada. A pessoa com deficiência intelectual é capaz de apropriar-se da linguagem e fazer uso dela, como poderemos perceber na fala a seguir:

Eles conversam bastante comigo. Quando eu vim para a praça, eles não entendiam o que eu falava, porque eu tinha a voz pra dentro e falava embolado, mas agora eu estou falando correto! Isto é, eu estou progredindo cada vez mais, minha mente está mais aberta e estou questionando cada vez mais. Isto não é fácil, mas não estou desanimando porque eu me chamo Alexandre, sou gente, homem, capaz e normal. (MENDES, 1996, p. 7)

O homem supera seus instintos e aprende a conviver com outros e estabelece normas que favorecem um clima propício de confiança mútua. O ambiente torna-se mais agradável quando ele é mais controlado: o inesperado, o incontrolável provocam o medo, a angústia, um estado de alerta para reagir diante de situações ameaçadoras ou desfavoráveis. Portanto, quando esse "equilíbrio" externo ou interno é quebrado, quando as ideias não são passíveis de ser argumentadas, podem haver entraves e conflitos sociais. A violência tem início onde termina a fala (ARENDT, 2002, p. 39).

Além deste fato, a linguagem é sempre dúbia, visto que o homem é cindido e ele próprio, ao utilizar a linguagem, expressará uma

mensagem manifesta e outra latente, advinda de seu inconsciente. Os valores sociais são transmitidos de modo consciente e inconsciente. A linguagem humana guarda em si uma multiplicidade de sentidos, existe um dito e um não dito acoplados no mesmo discurso. A violência pode ser física, aberta e claramente observável ou uma violência psicológica, que joga com a dualidade da linguagem e com os conteúdos latentes, escondidos atrás do visível. Fala-se uma coisa e diz-se outra... Superproteger alguém em nome de um amor é aprisioná-lo, é matá-lo. Quando alguém pretende ser um escudo entre uma pessoa e o mundo circundante, o que resulta disso é a anulação do suposto protegido. A pessoa deixa de ser sujeito e passa a ser objeto do outro, e objeto não fala, ele é falado por alguém...

Ser diferente é normal! — Esse slogan da Sociedade de Síndrome de Down (SSD), que pôde ser visto em alguns *outdoors* pela cidade, ou em outras propagandas há poucos anos atrás, sinalizava um movimento atual que permeava várias instituições: família, escola, trabalho. Esse movimento, que representa o paradigma da inclusão social, está em consonância com a luta pelos direitos humanos, com o compromisso pela dignidade humana e pela melhoria da qualidade de vida. A sociedade democrática propõe os princípios da igualdade de todos, mas esse termo precisa ser refletido, pois a suposta igualdade baseada num homem abstrato esbarra na discussão da diferença do homem concreto, particular. Arendt (2002) não pensa a política numa relação de estado instituído, e sim como uma forma de socialidade. O sentido de mundo não é inato, ele é construído por meio do sentido comum construído pelos homens. O espaço de inteligibilidade do mundo é criado por meio do coletivo. O homem pode romper com os automatismos. Ele tem a capacidade da iniciativa, o livre arbítrio e a capacidade da narrativa. A fala implica a presença do outro, pressupõe uma experiência política que remete ao coletivo. Cada um pode optar, mas deve assumir as consequências de sua escolha.

O exercício de comunicação da pessoa com deficiência intelectual representa a expressão de suas diferenças. Diferenças que não necessariamente diminuem a pessoa, apenas esclarecem suas necessidades e demanda. As diferenças precisam ser reconhecidas, elas precisam ser expressas para ser visualizadas. A produção da diferença é histórica e contingencial. Garantir o direito à voz da própria pessoa com deficiência,

em especial da pessoa com deficiência intelectual, vem ao encontro da ideia da enunciação como marca e libertação da diferença. É igualmente necessário o trabalho com essa pessoa no sentido de possibilitar o autoconhecimento e a autorrepresentação. A pessoa com deficiência intelectual deve, inicialmente, ser a primeira a reconhecer suas diferenças e suas potencialidades. Deve haver um desejo de representação, forte autoestima e a reflexão sobre seus próprios pensamentos. A pessoa só pode se enunciar na posição de sujeito e não na posição de objeto. Essa construção pode tornar-se mais efetiva realizada no coletivo.

Dizendo de outro modo: quando os diferentes querem se apresentar, e importante isso, se representar com toda a sua diferença, quando eles tomam "para si" sua diferença e nela se reconhecem com benevolência e autoestima, desencadeia-se um processo que é ao mesmo tempo discursivo e material de afirmação de outras diferenças culturais já compartilhadas por indeterminado número de indivíduos, mas que eram, até então, socialmente invisíveis em seu valor (real ou imaginário) e inconcebíveis em sua legitimidade (social ou política). (PIERUCCI, 1999, p. 120)

Lyotard (1999) marcará a importância da interlocução. A função pragmática da linguagem é justamente a possibilidade de troca entre os seres humanos. Essa função governa a formação da figura do outro. Cada sentença humana é destinada para alguém ou para algo e existe uma demanda. Ao final, aguarda-se uma resposta. Para que haja a interlocução não basta que a pessoa tenha acesso à linguagem humana, e sim que ela seja autorizada a usá-la.

*There is no a priori limit to the interlocutory capacity. By its association with the recursiveness and translatability of human language, it cannot help but bind all human speakers in a speech community. (...) If any human being can be an interlocutor*

*for other human being, he must be able to, that is, must be enabled or allowed to. (p. 184)<sup>28</sup>*

Na enunciação, a diferença é positivada, ela marca uma posição. Quando a pessoa não se enuncia a si mesmo, torna-se capturado pela enunciação do outro. A ação política é aprendida e desenvolvida no coletivo. A seguir, fala de um jovem com deficiência intelectual em seu livro de contos,

Não vamos esperarmos por puliticos nem um. Chega de sermos enganados, o que qui á!

Está serto que pressizamos de alguém, mais ficá de boca aberta entra mosca, devemos desde já agirmos, porque quem fica parado não sai de jeito maneira do lugar. (MENDES, 1998, p. 26)

Quando não se reconhece o papel da pessoa com deficiência intelectual como interlocutor, cria-se uma cena de suposto respeito, pois a pessoa fala, contudo verdadeiramente não se considera efetivamente o valor de sua mensagem.

Certa vez participei de uma assembleia da qual participavam pessoas com deficiência intelectual, pais, profissionais e outros interessados. O tema de debate era a inserção social da pessoa com deficiência intelectual. Os pais levantaram a preocupação com a curatela dessas pessoas, quem seria responsável por eles após a sua morte. Esse tema é relevante, visto que existe uma parcela deste grupo que tem um comprometimento cognitivo maior e que se apresenta dependente em assuntos financeiros ou até mesmo na vida cotidiana. Entretanto, cabe destacar que não é regra geral. É apenas uma parte do grupo maior. Existe outra parcela dessa população que é capaz de tomar decisões e necessita apenas de apoio.

Como o tema era polêmico, a assembleia estava muito participativa. Todos debatiam. Num dado momento, um jovem com síndrome de Down inscreveu-se para falar e disse: – Fui convidado para ser padrinho de casamento! Foi um silêncio geral. Todos se entreolharam, sorriram para

---

**28** Tradução livre da autora: Não existe um limite *a priori* para a capacidade interlocutória. Por sua associação com a falta de recursividade e modo de tradução da linguagem humana, isto não pode ajudar, mas liga todo falante humano na sua comunidade de fala. (...) Se qualquer ser humano pode ser um interlocutor para outro ser humano, ele deve ser capaz para, ou seja, deve ser autorizado ou permitido para isto.

ele (um sorriso amarelo), parabenizaram-no e retomaram a discussão. As pessoas escutaram, mas não ouviram, quer dizer, eles criaram uma "cena" de permissão de fala, contudo não houve a interlocução. A indiferença escondeu-se na benevolência. Essa indiferença pode ter sido influenciada pela crença que a pessoa com deficiência intelectual não pensa e nem pode contribuir numa discussão. Aceita-se qualquer produção, visto que não se acredita na sua real potencialidade e nem se vê a possibilidade de criação.

*In interlocution a drama is played out between me and you; it's the drama of authorization. The question or assertion that we address to others is invariably coupled with an entreaty: deliver me from my abandonment, allow me to belong among you. This entreaty allows of a wide variety of modalities: friendship, hatred, love, and even indifference. But in it resides the foundation of the right to speak. For it is this right that assures me that my request will be heard, and that I will not be rejected into the abjection of infantia. Yet at the same time, I have to announce to you the opaque otherness that I have experienced, and still am experiencing, as a child. (LYOTARD, 1999, p. 188)<sup>29</sup>*

O verbo "retomaram" foi usado intencionalmente para marcar a ideia de interrupção da discussão, como se o foco tivesse sido desviado. Entretanto, o jovem não se conteve e insistiu no seu desejo de falar. Neste momento, interferi e busquei garantir seu direito de voz, fiz uma "aposta" que existia algo a ser dito, anunciar algo novo, pessoal que pudesse contribuir com a tarefa do grupo.

Ele reiniciou seu discurso, repetindo algumas vezes a frase dita anteriormente. Relatou de forma difusa e confusa a sua vivência

---

<sup>29</sup> Tradução: Na interlocução um drama aparece entre *me* e *te*; isto é o drama da autorização. A pergunta ou asserção que nós endereçamos os outros é invariavelmente acompanhada com uma súplica: libertar-me do abandono, permitindo-me pertencer misturado a você. Esta súplica pertence a uma sábia variedade de modalidades: amizade, ódio, amor, e mesmo indiferença. Mas dentro disto reside a fundação do direito de falar. Para isto, este direito que me assegura que meu pedido será ouvido, e que eu não irei ser rejeitado dentro da abjeção da *infantia*. Ainda ao mesmo tempo, eu tenho que anunciar para você a opaca diversidade que eu experienciei, e ainda estou experienciando, assim como uma criança.

pessoal. A pessoa com deficiência intelectual, na maioria das vezes, apresenta dificuldade de dar encadeamento lógico-temporal do seu pensamento expresso em largas oralizações. Comumente, as frases são curtas e são expressas em associações livres sem planejamento prévio. Neste caso, a participação de alguém como apoio para a organização de suas ideias, facilita a sua participação e garante sua inserção num círculo de debate. O objetivo é de funcionar, quando necessário, como um dublador ou às vezes como tradutor, porém nunca como autor ou coautor da ideias expressas.

Foi preciso primeiramente ouvir seu discurso aparentemente desconexo para depois reapresentar a ele de forma mais lógica suas próprias ideias com o objetivo de verificar a veemência da mensagem. Feitas por ele, as correções necessárias, observou-se que, mesmo sem estar plenamente consciente do fato, sua fala apresentava coerência com o que estava sendo debatido e mais ainda, ele pode contribuir sobremaneira com sugestões e críticas eficientes e concretas sobre o tema.

Seu depoimento exemplificava como era possível vivenciar e superar obstáculos reais sobrepujando a discussão extremamente teórica e hipotética anteriormente promulgada.

*From this brief analysis, it follows that the interlocutory capacity changes into a right to speak only if the speech can say something other than the déjà dit (what has already been said). The right to speak implies a duty to announce. If our speech announces nothing, it is doomed to repetition and to the conservation of existing meanings. (LYOTARD, 1999, p. 184)<sup>30</sup>*

Muitas vezes os profissionais buscam para si o poder de decisão sobre o que é melhor para o outro, em especial se este é uma pessoa com deficiência intelectual. O conhecimento teórico busca invalidar outros conhecimentos ou o desvio de compreensão. Nenhum conhecimento

---

<sup>30</sup> Tradução: Desta breve análise, se segue que a capacidade de interlocução troca do direito para falar somente se a fala pode dizer alguma coisa diferente do *dejà dit* (o que já foi dito). O direito de falar implica uma obrigação para anunciar. Se nossa fala não anuncia nada, isto é condenado para repetição e para a conservação de significados existentes.

é neutro, nem o acadêmico. A cultura e os valores sociais perpassam as propostas de pesquisas e suas direções.

Distinguindo-se da informação correta e do conhecimento científico, a compreensão é um processo complexo, que jamais produz resultados inequívocos. Trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo. (...) A compreensão é interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais; é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte. (ARENDE, 2002, p. 39)

As definições teóricas utilizadas de modo hermético se transformam em jargões que substituem expressões leigas ou mesmo gírias, mas que não modificam o quadro nem propõem novas leituras ou ações. Os aspectos metodológicos são influenciados por pontos de escolha arbitrários, por questões subjetivas, particulares. A melhor forma de minimizar isto é o processo de autoconhecimento. É importante inventariar suas histórias e suas referências. Quais são seus pressupostos iniciais? Quais são suas âncoras? Na enunciação, marca-se uma posição e a possibilidade de uma reflexão.

O homem, mesmo antes de seu nascimento, já ocupa um lugar social, dentro de uma estrutura correspondente a um contexto socio-histórico. Ao nascer, sua interação, interpretação e ação no mundo, quer seja físico ou social, será influenciada não apenas por seu aparato biológico, mas será permeada por valores sociais explícitos e implícitos no imaginário social. A sua identidade individual será influenciada por sua identidade coletiva.

O estranho não está primeiramente fora, ele está dentro de cada um. O sujeito se constitui nesta divisão. Figueiredo (1998) sugere que a gênese da alteridade aponta que o estranho desponta da mais

absoluta proximidade. Hassoun (1998) propõe que essa alteridade não é imediatamente escutada pelo sujeito. Argumenta que talvez, por certo período, ele acredite que só poderá "estabelecer relações verdadeiras com aqueles que reconhece ou imagina reconhecer como absolutamente semelhantes a si, como *mesmos*, por assim dizer" (p. 84).

Num determinado local durante o meu tempo de criança, percebi que desde aquela época sofria discriminações. Não era por maldade das pessoas, mas, sim, por não saber como lidar com os diferentes. (MENDES, 2003, p. 15)

A capacidade de interlocução marca o duplo de cada um, pois o outro, antes de habitar fora, habita dentro de cada um. A linguagem humana é marcada pela multiplicidade. Os significantes são multifacetados e, como nos aponta Freu: "O estranho nos habita".

Com a noção freudiana de inconsciente, a involução do estranho no psiquismo perde o seu aspecto patológico e integra no seio da unidade presumida dos homens uma alteridade ao mesmo tempo biológica e simbólica, que se torna parte integrante do mesmo. A partir de então, o estrangeiro não é nem uma raça nem uma nação. O estrangeiro não é magnificado como *Volksgeist* secreto, nem banido como perturbador da urbanidade racionalista. Inquietante, o estrangeiro está em nós: somos nos próprios estrangeiros – somos divididos. (KRISTEVA, 1988, p. 190)

Uma pessoa com a síndrome de Down, por exemplo, é antes de tudo e acima de tudo uma pessoa, muito mais do que apenas um erro genético para ser classificado e marcado. A classificação só se torna relevante quando instrumentaliza o profissional dando uma direção na sua ação em prol do desenvolvimento da pessoa. Se essa classificação se cristaliza, torna-se mais um rótulo e perde a sua utilidade na direção da saúde, o profissional, assim como o xenófobo, acaba por esconder seu não saber, sua incompletude, numa couraça de termos técnicos. Ao ressaltar

a estranheza do outro, identificando-a muitas vezes como patologia, busca marcar a sua identificação com a massa, com "os normais".

O xenófobo é apaixonado pela taxinomia, sempre pronto a exaurir-se para inventar um sistema complexo de classificação e de listas, na qual todos suscetíveis de nelas figurar encontrem seu lugar, sem risco de confusão. Essa exigência interna de encurralar impõem-se como uma prova de existência. (HASSOUN, 1998, p. 96)

Muitas vezes a sociedade reage contra um xenófobo por sua clara aversão ao estrangeiro, mas a massa de pessoas esquece de olhar para dentro de si e identificar as suas próprias ações excludentes. Muitas pessoas emitem opiniões como verdades últimas e inabaláveis, infelizmente podem-se encontrar até mesmo profissionais que repetem conceitos ultrapassados e os reproduzem apenas porque eles estavam nos livros. A reflexão crítica e a humildade em rever seus conceitos e preconceitos poderiam colaborar para uma sociedade mais fraterna e mais suscetível a aprender a lidar com diferenças. Várias instituições como família, igreja e escola reproduzem valores sociais discriminatórios como dogmas. No caso da pessoa com deficiência intelectual a posição paternalista e assistencialista esconde a rejeição.

Porque, se você botar uma criança com fato de síndrome de Down numa outra escola misto, o que vai acontecer? A própria escola vai vingar e vingando ela não tem essa!... Bloqueia você... e aí os pais vão tomar a negativa do que a criança pode... (MACIEL, 2003, p. 80)

O que mais incomoda diante do estranho não é a alteridade, mas o que este nos provoca e nos revela. Ele nos reflete a nossa própria alteridade e estranheza.

Na parte de sobrenatural no sentido da despersonalização que Freud ali descobriu e que reata como os nossos desejos e com os nossos medos infantis do outro — o outro da

morte, o outro da mulher, o outro da pulsão não dominável. O estrangeiro está em nós. E quando fugimos ou combatemos o estrangeiro, lutamos contra o nosso inconsciente – este “impróprio” do nosso “próprio” impossível. Delicadamente, analiticamente, Freud não fala dos estrangeiros: ele nos ensina a detectar a estranheza que há em nós. Talvez seja a única maneira de não acossá-lo do lado de fora. Ao cosmopolitismo estoico, à integração universalista religiosa, em Freud, sucede a coragem de nos dizermos desintegrados para não integrar os estrangeiros e muito menos persegui-los, mas para acolhê-los nessa aflitiva estranheza que é igualmente a deles e a nossa. (KRISTEVA, 1988, p. 201)

Kristeva (1988) coloca que para analisar o outro é preciso começar com a própria análise. O que há dele em mim? O que me perturba? O que me inquieta? Acreditar na homogeneidade é uma falseta que mascara a impossibilidade em não se defrontar com essas questões insolúveis. Hassoun (1998) coloca que o discurso sobre a etnicidade esconde o motivo que força um cidadão a submeter-se ao grupo, abrir mão de sua subjetividade. Pode-se estabelecer um paralelo com as pessoas com deficiência intelectual. Elas buscam ser aceitas, o sentimento de pertença influencia a pessoa a abrir mão de seus desejos e de sua posição de sujeito e ficar como objeto atado ao desejo do outro. Quando não se consegue lidar com o estranho que habita em cada um, cultua-se a massificação e o sujeito tende a despojar-se de sua subjetividade, sua alteridade para atender a essa ilusão.

(...) não é a alteridade do outro que surpreende, e eventualmente assusta, mas a surpresa diante de alguém-que-endo-parte-do-mesmo-é-outro o que constitui o outro na sua alteridade e estrangeirice. De uma certa forma, a alteridade surpreende porque provém do que parecia mais próximo e familiar. É apenas como um doloroso rasgo na proximidade absoluta que o estrangeiro – o outro na sua alteridade – se impõe e nos solicita. Mas então, duas reações podem aflorar na tentativa de obturar este rasgo: aquela em que desconhecemos o outro na sua estranheza,

e o incluímos numa imaginária indiferenciação, e aquela outra em que o repudiamos, como algo que não nos dissesse respeito em absoluto. Neste caso, será preciso mesmo conservá-lo na maior distância possível e amplificar desmesuradamente nossas diferenças para que se apague de vez nossa origem comum e se esqueça definitivamente a dor da separação. (FIGUEIREDO, 1998, p. 74)

A partir da constatação do outro que nos habita é que podemos tentar aprender a viver e conviver com os outros.

O meu mal-estar em viver com o outro – a minha estranheza, a sua estranheza – repousa numa lógica perturbada que regula esse feixe estranho de pulsão e de linguagem, de natureza e de símbolo que é o inconsciente, sempre já formado pelo outro. É por desatar a transferência – dinâmica maior da alteridade, do amor/ódio pelo outro, eu me reconcilio com a minha própria alteridade-estranheza, que jogo com ela e vivo com ela. A psicanálise sente-se então como uma viagem na estraneidade do outro e de si mesma, em direção a uma ética do respeito pelo inconciliável. (KRISTEVA, 1988, p. 191)

Concluimos, portanto, que o valor da enunciação da pessoa com deficiência intelectual é grande, pois só assim a marca da diferença poderá ser positivada. A delimitação da diferença não deverá isolá-los, mas fortalecer elos com o grupo maior, já que semelhanças também são elucidadas. Contudo, faltam-lhes a autorização e a aprendizagem da autorrepresentação. Com um novo olhar, pode-se perceber que as pessoas com deficiência intelectual também podem agir, reagir, interagir e criar novas leituras e soluções. A questão da alteridade da pessoa com deficiência intelectual e sua relação com as questões político-sociais ainda precisa ser mais estudada.

Despontam algumas questões para estudos posteriores: Como se dá a enunciação das pessoas com deficiência intelectual no seu cotidiano? Como se dá a sua formação enquanto sujeito político? Como isso poderia

impactar o movimento da inclusão? A cultura contemporânea valoriza o individualismo e como fica a individualidade? Como preservar a individualidade sem desfavorecer o engajamento nas questões coletivas? Aqui estão algumas reflexões que provocam muitas inquietações.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. Compreensão e política em ABRANCHES, A. (org.) **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume, 2002.

FIGUEIREDO, L. C. A questão da alteridade nos processos de subjetivação e o tema do estrangeiro. In: KOLTAI, C. (org.) **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 1998.

HASSOUN, J. O estrangeiro: um homem distinto. In: KOLTAI, C. (org.) **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 1998.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LYOTARD, J. F. The Other's rights. In: SAVIC, O. I. (ed.) **The politics of human rights**. Londres: Verso, 1999.

MACIEL, D. M. **A profissionalização na vida de um jovem ator com síndrome de Down**. Monografia do curso de Pedagogia, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2003.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MENDES, D. **Os contos que me fizeram contar**. Rio de Janeiro: Redhes, mimeo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vivendo e aprendendo**. Rio de Janeiro: Redhes, mimeo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vencendo barreiras**, Rio de Janeiro: Redhes, mimeo, 2003.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: 34, 1999.



# Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior

Adriano Henrique Nurenberg

## Introdução

O acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior é uma realidade relativamente recente, em razão das inúmeras barreiras que nelas incidem desde os primeiros anos de sua escolarização. Dados do Censo Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (Brasil, 2006), ainda que sejam pouco animadores, apontam para um sensível crescimento da presença dessas pessoas nas universidades, demandando a transformação das instituições na direção da criação de condições igualitárias para a apropriação do conhecimento e formação profissional.

No conjunto dos dados do Ministério da Educação (MEC), chama a atenção o fato de as matrículas de pessoas com deficiências se concentrarem em sua maioria nas instituições privadas, a maior parte delas possuindo deficiências físicas e sensoriais. Isso se deve aos diversos obstáculos que o sistema escolar impõe a esse grupo social, especialmente aos educandos com deficiência mental, além da falta de acessibilidade e do alto grau competitivo dos vestibulares das universidades públicas. Não obstante, é preocupante o fato de apenas uma parcela ínfima das pessoas com deficiência alcançarem o ensino superior (5.392 pessoas ao todo em 2006), considerando que seu contingente constitui 14,5% da população brasileira (IBGE, 2000).

Neste trabalho, relato uma experiência de educação inclusiva da qual estive à frente, em que essa realidade se expressou por meio de uma resposta institucional às demandas desencadeadas pela presença de alunos com deficiência em uma organização de ensino superior. De abril de 2004 a julho de 2006 coordenei o Programa de Promoção da Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), criado para superar as barreiras arquitetônicas, educacionais, metodológicas e atitudinais que alunos com deficiência enfrentam em seu cotidiano estudantil.

Nesse período, em parceria com diversos setores da universidade, destacando-se a Biblioteca Universitária e a Gerência de Ensino e Pes-

quisa desta universidade, desenvolvi uma série de ações que visava a garantir aos alunos com deficiência condições igualitárias de acesso ao conhecimento. Busco aqui descrever tais ações e tornar visível a relevância do conhecimento científico da Psicologia para a educação inclusiva no âmbito do ensino superior, visando a contribuir para a difusão de conceitos e práticas que alarguem ainda mais os horizontes de luta contra a exclusão das pessoas com deficiência na educação.

### **Histórico do Programa de Promoção da Acessibilidade**

A Unisul é uma universidade com diversos *campi* distribuídos pelo sul e litoral do Estado de Santa Catarina, entre eles o *campus* Grande Florianópolis, onde trabalhei como professor e pesquisador na área da Psicologia e da educação inclusiva, de 2000 a 2006<sup>31</sup>. A primeira matrícula de alunos com deficiência nesse *campus* da universidade foi feita em 2001, por parte de um aluno com cegueira congênita, no curso de Jornalismo. Logo no ano seguinte, novo aluno cego matriculou-se no curso de Direito, até que em 2004 mais três alunos com a mesma deficiência ingressaram na universidade, além de um aluno surdo, no curso de Engenharia Civil.

Até 2004, as formas de atendimento aos alunos com deficiência eram feitas de modo isolado e se restringiam ao atendimento parcial das necessidades informacionais dos primeiros alunos cegos, na Biblioteca Universitária. Basicamente, eram fornecidos os textos de leitura obrigatória em formatos digitais, sem sistemática de controle e organização de acervo.

A necessidade aprimoramento dessas atividades e o aparecimento de uma realidade nova à direção da universidade, a saber, a solicitação de um intérprete em Língua Brasileira de Sinais por parte do aluno surdo da Engenharia Civil, levou à convocação de diferentes setores da instituição para uma série de reuniões visando ao encaminhamento dessas questões. Como resultado, deliberou-se pela criação do Programa de Promoção da Acessibilidade, responsável pelo gerenciamento das necessidades arquitetônicas, informacionais e comunicacionais dos alunos com deficiência do *campus*. Enquanto participante ativo destas reuniões, fui de-

---

<sup>31</sup> Atualmente sou professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

signado como coordenador deste programa, onde permaneci até julho de 2006, acumulando o cargo com minhas funções docentes.

Ciente das exigências da Portaria nº 3.284 do MEC, de 7 de novembro de 2003, que explicita os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior, o primeiro passo foi criar uma equipe de trabalho que atuasse nas diferentes frentes de ação previstas na legislação. Para tanto, foi necessário ampliar o número de profissionais e estagiários envolvidos, maximizando a estrutura disponível e sistematizando as ações por meio da divisão de tarefas.

À medida que o programa foi se consolidando e as necessidades informacionais e comunicacionais dos alunos foram sendo cada vez mais bem atendidas, fomos ganhando não só reconhecimento dos alunos, coordenadores de curso e da direção da universidade, mas também da comunidade regional, especialmente por parte das fundações e associações de pessoas com deficiência, que passaram a indicar a universidade como um contexto inclusivo<sup>32</sup>. Uma evidência concreta desse fato foi o aumento significativo do número de alunos com deficiência, que chegou, em julho de 2006, a um total de dez pessoas cegas e/ou com baixa visão, cinco pessoas com surdez, três pessoas com deficiência física e duas com mobilidade reduzida.

A atividade de maior investimento, desde a criação do programa, foi a de atenção às necessidades informacionais de alunos com cegueira e baixa visão. Sempre houve empenho grande da biblioteca<sup>33</sup> na conversão dos materiais bibliográficos utilizados pelos alunos com deficiência, trabalho realizado por uma equipe de seis estagiários remunerados, oriundos de diferentes cursos da área de saúde, que digitalizam os tex-

---

32 Dentre elas, é possível citar a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), localizada na cidade de São José (SC) e a Associação Catarinense para Integração do Cego (Acic), situada em Florianópolis. Ambas reconheceram publicamente este trabalho em eventos regionais na área de Educação Especial, atuando como parceiras do referido programa. No contexto local, o reconhecimento expressou-se também pelo prêmio "Empresa Cidadã", com o qual a universidade foi agraciada em 2005, por meio da ADVB/SC, concorrendo com esse programa na categoria participação comunitária.

33 Cumpre destacar o empenho da bibliotecária Salete Cecília de Souza na consolidação das ações de acessibilidade informacional do programa de promoção da acessibilidade da Unisul.

tos impressos em tinta. O acervo do programa chegou em 2006 a um contingente de mais de 2 mil referências bibliográficas produzidas em formato acessível, entre materiais digitalizados, ampliados e impressos em Braille, de maneira que atingimos a meta de acesso a todos os materiais que os alunos precisavam para o bom desempenho em suas aulas e avaliações. Além disso, tais materiais foram organizados por meio de um programa de computador especialmente construído para gerenciar este tipo de referências digitalizadas, facilitando o controle do acervo e a melhoria do acesso dos textos aos usuários com deficiência visual<sup>34</sup>.

A contratação pela universidade de duas intérpretes em Língua de Sinais Brasileira<sup>35</sup> (Libras) também foi uma conquista importante para superação das barreiras comunicacionais presentes nas relações entre surdos e ouvintes no ambiente acadêmico. Atuando nas aulas e eventos acadêmicos, as intérpretes permitiram aos alunos surdos usuários da Libras maiores condições de elaboração conceitual, já que as rupturas comunicacionais a que eram submetidos tornaram-se menores diante desse recurso.

Já com relação aos surdos oralizados, que possuem condição bastante particular no universo da surdez, pelo fato de não dominar a Libras e/ou preferir os recursos da oralização, centramos esforços na orientação docente. Para tanto, algumas adaptações nas práticas pedagógicas e nas avaliações escritas foram sugeridas aos docentes, possibilitando melhor acompanhamento dos alunos surdos em relação às trocas comunicativas entabuladas em sala de aula.

Aos poucos, outras ações foram sendo desencadeadas, a partir da identificação de necessidades que os alunos com deficiência expressavam, como as de orientação e mobilidade, observada entre os alunos com deficiência visual. A cada semestre foram proporcionadas sessões de apoio em mobilidade para os alunos com deficiência visual, visando a garantir maior autonomia destes no deslocamento pelos diferentes setores do *campus*. Assim, profissionais especializados e estagiários capacitados atuavam com

---

34 Esse programa foi construído pelo funcionário da Unisul Márcio Trentin, na ocasião de seu trabalho de conclusão de curso.

35 Foram duas intérpretes contratadas como professoras de ensino superior (Ione Machado e Silvana Aguiar dos Santos), uma vez que até então não havia esse cargo na estrutura de recursos humanos da universidade.

os alunos com deficiência visual, fornecendo instruções voltadas à criação de pistas auditivas, cinestésicas e táteis que favorecessem o maior domínio sobre o ambiente no deslocamento físico por ele.

Ao mesmo tempo, foi necessário empreender esforços entre os docentes, que apresentavam dificuldades de considerar as necessidades dos alunos com surdez e deficiência visual no planejamento de suas atividades. Aos poucos, outras ações foram sendo desencadeadas, a partir da identificação de necessidades que os alunos com deficiência expressavam, como as de orientação e mobilidade, observada entre os alunos com deficiência visual. A cada semestre foram proporcionadas sessões de apoio coordenação das aulas. As primeiras semanas de aula eram dedicadas à realização de encontros com os docentes, visando a apoiá-los e instruí-los quanto às mudanças em torno da acessibilidade metodológica e conceitual e quanto ao auxílio aos intérpretes em língua de sinais. Além disso, em tais encontros, foi fornecido manual elaborado pelos membros do programa, com explicações básicas para a melhoria das condições de acesso ao conhecimento por parte de alunos com deficiência, visando a garantir que os alunos surdos e cegos tivessem, desde o início da disciplina, o máximo de aproveitamento das aulas e avaliações.

O investimento em tecnologias assistivas<sup>36</sup> foi elemento fundamental para criação de condições de acesso ao conhecimento, sobretudo para os alunos com deficiência visual. Visando a garantir a autonomia dos alunos cegos na realização de suas anotações de aula e nas avaliações, instalamos computadores em suas salas, nos quais havia programas que convertiam o conteúdo da tela em voz. Isso permitiu que os alunos cegos dispensassem a ajuda de leitores, uma vez que poderiam utilizar meios digitais para leitura e escrita durante as aulas.

Outra das estratégias que desenvolvemos para os alunos com deficiência visual é o trabalho de confecção de materiais pedagógicos, com matérias-primas diversas (massinha, plásticos reutilizados, EVA, etc.), visando a substituir as imagens visuais que os professores utilizam em suas aulas para o ensino de conceitos científicos. Trata-se de uma ação

---

<sup>36</sup> Conforme Vivarta (2003, p. 25), "A Tecnologia Assistiva refere-se a todo e qualquer item, equipamento, produto ou sistema que contribua com o desenvolvimento das potencialidades de indivíduos com limitações físicas, sensoriais, cognitivas, motoras, dentre outras restrições ou disfunções que caracterizam uma deficiência ou incapacidade de qualquer natureza".

voltada a garantir a maior compreensão dos conceitos que se pautam na experiência visual, que exigiu atitude de investigação científica exploratória. Nesse sentido, noções de elaboração conceitual conforme a psicologia histórico-cultural, o trabalho criativo das estagiárias do curso de psicologia<sup>37</sup>, bem como o envolvimento ativo dos alunos com deficiência, foram fundamentais para se promover a maior eficácia pedagógica dos materiais produzidos.

O conhecimento produzido nessas oportunidades serviu de base para assessoria que o programa realizou no setor da universidade que atua com a modalidade de ensino a distância, onde havia mais três alunos com deficiência visual. Além de uma avaliação do ambiente virtual de ensino da Unisul Virtual, visando a construir alternativas de acessibilidade nesse contexto, ajudamos a construir um núcleo de acessibilidade responsável pelas adaptações de materiais impressos, permitindo incremento nas condições de aprendizagem dos alunos cegos.

Paralelamente a essas atividades, com o apoio de um estagiário do curso de arquitetura<sup>38</sup>, iniciamos um levantamento das principais necessidades de adaptação física dos espaços nas diferentes unidades do *campus*. Ao identificar barreiras arquitetônicas nas vias de circulação e nos ambientes acadêmicos, foi possível propor à diretoria do *campus* um relatório com as prioridades de adequação, à luz da NBR 9050, da ABNT, que normatiza as questões de acessibilidade física em nosso país. Como resultado, obtivemos em 2006 a instalação de elevadores em dois dos pontos onde havia significativas barreiras físicas, que foram superadas em razão desses equipamentos.

Cumpramos destacar que todas essas ações foram acompanhadas pelos alunos com deficiência, por meio de sua participação nas reuniões da equipe e nas trocas cotidianas entre os membros do programa e seus usuários. Cada novo desafio contava com uma busca coletiva de alternativas e soluções, em que os acadêmicos com deficiência tinham a oportunidade de se expressar e partilhar do esforço de construir as melhorias de acessibilidade na universidade.

---

37 Dentre elas, Karina da Silva Pedro, Eliete Sergina de Souza Machado, Raquel Caron Mottin, Vanessa Tavares Wilke, Priscila Machado e Vanessa de Andrade Manoel.

38 Refiro-me ao aluno Marcelo Sandrini, do curso de Arquitetura e Urbanismo da Unisul, *campus* Grande Florianópolis.

Também merece destaque o envolvimento dos estagiários do programa, que não só tiveram a oportunidade de aprimorar algumas das competências que seus cursos formavam, como também, no convívio diário com as pessoas com deficiência, aprofundaram a reflexão sobre a diversidade da condição humana e sobre os desafios da inclusão. Nesse sentido, o programa de promoção da acessibilidade acabou se tornando um contexto de articulação do ensino com a extensão universitária, uma vez que coadunou ações de inclusão com a formação acadêmica.

A consolidação do programa de promoção da acessibilidade culminou com a elaboração de uma estratégia de ação na qual não cabia a um setor apenas a responsabilidade pelas questões de acessibilidade, mas a todos os setores da universidade. Assim, difundimos a consciência de que, por exemplo, a responsabilidade pelas questões de acessibilidade física seria do Escritório Modelo de Arquitetura, tanto quanto as questões de acessibilidade informacional seriam uma competência da Biblioteca Universitária, bem como cabiam à Assistência Pedagógica os processos de acessibilidade metodológica e conceitual, uma vez que envolviam a formação docente. O salto qualitativo que resultava dessa mudança consistia numa estratégia mais eficaz para a transformação da cultura social e organizacional da universidade, de modo a contemplar a acessibilidade no conjunto dos valores de sua estrutura.

Inspirados pelo conceito de acessibilidade de Romeu Sasaki (*apud* VIVARTA, 2003), reelaboramos o modelo de atuação do programa, a partir da criação de parcerias com os diferentes setores da universidade, conforme o esquema abaixo:

- Acessibilidade arquitetônica: referente às ações voltadas à eliminação das barreiras físicas do ambiente, sendo a Direção do campus e o Escritório Modelo de Arquitetura os parceiros para o planejamento e atuação do programa;
- Acessibilidade comunicacional: referente às barreiras comunicacionais enfrentadas nas trocas sociais e sistemas comunicativos impressos ou digitais, constituindo-se como principais parceiros do programa a equipe de intérprete em Libras e o Sistema de Informação e Comunicação do campus;
- Acessibilidade Metodológica e Pedagógica: referente às barreiras nas formas de organização do espaço pedagógico-

gico, incluindo formas de ensino e avaliação, cabendo à Assistência Pedagógica, em parceria com o programa, o desenvolvimento de ações, entre os docentes, focando em ações de formação continuada;

– Acessibilidade instrumental: em parceria com a Assessoria de Informática da Universidade, com a qual se viabilizou a instalação e a manutenção dos computadores dos alunos com deficiência visual, bem como os computadores em que são digitalizadas as bibliografias utilizadas por esses alunos;

Esse esquema reserva ainda um último nível de acessibilidade, que mereceu atenção especial por parte do Programa de Promoção da Acessibilidade. Trata-se da acessibilidade atitudinal, que consiste na necessidade de se superar as barreiras que se sustentam nos preconceitos, estigmas e estereótipos acerca das pessoas com deficiência. Uma vez que a mudança de atitudes, representações e comportamentos é um dos focos da Psicologia, cabe aprofundar a contribuição dessa ciência na construção da educação inclusiva no contexto aqui descrito.

### **O desafio de superação das barreiras atitudinais**

A despeito do impacto positivo de todas as ações anteriormente citadas e da importância da superação das barreiras físicas, informacionais e comunicacionais, como psicólogo e coordenador do programa, fui observando que os maiores desafios estavam reservados ao campo das atitudes e representações sociais em torno das pessoas com deficiência. Mais do que isso, constatei nessa experiência que, por trás de todas as barreiras, sejam informacionais, comunicacionais, metodológicas ou arquitetônicas, estão as atitudes que as pessoas em geral mantêm na sua relação com as pessoas com deficiência.

Essas barreiras atitudinais, conforme Amaral (1998) "são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação a outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais" (p. 17). Nesse sentido, tais anteparos se expressam por meio de preconceitos que atuam sobre as pessoas com deficiência, marcando suas trocas sociais negativamente.

Ao contrário do que se espera de um ambiente acadêmico, os preconceitos sobre as pessoas com deficiência fazem parte da cultura universitária. Durante o período em que coordenei o programa de acessibilidade, transitando pelos diferentes setores da universidade e lidando com diversas demandas na construção da acessibilidade, vivi muitas situações de preconceito em relação aos alunos com deficiência, além de me deparar com inúmeros estereótipos que precisaram ser dissolvidos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem desses alunos.

Muitas vezes, a presença de pessoas cegas ou surdas desencadeava nos ambientes certo incômodo, sobretudo entre aqueles que se negavam a acreditar no potencial dessas pessoas para formação e exercício profissional, dizendo, por exemplo, ser impossível a um aluno surdo ser engenheiro ou a um aluno cego tornar-se psicólogo. Para esses, o ensino superior deveria ser exclusivo aos que se enquadram naquilo que se considera *normal*, restando às pessoas com deficiência contentar-se com a educação especial. Entre os dirigentes da universidade, havia aqueles que propunham o estabelecimento de cotas que limitassem a entrada de alunos com deficiência na universidade, em razão dos altos custos das tecnologias, recursos e adaptações que permitiam a acessibilidade. E entre alguns professores e alunos, existia certa resistência em realizar as adaptações que a acessibilidade enseja, sobretudo quando estas exigem dos videntes e ouvintes abrirem mão daquilo que lhes é cômodo ou costumeiro.

Entre os estereótipos e preconceitos mais fortes que havia nesse contexto, estava a ideia de pessoa cega como frágil, desorientada e insegura, que levava muitos a apresentar atitudes de superproteção, não deixando as pessoas cegas conduzirem de modo autônomo suas atividades acadêmicas. Já com relação aos surdos, era comum a situação de isolamento social que os alunos ouvintes impunham a eles, evitando-os na composição de grupos nos seminários, seja pelas dificuldades de comunicação, seja por achar que eram incapazes.

Uma das questões mais intensas de toda essa experiência era o vigor de certo o "normalocentrismo" entre os que reiteram esse tipo de preconceito. Percebia que havia em muitas pessoas a fantasia de que todo profissional de nível superior era pleno em suas competências e que ouvir e ver eram condições *sine qua non* para sua atuação após a conclusão do curso, o que deveria ser motivo para sua exclusão dos alu-

nos cegos e surdos do curso ou da universidade. Embora a realidade seja que os profissionais formados se dirigem a setores específicos dentro do espectro das possibilidades de sua profissão, justificava-se o argumento que sustentava a exclusão dizendo, por exemplo, que um cego não poderia ser jornalista, pois não poderia trabalhar com comunicação visual, ou um surdo não poderia fazer o curso de Cinema e Vídeo, pois não teria acesso aos elementos auditivos da produção cinematográfica. No curso de Psicologia, onde tantas vezes discutimos a importância de se valorizar a diversidade humana, foi dito por um professor que uma aluna cega não poderia ser psicóloga, pois seria incapaz de utilizar a técnica de leitura corporal. Pouco se vislumbra, assim, a possibilidade de um jornalista cego escolher atuar com radiodifusão ou um produtor de vídeos surdo dedicar-se à dimensão visual do trabalho cinematográfico ou ainda uma psicóloga cega utilizar estratégias que dispensam a técnica tradicional de leitura corporal. O que preponderava é o que Amaral (1998; 2002) chama de "generalização indevida", como o mecanismo psicológico por meio do qual essas pessoas são reduzidas a sua deficiência e impedidas de expressar seu potencial.

Em relação aos alunos com deficiência física, o principal problema enfrentado, além das barreiras físicas do *campus*, era o desrespeito às vagas reservadas no estacionamento para os cadeirantes, que eram constantemente invadidas por motoristas e motociclistas imprudentes. Aparentemente, pode parecer um problema trivial, contudo, no cotidiano, os transtornos enfrentados prejudicavam o livre acesso às instalações, acarretando em atrasos na entrada das aulas e avaliações.

Diante da evidência dessas barreiras atitudinais, foi necessário intensificar as estratégias superação dos preconceitos e estereótipos em torno das pessoas com deficiência. O desafio, contudo, era (e ainda é) imenso, em razão do número de pessoas envolvidas, abrangendo um contingente grande de professores, alunos e funcionários do *campus*, devido ao fato de os alunos com deficiência estar matriculados em dez cursos distintos e nas três unidades do *campus*.

Foi necessário contemplar, nas reuniões periódicas de professores por curso, maior espaço para orientações, em que se buscou trabalhar aspectos relativos à inclusão por meio de esclarecimentos quanto às práticas de ensino que permitem a participação efetiva do aluno com deficiência.

Nesses encontros foram dados por escrito e oralmente exemplos de práticas inclusivas que poderiam ser viabilizadas, considerando a especificidade de cada disciplina, bem como eram expostos os diferentes recursos que a universidade dispunha para promover a acessibilidade. Além disso, havia o incentivo para que os professores mantivessem relação mais próxima do aluno com deficiência, visando a criar novos mecanismos de comunicação e maiores chances de o aluno demonstrar seu potencial.

Uma das estratégias mais bem-sucedidas para a superação das barreiras atitudinais foi a incorporação, nos encontros com professores, da participação dos próprios alunos com deficiência visual. Por meio de seus depoimentos, relatos de experiência como alunos e de exemplos que mostravam caminhos para a melhoria de sua condição de aprendizagem, esses alunos conseguiam explicitar com mais legitimidade as alternativas de inclusão de que necessitavam. As barreiras informacionais, assim, diluíam-se juntamente com as atitudinais, pois se tratava de uma situação de inversão dos lugares sociais, em que alunos ensinavam professores a gerenciar suas práticas pedagógicas na direção da acessibilidade.

A mesma estratégia foi utilizada por meio do oferecimento de cursos de língua brasileira de sinais para funcionários, alunos e professores do *campus*, onde também pessoas da comunidade participavam. Ministrados pelas intérpretes em Libras e instrutores surdos que eram alunos da universidade, tais cursos representavam momentos de intensa superação de barreiras atitudinais pelo fato de permitir maior contato entre surdos e ouvintes e difundir o conhecimento sobre a realidade da surdez e a cultura surda. Os resultados desses cursos também foram importantes para que os colegas de alunos surdos e seus professores se sentissem mais à vontade para se comunicar com eles por meio dos sinais que aprendiam nessa ocasião. Assim, as barreiras comunicacionais e atitudinais também foram sendo concomitantemente superadas pela maior disposição dos ouvintes – entre funcionários, professores, alunos e comunidade – de se relacionar socialmente com os alunos surdos. O próprio atendimento aos alunos surdos no setor de matrículas e assuntos acadêmicos melhorou sensivelmente, pois os funcionários se comunicavam com mais facilidade com base nos sinais que aprenderam nesses cursos.

Desta experiência, extraímos a constatação de que não basta desenvolver ações *para* as pessoas com deficiência, é preciso fazer *com* elas. Mais do que tudo, é preciso empoderá-las, proporcionar-lhes mais condições para que lutem pela inclusão e a protagonizem, em vez de

simplesmente facilitar seu acesso ao conhecimento. Aprendemos, assim, que a superação das barreiras atitudinais passa pela ressignificação do lugar social ocupado pelas pessoas com deficiência, de pessoas *para quem se faz algo*, para pessoas *com quem se transforma a realidade*.

Cientes disso, passamos a incluir os alunos com deficiência em nossas atividades, sem mais falar *por* eles, mas *com* eles. A transformação atitudinal e comportamental que se iniciou na coordenação do programa e nos estagiários, passou a se difundir nas demais pessoas e setores em cada encontro, reunião e curso onde havia espaço para o protagonismo dos alunos com deficiência. A superação das barreiras ficou, assim, mais sólida e eficaz pela legitimidade que o grupo ganhou com a parceria daqueles que vivem a deficiência no cotidiano e com a sua efetiva participação como agentes da própria inclusão.

Os resultados desse processo ainda estão em curso, haja vista a comum lentidão das transformações culturais e organizacionais, que navegam contra as contingências de um histórico longo de exclusão. Já são visíveis, contudo, maior interesse e compromisso dos professores com a acessibilidade metodológica e educacional e suas atitudes de acolhimento das diferenças constituintes das trocas sociais em sala de aula e demais espaços acadêmicos. Também entre os funcionários, é possível identificar progressiva atenção a particularidades do atendimento a esses alunos e o respeito às suas diferenças. O mais importante, contudo, é reconhecer que a estratégia adotada de envolvimento e empoderamento das pessoas com deficiência é o que tem permitido a contínua melhoria de suas condições de inclusão social e acesso ao conhecimento. Por outro lado, não só as pessoas com deficiência têm se beneficiado com tais ações, mas também aqueles que, uma vez inseridos em contextos mais atentos à diversidade humana, podem usufruir de experiências e trocas sociais que alargam sua perspectiva de cidadania (PRIETO, 2005).

### **Considerações finais**

A acessibilidade e a inclusão não devem ser tomadas, seja de modo explícito ou velado, como formas de concessão do grupo hegemônico em relação às minorias, nesse caso, as pessoas com deficiência. Ao situar esse debate no contexto dos Direitos Humanos, não podemos conceber a permanência dos discursos de caridade e normalização. O direito à igualdade

de de acesso ao conhecimento, numa cultura que se organiza conforme padrões normalocêntricos, confronta-se com a existência de toda ordem de barreiras, que precisam ser superadas, de maneira que esse direito se constitua como realidade para as pessoas com deficiência.

A Psicologia, nesse contexto, deve ampliar seu raio de ação entre as pessoas com deficiência, para além das práticas históricas de avaliação e classificação. Recolocando suas contribuições em estreita relação com a luta pelos Direitos Humanos, cabe à Psicologia comprometer-se especialmente com a superação das barreiras atitudinais que limitam a participação e cidadania desse grupo social.

Incorporar o ensino superior ao debate da educação inclusiva não só contribui para alargar o horizonte político da luta pelos Direitos Humanos das pessoas com deficiência como também permite garantir maior legitimidade à noção de *pessoa com deficiência*, não como problema social ou institucional a resolver (como tantas vezes ouvimos), mas como sujeito humano ativo e digno de vida semelhante àqueles que não têm deficiências físicas, sensoriais e intelectuais. As diferenças humanas oportunizam o enriquecimento das trocas sociais, e portanto, não devem ser tomadas como obstáculo à manutenção das rotinas e atividades institucionais, mas como oportunidade para o incremento de sua capacidade de inclusão social.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: REGO, T. C.; SOUZA, D. T.; OLIVEIRA, M. K. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 233-248. 2002.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na sala de aula**. São Paulo: Ed. Summus, p. 11-29. 1998.

BRASIL. **Números da educação especial no Brasil**. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais, 2006. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp> acesso em abril de 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível no site [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) acesso em maio de 2005.

PRIETO, R. Por uma psicologia escolar inclusiva. IN: MACHADO, A.; VEIGA NETO, A.; NEVES, M. M. B.; SILVA, M. V. O.; PRIETO, R. G.; RANÑA, W.; ABENHAIM, E. **Psicologia e Direitos Humanos:** educação inclusiva – Direitos Humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 107-123. 2005.

VIVARTA, V. **Mídia e deficiência.** São Paulo: Andi\Fundação Banco do Brasil, 2003.



A stylized, colorful illustration of a diverse group of people. The figures are simplified, with large heads and small bodies. They have various skin tones (red, green, orange, blue, yellow) and are wearing different colored clothing. Some are looking towards the viewer, while others are looking away. The background is a light, textured grey.

Este livro é resultado do Prêmio Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia, edição 2006/2007, instituído pelo Conselho Federal de Psicologia. Os textos premiados nas categorias individual e em grupo foram selecionados por promoverem e defenderem uma educação que cumpra seu caráter público. Esta iniciativa pretende promover a igualdade de acesso e permanência na escola de pessoas excluídas por ser consideradas deficientes, propiciar ampliação dos conceitos sobre inclusão e a defesa dos Direitos Humanos.

ISBN 9788589208161EE-1



9 788589 208161 >