

INCLUSÃO: PEQUENOS AVANÇOS, GRANDES DESAFIOS

Tatiana Lins Serra Cattapan

O que assistimos hoje nas escolas, são a consequência desta política e movimento social de valorização da diversidade. No entanto, sabemos que a legislação relacionada aos alunos com necessidades especiais, é implementada na prática, aos poucos, com resistências, e através de diversas forças presentes no cotidiano da escola. Este trabalho é uma reflexão sobre como a inclusão pode acontecer no ensino regular. Através de fragmentos escolhidos no acompanhamento escolar dos alunos buscamos compreender o que é o trabalho de inclusão. Na prática escolar experimentei alguns avanços possíveis, considerando a singularidade de cada situação.

No momento atual, há uma concordância social com a política de inclusão nas escolas, mas ao mesmo tempo, como isto acontece nas especificidades de cada sujeito e de cada escola? E quais são as diversas dificuldades que atravessam este trabalho? Como cada aluno inserido em seu contexto pode ser incluído na escola e considerado no processo ensino-aprendizagem? O que o trabalho de incluir alguém em determinado grupo pressupõe e exige?

Caminhos possíveis e desafios cotidianos

A primeira pergunta que surge, para quem tem um percurso na saúde mental e conhece de perto a precariedade subjetiva de alguns sujeitos, é: “como incluir quem já está excluído do laço social?”

Agora estamos falando principalmente daqueles alunos graves, que apresentam diagnóstico de autismo ou psicose infantil.

Um exemplo desta exclusão é o aluno V. Ele apresentava uma impulsividade enorme, pegando objetos de outros alunos e jogando na sala de aula. Este comportamento incomodava bastante os colegas de turma, além da agitação motora, da falta de noção espacial e corporal que o fazia esbarrar nos outros. Quando estava irritado jogava em cima de alguém um objeto, sendo também agressivo. Ao longo de sua vida escolar, percebemos grande melhora na sua forma de agressividade. Acredito que esta melhora se deve a muitos fatores envolvidos, mas muito pelo fato dele conviver com os colegas na escola e

através do investimento de diversos profissionais presentes em seu cotidiano pontuando sempre que possível suas atitudes. Este aluno também contava com acompanhamentos externos. Antes agredia os colegas fisicamente, e depois, passou a jogar objetos neles ou deles.

Comecei a construir uma relação com ele inserida na função que ocupava como orientadora educacional, até que começou a me procurar sempre na hora do recreio. Estabelecia um modo de relação “grudada”, seguia me enquanto eu andava pela escola. Deixava-me tonta de tantas perguntas, uma atrás da outra. Trazia questões sobre o funcionamento da escola, relações da turma (identificava os alunos da “turma do mal” e queria justiça), perguntava o que iria acontecer caso fizesse algo de muito errado e confirmava eventos marcados que iriam acontecer na programação da escola.

Em certa ocasião, ele entrou na minha sala e mexeu no computador escondido. Tinha atitudes “travessas”, ao mesmo tempo que não media as consequências das atitudes.

Este aluno não conseguia estabelecer relações de amizade na turma. Apesar de acompanhar o conteúdo pedagógico e não precisar de nenhuma adaptação pedagógica específica em avaliações ou tarefas, sua maior dificuldade era o laço social com os colegas. Ansioso, sua fala se apresentava de forma errante e não havia tempo nem para respirar entre as palavras. Comia dois sanduíches de uma só vez, de forma voraz. Para ele, entendo que a inclusão significava fazê-lo falar para alguém, com alguém, e não sozinho. Ao contrário do estereótipo autista que, a princípio, não estabelece comunicação com o outro. Esta pode ser uma outra faceta da não interação com o outro.

Encontramos muitos desafios para criar um ambiente acolhedor para este aluno na turma. Por um lado, o impedimento que vinha da forma de funcionamento dele, por outro, o encontro com rivalidades no grupo de meninos adolescentes. As chamadas “brincadeiras inadequadas” na escola, ou seja, atitudes excludentes, e dificuldade dos alunos em circular entre os diversos grupinhos da turma, a cultura do grupo dos populares (por exemplo, os meninos que jogam bem futebol) que são mais valorizados, etc; Todos estes aspectos foram difíceis de perceber, modificar e intervir. Nossos investimentos e intervenções tem um tempo, para, a cada vez, sensibilizar os alunos, afetá-los e torná-los disponíveis para um tipo de convivência valorizada por nós da escola. A construção de uma cultura escolar que respeite as diferenças depende também de um olhar específico de profissionais que cuidem disso dentro da escola.

Quando saiu da escola, disse isso para mim antes, bem baixinho, como um segredo. Foi uma forma de me avisar que iria partir. Este gesto demonstra que minha presença, e talvez o que ele vivenciou na escola, mesmo que de forma frágil, foram experimentados. Não houve sequer uma comunicação da família informando a saída deste aluno da escola. Apesar disso, permaneceu nesta escola desde pequenino (6 anos) até 13 anos.

"Nesse sentido, é importante ressaltarmos que a inclusão escolar, sobretudo de crianças autistas e psicóticas, não pode ser feita a qualquer preço, e cabe a nós – psicanalistas e educadores – indagar se essas crianças têm as "ferramentas" necessárias para usufruir daquilo que o convívio escolar deve proporcionar-lhes, enquanto gerador de laços sociais" (Bastos A., "A Psicanálise e o Tratamento de Crianças e Adolescentes Autistas e Psicóticos em uma Instituição de Saúde Mental", *Estilos da Clínica*, vol. XI, nº21. 2006, p. 49).

Acredito que só mesmo construindo um vínculo possível com o aluno e sua família, que poderemos ter notícias de seu funcionamento, de seu modo de estar no laço social e dos desafios que teremos que enfrentar, considerando a cultura de cada escola, o corpo de profissionais e educadores, e o grupo que ele poderá ou não fazer parte. Será que poderíamos saber a priori quais as "ferramentas necessárias" para cada aluno estar em determinada escola? Muitas vezes é a escola que precisa se modificar para acolher aquele aluno. Então, como considerar a singularidade em um funcionamento escolar voltado para o coletivo?

O aluno N. também frequenta a escola desde o início do fundamental I, mas quando o encontrei estava chegando no 6º ano do ensino fundamental II. Vinha de uma experiência difícil no 5º ano com uma professora, chegando a agredi-la. Somente a transmissão desta situação entre os professores foi o suficiente para que a equipe ficasse insegura e temerosa, e ainda apresentando certa resistência a estar com este aluno em sala de aula. Este era o primeiro aluno em situação de inclusão que esta equipe receberia.

Surgiu o medo dos professores e a demanda por uma resposta que bastasse, que resolvesse o "problema". A ansiedade estava presente com as hipóteses "e se ele...e se ele...", a demanda de saber o que fazer e por uma resposta que viesse de um especialista, como nós, psicólogos e orientadores educacionais.

A resposta veio sem protocolo, na direção de conhecer o aluno, estar disponível para se relacionar, acolhê-lo, pedir auxílio do SOE (Serviço de Orientação

Educacional) em determinadas situações práticas em sala de aula e em outros momentos também.

Ele chegou gerando incômodo aos professores e pedidos de ajuda. A ansiedade também comparecia nele, com a dificuldade de estar com os outros, explosivo e xingando os colegas. Era necessário sair de sala muitas vezes durante as aulas, não queria retornar a aula, chorando e gritando no corredor. Um total remelexo na rotina disciplinar de uma escola, fazendo todos e todas saírem de seus lugares pré-estabelecidos para lidar com o inusitado.

Aos poucos, e com muito apoio, fomos observando a flexibilidade de alguns professores orientados por nós, de que o aluno pudesse sair de sala na hora da aula quando quisesse, o que, com a movimentação, atrapalhava a aula. Sempre que se retirava corria para a sala da coordenadora de disciplina, era um movimento frequente e diário. A coordenadora de disciplina tem a sala com um movimento grande de alunos, e questões diversas que surgem diariamente. Ela já o conhecia desde pequeno, além de ter muita disponibilidade de acolhê-lo. A cada vez, essa demanda constante, intensa, precisou ser dividida com a outra orientadora educacional. Conversava com ele, acalmava-o, e fazia-o retornar à sala. Movimento constante dele pedindo suporte diante da falta de recurso para lidar com as situações que a escola lhe impusera. Foi conseguindo construir um vínculo com a coordenadora pedagógica, com os professores, inspetores, e ao longo do ano, tentávamos por mantê-lo mais tempo na sala de aula. Quando fazia algo de “errado”, e falava muitos palavrões xingando a todos, depois pedia muito para não contar a sua família. Pedia para jurar que não iríamos contar, e ficava com medo de “levar bronca”. Era sempre difícil sair da posição que ele nos colocava de contar ou não contar, pois não era isso o mais importante naquele momento. Julgávamos que o mais importante era manter o ambiente acolhedor o máximo possível, oferecendo certos limites e contornos, para que seu aprendizado, e sua inclusão pudesse acontecer. Muitas vezes, tentávamos que ele se responsabilizasse pelo “erro” ou atitude desrespeitosa, mas esse sim, era um ponto difícil de alcançar. Sempre a culpa era dos outros. De uma maneira mais radical, ele era “o explorado”, “o vitimizado”, “o agredido”. Admitir sua responsabilidade era muito difícil para ele. Este reconhecimento aconteceu poucas vezes, e com sofrimento. Já em outro momento de sua formação escolar, mais adiante, ele percebe: “eu preciso deixar de ser aquele que é cheio de não me toques e fica irritado com qualquer coisinha”.

Acompanhei este aluno, do 6º ano ao 8º ano do ensino fundamental II. Durante 3 anos, percebi que emocionalmente e nos relacionamentos, ele conseguia

suportar cada vez mais estar em sala de aula, conviver com os colegas, mesmo de forma conturbada. E sempre que acontecia algo, vinha se queixar como vítima total dos acontecimentos. Tornou-se muito querido por alguns professores. Conquistou um lugar na relação conosco da escola. A escola conseguiu se tornar suporte emocional, mesmo que “capenga”, para ele.

Dividindo assim este suporte, e nos tornando os pontos de apoio, a escola como instituição pode cumprir sua função na construção de um vínculo de confiança e ambiente para aprendizagem em seu sentido mais amplo. A chamada “prática entre vários” na saúde mental se transferiu para a escola.

“Os “vários” da equipe podem assim tornar-se parceiros, na medida em que a criança os inclua no trabalho que já empreende. Isso permite a produção de novas respostas, saídas possíveis para ancorar-se como sujeito ...” (Bastos, A., Álvarez, K., Ribeiro, J. M. C., “A psicanálise e o tratamento de crianças e adolescentes autistas e psicóticos em uma instituição de saúde mental”, p.201 *in Estilos da Clínica*, v.11 n 21 São Paulo. 2006)

Acredito que baseado na filosofia de cada escola e em consonância com a gestão prática destas, precisa-se sustentar este trabalho de inclusão criando lugares institucionais que acolha profissionais que trabalham com a escuta dos discursos presentes na escola, com a fala dos alunos e famílias, e que possam intervir e acompanhar os efeitos decorrentes desta interação.

Os educadores, entendendo estes como todos que trabalham na escola, podem formar uma rede de apoio e relações para os alunos, funcionando como sustentação do estar no convívio da escola.

As dificuldades, muitas vezes, são decorrentes do engessamento do sistema escolar, da falta de recursos para lidar com os desafios que cada aluno apresenta, da padronização do ensino ou da compreensão dos profissionais em relação à educação e ao aprendizado dos alunos.

Bibliografia:

- Bastos, A., Álvarez, K., Ribeiro, J. M. C., “A psicanálise e o tratamento de crianças e adolescentes autistas e psicóticos em uma instituição de saúde mental”, *in Estilos da Clínica*, v.11 n 21 São Paulo. 2006)

