

Inclusão escolar e formação de professores: pela inclusão da noção de *sujeito*

A inclusão escolar no Brasil vem sendo alvo de debates e questionamentos sobre a efetividade e qualidade da escolarização de todos os alunos no sistema regular de ensino.

A educação inclusiva enquanto direito e garantia da cidadania é fato indiscutível, portanto, o que é preciso questionar e discutir são as crenças pedagógicas vigentes a fim de que o acesso, a permanência e a qualidade da escolarização de todos os alunos se cumpra de fato e não se torne um campo de disputa por direitos propício à judicialização.

Houve um tempo em que até mesmo as escolas de educação especial dificilmente abriam suas portas para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo¹, pois um dos principais desafios a ser enfrentado na escolarização dessas crianças é que elas estão estruturalmente impossibilitadas de estar no laço social e, portanto, experimentam dificuldades para estabelecer uma relação socializada com os outros acarretando entraves para a aquisição de aprendizagens escolares.

A ausência de simbolização acarreta a perda do laço social primordial, e, se uma terapia restabelece algo do laço social, a escola reforça isto pondo-o em ato. *Função de enlace é a que realiza o professor, que se diferenciaria, assim, de uma mera função pedagógica.* Necessita-se de alguém que possa estabelecer, por exemplo, o espaço de um banho como um lugar simbólico por excelência, necessita-se de outro que ofereça o banho não apenas na posição de mero guia, mas como alguém que se apresenta como parte da ordem social na qual o banho é também uma função. (Albe & Magarián, 1991, p. 265; itálico nosso)

O termo “enlace” foi proposto por Albe e Magarián (1991) que discutem o papel da escola na produção de laço social e afirmam que, se o laço pode ser promovido no tratamento dessas crianças em um hospital-dia, a escola, por sua vez, poderá produzir o que as autoras chamam de *enlace*, termo que diz respeito aos efeitos da circulação social.

A escola enquanto um discurso social oferece a essas crianças mais do que a chance de terem aprendizagens, pois ela oferece uma possibilidade de ordenação do campo simbólico. Portanto, a inclusão escolar pode operar como uma aposta de que essa circulação discursiva – ocupar o lugar de aluno – produza efeitos de subjetivação para essas crianças.

Contudo, o trabalho de escolarização das crianças com TEA exigirá dos professores uma mudança de posição diante dos processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente que leve em conta um aluno que não está em posição de

¹ Transtorno do Espectro Autista (TEA) é o termo utilizado na última edição do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V) lançado em 2013. Os psicanalistas seguem usando os termos autismo e psicose infantil, apesar deste último ter sido banido do DSM.

curiosidade como os outros, mas que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional.

As perguntas mais frequentes trazidas pelos professores costumam ser: “como trabalhar com essas crianças se não somos especializados no tipo de dificuldade que elas têm?”, “como alfabetizar um aluno que não tem curiosidade pela escrita e só tem interesse por cálculos matemáticos?” ou “como ensinar o conteúdo escolar a um aluno que não dirige a palavra nem o olhar ao professor?”.

As inquietações dos professores têm, como pano de fundo, o discurso pedagógico tradicional que atrela os processos educacionais às noções de desenvolvimento oriundas do campo da psicologia e preconiza como tarefa da educação escolar implementar os processos de desenvolvimento, sobretudo o cognitivo.

A ênfase que o campo escolar dá aos aspectos do desenvolvimento (muitas vezes tomados como exclusivamente determinados no âmbito biológico) inviabiliza que um professor tome como aluno uma criança com TEA e vislumbre a possibilidade de alfabetizá-la, pois a vê como uma criança com importantes atrasos no desenvolvimento por estar diante de um aluno que não fala, não responde às solicitações que lhe são dirigidas, não brinca com as outras crianças, apresenta grafismo rudimentar e, portanto, parece uma criança muito aquém dos processos de alfabetização e letramento.

Diante desse aluno, o professor sente-se muito pouco habilitado para exercer sua tarefa educativa e, muitas vezes, supõe que esse aluno só poderá dar conta de atividades propostas para o segmento da educação infantil.

Nesse ponto, é preciso indagar se as proposições da pedagogia hegemônica podem ser postas em questão de modo a permitir que a escola repense suas práticas fora de uma perspectiva desenvolvimentista, para poder, então, tomar essa criança como aluno, não exclusivamente pela ótica do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, mas incluindo a dimensão do sujeito psíquico que a psicanálise aponta não coincidir com o desenvolvimento biológico, pois só assim poderá abrir espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar.

O desafio para a instituição escolar é que a inclusão dessas crianças requer um processo com transformações importantes, sobretudo na maneira como os educadores concebem a relação com o saber e o conhecimento, pautados pelo discurso pedagógico hegemônico.

Diante de um aluno que não fala ou fala muito pouco, que não distingue o comestível do não comestível, que não respeita as regras básicas da sala de aula, que não

responde aos apelos do professor, que apresenta interesses fixos e repetitivos e, por vezes, grita e se morde sem que o professor entenda o que se passa com ele, surgem as seguintes perguntas: como ensinar a quem não demonstra curiosidade para aprender? O que ensinar para esses alunos que estão distantes dos interesses compartilhados pelas outras crianças de sua classe?

Difícil acreditar que será a partir de seu encontro com esse aluno que o professor poderá construir um saber sobre ele. Pouco serve ao educador as teorias construídas no campo dos especialistas para instrumentalizar sua prática educativa, bem como pouco lhe valerá as teorizações metodológicas já consolidadas para os alunos ditos “normóticos”.

As aprendizagens dos alunos com TEA implicam um risco difícil que o professor precisará acompanhar e sustentar. Apesar de o professor contar com saberes prévios pautados no conhecimento científico, é somente a partir de seu encontro e de sua experiência com esse aluno que ele poderá construir uma posição ética que leve em conta o aluno-sujeito e viabilize o caminho para suas aprendizagens escolares.

A inclusão escolar desses alunos precisa ser pensada em uma perspectiva que inclua a *noção de sujeito* (e aqui não se trata do agente da ação presente nas teorias pedagógicas contemporâneas) tanto na perspectiva do *aluno-sujeito* (KUPFER, PATTO & VOLTOLINI, 2017), quanto na posição do *professor-sujeito*, sendo que essa posição nada tem a ver com o protagonismo do professor discutido nas teorizações sobre o trabalho do “professor reflexivo”, sujeito de sua prática educativa, concepção amplamente discutida por vários autores do campo da educação (PERRENOUD, 2002).

Ainda que esses autores assinalem a relevância do protagonismo do “sujeito professor” em uma prática reflexiva enfatizando que as competências e os saberes dos docentes não podem ser prescritos por saberes técnicos produzidos academicamente, ainda assim, estão muito distantes das advertências aludidas por Freud sobre as inquietações intrínsecas ao exercício docente, ao escrever sobre o interesse educacional da psicanálise, afirmando que o educador deve ser sensível às condutas do mundo infantil, pois ali reside um saber que o adulto há muito recalçou sob o véu da amnésia de sua própria infância.

Qualquer esforço pedagógico que não inclua esse saber será ineficaz, pois desconhece a função da sexualidade no despertar do desejo de saber.

Sobre a relação com o saber, termo que comparece nos textos de alguns teóricos do campo da educação (CHARLOT, 2013), é importante que se faça a distinção entre o *saber do conhecimento* e o *saber do inconsciente*. O saber do inconsciente não é da ordem de

uma apreensão cognitiva que se estabelece entre um EU/consciência que se dirige ao mundo para apreender o objeto do conhecimento e, por essa razão, diz respeito a um *saber não-sabido*. “Todos os atos e manifestações que noto em mim mesmo e que não sei ligar ao resto de minha vida mental devem ser julgados como se pertencessem a outrem” (FREUD, 1915/1976, p. 195). Esse outrem é o que a psicanálise nomeia como *sujeito sujeitado ao desejo inconsciente*.

Posto isso, mesmo que as formações docentes enfatizem a importância do protagonismo do professor e de sua prática como sujeito reflexivo, ainda assim, estarão trabalhando a formação e a capacitação dos professores em uma perspectiva de esclarecimento da consciência (racionalidade) e, portanto, pouco estarão contribuindo para que o professor possa, de fato, lidar com *o saber do inconsciente*. Dito de outro modo, com aquilo que se refere à sua condição de sujeito dividido (com o inexorável de um outrem que nos habita) e, em última instância com o *saber-não sabido* do ato educativo que, de fato, é a mola propulsora para que o professor encontre caminhos singulares para seu fazer pedagógico diante deste aluno.

E como dar lugar a esse *saber não-sabido* de cada professor em suas práticas educativas?

Adverte-se aqui sobre a importância de se fazer uma inflexão para pensar na *inclusão* dos professores no processo de inclusão escolar desses alunos.

Mas o que significa a *inclusão* dos professores?

Pois bem, no paradigma da inclusão temos a máxima de que a escola deve se preparar para receber o aluno e não o contrário. Ou seja, não é da ordem de a criança se adaptar à escola, mas que a escola possa lidar com o singular do aluno.

E no caso dos professores, não seria importante, então, levar-se em conta que não bastam as prescrições, as capacitações e as reciclagens que indicam (e estabelecem por decreto/ por força de lei) que os professores tenham que se adaptar/ se habituar a esses alunos sem que se leve em conta o singular/ o saber-fazer do professor-sujeito?

A perspectiva de que as aprendizagens e a escola possam operar para esses alunos com *função terapêutica* (KUPFER, 2000) marca uma ruptura frente a uma crença em voga no senso comum da escola, a saber, que só é possível ensinar quando o aluno tem interesse, motivação e curiosidade para aprender.

As perguntas dos professores sobre como devem lidar com esses alunos em sala de aula não podem ser respondidas/prescritas pelos compêndios da pedagogia, tampouco

pelos especialistas do campo do tratamento (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros).

Então, onde os educadores podem obter essas respostas?

Como promover uma efetiva inclusão destes alunos que apresentam um grande desafio para a escola inclusiva, posto que *não se diluem no grupo* e, por apresentarem comportamentos idiossincráticos, demandam dos educadores uma atenção individualizada dificultando, assim, a instalação da *cena de aprendizagem coletiva* presente em uma sala de aula, tão cara e decisiva à identidade profissional dos professores?

Pautado naquilo que Cifali (2009, p.156) nomeou como “inteligência do instante”, o professor poderá tomar o discurso pedagógico pelo avesso, pondo em questão aquilo que a pedagogia acredita sustentar o fazer educativo, a saber, a previsibilidade, as categorias, o controle, as certezas, a correspondência biunívoca entre o ensino e a aprendizagem e as entidades idealizadas que preconizam “*A criança*” e “*O professor*” (PALHARES & BASTOS, 2017, p.249), elementos para os quais a pedagogia dirige seus máximos esforços.

Ultrapassar o sentimento de impotência para que possa advir um trabalho de escolarização possível com esses alunos implica que o professor tenha uma conduta (um *posicionamento ético* que nada tem a ver com competências) que considere o encontro subjetivo entre dois sujeitos, e que não estão na mesma posição (no caso da educação, professor-aluno), mas no qual um envolvimento mostra-se necessário para coproduzir um sentido a respeito do que se passa na cena educativa (CIFALI, 2009).

Referências

- ALBE, N. E.; & MAGARIÁN, A. A. “De La ausencia de lazo social a la función de enlace”. In **Actas Del Congreso Nacional de Prácticas Institucionales com niños e adolescentes “Encuentro y Repetición** (pp.263-266). Buenos Aires: Hospital Infante Juvenil Dra. Carolina Tobar Garcia, 1991.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.
- CIFALI, M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, 25 (1), 149-164. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>, 2009.
- FREUD, S. “O inconsciente”. In S. Freud, **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (J. Salomão, trad., Vol. 14, pp. 183-245). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976. (Trabalho original publicado em 1915)
- KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**. São Paulo, SP: Escuta, 2000.
- KUPFER, M.C.; PATTO, M. H. S.; & VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**. São Paulo, SP: Escuta/FAPESP, 2017.

PALHARES, O.; & BASTOS, M B. Duas notas sobre a formação de professores na perspectiva psicanalítica. **Estilos da Clínica**, 22(2), 246-267. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p246-267>, 2017.

PERRENOUD, P. (2002). **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. São Paulo, SP: Artmed, 2002.