



UFSM

Dissertação de Mestrado

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DISTÚRBIOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO**

Marcia Doralina Alves

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DISTÚRBIOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO**

por

Marcia Doralina Alves

Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do grau **Mestre em Educação.**

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova o Projeto de Mestrado

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DISTÚRBIOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO**

elaborada por
Marcia Doralina Alves

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Inês Naujorks
(Presidente/Orientador)

Simone Moschen Rickes

Maria Cristina Machado Kupfer

Dorian Mônica Arpini
(suplente)

Santa Maria, 8 de abril de 2005.

*Ao meu marido, Adil Alves,
com muito amor*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, que, com seu amor e incentivo, transformou, junto comigo, este projeto num projeto de vida.

Aos meus pais, agradeço por terem me ensinado o valor da vida.

À Marinalva A. de Carvalho, que cuidou da minha casa para que eu pudesse correr atrás deste sonho e que, na sua simplicidade, ensinou-me a não desistir das grandes lutas.

À minha orientadora, Maria Inês Naujorks, que me acolheu com carinho por duas vezes: na graduação, e agora, passados estes anos, na pós-graduação. A ela, minha profunda gratidão por compartilhar comigo seu tempo e conhecimento.

Às professoras Dorian Mônica Arpini e Simone Moschen Rickes, que, por ocasião do exame de Qualificação, indicaram caminhos para a conclusão deste trabalho.

À Maria Cristina Machado Kupfer, que aceitou generosamente participar da defesa final desta pesquisa. A ela meu carinho e admiração pela forma como nos fala das crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

Aos professores entrevistados que gentilmente se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

Às amigas do grupo de pesquisa: Thaís, Natália, Luciana, Keli e Cris, pelo carinho incondicional e por se transformarem na força que me impulsionou até aqui.

À minha amiga Carmen que, inúmeras vezes, ouviu-me neste percurso por vezes tão solitário.

À Andréia, pela amizade e apoio tecnológico.

À Capes, que financiou esta pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
1 APRESENTAÇÃO	11
2 JUSTIFICATIVA	16
2.1 DELINEANDO O PERCURSO	16
3 REVISÃO DE LITERATURA	20
3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A HISTÓRIA E SUAS FONTES ...	22
3.1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA REDE DE IDÉIAS .	28
3.1.2 AFINAL, O QUE SÃO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS? ..	30
3.1.3 OS PROCESSOS FORMADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	33
3.2 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	36
3.2.1 SOBRE A PRÉ-ESCOLA TERAPÊUTICA LUGAR DE VIDA ..	40
3.2.2 EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA	41
3.2.3 EIXOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA ..	44
3.2.3.1 OS TRÊS EIXOS DA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA	44
3.2.3.1.1 PRIMEIRO EIXO: INCLUSÃO ESCOLAR .	44
3.2.3.1.2 SEGUNDO EIXO: O CAMPO INSTITUCIONAL	46
3.2.3.1.3 TERCEIRO EIXO: O ESCOLAR PROPRIAMENTE DITO	48

4 METODOLOGIA	50
4.1 SUJEITOS DA PESQUISA	52
4.2 OPERACIONALIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS	53
4.2.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	53
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	56
4.4 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO	57
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
5.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DA PESQUISA	60
5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
7 REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	100
ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .	102
ANEXO B – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES .	103

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ..102

ANEXO B – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES .104

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

AUTORA: MARCIA DORALINA ALVES

ORIENTADOR: MARIA INÊS NAUJORKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 8 de abril de 2005.

Esta dissertação visa investigar as Representações Sociais dos professores da rede pública estadual de Santa Maria/RS acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento (psicose e autismo), buscando refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas e os efeitos destas representações sobre o processo de inclusão dos referidos alunos. Neste sentido, realizou-se uma pesquisa teórica em torno de dois eixos: as Representações Sociais, sua história e suas fontes; e a escolarização de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, partindo de pesquisas realizadas na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Para iluminar esta discussão, propõe-se uma reflexão sobre o lugar social ocupado pela escola, enquanto um espaço que sustente e promova a inclusão de alunos que, em função da especificidade de suas posições subjetivas, necessitam de um olhar atento do professor e da escola como um todo. Aborda-se, também, a Educação Terapêutica entendida como prática interdisciplinar de tratamento que, através de seus pressupostos, poderá contribuir para um diálogo entre Psicanálise e Educação. Como suporte metodológico, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas junto aos professores que possuíam alunos com psicose e autismo incluídos nas suas turmas. As entrevistas revelaram o desconhecimento dos professores sobre os quadros de psicose e autismo, bem como o despreparo em que se encontram para trabalhar com a inclusão de alunos, que supostamente não aprendem.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS CONCERNING INCLUSION OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL GLOBAL DISORDERS

AUTORA: MARCIA DORALINA ALVES

ORIENTADOR: MARIA INÊS NAUJORKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 8 de abril de 2005.

This dissertation aims to investigate the teachers Social Representations of public schools from Santa Maria concerning the inclusion of students with developmental global disorders (psychosis and autism), trying to reflect about the pedagogic practices developed in schools as well as the effects of those representations over the inclusion process of these students. In this sense, one carried out a theoretical research around two axes: the Social Representations, its history and sources; and the education of students with developmental global disorders. One started from a research carried out in the Therapeutic School Lugar de Vida, Institute of Psychology of São Paulo University. To illuminate this discussion, one proposes a reflection about the social place occupied by school, as a space that supports and promotes students inclusion. As a result of specificity of their subjective positions, they need an attentive look both from the teacher and school as a whole. Besides, one approaches the Therapeutic Education understood as an interdisciplinary treatment practice that through its presupposed can contribute to a dialogue between psychoanalysis and education. As methodological support, semi-structured interviews were carried out with teachers that had psychotic and autistic students included in their groups. The interviews revealed the non-knowledge of teachers concerning situations of psychosis and autism as well as the unpreparation to work with the inclusion of students, that are believed not to learn.

1 APRESENTAÇÃO

“Balzac dizia que os solteirões substituem os sentimentos por hábitos. Da mesma forma, os professores substituem as descobertas por aulas. Contra essa indolência intelectual que nos retira aos poucos o senso da novidade espiritual, o ensino das descobertas ao longo da história científica pode ser de grande ajuda. Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir”.

(Bachelard, 1996, p. 303).

Dentre os desafios com que os professores do ensino fundamental, principalmente os que atuam nos anos iniciais, são confrontados em sua prática docente, destaca-se a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD)¹.

O tema da Inclusão Educacional tem sido alvo de debates e vem despertando o interesse da população.

A Educação Inclusiva constitui-se numa aplicação prática ao campo da Educação de um movimento mundial, denominado Inclusão Social, que conforme Sasaki (1999, p. 41) é:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A

¹ Essa expressão é atribuída pelo DSM-IV (Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Distúrbios Mentais), da Associação Americana de Psiquiatria, para classificar as crianças que eram anteriormente diagnosticadas como psicóticas ou autistas (Colli & Amâncio, 2000; Bastos, 2003).

inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Vê-se que ao movimento pela inclusão social está atrelada a idéia de uma sociedade democrática, na qual a diversidade é respeitada. A construção de uma sociedade inclusiva passou a ser considerada como peça fundamental para o desenvolvimento e a manutenção da democracia, pois a educação inclusiva é parte essencial desse processo.

O paradigma da inclusão é hoje palavra de ordem em todas as ciências humanas. Embora a discussão sobre a Educação Inclusiva se refira a uma população mais ampla, ele se aplica também à população da Educação Especial, que historicamente vem sendo excluída da escola e da sociedade.

A Educação Inclusiva aparece em importantes movimentos, como na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a qual conclamou todos os países a assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

Sob o prisma da democratização do ensino e com vistas a garantir o acesso de todos à educação regular, merece destaque também a Declaração de Salamanca, aprovada pela Conferência Mundial da Unesco em 1994, que se tornou referência básica de toda discussão sobre a educação para todos. O documento reitera que “(...) as escolas devem acolher a todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras ...” (Brasil, 1997, p. 17).

Em meio a esse universo, questões sobre a inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento têm sido alvo de estudos e reflexões em instituições do país, como o trabalho realizado pelo Grupo Ponte (Colli, 1997) que tem por objetivo propiciar a inclusão e fazer o acompanhamento da escolarização de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento em tratamento na Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida², do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, quando elas já têm condições de ingresso na escola regular. Esses estudos revelam quão fundamental é o papel dos professores, quando a escola se abre para receber os alunos que diferem da norma, introduzindo-os num universo regido por leis que permitem a construção do laço social.

A escola constitui-se uma ferramenta terapêutica para a inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, pois, como afirma Kupfer (2001, p. 90):

(...) preconizar a ida à escola (...) é mais do que um mandamento político, que reza sobre os direitos do cidadão (...) ir à escola, para a criança psicótica, tem valor terapêutico. Ou seja, a escola pode contribuir para a retomada ou a reordenação da estrutura perdida do sujeito. Este alvo, que não consta da política inclusiva, é o diferencial presente no eixo da inclusão proposto pela educação terapêutica.

Vê-se que os professores são peças-chave, uma vez que poderiam responder às demandas dos alunos através de questionamentos sobre a sua prática, ressignificando assim o seu percurso pedagógico e remetendo o aluno ao lugar de sujeito desejante. Sabe-se, porém, que essa não é a

² Instituição pertencente ao Instituto de Psicologia da USP para tratamento e escolarização de crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

realidade encontrada nas poucas escolas brasileiras que recebem alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, dentre essas algumas escolas públicas regulares de Santa Maria.

A intenção desta pesquisa foi realizar um estudo que possibilitasse investigar as Representações Sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, para que, através deste trabalho, possamos discutir sobre a temática, indicando possíveis caminhos para a inclusão educacional desses alunos.

A proposta, através da identificação das Representações Sociais dos professores, é refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, possibilitando que os professores envolvidos no processo se interroguem sobre a sua prática e sobre os possíveis efeitos do seu fazer pedagógico para a inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

A revisão bibliográfica constituiu-se da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e das idéias de Maria Cristina Machado Kupfer sobre a Educação Terapêutica entendida como uma possível aproximação entre a Psicanálise e a Educação. Este é um estudo que reproduz a trajetória da pesquisadora pelos campos da Educação Especial e da Psicologia. Esta pesquisa reflete um pensamento que está em construção, portanto inacabado. Um estudo que terá desdobramentos futuros, pois diz Moscovici (1978, p. 58) “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”.

Para melhor delinear esta pesquisa, o corpo do trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: Na primeira parte, apresenta-se a Revisão de Literatura (capítulo 3) que está dividida em dois eixos:

3.1 - “As Representações Sociais: a história e suas fontes”, que aborda o conceito de Representação Social cunhado por Serge Moscovici, bem como apresenta os autores que contribuíram para a construção da Teoria.

3.2 - “Escolarização de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento”, que contempla a experiência institucional da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Traz, também, o conceito de Educação Terapêutica e os Três Eixos de trabalho que compõe este campo: a inclusão escolar, o campo institucional e o escolar propriamente dito.

Na Metodologia foi adotada a pesquisa qualitativa e como instrumento para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Para apreciação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo.

O momento seguinte foi composto pelos Resultados e Discussões dos dados obtidos com a pesquisa.

E, por fim, as Considerações Finais, onde são apresentadas algumas conclusões verificadas com o término da pesquisa.

2 JUSTIFICATIVA

“Só se pode estudar o que primeiramente se sonhou. A ciência forma-se muito mais sobre um devaneio do que sobre uma experiência, e são necessárias muitas experiências para se apagarem as brumas do sonho”.

(Bachelard, 1999, p. 34).

2.1 Delineando o percurso...

O caminho seguido para chegar à caracterização da presente investigação faz parte de uma trajetória que iniciou no ano de 1986.

O interesse pelas questões ligadas à Educação Especial fez parte do meu cotidiano desde muito cedo. Enquanto escrevo, lembro do meu primeiro encontro com crianças com necessidades educacionais especiais. Foi durante um trabalho voluntário em 1986, no Centro Terapêutico de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do interior do estado do Rio Grande do Sul.

A turma era composta por cinco alunos com diagnóstico de psicose. Desses, um em especial me causava certo fascínio pela forma como se apresentava. Era uma adolescente, que na riqueza das suas representações, imitava uma personagem de novela. Essa personagem, era uma mulher muito elegante e sorridente que descia de uma escada, geralmente vestida com tecidos leves e esvoaçantes. Imitando a atriz, a aluna enrolava-se em restos de tecidos da nossa caixa de sucatas e encenava “caras e bocas”.

M., como a chamarei aqui, falava de forma desconexa e ria muito alto, até que, tomada pelo ímpeto, saía correndo e gritando da sala de aula. Essas eram cenas repetidas dia após dia. Eu não entendia o porquê de retornarem incessantemente. Em meio a essa busca, certo dia procurei contê-la nas suas investidas de fuga. Mais que rapidamente, fui atingida por um rolo de papel de máquina de calcular (daquelas em que tínhamos “que dar manivela” para obter o resultado). Após recuperar os sentidos, vi que nossa “atriz” estava sentada na areia do parque de diversões, chorando compulsivamente. Em meio ao pranto, perguntou-me: “Por que eu faço isso?”. Busco até hoje as respostas, se é que elas existem.

Dando continuidade ao percurso, em 2002 e a fim de conhecer o campo de pesquisa, realizei entrevistas informais com professores da rede pública municipal e estadual de Santa Maria/RS que possuíam alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento incluídos nas suas turmas. Foram um total de seis entrevistas informais que revelaram o despreparo dos professores para trabalhar com esses alunos. Foi possível observar nas entrevistas o quanto a escola se mobiliza frente a esse aluno. A situação desperta nos professores sentimentos de desconforto e solidão, uma vez que não se sentem preparados para trabalhar com a inclusão educacional dessa parcela da população. Percebeu-se na fala dos professores que a essas crianças está associada a idéia de incompetência para lidar com as coisas da escola e que o rendimento escolar é ainda o que prevalece na visão do professor.

À partir da realidade encontrada em 2002 em Santa Maria, nasceu o desejo de investigar mais detalhadamente o cotidiano das escolas que

recebem alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento em suas turmas. Sendo assim, esta pesquisa é fruto das investigações realizadas num velho pátio de escola em 1986, as quais evoluíram e se transformaram, hoje, nesta dissertação de mestrado.

Para iluminar as discussões teóricas dessa pesquisa, parti da teoria das Representações Sociais que, de acordo com Minayo (1996, p. 158): “são categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicando-a, justificando-a ou questionando-a”.

A teoria das Representações Sociais enquanto senso comum e visão de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade em que estão inseridos, é um importante campo de pesquisa no interior das Ciências Sociais. As Representações Sociais são frutos da vivência do dia-a-dia das classes sociais e a sua expressão marca o entendimento entre seus pares e com as instituições. Sendo assim, constituem-se como matéria-prima para a análise das relações ocorridas no interior da escola.

Moscovici (1978) diz que o fundamento da Representação Social está no fato de que ela contribui para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais, justificando as ações de um determinado grupo humano. Também faz parte do referencial teórico desta pesquisa a Psicanálise naquilo que ela pode oferecer à Educação.

Em se tratando deste estudo, a identificação das Representações Sociais acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, poderá servir como agente transformador das ações político-pedagógicas que norteiam o rumo da instituição escolar. Poderá

contribuir para que conheçamos o real estado da educação inclusiva em Santa Maria, identificando o que sentem e pensam os professores sobre os alunos com psicose e autismo.

Este estudo poderá servir também como um documento capaz de contribuir para o Plano Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, que encontra-se atualmente em construção, na Seção dedicada à Educação Inclusiva. Poderá ser, também, um instrumento de consulta para os professores, que dele se interessarem, a fim de que reflitam sobre a profissão, e assim, realizem um giro, um deslocamento na sua posição de professores e possam se perguntar sobre quem é esse aluno, bem como, pelos limites impostos pela prática da educação inclusiva.

3 REVISÃO DE LITERATURA

“Aquele que tenta fazer alguma coisa avalia rapidamente o quanto as coisas resistem e, sem dúvida, deve, às vezes, contentar-se com um gesto apenas esboçado, com uma palavra apenas enunciada, com um olhar fugaz, mas onde transparece a confiança... quase nada e, no entanto, quase tudo. Uma pegada no caminho, o sinal de uma presença, a trilha de uma passagem onde outros reconhecerão que não mais estão totalmente sozinhos. Um livro... um início talvez”.

(Meirieu, 1998, p. 165).

A atividade de pesquisar remete-nos a imagem do “gênio” no laboratório em meio a equipamentos e instrumentos nos quais borbulham gases e uma névoa cinzenta encobre a figura do cientista.

Essas lembranças povoam nosso imaginário e são frutos do modo de pensar do que é cientificidade que sustenta a história da construção do conhecimento.

O século XVIII pensava a ciência como forma de tornar o conhecimento o mais objetivo possível, sendo detentor da verdade sobre a vida real.

Os séculos XX e XXI são vistos como os séculos do questionamento sobre as “verdades absolutas”, instaurando a dúvida e os erros no conhecimento científico. A busca do conhecimento, e não da verdade, seria o objetivo da ciência. Nesse sentido, Bachelard (1996, p. 24) é pontual: “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e

dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir”.

Essa, segundo o autor, é uma tarefa difícil por onde toda a cultura científica deveria começar.

Para internalizarmos o espírito científico, é preciso que façamos uma catarse intelectual e afetiva, deixando de lado, muitas vezes, a preocupação com a objetividade que poderá tornar-se um obstáculo para o pesquisador.

Pesquisar é uma atividade humana que fala da vida e dos seus diferentes estilos de expressão. Sendo assim, fazer pesquisa, em Psicologia Social, é sair do laboratório, quebrar a imagem de gênio e deixar-se banhar pelas incertezas e dúvidas que permeiam o tecido social. Conforme Bachelard (1996, p. 309), “Na obra da ciência só se pode amar o que se destrói, pode-se continuar o passado negando-o, pode-se venerar o mestre contradizendo-o. Aí, sim, a escola prossegue ao longo da vida...”.

Fazer pesquisa é (des)construir caminhos, por isso, não pode ser vista como uma atividade pronta, como uma verdade absoluta. Fazer esse percurso é contribuir para enriquecer o conhecimento em Psicologia Social, caminho que iniciaremos através do estudo das Representações Sociais com a sua história e suas fontes.

3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A HISTÓRIA E SUAS FONTES

Estamos sempre buscando informações sobre os conceitos que nos cercam. Viver é uma tarefa que exige ajustamento, equilíbrio para resolver os problemas que se configuram a nossa volta: é por isso que criamos as representações sociais. Elas servem para que possamos fazer uma leitura do dia-a-dia, posicionando-nos contra ou a favor dos diferentes aspectos da realidade, nos diferentes meios de comunicação.

O primeiro contato com o conceito de Representação Social foi delineado pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, em 1961, no trabalho intitulado “La psychanalyse, son image et son public” que em português recebeu o título “A representação social da psicanálise”.

Moscovici (1978) concebe o estudo por ele realizado não como um trabalho de Psicologia, mas como uma pesquisa de Psicologia Social e de Sociologia do Conhecimento. Sua pesquisa enfocava a Psicanálise³ como um excelente objeto de estudo quando é possível transpô-la do domínio dos especialistas para o domínio comum. Ela é apropriada à medida que passa de um grupo social a outro, ou seja, analisa-se o que acontece quando ela sai do *setting* analítico, das sociedades especializadas e circula no social.

A pesquisa de Moscovici visava a mostrar como a Psicanálise no nível das relações interpessoais apodera-se da consciência e toma as

³ A Psicanálise, na época em que foi realizada a pesquisa, passou a se destacar na sociedade em função dos conceitos, das interpretações dos fenômenos psicológicos, da visão de homem que prevalecia no bojo da sua teoria.

dimensões de um fato social. Moscovici (1978, p. 20) justifica assim a escolha pela Psicanálise:

A Psicanálise está envolvida, por ser ela que me forneceu a oportunidade e porque ocupa um lugar central entre as correntes intelectuais da nossa época. Mais do que isso, o seu conteúdo relaciona-se de uma forma tão direta com os problemas que cada indivíduo ou coletividade deve resolver que podemos alimentar a esperança de compreender, se estudarmos a sua difusão, esses problemas e o seu modo de resolução.

O objetivo de Moscovici era redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social, apontando para sua função simbólica e seu poder de construção do real.

Com a pesquisa, Moscovici percebeu que um conceito, como no caso a Psicanálise, quando sai da sua fonte de origem, transforma-se, ao mesmo tempo em que muda os sujeitos que se apropriam dele. Nesse sentido Moscovici (1978, p. 18) é claro quando diz: “Uma ciência do real torna-se, assim, uma ciência no real, dimensão quase física deste. Atingindo esse estágio, sua evolução é assunto da Psicologia Social”. Para entender esse processo de passagem de um saber científico que sai de sua fonte de origem e circula no tecido social como um “saber prático do senso comum”, Moscovici foi buscar em outros pensadores pressupostos para embasar a Teoria das Representações Sociais.

Para entendermos as Representações Sociais, é importante que conheçamos os processos através dos quais elas foram produzidas. Para tal, começaremos estudando suas fontes através de autores como Durkheim,

Freud, Piaget e Vigotsky que de alguma forma contribuíram para a difusão da teoria.

Serge Moscovici foi buscar em Durkheim, na obra intitulada “As formas elementares da vida religiosa”, publicada em 1912, o conceito de Representação Coletiva. Através desse conceito, Durkheim procurava dar conta de fenômenos como crenças, mitos, ciência e religião. Para Moscovici, essa era uma gama muito variada de formas de conhecimento, além de não concordar com Durkheim quanto ao fato de esses fenômenos serem inerentes à sociedade.

Outro aspecto em que Moscovici não concordava com Durkheim diz respeito à visão reducionista com que ele entendia as representações coletivas. Para Durkheim, essas eram estáticas, imutáveis, e com pouca mobilidade nas representações contemporâneas, não havendo espaço para qualquer tipo de contestação ou análise. Esse era um fato que, para Moscovici, não se enquadrava na velocidade e plasticidade dos fenômenos do nosso tempo.

Moscovici deixava claro também que não estava interessado nas sociedades primitivas, e sim, na sociedade atual, procurando entender menos como uma mentalidade se mantém e mais como ela se transforma nas formas sociais contemporâneas. Como diz Sá (1993, p. 23): “A Psicologia Social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e seus mecanismos internos”. Sendo assim, Moscovici busca outro tipo de conceito para explicar os fenômenos da nossa sociedade. Surge aí o termo Representações Sociais.

Para resumir a discussão sobre o pensamento de Durkheim e correndo o risco de ser longa e exaustiva na citação, cito Guareschi (2000, p. 196) que é pontual ao dizer:

Moscovici tinha consciência que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas. Por isso o conceito ‘coletivo’ apropria-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito ‘coletivo’; de conotação mais cultural, estática, positivista, com o de ‘social’: daí o conceito de Representações Sociais.

Em Piaget e Vigotsky, Moscovici encontrou a fonte para sua teoria. Ambos os autores chamam atenção para a relação entre a atividade representacional e a atividade do Eu, dizendo que é no contato do corpo infantil sobre o mundo, ou seja, na sua relação concreta com o mundo que a criança reapresenta tanto o mundo como a si própria. É nas brincadeiras, aprendendo a colocar uma coisa no lugar de outra, representando um objeto por outro, que a criança se reapresenta e se reconhece, aprende assim, a simbolizar, dar sentido, significar. Esses são os processos resultantes da relação criança – mundo. É através da atividade da criança com os outros e com os objetos que as representações têm origem. Ao mesmo tempo que a criança descobre a si e ao mundo, ela também descobre e recria esse mundo.

Vigotsky introduziu a importância do outro para dar sentido, organizar a relação da criança com o mundo. É na mediação desse outro ser

humano que a representação acontece. O desenvolvimento da criança vai se dando pouco a pouco através das relações interpessoais com os adultos e com as crianças mais desenvolvidas. Vigotsky acredita que os processos psicológicos são socialmente constituídos, ou seja, são produtos histórico-culturais.

Piaget e Vigotsky contribuíram para a teoria das Representações Sociais, pois através desses autores Moscovici: “buscou a origem profundamente social da construção do saber e resgatou o entendimento de que o saber social é simbólico e, enquanto tal é de uma só vez produto da ação, da comunicação e da construção do sujeito” (Jovchelovitch, 1998, p. 57).

A representação, é para Piaget e Vigotsky, uma ponte, uma mediação que se constrói na relação do sujeito com o mundo e com os outros.

Falemos agora sobre alguns aspectos da teoria freudiana e suas contribuições para a teoria das Representações Sociais.

Moscovici buscou em Freud a essência dos processos inconscientes que determinam a produção dos saberes sociais.

Um dos textos decisivos para a construção da teoria foi a obra “Sobre as teorias sexuais infantis”, de 1908, que fala sobre o desejo de saber da criança sobre aqueles que detêm o saber. Através de questões como: “de onde eu vim?” ou quando da chegada de um irmãozinho ela se pergunta: “de onde saiu esse intruso?”, a criança é tomada pela curiosidade relacionada à vida sexual de seus pais e os mistérios do nascimento. Levada por esses enigmas, a criança constrói “teorias” a partir das relações entre o

universo infantil e o adulto. Essas teorias carregam o peso da transmissão cultural, pois é através do que ela ouve, vê ou do que é dito que ela internaliza os aspectos da cultura. É na interface entre as suas interrogações sobre o sexual e as tentativas dos adultos de esconder o jogo que a família se constitui como a constituição primeira da transmissão cultural. Nesse sentido, Jovchelovitch (1998) aponta para a constatação de que o saber envolve desejo e luta desde muito cedo, a partir das representações da primeira infância.

Freud se interessou pela cultura e pelos fenômenos de massa. Percebeu que os fenômenos de massa se relacionavam através da identificação com um líder. Nesse sentido, Farr (2000) comenta que Freud revisou sua teoria da mente para uma direção social, a fim de poder explicar esses fenômenos. Continua Farr, dizendo que, ao passar do nível coletivo para o individual, Freud desenvolveu uma teoria social da mente. Nesse sentido, sendo fiel à teoria e indo diretamente à fonte, Freud (1921, p. 91) nos diz que: “na vida anímica individual aparece integrado sempre, efetivamente, ‘o outro’, como modelo, objeto, auxiliar ou adversário, e, deste modo, a Psicologia Individual é ao mesmo tempo e desde um princípio Psicologia Social, em um sentido amplo e plenamente justificado”.

Podemos perceber que a representação é uma ação simbólica do sujeito com o mundo que o rodeia. Um mundo que o institui como sujeito, e ao mesmo tempo em que vai se transformando enquanto resultado da ação humana. Nesse sentido, Lane (1993, p. 60) nos fala com propriedade: “a elaboração de Representação Social implica, necessariamente, um

intercâmbio entre intersubjetividade e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas como um processo cognitivo (Piaget), mas que contém aspectos inconscientes (Freud), emocionais e afetivos na produção como na reprodução das Representações Sociais”.

A autora nos mostra a lacuna que existe entre nós e o mundo logo que nascemos. Somos prematuros e necessitamos do Outro para sobreviver. Essa é a via de acesso ao mundo das representações, intrinsecamente ligado, aos contextos sociais, nos quais sujeito e cultura constroem um laço entre o psíquico e o existente.

3.1.1 Representações Sociais: uma rede de idéias

Após o sobrevôo histórico sobre a teoria das Representações Sociais, adentremos um pouco mais o campo, articulando algumas idéias que possam nos conduzir ao conceito de Representação Social.

A cunhagem da expressão Representação Social se deu no trabalho seminal de Moscovici – “A psicanálise, sua imagem e seu público”, ao qual nos referimos anteriormente. Nesse trabalho, Moscovici não se interessou em investigar se Sigmund Freud criara ou não uma teoria científica. Ele queria pesquisar o entendimento da Psicanálise por diferentes grupos sociais, e conhecer o senso comum sobre essa teoria e suas influências e implicações nesses grupos. Tal conhecimento podia não estar, necessariamente, vinculado ao que Freud desenvolvera.

Um fato importante que esteve atrelado às interações de Moscovici em seu trabalho sobre a socialização da Psicanálise, conforme Souza

(2000), diz respeito à tentativa de Moscovici para redefinir o campo da Psicologia Social a partir daquele fenômeno. Moscovici (1978, p. 14) afirmava que “a tradição behaviorista, o fato de a Psicologia Social ter-se limitado a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais, constituíam um obstáculo a esse respeito”.

Ainda, em conformidade com Souza (2000), a tradição positivista se constituiria como mais um empecilho à expansão dos limites da Psicologia Social. Sá (1993) reitera tal afirmação, dizendo que uma psicologia socialmente orientada necessita valorizar tanto os comportamentos individuais quanto a concretude e singularidade dos fatos acontecidos em instituições e a participação desses na construção das realidades sociais. Nesse sentido, Moscovici (2003, p. 341) falando do que a Psicologia Social pode ser, argumenta: “a psicologia social não é uma ciência de funções isoladas – motivação, percepção – mas uma ciência do todo dos indivíduos, ou dos grupos... É uma ciência do desenvolvimento, da mudança, não das reações a ambientes fixos”.

É tratando de realidades que podemos pensar as Representações Sociais e o porquê da sua existência.

Criamos representações para nos informarmos do mundo que nos cerca com toda a sua gama de objetos, pessoas, fatos e idéias. Essa é uma forma de compreender e dominar o mundo, por isso, as representações são sociais⁴ e importantes na nossa vida. É um jeito de apreendermos o mundo, uma espécie de guia para nomear os diferentes aspectos do cotidiano.

⁴ Social para Moscovici (2003, p. 348) se refere “a uma noção clara, aquela da sociedade, a uma idéia de diferenciação, de redes de pessoas e suas interações”.

Como diz Guareschi (19 —, p. 47): “ninguém consegue viver com fantasmas e duendes que o atormentam. Necessitamos compreender, e mais que compreender, domesticar e dominar essas realidades que nos escapam e nos atormentam ou agridem”.

3.1.2 Afinal, o que são Representações Sociais?

Moscovici, logo no início do primeiro capítulo da sua obra “A representação social: um conceito perdido”, afirma: “... se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” (1978, p. 41).⁵ Essa advertência segue por todo o livro e o autor apresenta diversos conceitos no decorrer da obra. Pensando por este viés, e em função dos “rodeios” que fiz para chegar a este tópico, pode-se dizer que Representações Sociais são “teorias sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real” (Oliveira & Werba, 2002, p. 105). São “teorias” dinâmicas, fluidas e, por isso, levam os indivíduos a interagir com o meio, modificando os sujeitos em questão, bem como o mundo ao seu redor.

Moscovici (2003, p. 209-210), falando sobre o que difere uma Representação Social, afirma que:

As representações se mostram semelhantes a teorias que ordenam ao redor de um tema (as doenças mentais são contagiosas, as pessoas são o que elas comem,

⁵ Autores como Pedrinho Guareschi, em bibliografia, diz que Moscovici sempre se recusou, não se sabe por que, a dar uma definição, ou conceituar Representação Social, o que lhe tem acarretado críticas. Para saber mais, ver a entrevista entre Ivana Marková e Serge Moscovici no capítulo 7 da obra: MOSCOVICI, S. **Representações sociais, investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

etc). Uma série de proposições que possibilita que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante.

Podemos apreender das idéias de Moscovici o quanto criamos “fórmulas”, “clichês” para explicar a realidade, as quais acabam se tornando rígidas, em função dos movimentos e da flexibilidade das relações grupais, somando a isso a velocidade da comunicação dos conhecimentos e da efervescência das crenças que emergem do tecido social.

Para falar da questão da linguagem e comunicação, para a compreensão do conceito de Representação Social, Denise Jodelet, colaboradora de Moscovici, há muito tempo vem se dedicando a precisar e sistematizar o conceito de Representações Sociais, bem como a pensar a questão da comunicação. Segundo Jodelet (2001, p. 26), para obtermos um panorama atual da noção de Representação Social, estas: “devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais, integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações da realidade material, social e ideativa a qual elas têm de intervir”.

Observa-se que há a necessidade de se englobarem os aspectos afetivos e cognitivos, para compreendermos o ser humano e sua matriz social, numa cultura e num dado momento histórico. Nesse sentido, Moscovici (1978) diz que as representações contribuem para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Em recente obra traduzida do inglês por Pedrinho Guareschi⁶, Moscovici fala mais uma vez sobre a interdependência entre linguagem e Representação Social. Diz que: “não podemos comunicar, sem que partilhemos determinadas representações e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social, quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação” (Moscovici, 2003, p. 371).

De acordo com Moscovici (1978), toda representação é uma representação de alguma coisa. Conceito que é retomado por Jodelet (2001) quando se refere às modalidades de pensamento e a seu caráter social. Diz a autora que representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um indivíduo se reporta a um objeto, pessoa, acontecimento, etc., que pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico. Para Jodelet, não há representação sem objeto.

Sentimos a necessidade de representar alguma coisa ou alguém sempre que isso nos soa estranho, bizarro, distante de nós. Representá-los é repensá-los, refazê-los a nossa maneira. Conforme Moscovici (2003), a razão para a criação das representações é tornar familiar o não-familiar. Segue Moscovici (2003, p. 207) dizendo que “todo desvio familiar, toda a ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador”.

Tornar o insólito familiar é função da Representação Social. Essa é uma defesa mobilizada pela deflagração da novidade. É uma defesa,

⁶ Refiro-me à obra: MOSCOVICI, S. **Representações sociais, investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

quando o novo é incontornável e ameaça a identidade e o equilíbrio social. Estudar Representações Sociais é desvendar como um grupo humano constrói seus saberes. Para isso, Jodelet (2001, p. 28) condensa essa questão na seguinte formulação: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?”; “Sobre o que sabe e com que efeitos?”. Essas são questões pontuais que nortearão a proposta de trabalho deste projeto de pesquisa, visando a desvendar os conhecimentos do senso comum dos professores sobre a inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

3.1.3 Os processos formadores das Representações Sociais

Os conceitos que constituem as Representações Sociais devem ser considerados como teorias do senso comum, pelas quais interpretamos a realidade que nos cerca. Essas teorias constituem o pensamento e as explicações inerentes a um grupo social. São pensamentos produzidos pela coletividade.

Para Moscovici (2003, p. 45), os grupos não são meros receptores de crenças ou ideologias, mas “pensam por si mesmos, produzem e comunicam suas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”. Quem de nós já não formulou uma “teoria” sobre o “X” da questão? É nos bares, nas ruas, nas escolas que as pessoas formulam “filosofias” sobre como educar filhos e alunos, como começar aquela dieta na 2ª feira, etc. Pensamos, mas não pensamos sozinhos. É na coletividade que o pensamento se dá. A sociedade é considerada assim um sistema de pensamento.

Sá (1993), referindo-se a Moscovici, diz que nas sociedades contemporâneas existem duas classes de pensamentos: os universos reificados e os universos consensuais. Nos universos reificados circulam as ciências, com sua objetividade e metodologia. Os universos consensuais correspondem às atividades intelectuais da interação social, em que são produzidas as Representações Sociais. Aqui surgem as teorias do senso comum que provêm dos universos reificados.

Após falarmos sobre o lugar ocupado pela Representação Social na sociedade pensante, é importante que conheçamos um pouco sobre a estrutura e os mecanismos internos desse fenômeno.

Moscovici (1978) diz que a representação é expressa por duas faces: uma face figurativa e uma face simbólica. Podemos assim escrevê-la:

Representação	figura <hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black;"/> significação
---------------	--

Conforme Moscovici (1978, p. 65), essa “fórmula” diz que “a representação faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido uma figura”. Partindo dessa configuração, Moscovici introduz os dois processos formadores das representações: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação, de acordo com Moscovici (1978), faz com que um conceito se torne real, com que se revista de uma imagem, uma contrapartida material em nosso universo para que possamos interpretá-lo. Moscovici exemplifica esse conceito em seu estudo sobre a Representação Social da Psicanálise, ao objetivar a figura do psicanalista como mágico,

sacerdote. Outro exemplo é: ao compararmos Deus com um pai, o que era invisível se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem podemos responder como tal. Naturalizar e classificar são, portanto, operações básicas da objetivação. Sá (2002) corrobora o conceito de objetivação de Moscovici, falando de uma duplicação de um sentido por uma figura e da materialidade concedida a um objeto abstrato quando o processo de objetivação se cumpre.

Sobre o conceito de ancoragem, Moscovici (2003) diz que é classificar e dar nome a alguma coisa, pois uma coisa que não possui nome é estranha e ameaçadora.

A ancoragem ou amarração, para Moscovici (2003, p. 61), “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

Denise Jodelet apresenta um bom exemplo de ancoragem ao se referir a sua pesquisa de doutorado sobre as Representações Sociais da doença mental, desenvolvido em 1985 na França⁷. Os doentes mentais de seu estudo, colocados em meio aos aldeões, foram julgados por padrões convencionais e comparados a idiotas, vagabundos, epiléticos e maloqueiros. Observa Jodelet (2003, p. 61) que “no momento em que determinado objeto ou idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre

⁷ Este estudo está sendo traduzido para o português pela editora Vozes. No original intitula-se: JODELET, D. “**Civils et brédins**. Rapport à la folie et représentations sociales de la maladie mentale”. Tese de doutorado. Paris: EHESS, 1985.

nela”. Jodelet traz aqui a idéia do rótulo, que faz com que, ao classificarmos algo, possamos imaginá-lo e representá-lo.

Esses foram os conceitos formadores das Representações Sociais que nos ajudaram a transformar palavras não-familiares, idéias ou seres em palavras próximas a nós. Lembramos sempre que vivemos numa pluralidade social e que “o modelo das representações sociais impulsiona a diversidade e a invenção, trazendo o desafio da complexidade” (Jodelet, 2001, p. 41).

3.2 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Pensar a escolarização de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento é hoje um desafio, não só para a instituição escolar como para a sociedade como um todo. A inclusão desses alunos requer transformações e necessita de uma escola que sustente e promova não só uma inclusão física, mas que esteja disposta a repensar suas práticas e dialogar com outras áreas do conhecimento, para que essas crianças possam usufruir do convívio escolar à sua maneira.

O pensamento norteador para discutirmos a escolarização de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento partirá de pesquisas realizadas na Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, do Instituto de Psicologia da USP e demais autores que trabalham com os dispositivos da Psicanálise, acreditando numa possível conexão desta com a Educação.

Jerusalinsky (1997) inicia um de seus artigos sobre a escolarização de crianças psicóticas, perguntando-se por que deve haver escolas para essas crianças. Para isso, argumenta com três razões a necessidade das escolas: a primeira refere-se às condições de aprendizagem dos psicóticos. A segunda refere-se ao fato de que na infância a psicose não está totalmente decidida, o que parece ser uma formação psicopatológica própria da infância⁸. A terceira razão é de ordem social e toma a escola como importante fator para o convívio entre crianças neuróticas e psicóticas.

Sobre as particularidades das aprendizagens nas crianças psicóticas, Jerusalinsky (1997) afirma que essas dependerão do grau de extensão das metáforas não paternas que cada criança psicótica venha a constituir para que assim ela possa mobilizar seu desejo de aprender. Esse é um ponto importante para se pensar, ou não, a inclusão de crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento na escola comum.

Pensando na viabilidade da inclusão desses alunos, Jerusalinsky chama atenção para a figura do professor como um facilitador desse processo. Prossegue dizendo da necessidade de que “haja alguém que seja capaz de interpretar a fragmentação da simbolização do aluno, ajudando-o a constituir novas metáforas ali onde as suas próprias não alcançam” (*ibid*, p. 87). Colli (1997) reitera tal afirmação, dizendo que as condições de aprendizagem, apesar de limitadas, existem e que um professor disponível

⁸ Sobre as psicoses não decididas consultar: BERNARDINHO, L. M. F. **O diagnóstico e o tratamento das psicoses não decididas**: um estudo psicanalítico. 2000, 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento), Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2000.

para um trabalho singular poderá fazer com que “curiosidades parciais”, surjam.

O professor que trabalha com crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento terá que optar por uma postura diferente, uma vez que o aluno que está diante dele não está em posição de curiosidade como os demais. Esse é um grande desafio imposto aos professores, o de ensinar a quem supostamente não demanda saber do professor.

Conforme Meira (2001), o professor “inclusivo” deve conhecer as diferentes posições subjetivas que uma criança possa vir a constituir, para poder compreender de que lugar essa criança fala ou não e em que lugar o professor é colocado transferencialmente por ela. A partir daqui, é possível pensar em que lugar a aprendizagem se insere. Em conformidade, Bastos (2003) afirma que um professor que não esteja em condições de trabalhar de modo diferente, considerando que essa criança não está em posição de curiosidade diante do conhecimento como seus outros alunos, porá em risco qualquer tentativa de inclusão escolar.

Sayão & Leão (2000) chamam atenção para outro aspecto importante no trabalho com professores. Dizem da importância de um acompanhamento para o professor que recebe alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, uma vez que a diferença pode parecer assustadora e daí surgem as ansiedades, os afastamentos, as desculpas, as dificuldades concretas vividas pela escola. É preciso então, suporte e acolhimento para a angústia desencadeada pelo convívio com o diferente.

Prosseguindo com Jerusalinsky (1997, p. 91), um dos fatores preponderantes para a escolarização de crianças psicóticas é a escola

enquanto espaço onde circulam as regras e as normas sociais. Nesse sentido, é pontual ao dizer: “a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social”.

Vê-se que a escola enquanto lugar social, onde circulam diferentes discursos e onde a criança é chamada a ocupar o lugar de estudante, poderá contribuir para a retomada psíquica do sujeito, pois, como nos diz Kupfer (1999), a escola é uma instituição poderosa: quem está na escola pode receber o carimbo de “criança”. Essa é uma razão social interessante para que existam escolas para psicóticos.

Juntamente com o fator social, aqui simbolizado pela escola, Jerusalinsky (1997) fala desse espaço escolar como essencial para a vivência e experimentação por parte da criança psicótica de tudo o que ela possa oferecer como meio de simbolização. Caso a criança não tenha conseguido usufruir desse lugar no tempo “normal” de escolarização, é importante que ela viva as experiências que antes não foi possível atravessar porque não estava em condições de fazê-lo. Para isso, é necessário que alguém se ocupe disso e lhe abra o caminho. Essa é, segundo Jerusalinsky mais uma razão decisiva para que existam escolas para psicóticos.

3.2.1 Sobre a Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida

A Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida é uma instituição de atendimento terapêutico e educacional para crianças com graves distúrbios. Funciona no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, desde 1991. O atendimento é em grupo, quatro vezes por semana, alternadamente nas atividades dos grupos de jogo, do educacional, da recreação, nos espaços de ateliês de artes e contar histórias.

A experiência da Escola Experimental de Bonneuil⁹ inspirou a criação da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. Constitui-se como uma pré-escola, pois realiza um trabalho prévio, anterior à escola, que busca colocar as crianças em condições mínimas para frequentar uma escola. Segundo Kupfer (1996), não adianta tentar impô-las a uma professora, estando ainda instáveis e agressivas. A pré-educação promove uma sustentação imaginária para a inserção social dos alunos da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.

De acordo com Kupfer (2000), a idéia inicial era de uma clínica orientada pela psicanálise clássica. Com o tempo, ficou claro que esse fazer necessitava ser ampliado. Nesse sentido, introduziu-se o institucional como ferramenta terapêutica e de trabalho. A seguir, introduziram-se atividades educacionais; e por último, a necessidade de entender toda a montagem, em sua dimensão clínica, institucional e educacional, como uma só ferramenta, chamada Educação Terapêutica. Assim, o campo teórico sobre o qual se assentam as suas práticas clínico-teórico-educacionais chama-se Educação Terapêutica.

⁹ Escola experimental fundada em 1969 por Maud Mannoni nos arredores de Paris. É um espaço de acolhimento, um lugar para viver para crianças marcadas pela exclusão social, autistas, psicóticos, neuróticos graves e crianças com “desvios” de comportamento. Extraído de: PETRI, R. Resenha de Lajonquière. *Infância de ilusão (psico)pedagogia*. São Paulo: Vozes, 1999. **Estilos da Clínica**. Universidade de São Paulo, n. 7, p. 169-174, 2º sem. de 1999. Publicado na seção de resenhas.

3.2.2 A Educação Terapêutica

O trabalho inicial desenvolvido no Lugar de Vida tinha como norteadora a psicanálise clássica, porém, com o desenvolvimento da clínica, com crianças com graves distúrbios, foi-se percebendo que era necessário ampliar o trabalho. A idéia surgiu após a demanda dos primeiros pais que chegaram ao Lugar de Vida. Diziam: “está bem que vocês tratem de nosso filho, mas gostaríamos muito de encontrar para ele uma escolinha”. Conforme Kupfer et al (1998) nascia aqui o encontro da Psicanálise com a Educação.

Sabe-se que Freud se ocupou pouco do tema da Educação em toda a sua obra, contudo é importante lembrarmos o seu alerta no prefácio ao livro de August Aichhorn, “Juventude desorientada” de que “o trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação” (Freud, 1925, p. 308). Diante disso, o que fazer então?

Kupfer (2000), em seu livro “Educação para o futuro”, aponta algumas saídas para a aplicação da psicanálise ao campo da Educação e propõe uma educação orientada pela psicanálise. Kupfer propõe, também, uma conexão entre psicanálise e Educação Especial, dizendo que esta última poderá ser uma Educação Especial psicanaliticamente orientada. Diz Kupfer (2000, p. 11): “a educação terapêutica serve de munição para o argumento de que a psicanálise e educação especial dão um bom casamento”.

A autora defende a necessidade de escolas para crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, pois segundo Kupfer (2000), pensou-se por muito tempo que essas crianças eram incapazes de aprender. Porém, atualmente, fala-se nas condições intelectuais em que podem ser encontradas “ilhas de inteligência” que permanecem intocadas. Kupfer (2000, p. 116), nos diz:

As crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem por falta de sentido, direção, porque não são utilizadas para alcançá-las no Outro, desaparecer, ou se transformar em estereotípias. Assim, a frequência à escola acaba sendo um instrumento crucial, se não de crescimento, ao menos de conservação das capacidades já adquiridas.

Vemos que a escola desempenha um papel importante na vida dessas crianças, podendo contribuir para a retomada da estruturação perdida pelo sujeito. Enquanto espaço social, regido por leis e regras, poderá transmitir aos alunos marcas simbólicas, geradoras de efeitos de subjetivação¹⁰, pois como afirma Lima (2001, p. 31) “a simples deficiência orgânica não é suficiente para impedir o processo de subjetivação. Tudo vai depender de como o Outro¹¹ significa tal intrusão do padecer orgânico no laço libidinal em que a criança é tomada”.

¹⁰ Conforme o autor, a subjetivação consiste em o filho poder se enganchar como objeto das demandas do Outro, entrando assim no campo da linguagem, o que possibilita a transformação de seu corpo biológico (organismo) em um corpo erógeno. Trata-se de a criança ter a possibilidade de banhar seu organismo nos significantes do desejo do Outro. Extraído de: LIMA, C. M. Clínica do autismo e das psicoses infantis ou como pensar a articulação psicanálise – educação no tratamento das “crianças objeto”. In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, vol. VI, n° 10, 1° sem, 2001, p. 28-39.

¹¹ O OUTRO é proposição lacaniana que marca o lugar simbólico da falta, portanto, do desejo, que impulsiona o sujeito, na condição de objeto, a suturá-lo. Segundo Chemama, “é o lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina”.

A Educação Terapêutica no Lugar de Vida passou a ser concebida por toda a equipe (educadores, psicanalistas, coordenadores de ateliês, médicos, fonoaudiólogos) como uma prática articulada visando a um só objetivo: o sujeito. Sendo assim, Kupfer (2000, p. 83) define a Educação Terapêutica como sendo: “(...) um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil, ou ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído”.

Kupfer cunhou o termo Educação Terapêutica para intervir junto às crianças com problemas do desenvolvimento, sejam elas psicóticas, autistas, pós-autistas ou com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva. Vale lembrar que a posição adotada pelos profissionais do Lugar de Vida com relação à inclusão desses alunos é viável, às vezes sim, às vezes não. Dependerá, conforme Jerusalinsky (1997), do grau de extensão das metáforas não paternas que cada criança venha a constituir, mobilizando seu desejo de aprender.

3.2.3 Eixos norteadores da Educação Terapêutica

A Educação Terapêutica compreende três eixos de trabalho: o campo institucional, as atividades educacionais e a inclusão escolar. A Educação Terapêutica é o campo teórico que norteia as práticas da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.

3.2.3.1 Os três eixos da Educação Terapêutica

3.2.3.1.1 Primeiro eixo: inclusão escolar

A inclusão é um tema que vem sendo debatido, tanto nas políticas públicas educacionais quanto nas escolas, pelos professores. O conceito de inclusão surgiu no final da década de 80, a fim de que as pessoas com necessidades especiais pudessem, finalmente, participar com igualdade de oportunidades dos sistemas sociais.

Mrech (1999, p. 28) faz uma importante consideração, ao afirmar que a Educação Inclusiva é “uma maneira nova da gente se ver, ver os outros e ver a Educação. De se aprender a conviver com as diferenças, as mudanças, com aquilo que está além das imagens. Uma maneira da gente apostar no outro”. As expressões “aprender a conviver com as diferenças” e “apostar no outro” são por si só esclarecedoras, além de essenciais para que a inclusão aconteça.

De acordo, ainda, com Mrech (1999, p.25) a educação inclusiva revela que os processos de escolarização cada vez mais excluem os alunos ao invés de assimilá-los à escola.

Por exemplo, no Brasil, há mais de 5 milhões e 700 mil portadores de deficiências excluídos do ensino regular. Em dados oficiais do MEC apenas 334.507 alunos portadores de necessidades educativas especiais têm sido atendidos nas redes regulares de ensino. Ou seja, apenas 6% da população brasileira portadora de deficiência é atendida no ensino regular. O que não quer dizer 6% da população total brasileira.

Dentre os alunos que fazem parte da estatística acima estão as crianças que apresentam graves Distúrbios Globais do Desenvolvimento. Nas palavras de Cordié (1996, p. 183), “esses alunos não funcionam conforme os esquemas habituais, eles desconcertam, eles inquietam e induzem a atitudes de rejeição”. Essa é uma realidade que está começando a mudar. Pensa-se hoje em readmitir essas crianças no ensino regular, apesar das dificuldades encontradas para a realização dessa tarefa. O que muitas vezes acontece é que, depois de um certo tempo no ensino regular, as escolas acabam criando classes especiais, e exatamente a criança psicótica ou autista é a única a freqüentar a classe.

Acredita-se, como já foi dito anteriormente, que a escola desempenha um papel terapêutico na vida das crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, principalmente pelo lugar social ocupado por elas, quer na escola regular, quer na especial. Aliás, esta última poderá se constituir como um trampolim para a escola regular, o que aplacaria significativamente a exclusão sofrida por essas crianças, pois como diz Mannoni (1997, p. 71): “as crianças chamadas ‘deficientes’ são o produto de uma história familiar, mas aquilo a que se dá o nome de ‘doença’ delas situa-se num contexto social determinado, o qual favorece ou não uma

evolução para o patológico – ou seja, no sentido dos mecanismos de exclusão social”.

Após a entrada na escola regular, as crianças do Lugar de Vida são acompanhadas pelo Grupo Ponte¹², formado por psicólogos escolares, pedagogos, um pediatra e psicanalistas encarregados de acompanhar o percurso da criança na escola. Nas palavras de Fernando Colli, psiquiatra da equipe: “antes era Ponte, Golden Gate e hoje é Pinguela, evidenciando que a passagem é estreita e só passa de um a um. Não há inclusões iguais, é de um¹³ sujeito e não há sujeitos iguais¹⁴”.

O trabalho do Grupo Ponte é fundamental para a entrada das crianças na escola. É um meio de dar sustentação e apoio ao professor da classe regular, pois “(...) as crianças poderão ter sido preparadas para ir à escola, mas a escola pode não estar preparada para recebê-las” (Kupfer, 2000, p. 92).

3.2.3.1.2 Segundo eixo: o campo institucional

A montagem institucional poderá funcionar como ferramenta terapêutica para o tratamento de crianças com psicose e autismo. Este campo foi a dimensão privilegiada no início do trabalho no Lugar de Vida. Hoje, ele faz parte dos eixos que compõem a educação terapêutica.

Inspirados na experiência de Maud Mannoni na Escola Experimental de Bonneuil-Sur-Marne, a instituição foi tomada como ferramenta uma vez

¹² O Projeto Ponte é responsável pelo ingresso e convívio das crianças do Lugar de Vida nas escolas regulares quando elas têm condições de ser incluídas.

¹³ Grifo meu

¹⁴ Palestra proferida durante o Curso de Atualização sobre Tratamento e Escolarização de Crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento em Instituição, na Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, no período de 7/7/2003 a 11/7/2003.

que pode possibilitar alternância, instituindo a diferença. Desta forma, a instituição faz parte da clínica, como diria Mannoni.

No Lugar de Vida as atividades não acontecem por acaso. São pensadas a partir do entendimento que se tem da psicose infantil. Busca-se o surgimento do sujeito que em virtude da eclosão da psicose não pode emergir.

Uma outra leitura do campo institucional como ferramenta terapêutica baseou-se na experiência do Cerep, da França, dirigido por Bernard Penot, que propõe uma leitura da transferência produzida pelos pacientes sobre a equipe. Sendo assim, “incluir a leitura institucional é ainda acompanhar os efeitos imaginários que se dão sobre uma equipe envolvida com a psicose” (Kupfer, 2000, p. 95).

Outro exemplo da instituição como facilitadora do trabalho no Lugar de Vida se dá nas reuniões clínicas, onde a equipe busca focar os pontos de resistência ao trabalho, ou seja, como defesa contra a angústia que esse trabalho provoca.

A construção de casos clínicos também tem um efeito importante na instituição. Através deles os profissionais reorientam a direção dos casos, afastando-se da dimensão intuitiva quando da leitura psicanalítica dos casos.

Uma montagem institucional atravessada pela psicanálise produz efeitos estruturantes para os sujeitos. Não quer dizer que a dimensão institucional seja mais importante que a individual, mas que estas complementam-se.

Deve-se ter em vista no trabalho institucional, conforme Kupfer (2000, p. 98): “o que é o melhor tratamento para esta criança neste momento de sua subjetivação?” Pensar por este viés requer o respeito pela singularidade do sujeito, sem jamais esquecer as potencialidades da criança, bem como o seu movimento enquanto sujeito desejante. É pensando nesse sujeito que o 2º eixo da educação terapêutica propõem-se a trabalhar com grupos, orientados pela psicanálise, tendo como coadjuvantes para o tratamento, a inserção na cultura e a busca do laço social através de atividades como os ateliês, passeios e atividades escolares.

3.2.3.1.3 Terceiro eixo: o escolar propriamente dito

Este terceiro eixo é acionado quando as crianças do Lugar de Vida entram na escola regular e passam a ser acompanhadas pelo Grupo Ponte. Para Kupfer (2000, p. 92): “aqui se dá efetivamente uma ação com direito ao nome de inclusão escolar e sem a qual as crianças correriam o risco de não prosseguir (...)”.

Neste terceiro eixo trata-se de fornecer instrumentos como a leitura, a escrita, de acordo com as condições subjetivas e cognitivas de cada criança. É uma forma da criança poder dizer de si, de acordo com suas possibilidades. Sendo assim, a aquisição da leitura e da escrita poderá ser um meio, um caminho para a sua subjetivação. Através do ato de escrever a criança constrói a si mesma. De acordo com Kupfer (*ibid*), é um exercício de “letração” que reordena a criança.

Os processos de estruturação subjetiva podem produzir efeitos nos mecanismos de desenvolvimento da aprendizagem. Neste sentido, Filidoro

(1997) especifica a importância da psicopedagogia enquanto intervenção no processo de subjetivação da criança psicótica. Segundo a autora, a psicopedagogia fornece objetos de conhecimento, propostas de atividades vinculadas a situações de aprendizagem para que a criança possa se representar, localizar-se. Conforme Filidoro (1997, p. 122): “não se trata de oferecer qualquer objeto nem de propor qualquer atividade à criança: trata-se de oferecer objetos muito valorizados por nossa cultura, objetos privilegiados no momento de pensar em sua circulação social, objetos que se apresentam com legalidade que lhes é própria, e que a criança constrói apropriando-se dela”.

Percebe-se que a escrita enquanto oferta ao sujeito psicótico, poderá ser um exemplo de atividade que produzirá um efeito concreto em sua vida fazendo-o circular com menos dificuldade pelo espaço da cultura.

Vimos até aqui os eixos que sustentam o campo da Educação Terapêutica como forma de articular a educação de crianças psicóticas e autistas. Kupfer (2000) propõe que pensemos a Educação como sendo um jeito de fazer Educação Terapêutica. Continua a autora admitindo que se é possível pensar em uma educação especial psicanaliticamente orientada, pode-se imaginar espaço também para uma educação psicanaliticamente orientada. Está lançado o desafio!

4 METODOLOGIA

“Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas logo se segue outra em que se ensina o que não se sabe: isto se chama pesquisar”.

(Roland Barthes).

Dada a natureza do problema, optei por um estudo qualitativo que visa a descrever o modo como a escola atual trata as questões ligadas à inclusão educacional como um todo, mais especificamente, no que se refere à inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito à maneira como os professores poderão contribuir para a retomada da constituição psíquica desses alunos, quando a escola se abre para recebê-los e incluí-los nas salas de aula regulares. Caminhando por esse viés, pergunta-se: as Representações Sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento determinam as práticas inclusivas adotadas pelas escolas públicas estaduais de Santa Maria? Essa é uma questão que procurei responder no decurso desta investigação. Como diz Bachelard (1996, p. 18):

(...) e digam o que disserem, na vida científica, os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse *sentido do problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico todo o conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

De acordo com Minayo (2002, p. 22), a abordagem qualitativa “(...) aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

A pesquisa qualitativa trabalha com um universo de valores e significados que poderá também concorrer para que identifiquemos as representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento. Tais representações emergem das situações de trabalho, ou seja, no lugar onde se efetuam trocas sociais que é a escola. Nesse sentido, Lüdke & André (1986, p. 5) são pontuais:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado num contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre de uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

É nesse mundo de significados da escola que este trabalho encontra sua finalidade: investigar o fenômeno das representações sociais acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, constituindo-se o presente estudo num documento que reflete algumas das preocupações atuais da nossa sociedade. É esse importante fato social que me proponho a estudar.

4.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos intervenientes nesta pesquisa foram professores do ensino fundamental das escolas da rede pública municipal e estadual localizadas no perímetro urbano de Santa Maria/RS que possuíam alunos com diagnóstico de psicose e autismo incluídos nas suas turmas.

Para a caracterização do grupo de professores, foi realizado um levantamento em quarenta escolas estaduais e em oitenta e seis escolas municipais de Santa Maria, para saber, através de um mapeamento, em quais escolas se encontravam os alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento e os respectivos professores que lecionam esses alunos.

Para a realização do mapeamento, entrou-se em contato com a 8ª Coordenaria Regional de Educação e com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria que forneceram uma listagem completa das escolas estaduais e municipais para futuros contatos.

De posse da listagem e após o contato com os coordenadores responsáveis pela Educação Especial nos órgãos acima citados, foram enviadas cartas pelo correio, explicando o objetivo do projeto, bem como do mapeamento a ser realizado.

Após o recebimento das cartas, as escolas foram contatadas por telefone para o levantamento dos alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento incluídos nas salas de aula regulares e dos respectivos professores desses alunos. O momento seguinte constituiu-se das visitas às escolas para estabelecer o primeiro contato com os professores sujeitos desta pesquisa.

4.2 Operacionalização para a coleta de dados

4.2.1 Instrumentos e Procedimentos

O primeiro passo para a execução desta pesquisa foi a construção de um marco teórico que forneceu os eixos de reflexão sobre o presente estudo.

Outro aspecto a ressaltar são as questões ligadas ao pesquisador e ao seu objeto de investigação. A construção do objeto de pesquisa é uma tarefa humana e não há como o sujeito que investiga se colocar à margem do processo, fora da realidade que se apresenta para investigação. Conforme Minayo (1996, p. 250): “as questões do investigador fazem a mediação entre o objeto e ele próprio, de tal forma que o conhecimento que persegue é ao mesmo tempo retificação de seu saber e de si mesmo; é o reconhecimento de seus limites e o mobilizador para ultrapassá-los”.

Conforme o que acima está posto, a construção do discurso teórico da pesquisa, “fala” do sujeito que o constrói, ao mesmo tempo em que o anuncia e denuncia. Sendo assim, este estudo é uma construção mediada pela subjetividade e pelas questões do pesquisador, apontando uma escrita que lhe é própria, que tem uma marca, um estilo.

Conforme diz Ferreira (1999), referindo-se a Freud em uma de suas Conferências¹⁵, sobre as intenções de escrever um dado conteúdo. Diz a autora que, de certa forma, essas intenções não podem ser concretizadas, pois existe algo no material que nos desvia das intenções iniciais. Nesse

¹⁵ Refiro-me à Conferência XXIV, de 1917, vol. XVI da Edição Imago das Obras Psicológicas Completas de S. Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1980.

sentido, escreve Freud (1980, p. 442): “mesmo uma realização banal como a organização de determinada quantidade de material não depende inteiramente da escolha do autor; as coisas podem tomar o rumo que lhes apraz, e tudo quanto se pode fazer é perguntar-se, após os fatos, por que estes se passaram desta e não daquela maneira”.

Contamos com um saber inconsciente que trabalha em nós. Com relação a esse estudo, esse saber tem história e começou a se inscrever num tempo difícil de precisar. Penso que é importante partilhar isso, uma vez que através desta pesquisa esse saber se faz presente e toma forma através das representações dos professores acerca da inclusão de alunos com psicose e autismo.

No segundo momento da pesquisa, foram recolhidos dados junto aos atores sociais através de entrevistas semi-estruturadas (ANEXO A). O roteiro de entrevistas não constou de categoriais previamente estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências, as expectativas e as representações dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

A fala, de acordo com Minayo (1996, p. 109), “tem a magia de transmitir através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas”.

A entrevista é segundo Lüdke & André (1986, p. 33) “um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”.

Procurei ter cuidado na preparação e realização das entrevistas. Dentre esses cuidados, está o respeito para com os entrevistados, levando em conta seus valores e opiniões. Para tal, saber ouvir e não distorcer os assuntos é primordial.

Em conformidade com a opinião de Lüdke & André (1986), Minayo (1996, p. 114), como premissa básica da interação entre pesquisador e pesquisado, diz: “a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador”.

As entrevistas partiram da elaboração de um roteiro visando apreender o ponto de vista dos atores sociais sobre a temática em questão. Foi um instrumento que orientou a condução da entrevista constituindo-se como um facilitador de abertura da comunicação. Nesse sentido Minayo (1996, p. 100) é clara quando diz: “um roteiro é sempre um guia, nunca um obstáculo, portanto não pode prever todas as situações e condições do trabalho de campo”.

4.3 Análise dos dados

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizei como método a análise de conteúdo que, para Bardin (1977, p. 38), consiste num:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

A análise de conteúdo permite, assim, fazer inferências, as quais, de acordo com Bardin (1977, p. 39), são “operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

Para Trivinõs (1987, p. 160) “a inferência pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que geralmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação”. Pelo que, “em ambas as situações a informação surge da apreciação objetiva da mensagem” (*ibid*).

A inferência é assim indispensável na análise de conteúdo, mas “não será possível se não dominarmos os conteúdos básicos das teorias que alimentam o conteúdo das mensagens” (*ibid*).

De acordo com Lüdke & André (1986, p. 41), “o processo de análise de conteúdo tem início com a decisão sobre a unidade de análise, que pode ser encarada, segundo Holsti (1969)”:

- Como uma unidade de registro (poderão ser selecionados segmentos específicos de conteúdo para fazer a análise conforme a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou determinado item);
- Como uma unidade de contexto (explorando o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não somente sua frequência).

A escolha do método de decodificação, segundo Lüdke & André (1986, p. 42), “dependerá da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa”.

4.4 O processo de categorização

Para a construção das categorias são recomendáveis a leitura e releitura das entrevistas para que sejam detectadas as temáticas mais frequentes, que de forma indutiva, culminarão na construção das categorias.

Para Lüdke & André (1986, p. 42):

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre

teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Conforme Bardin (1977) e Trivinõs (1987), há três etapas fundamentais ao longo da análise de conteúdo:

- A pré-análise (organização do material);
- A descrição analítica, que começa na pré-análise, unindo-se com a primeira categorização;
- A interpretação inferencial, que resulta das reflexões e intuições após as leituras anteriores.

Após a categorização inicial, deve-se fazer uma leitura vertical de cada uma das entrevistas, seguida de uma leitura horizontal do conjunto das entrevistas, que possibilite pensar e repensar o sistema de categorização, jamais perdendo de vista os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos, lembrando sempre que as categorias, conforme a literatura, devem ser mutuamente exclusivas, obedecendo a critérios de homogeneidade, coerência e exaustividade.

A construção das categorias poderá se dar por diferentes metodologias.

Conforme Moraes (2003), no método dedutivo as categorias são construídas a partir do marco teórico da pesquisa e constituem categorias “a priori”, ou seja, antes da análise dos dados. Já no método indutivo, constroem-se as categorias a partir das informações contidas no corpus. São as categorias emergentes.

Há, ainda, um terceiro método, chamado modelo misto de categorias. Nesse modelo, para Moraes (2003, p. 10), “o pesquisador parte de um conjunto de categorias definidas ‘a priori’, complementando-as ou reorganizando-as a partir da análise”.

As categorias compõem os elementos do metatexto, obtido através das descrições e interpretações que a análise irá possibilitando.

Segundo Moraes (*ibid*), o essencial deste processo, independentemente do tipo de categorização escolhida, diz respeito à importância de o conjunto de categorias construídas representar as informações do “corpus”, possibilitando a compreensão dos fenômenos investigados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“(...) este que está diante de mim tem um sobrenome, um nome, uma história; portanto, ele existe em sua singularidade e em sua diferença; a situação que nos une não se parece com nenhuma outras, ainda que eu possa encontrar nela aspectos descritos na teoria. Por outro lado, ele me encontra, eu não sou substituível, ainda que ocupe uma função em um lugar institucional; minha singularidade faz parte da situação. Além disso, mesmo que eu siba “tudo” sobre aprender e ensinar, me faltaria, no momento, inventar, fazer surgirem gestos e palavras que não estão nos livros, e isto não primeiramente para meu benefício próprio ou para a acumulação de uma ciência, mas para o benefício dele”.

(Cifali, 2001, p. 03).

5.1 Análise das categorias da pesquisa

Nesta seção do trabalho, sistematizarei algumas idéias que surgiram a partir da experiência objetiva junto aos atores sociais deste estudo. Gostaria de esclarecer, também, que as análises que seguem são um recorte do que posso formular hoje; portanto, este é um trabalho inacabado, formado de restos, de experiências à espera de uma crítica, uma contribuição. Como diz Jerusalinsky (2001, p. 58) sobre os fracassos relatados por Freud em sua clínica, que eles “revelam muito mais o limite do nosso saber do que servem para mostrar suficiência”.

Cabe-me apresentar, agora, a trilha percorrida no caminho metodológico escolhido para esta investigação. Descreverei, primeiramente, os passos adotados para a coleta dos dados e, em seguida,

as categorias de análises intercaladas com as falas dos professores, que ilustrarão as discussões desta pesquisa.

Como foi descrita no item sobre a operacionalização para a coleta dos dados da pesquisa, a segunda etapa constituiu-se de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto aos professores.

Estava prevista como metodologia complementar para a coleta dos dados a formação de um grupo de escuta na Universidade Federal de Santa Maria-RS, tendo como participantes os professores das escolas que possuísem alunos incluídos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento. No entanto, não foi possível realizar este trabalho, em virtude da dificuldade de reunir um número mínimo de participantes para esta atividade. Sendo assim, a análise dos achados da pesquisa limitar-se-á aos fragmentos das entrevistas.

A princípio, o trabalho de investigação seria realizado junto às escolas estaduais e municipais de Santa Maria, que tivessem alunos com psicose ou autismo incluídos nas suas turmas. Como se verá a seguir, as entrevistas foram realizadas somente com professores das escolas estaduais, em função de que, nas escolas municipais, apenas um aluno do ensino fundamental estava matriculado, porém não freqüentava a escola.

O primeiro passo para o levantamento dos dados da pesquisa foi um mapeamento das escolas municipais e estaduais para se obter a dimensão do número total de escolas que fariam parte da amostra. Para tanto, entrei em contato com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação e com a Secretaria Municipal de Educação, que ofereceram uma listagem das

quarenta escolas estaduais e das oitenta e seis escolas municipais localizadas no perímetro urbano de Santa Maria.

Com a listagem em mãos, foram redigidas cartas de apresentação a todas as escolas, explicando o objetivo do mapeamento e comunicando sobre os futuros contatos telefônicos. O objetivo desse procedimento foi localizar os alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento que estavam incluídos para, em seguida, realizar as visitas às escolas e entrevistar os professores desses alunos. O profissional contatado pelo telefone foi o diretor (a) da escola e, na ausência desse, o coordenador (a) pedagógico (a). O contato telefônico foi extremamente importante, pois serviu de preliminar para o que eu encontraria nas escolas a serem visitadas.

Durante as ligações telefônicas, iniciava o diálogo apresentando-me e explicando o objetivo do contato. Ao serem indagados se haveria na escola algum aluno com psicose ou autismo, o diretor (a), geralmente, silenciava e pedia que eu repetisse a pergunta. Ouvi exclamações, como: “Não posso dizer com certeza, mas aqui tem alunos terríveis...”; “Não tenho nenhum caso, graças a Deus”; “Graças a Deus, nós não temos”; “Autista... qual é o outro? Autista com certeza não, mas se fosse entrar na vida de cada aluno, certamente teria algum”; “Olha, amorzinho, pelo que eu saiba, aqui, não, graças a Deus”. Vê-se que a referência ao “Pai” é notória em quase todas as falas. Trata-se de um Pai simbólico (Deus), que garante a lei: “Graças ao Pai, aqui não há nenhum aluno com psicose ou autismo”. Curiosamente, aparece aqui a figura de um Pai, personagem tão importante para a nossa estruturação psíquica.

Das quarenta escolas estaduais, somente oito possuíam alunos com psicose ou autismo incluídos, sendo que, numa escola, havia dois alunos na mesma classe, perfazendo um total de dez alunos incluídos. Desses, seis alunos com psicose e quatro com autismo.

Outro fator a salientar é quanto à área de abrangência das escolas estaduais investigadas. Das quarenta escolas estaduais, quatro eram de difícil acesso, pois, encontravam-se em Distritos de Santa Maria. Por essa razão, o trabalho de investigação limitou-se às escolas estaduais localizadas no perímetro urbano.

5.2 Categorias de análise

A etapa de categorização caracteriza-se como o momento central da análise de conteúdo, quando foi possível direcionar o olhar para a compreensão dos fenômenos examinados. As categorias de análise emergem após uma minuciosa leitura das entrevistas. Para isso, o pesquisador precisa impregnar-se do conteúdo dessas, lendo, relendo e fazendo os apontamentos necessários para que estas surjam e possam ser discutidas para uma melhor compreensão dos dados coletados.

As categorias que compõe este estudo são:

1ª) A delimitação conceitual de psicose e autismo;

2ª) A perspectiva dos professores: implementação e validação do processo de inclusão;

3ª) A condução do processo de inclusão: das expectativas dos professores à construção de possíveis caminhos.

As falas dos professores serão identificadas conforme o número de escolas em que foram encontrados os alunos incluídos, ou seja, em oito escolas estaduais. Dessa forma, tivemos: Prof. “A”, Prof. “B”, Prof. “C”, Prof. “D”, Prof. “E”, Prof. “F”, Prof. “G” e Prof. “H”. Na escola “E”, constará o depoimento de dois professores. Esses serão identificados como Prof. “E - 1” e Prof. “E - 2”. O fato de haver dois depoimentos é em função de que o professor “E - 2”, ao saber que a pesquisadora se encontrava na escola, quis participar da amostra, uma vez que ele tem contato direto com alunos com psicose e autismo.

1ª CATEGORIA DE ANÁLISE – A delimitação conceitual de psicose e autismo

Esta categoria diz respeito aos conceitos de psicose e autismo formulados pelos professores em que se buscou apreender o nível de compreensão dos professores a respeito da temática. A opção pelo uso dos termos *psicose* e *autismo* foi em função de serem termos disseminados na cultura e por ser esta uma terminologia que ganhou espaço nas escolas em função da Política de Inclusão Educacional.

Cabe ressaltar, também, que a psicose e o autismo designam o diagnóstico dos transtornos graves dentro do referencial da Psicanálise, o qual juntamente com a Teoria das Representações Sociais, norteia este trabalho.

Quero salientar que, mesmo após o *rapport* (conversa informal para “quebrar o gelo”) com os professores para o início da entrevista, a questão sobre o que entendiam por psicose e autismo foi a que mais lhes causou desassossego. O silêncio e o mutismo foram constantes, seguidos de muitas reticências nas suas falas, o que talvez denote a angústia que o tema sobre a inclusão de alunos com psicose e autismo desperta nos professores.

Nesta primeira categoria de análise sobre os conceitos de psicose e autismo, os professores se posicionaram da seguinte forma:

Sinceramente... eu vou te dizer que faz pouco tempo que a gente... eu não... lá na minha cidade eu não tinha contato com esse tipo de aluno. Eu não sei se as crianças eram escondidas. Eu tive doze anos de magistério antes de vir para cá e não tive nenhum aluno fora do padrão. Tínhamos um aluno aqui na escola e trabalhávamos com ele na base do coração, ir levando... tentando... porque preparo eu não tive nenhum. (Prof. F)

Pode-se perceber no discurso do professor que há muitas reticências e interrupções na sua fala, como se ali estivesse se instaurado um hiato, revelando o vazio que a pergunta causou.

O professor acima justifica sua resposta, falando da sua trajetória profissional, na tentativa de buscar um conceito para o que seja psicose e autismo. Mesmo assim, percebe-se que o professor, apesar dos seus doze

anos de trabalho não conseguiu encontrar uma referência em que pudesse ancorar o seu saber sobre a temática em questão.

O professor refere-se, também, ao fato de nunca ter trabalhado com alunos fora do padrão. Isso revela que a escola encontra-se presa a critérios e aptidões necessários para a aprendizagem, como se houvesse um aluno-padrão, ou seja, aquele que aprende num tempo “x”, que tem um bom rendimento escolar e, por isso, não difere da norma.

A questão remete a uma Representação Social de “aluno-modelo”, pressupondo que exista uma uniformidade na forma como o sujeito se apropria do saber. Pode-se pensar, também, que, ao excluir o aluno que está fora do padrão, as práticas pedagógicas adotadas em algumas escolas poderão estar fabricando uma categoria: a dos excluídos do sistema regular de ensino. Vê-se aqui, que, o fracasso escolar é produto das relações do dia-a-dia na escola e do modo como a escola aborda a questão da diferença.

Outra questão que é possível de ser pensada é o fato de a referência ao aluno padrão estar ligada a uma classe padrão, ou seja, à idéia de classes homogêneas. O professor se vê perdido ao se deparar com alunos que aprendem de forma diferente daquelas dos manuais e cartilhas.

Um aluno com psicose ou autismo faz com que o professor tenha que rever conceitos há muito arraigados, como, por exemplo, o conceito de aprendizagem. Aprender é buscar no mundo referências que, ao serem integradas ao universo do sujeito, possibilitam a construção de sistemas de

representação cada vez mais aprimoradas e, com isso, maiores possibilidades de ação sobre este mundo.

Sobre o conceito de psicose e autismo, outro professor se expressou da seguinte forma:

A psicose eu não teria como definir. Não seria... é... poderia caracterizá-la como uma conduta bastante comprometida, ou então, muito diferente das demais crianças, dos alunos comuns. (Prof. B)

Conforme os professores transpareceram, os conceitos de psicose e autismo são difíceis de serem apreendidos. São terminologias elásticas, que, de acordo com os relatos, apesar de se diferenciarem de uma conduta “padrão”, não cabem num conceito.

Eu não sei o que é psicose. Autismo eu sei que é uma coisa que a criança vive fechada no mundo dela, no interior dela. O mundo externo não faz muita diferença para ela. É o que eu entendo, o que eu ouvi falar. (Prof. G)

Quase nada. Estou pesquisando. Na minha outra escola tem uma educadora especial mais presente na escola e que me passou algumas características da psicose, como é o comportamento deles. Estou sabendo muita pouca coisa. Sei que o meu aluno tem psicose mas ninguém me passou nada. (Prof. C)

O professor C, como se pode observar no fragmento de sua fala, usou de uma contradição ao relatar, no início de seu discurso, que uma educadora especial havia lhe explicado sobre as características da psicose. Já no final de sua fala, disse ainda não ter recebido informações a respeito. É um contra-senso que denota a confusão em que se encontram os

professores em Santa Maria. Poderíamos pensar, também, que a educadora especial não se fez entender ou que ela própria não sabia do que estava falando, ou ainda, que as “características” da psicose não foram suficientes para que o professor entendesse de que sujeito a educadora estava se referindo. Talvez a professora quisesse ouvir da educadora especial algo sobre o sujeito por trás da psicose, aquele que ocupa um lugar no mundo da escola e que possui singularidades.

Seguem os professores dizendo sobre a psicose e o autismo:

Olha, o que eu entendo é assim... Algum tempo já fiz leituras, mas mesmo no tempo da faculdade, não vi nada sobre psicose e autismo. O que eu conhecia é o que todas as pessoas conhecem. (Prof. B)

Eu não sou a pessoa mais indicada para falar sobre isso por causa da minha formação que é Letras. (Prof. D)

É evidente a falta de argumentação nos discursos dos professores, os quais responsabilizam o seu não-saber aos cursos de graduação. Os professores referem-se, aqui, aos cursos de formação de professores e as lacunas deixadas pela universidade.

A dificuldade dos professores para conceituarem a psicose e o autismo é verdadeira e justificável. São termos de difícil compreensão com os quais a escola não está preparada para lidar. São conceitos que podem remeter a uma falta de sentido, ficando aí um vazio à espera de uma significação. Também porque a história da psicose na criança é bastante recente e surgiu nas primeiras décadas do século XX quando foram descobertas as diferentes patologias psiquiátricas na criança.

É notório nas falas dos professores que, na tentativa de conceituar a psicose e o autismo, eles referem-se à construção de um mundo próprio, particular, por parte dos alunos, o qual poderíamos entender, segundo os professores, como um refúgio de onde os alunos tivessem que ser resgatados. Este é um elemento que apareceu repetidas vezes.

É uma criança que está no mundo dela. Todo o momento temos que chamá-la para a realidade, sempre tentando entrosar. Digo: vamos trabalhar, fulano. Se eu não chamar o nome dele antes, ele não responde. (Prof. A)

O relato que se tem dos outros professores é que ele não se interessa, fala coisas que não tem a ver com o conteúdo, talvez porque ele não separe realidade da fantasia, mas isso é possível de segurar. Digo: presta atenção nisso, volta para cá, vamos retornar. Dá para trabalhar. (Prof. B)

Tem horas que eles saem da realidade. Ano passado ele tinha mais dificuldades. Tirei ele da sala e ele foi bem. Temos de orientá-los, dizer que assunto é, onde é. (Prof. E – 2)

O mundo particular evidenciado nas narrativas poderá ser uma Representação Social da psicose e do autismo expressa pelos professores que ao se referirem dessa forma acabam por enfatizar o déficit e a deficiência dos alunos.

Outra evidência importante nos relatos dos professores é ao pronunciarem o nome dos alunos, ou a eles se dirigem de alguma forma, estes “retornam” à realidade. Isto evidencia uma demanda por parte do professor que ao se dirigir ao aluno, marca-o com um traço, singularizando-o. É aqui o momento em que, segundo o professor, “dá para

trabalhar” (Prof. B), ou seja, ao oferecer um traço ao aluno o professor aposta que ali um sujeito poderá advir, pois, como diz Petri (2003, p. 66), “para que um traço seja operativo é preciso que haja uma identificação do sujeito ao traço, e essa identificação deve passar pelo Outro”.

Ao demandar do aluno, o professor passa a ser um espelho, onde este aluno poderá se reconhecer. Com essa atitude, o professor talvez possa recortar o corpo, o olhar desse sujeito que, supostamente, possui um mundo próprio e, através do chamado do professor, o aluno possa vir a representar-se.

Retomando as entrevistas, embora a maioria dos professores pensem que as crianças autistas e psicóticas possuem um mundo particular, um dos professores discorda de tal afirmação e mostra outra leitura para o fenômeno:

Eu achava que autista não tinha capacidade de ter carinho com as pessoas, que ficava só no mundo dele. Meu aluno é diferente, com ele aprendi um outro lado do autismo. (Prof. E – 2)

(...) o que percebi é uma satisfação muito grande quando tu dá um exercício para eles e eles conseguem executar. É como se fosse no futebol, um gol. (Prof. E – 1)

Conforme o discurso dos professores, apesar de se referirem ao mundo próprio por parte dos alunos, estes demonstram admiração ao perceber que, apesar do suposto isolamento, os alunos também são sujeitos que surpreendem, capazes de fazerem “gols” na escola. A escola revela-se, assim, um importante lugar de circulação social que poderá, conforme

Kupfer (2000), contribuir para a retomada ou reordenação da estruturação perdida do sujeito.

As análises das narrativas dos professores, nesta primeira categoria, possibilitaram um panorama do que pensam os professores em Santa Maria sobre a psicose e o autismo, revelando o desconhecimento destes profissionais sobre a temática.

Viu-se, também, que a alusão a um mundo próprio e despovoado por parte de autistas e psicóticos, é fruto das Representações Sociais dos professores sobre esses alunos. Essas representações acabam enfatizando a idéia de sujeitos incapazes de contato afetivo, desprezando assim as suas singularidades e o modo como esses sujeitos se apresentam no mundo.

2ª CATEGORIA DE ANÁLISE – A perspectiva dos professores: implementação e validação do processo de inclusão

A análise desta categoria contempla a visão dos professores acerca da inclusão de alunos com psicose e autismo e coincide com o primeiro eixo de trabalho da Educação Terapêutica mencionado no referencial teórico desta pesquisa.

Nesta categoria, os professores entrevistados ficaram divididos entre respostas positivas sobre a inclusão de alunos com psicose e autismo e uma total negação das tentativas de inclusão desses alunos em função do despreparo profissional em que se encontram diante de alunos supostamente “diferentes”.

Atrelada à idéia de que a inclusão é um benefício, esteve associada a concepção de que a inclusão educacional serve somente para a socialização desses alunos. Para os professores que concordam com a inclusão esta é válida para o convívio e o relacionamento interpessoal entre os alunos, ou seja, para sua socialização, não havendo outra razão para a inclusão. Vejamos as declarações:

O objetivo primeiro seria, a meu ver, muito mais social do que intelectual. Penso que o que eles precisam é esse desenvolvimento social. Isso vai ajudar muito para eles entenderem o que é uma sociedade, o que é relacionamento humano. A inclusão é válida para o desenvolvimento social desses alunos. (Prof. D)

O professor acima é claro ao afirmar que a escola propicia o desenvolvimento social desses alunos. Este é um dos fatores importantes para pensarmos a inclusão; porém, não é o único.

A escola enquanto lugar social é um importante espaço porque oferece leis que regem o convívio entre as pessoas. Na escola, há regras que devem ser respeitadas, como, por exemplo, o horário para entrar e sair, o recreio onde as crianças convivem e transitam todas em um mesmo espaço, as comemorações, festas, etc. Existe aí uma certa “normalidade” por onde os alunos com psicose e autismo circulam, o que os tornam crianças como as demais que lá estão. Sendo assim, a escola oferece um lugar de reconhecimento para o sujeito.

A ressalva a ser feita é que para algumas crianças com psicose e autismo será necessário que a escola se adapte a esse sujeito que fala e se comporta de forma singular, de acordo com as suas possibilidades. Para

isso, a escola deverá contar com um quadro de profissionais dispostos a entender a língua “estrangeira” desses sujeitos e buscar um assessoramento necessário à situação.

Outro aspecto a ser levado em conta para a inclusão dos alunos em questão é o desenvolvimento psíquico desses sujeitos. Alguns desses alunos poderão não estar preparados para o convívio com outras crianças na escola.

A criança psicótica, por exemplo, não conhece “não” e, portanto, não pode limitar sua demanda de satisfação. Sendo assim, suas fantasias aparecem com delírios porque são construções imaginárias, que precisam ser realizadas. É nesse sentido que, muitas vezes, o aluno é visto na escola gritando, caminhando de um lado para o outro, falando coisas desconexas. Esse tipo de comportamento tumultua o ambiente escolar, e o professor fica impotente diante de comportamentos que ele não compreende e, a partir dos quais não sabe como proceder.

Todos nós criamos fantasias para lidar com as situações na vida; do contrário, a realidade seria muito dura e não suportaríamos viver. A diferença entre nós e um sujeito psicótico é que não realizamos todas as nossas fantasias, porque conhecemos os limites que o outro pode colocar para barrar os nossos desejos. Já para o psicótico, a realização de suas fantasias é posta em ato, e esse comportamento poderá causar confusão e muita resistência na escola que não estiver em condições de trabalhar com isso. É neste sentido que a socialização como forma de inclusão de crianças autistas e psicóticas pode, às vezes, não dar certo.

Para que a inclusão aconteça é preciso, então, que o sujeito esteja em condições de usufruí-la, do contrário, será necessário um tratamento terapêutico para que a criança venha estabelecer alguma relação com o outro e, assim, possa escapar do seu isolamento psíquico. Este é um trabalho que poderá ser realizado concomitantemente com a escolarização e é de extrema importância para o sucesso da inclusão desses alunos.

Vejamos a declaração do professor abaixo:

Até que ponto a inclusão é viável? Me preocupa quando ele for conviver com adolescentes. Por enquanto o convívio é com crianças. Eu acho que essas crianças deveriam ser encaminhadas para um lugar onde as pessoas possam ser preparadas para desenvolver as habilidades que eles conseguem. Não tem porque insistir numa coisa que ele não consegue. A inclusão serve para a socialização, já para a aprendizagem, não. Eu me coloco em dois lados: um lado que quer ajudar. Penso se eu tivesse um filho assim. Mas o que fazer com os outros alunos? (Prof. F)

O professor é categórico ao afirmar que a inclusão serve para a circulação dos alunos junto a seus pares; já para a aprendizagem tradicional, pensada em termos de leitura e escrita, não.

A postura dos professores sobre o papel da escola enquanto socializadora remonta ao Paradigma da Integração e Normalização do sujeito com necessidades educacionais especiais, surgido na década de sessenta, fruto do esforço de pais que procuravam um lugar para seus filhos nas escolas comuns. Coincide, também, com o movimento de

desinstitucionalização do doente mental, na tentativa de devolvê-lo ao “convívio social”.

A Integração localizava no sujeito o alvo das mudanças. Para que o aluno pudesse circular no espaço escolar, ele deveria se adaptar à escola, e não o contrário.

Quando os professores dizem que a inclusão serve somente para a socialização, estão depositando no aluno a responsabilidade pelo seu fracasso na aprendizagem, ou seja, o aluno deveria se modificar para permanecer na escola e a escola permaneceria isenta de rever sua prática frente à diversidade de seus alunos.

O paradigma da Integração sofreu inúmeras críticas, porque, apesar da crença de que as pessoas diferentes teriam o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, elas deveriam ser preparadas em função das suas especificidades, para assumir seus papéis sociais.

Outra crítica refere-se ao fato de que, no Paradigma da Integração, o sujeito passaria de um serviço educacional para outro, supostamente mais integrador, como, por exemplo, a passagem da escola especial para um sistema menos segregado. Essa passagem dependia, exclusivamente, dos progressos dos alunos e, como isso raramente acontecia, os pressupostos da Integração ficaram comprometidos.

De certa forma, os professores em Santa Maria têm razão ao dizer que a escola serve de veículo para a socialização, se levarmos em conta que a Inclusão parte do mesmo pressuposto da Integração, ou seja, o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais de ter igualdade de

acesso ao espaço comum da vida em comunidade. A diferença está que a escola ao colocar a ênfase na socialização, se exime de operar mudanças no seu interior para receber crianças não só com psicose e autismo, mas todas as crianças que elevam as estatísticas do fracasso escolar em nosso país: crianças em situação de rua, negros, pobres, “com dificuldades de aprendizagem”, etc.

Os professores em Santa Maria estariam de forma subliminar deixando transparecer que, ao se referirem à escola como um espaço somente para a socialização, estariam oferecendo um espaço físico para os alunos com psicose e autismo e que isso bastaria. Parece-me que os professores falam de uma inclusão física e não educacional, lembrando sempre que o educacional pressupõe o respeito à subjetividade dos alunos, para a qual a educação tem muito a oferecer.

A fim de ilustrar o que acima está posto, retomo a fala de um professor:

A nossa inclusão, aqui na escola, é de crianças com deficiência mental ou sérios distúrbios de comportamento. Que têm problemas psicológicos ou neurológicos, que provocam distúrbios sérios. Autistas, não recebemos. Este que temos aqui é um caso único. Quando chegou aqui, dissemos para a família que ele estava perdendo tempo aqui. A família colocou que não nos preocupássemos com a parte pedagógica, porque ele estava sendo atendido em outra escola e que lá eles desenvolviam e trabalhavam as capacidades que pudessem ser desenvolvidas. A permanência dele na escola seria apenas para a socialização. Aí, tudo bem, como vamos dizer que não? (Prof. F)

Os professores encontram-se confusos com relação à inclusão de alunos com psicose e autismo. Deixam recair sobre as possíveis interações sociais, que esses alunos venham a desenvolver, o objetivo maior de eles estarem na escola. Essa questão demonstra a delicadeza do assunto quando falamos de inclusão. Os professores encontram-se desinformados sobre o papel da escola neste contexto, bem como dos limites do seu alcance quando se trata de alunos com psicose e autismo.

Carvalho (2004), ao se referir aos professores no contexto inclusivo, diz que se cria uma Representação Social equivocada e prejudicial no imaginário desses professores, pelo simples fato de fazerem constar na turma um aluno com necessidades educacionais especiais, como se isso fosse suficiente, dispensando ajudas e apoios necessários para sua integração com colegas e com os objetos do conhecimento e da cultura.

É interessante pensarmos que, na primeira categoria de análise (“A delimitação conceitual de psicose e autismo”), o aspecto relevante nas falas dos professores referiu-se a existência de um mundo particular, próprio, por parte dos sujeitos com psicose e autismo. A partir disso, poderíamos pensar na impossibilidade de interação social desses alunos. Já nesta segunda categoria, os professores revelam que vêem como benéfica a inclusão no que tange à socialização desses alunos. Diante desses dois pontos expressos no discurso dos professores, uma questão se configura: como a inclusão poderia ser positiva para a socialização de um sujeito que possui um mundo próprio e que, supostamente, não se relaciona com as pessoas?

Os professores, ao verem na socialização a única razão para a inclusão de alunos com psicose e autismo, fecham aí uma idéia, um conceito e, com isso, deixam de vislumbrar, por exemplo, que a exclusão desses alunos possa estar ligada a fatores sociais em ação nos processos de aprendizagem, bem como a fatores provenientes do próprio funcionamento do sistema escolar, que precisa se modificar para receber todos os alunos e que, por diversas razões, têm sido excluídos, abandonando precocemente a educação escolar.

Os professores em Santa Maria percebem, de certa forma, que a inclusão desses alunos precisa de diferenciais para a sua concretização. Falta-lhes apoio e assessoramento de profissionais que possam ajudar a dar sentido aos seus questionamentos.

O primeiro dia de prova foi terrível. Ele gritava, ficou “nos nervos” e se angustiou porque não conseguia fazer. Vi que ele não queria entregar a prova em branco. Então, trouxe um texto para ele copiar, com figuras para pintar. Ele se acalmou. A gente não avalia como os outros. (Prof. G)

Eu acho que bom seria se nós pudéssemos ter mais contato com os educadores especiais. Também a leitura de textos sobre isso para nos ensinar a tratar com essas crianças. Se eu tivesse tido mais informações antes de começar a trabalhar, teria me ajudado muito. (Prof. B)

Acho que a inclusão é uma coisa boa, mas deveria ser melhor preparada e melhor estudada. A escola que recebesse esses alunos inclusos deveria, além da Educação Especial, ter todo um aparato: psicólogos, médicos. Não é só chegar e colocar o aluno na sala e pronto. Acho que deveria ter um outro trabalho com

as famílias das outras crianças para que elas também ajudassem, porque ainda existe pouco, mas existe preconceito. (Prof. H)

Os professores levantam importantes questões para que a inclusão possa acontecer de forma efetiva na escola.

Um desses pontos é a necessidade de assessoramento de profissionais da Educação Especial, que, mais do que nunca, são peças-chave para o sucesso da inclusão.

Há a necessidade de os educadores especiais ampliarem seu campo de visão sobre o que seja o sujeito cognitivo, lembrando sempre que, nos alunos tidos como “especiais” há um sujeito do desejo também.

Outro ponto a salientar é como nos diz Lajonquière (1999, p. 112) que os alunos da Educação Especial não necessitam que lhes sejam satisfeitas supostas necessidades especiais, apenas “desejam como toda e qualquer criança uma educação, isto é, querem que o mundo sinalize a possibilidade de elas virem a usufruir do desejo como mais um adulto”.

O professor de Educação Especial poderá ser um consultor dentro da escola regular. Isso implica muito estudo e sensibilidade para retomar a trilha do desejo da criança, que, como outra qualquer, reivindica uma educação, que é precisamente um direito e necessita ser conquistada em nome próprio.

Outro aspecto relevante nas narrativas dos professores e que foi mencionado pelo professor “G” numa fala anterior é a avaliação. Disse o professor que há um diferencial na avaliação desses alunos e que não dá

para avaliar todos os alunos do mesmo jeito, ou seja, cada aluno encontra-se em um momento particular, e isso deverá ser levado em conta pela instituição no momento de avaliá-los. Avaliar no sentido de respeitar a subjetividade de cada aluno, desmontando saberes cristalizados sobre o que é um sujeito e o que é aprender. Essa atitude fará com que o professor se entenda e entenda o aluno também.

A questão da avaliação é polêmica e poderá gerar conflitos na instituição que recebe alunos com psicose e autismo. A começar pelos critérios de recebimento desses alunos. Será que todos podem ser incluídos? Esse é um ponto que foi discutido no início da análise desta categoria e que requer mais algumas considerações.

De acordo com Jerusalinsky (2004),¹⁶ a inclusão de alunos com psicose e autismo depende da plasticidade adaptativa das instituições às diferentes condições que as crianças possam apresentar, tanto do ponto de vista físico e intelectual, quanto do ponto de vista psíquico.

Prossegue Jerusalinsky (informação verbal), advertindo sobre a adequação da escola ao receber uma criança com psicose ou autismo.

O diagnóstico não se faz em função da bondade e compreensão das pessoas. ‘Olha como eles não são discriminativos, têm espírito cristão e acolhedor’. Não é por isso que uma escola é adequada. O diagnóstico não pode ser de um lado só. Eu diria que precisa um duplo diagnóstico para esse critério de avaliação. Uma instituição que não oferece essa plasticidade, essa possibilidade de adequação faz uma falsa inclusão. Acaba num confinamento, embora a aparência

¹⁶ Conforme observações feitas pelo autor durante supervisão em 17/11/2004, em Porto Alegre/RS

imaginária seja de que a criança circula com os outros, na verdade, os outros representam as barras, as grades da cadeia, da cela.

Vejo a necessidade de levar em conta não só as condições psíquicas dos alunos para que esses possam ser incluídos, mas também a figura da instituição que acolhe essas crianças, no sentido de que cabe à escola e à equipe de profissionais que dela fazem parte pensarem, como diz Kupfer (2000), no segundo eixo da Educação Terapêutica, qual é o melhor tratamento para a criança naquele momento específico da sua subjetivação.

Para concluir a análise desta categoria, embora sabendo que há muito mais a dizer, retomo a fala de um professor que se posiciona de forma preocupante frente à inclusão de alunos com psicose e autismo:

Vejo a inclusão como um sofrimento. A gente não sabe o que ele está pensando. Ele também não fala. O sofrimento é dele e meu também que fico naquela angústia. Eu não sei como isso se processa na mente dele. Alguma coisa eu acredito que ele deve captar do ambiente. (Prof. G)

A chegada de uma criança com psicose ou autismo na escola detona uma série de questionamentos sobre o funcionamento geral da instituição. Isso causa resistências, pois desloca as pessoas de seus lugares, fazendo-as se perguntarem sobre os caminhos que a educação está tomando para atender os alunos que, supostamente, não aprendem. A escola está, como diz Cufaro (2000), para um ideal de classes homogêneas; com isso, acaba por perder-se, enfraquecida diante do desconhecido.

O aluno com psicose ou autismo realiza o encontro da Pedagogia com seu não-saber, fazendo com que os olhares se voltem para as questões

relacionadas à formação de professores. Este é um dado importante que aparece muito bem expresso nas falas dos professores na terceira categoria de análise que virá a seguir.

3ª CATEGORIA DE ANÁLISE – a condução do processo de inclusão: das expectativas dos professores à construção de novos caminhos

Abordar-se-á, na análise desta categoria, a opinião dos professores a respeito de como deveria ser feita a inclusão de alunos com psicose e autismo. Constará também, aqui os benefícios e os prejuízos da inclusão desses alunos descritas na visão dos professores.

Os professores levantaram importantes questionamentos sobre a inclusão de alunos com psicose e autismo. Mostraram-se divididos em respostas favoráveis à inclusão, desde que, os alunos freqüentassem turmas menores e que eles tivessem um acompanhamento e preparo profissional para atuar junto aos alunos. Por outro lado, alguns professores se mostraram resistentes à inclusão, alegando que os alunos deveriam ser encaminhados para a classe especial ou para uma escola especializada.

Eu acho que, em todas as situações, a inclusão é bem vinda. O sucesso, o ideal seria o caso de não apenas aceitá-los, mas sim, incluí-los de fato. O sucesso, primeiramente, seria o fato de aceitar que isso é uma realidade, tanto para professores, como para os alunos. Os professores devem aceitar que têm alunos com autismo ou outro transtorno e estarem preparados para isso. Aqui está o papel das orientações, de direções, do estado. Eles devem proporcionar o estudo necessário para lidar com isso. É isso que falta para o sucesso da inclusão. (Prof. B)

Percebe-se, no discurso do professor, que este tem noção do que seja incluir o aluno ou simplesmente aceitá-lo em sala de aula. Quando o professor diz “não apenas aceitá-los, mas sim, incluí-los de fato”, ele está abrindo precedente para se pensar que a inclusão educacional “de fato” não está acontecendo em Santa Maria; e sim, uma mera colocação física desses alunos na instituição.

O professor deixa transparecer, também, a idéia de que estar preparado para trabalhar com esses alunos é uma condição alcançada a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), dar-lhe-á autonomia para atuar. Esse é um comportamento justificável diante do horror de não saber lidar com o enigma, com o diferente, com aquilo que desloca o professor do lugar que pensa ocupar, ou seja, do lugar de professor-todo, daquele que sabe e detém o conhecimento.

Os professores têm razão ao se sentirem acuados diante de uma situação com que não se encontram preparados para lidar. Situações que remetem a um vazio e são geradoras de angústia e conflito; e nada mais acolhedor do que nos protegermos em cenários imaginários onde supomos que o outro (direção, estado...) é detentor de um saber e vai lhes dizer como agir. Como diz Cifali (2001, p. 105):

Nossos sentimentos são um guia do que vivemos e do que o outro vive: um guia que, trabalhado, permite compreender sem projetar, atribuindo uma parte às coisas, a si e ao outro. Reconhecer nosso envolvimento psíquico em nosso ofício, torna-nos menos nocivos. Uma teoria, por mais elaborada que seja, por si só não nos resguarda de derrapagens, de

tomadas de poder, de rejeitar um outro que nos decepciona.

Pensar a formação de professores para atuarem com a diversidade é um fato que remete a uma mudança de postura de todo e qualquer professor, independente dos alunos em questão. Nesse contexto, a formação vai além de uma mera atualização didática e pedagógica e se transforma na possibilidade de criar espaços, onde as pessoas aprendam a conviver com a mudança e a incerteza.

O professor, a seguir, vê de outro ângulo a formação profissional para trabalhar com alunos com psicose e autismo:

Se eles estivessem numa classe regular com pouquíssimos alunos, onde o professor pudesse dar mais atenção em específico para ele, eu acredito que seria melhor. Uma coisa bem importante no relacionamento é a afetividade. Eles precisam de muito afeto. Uma classe menor e bastante afeto por parte da professora de sala é o que seria o ideal. Que o professor pudesse estar muito atento ao que eles sentem em cada momento, para poder chegar neles e eles responderem do jeito que gostaríamos que respondessem. Não querendo desmerecer toda uma formação, mas, às vezes, é mais importante essa afetividade do que uma formação técnica do professor.
(Prof. D)

Apesar de ambos professores compactuarem com a idéia de que uma classe menos numerosa seria o “ideal”, o professor D. discorda de que a formação técnica é imprescindível pra o trabalho com alunos com psicose e autismo. O professor deixa claro que é preciso ver, no aluno, não só um sujeito do conhecimento, como também um sujeito do desejo, quando se refere que é preciso estar “muito atento ao que eles sentem em cada

momento”. Ao ampliar a visão de sujeito cognitivo, o professor percebe que não há o que corrigir, errar é do humano. Na verdade, todas as crianças aprendem; o que os alunos com psicose e autismo possuem é dificuldades na sua escolarização. Essa atitude demonstra uma aposta no sujeito que, a partir daí, poderá aparecer na sua singularidade.

A questão da afetividade aparece em um outro momento, na fala de um professor, quanto aos benefícios da inclusão:

Crescemos como pessoas e como profissionais. A inclusão faz com que nos mexamos, faz sair da acomodação, rever métodos. Para a criança, faz com que ela enfrente as dificuldades. Os resultados são fantásticos. O diferencial é a afetividade. Os colegas puxam eles, mostram o caminho. (Prof. E - 1)

O professor E - 1, no discurso acima, faz referência à importância dos colegas na escola, pois estes, “ao mostrarem o caminho”, tiram o sujeito de um possível ponto de estagnação, fazendo com que ele se movimente e seja “puxado” para o mundo da escola, ocupando o lugar de estudante como os demais que ali estão.

Retomando a questão de como deveria ser feita a inclusão de alunos com psicose e autismo, um professor relata:

Da maneira como está sendo feita a inclusão desses alunos, eu não acredito, não. Ficamos sem saber qual é a realidade. Tive dificuldades com fulano, por minha culpa. A gente se acomoda e se esquece de como deveria tratar. Poderia haver um acompanhamento mais direto com os professores, uma troca de idéias. Poderíamos fazer um conselho de classe específico para essas crianças. É uma coisa que vai dar trabalho,

mas temos que fazer a nossa parte. Somos educadores. Do contrário, temos que buscar outra profissão. (Prof. E - 1)

O professor está pedindo para ser escutado em suas dificuldades. Quando se refere a um acompanhamento, é desse lugar de escuta que ele reclama. Ao propor um conselho de classe para falar dos alunos, na verdade, o que ele deseja é um lugar para falar de si e das suas inquietações. Do contrário, continua o professor:

Ficamos num “mato sem cachorro”. Se for a tua primeira experiência, tu toma um baque, um susto. Ficamos órfãos frente a eles. Com a ajuda de um profissional especializado, a inclusão deixa de ser apenas oficial e passa a ser uma atitude. (Prof. E - 1)

O “susto” a que se refere o professor é causado pela dificuldade de se reconhecer no ofício de professor, diante de crianças que aprendem de forma diferente das demais que estão na escola. Nesse espelho que as crianças com psicose e autismo oferecem, o professor se desconcerta ao perceber que a imagem de bom professor não corresponde mais à figura que, outrora, desenhava-se em todos os seus contornos. O professor se vê agora falho, tendo que desconstruir conceitos cristalizados. Por este viés, o professor abaixo se posiciona:

Quando eu fui fazer a primeira avaliação, eu conversei com meus colegas. Eles me disseram: “ele não vai fazer nada”. Outros diziam: “tente fazer avaliação, dá!”. Pensei comigo: vamos lá! Aí, eu cheguei, né, dei o teste para todos, normalmente. Disse a ele: “você acha que consegue resolver no tempo normal dos teus colegas? No tempo de aula?” Ele disse: “não sei”. No final das contas, ele não conseguiu terminar. Eu fiquei numa dúvida muito difícil. E agora, será que ele não

vai se sentir discriminado, se eu disser para ele terminar outro dia? Teve alguns alunos que, para eles, o tempo também foi curto, ou porque não tinham estudado, ou porque estava difícil mesmo. Decidi sair da sala sem ele me ver e perguntei à acompanhante dele (uma senhora que o espera para levá-lo de volta para casa) o que eu poderia fazer. Perguntei se eu deixava ele fazer a prova outro dia e se ele não iria se sentir discriminado. Ela me disse que ele estava acostumado a isso. No outro dia, ele terminou de fazer e compreendeu o necessário para fazer algumas conexões. Ele tirou uma nota boa e mostrou aos colegas. Isso é muito bom. (Prof. B)

É interessante que o professor percebe que houve outros alunos que também não conseguiram terminar a prova, cada um por algum motivo, e que não foi só o “Pedro”, por exemplo, que, por ser “diferente” não conseguiu realizar a atividade proposta. O professor tira o foco do aluno “diferente” e passa a ver a turma como um todo e, neste todo, cada aluno em particular, de acordo com as suas especificidades.

A questão da formação docente é um ponto delicado, porque não se trata de um treinamento para competências profissionais, mas requer uma certa transcendência dessas competências, no sentido de que o professor possa trabalhar as representações sobre o ofício de ser mestre. Como diz Voltolini (2004)¹⁷: “Não basta dizer ao professor como deve fazer com o autista. Não se produz o novo assim. É preciso elaborar o passado, o antigo”. Elaborar o passado é uma forma de ressignificar as representações acerca da inclusão de alunos com psicose e autismo. Esta poderá ser uma proposta de trabalho para os professores que se dispuserem a falar de si e

¹⁷ Palestra proferida no V Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI) – Universidade de São Paulo, em outubro de 2004.

das suas representações, contribuindo desta forma, para o processo de sua própria formação.

Neste sentido, o discurso do professor ao se posicionar sobre a formação de professores, bem como sobre os benefícios e prejuízos da inclusão pode ser percebido na citação abaixo:

A inclusão poderia ter mais pontos positivos do que negativos. Sou a favor da inclusão, mesmo que eu não tenha o aparato necessário. Sou contra a forma como ela foi direcionada. O positivo da inclusão é o convívio social. Não podem ficar enjauladas. O que deveria ser feito é ela ter acontecido paulatinamente, com preparo. Quanto aos prejuízos, não são muitos, não. O que deveria ser trabalhado é o preconceito, que aliás, não é das crianças, e sim, dos adultos. Quem boicota são os adultos. Se a inclusão fosse bem trabalhada, não haveria prejuízos. As pessoas precisam ser reeducadas para ela de fato acontecer. (Prof. H)

A reeducação de que fala o professor poderá ser entendida como um caminho para se pensar a inclusão educacional de alunos com psicose e autismo. Poder-se-ia ler a reeducação, a qual se refere o professor, como um trabalho a ser feito com os profissionais que receberão os alunos a serem incluídos. Um trabalho de acompanhamento necessário para que os professores possam dar nome aos seus medos e angústias e, com isso, passem a se perguntar sobre a sua prática pedagógica, desconstruindo saberes e produzindo momentos de verdades sobre o ato de educar.

A esse respeito, Kupfer e Bastos (2003) alertam que, para a inclusão educacional acontecer, é necessário, a princípio, um trabalho de inclusão

dos professores. Um trabalho que dê sustentação ao professor para suportar o desconforto de ter alguém em sala de aula que é diferente dele.

Caso não haja suporte para os professores na escola, estes se sentirão abandonados e a permanência da criança na escola passará a ser uma ameaça para a integridade psíquica do aluno e do professor. Restará, então, que a escola indique a saída do aluno, como observa o professor em seu discurso:

Não tenho a menor idéia de como deveria ser feita a inclusão. Sei que do jeito que está... talvez por culpa nossa. A gente não foi preparada para isso. Tem que ser uma pessoa especializada... sei lá! Tenho que entender, saber com quem estou lidando. (Prof. G)

A falta de acompanhamento para o professor que trabalha com esses alunos, seja através de um grupo de escuta, ou através de um assessoramento, fará com que se percebam impotentes diante do aluno. Os professores sentirão que não possuem o saber necessário para trabalhar com esses alunos. Sendo assim, pensarão que este é um saber especializado e que está fora da escola e é lá que deverá ser buscado.

Outro aspecto que merece ser levado em conta sobre o encaminhamento para uma classe ou escola especial é o que foi discutido na segunda categoria de análise, quando se chamou a atenção para o fato de que nem todas as crianças com psicose ou autismo poderão, em vista de suas condições psíquicas, ser incluídas nas escolas regulares, principalmente em turmas numerosas, como é a realidade de muitas escolas estaduais. Há que se estudar caso a caso; por isso, a inclusão a qualquer custo, como defendem alguns estudiosos, é perigosa e nociva para esses sujeitos.

A indicação de um aluno para a escola especial poderá funcionar como um meio de acesso, para que, quando o aluno puder, passe a freqüentar a escola regular. Na opinião de Páez (2003)¹⁸, as escolas especiais são centros de recursos com pessoas capacitadas para se tornarem assessores para as escolas regulares. Desta forma, a Educação Especial é uma grande parceira para se pensar a inclusão de alunos com psicose e autismo na escola regular.

Ao término das análises das categorias, é possível perceber que a inclusão é um desafio que merece ser visto de vários prismas e que é possível buscar contribuições para esse desafio na Psicanálise, através do que ela possa oferecer à Educação na Psicologia Social; afinal, o ser humano é tecido pelo social, e a Educação Especial, como acredita Kupfer (2000), psicanaliticamente orientada.

Percebe-se nos discursos dos professores que apesar de se encontrarem confusos quanto à inclusão de alunos com psicose e autismo por uma série de razões, muitos deles estão dispostos a rever suas práticas, desde que assessorados nesta caminhada.

A demanda incessante dos professores por formação, apesar do duplo sentido que o termo possa encerrar, é merecedor de escuta e de um olhar instigante. Um olhar que faça o professor perceber-se como sujeito, para que, a partir daí, possa ver o aluno na sua singularidade. Este é o desafio para a escola que desejar ser inclusiva. Como diz Imbert (2002, p. 95) sobre o engajamento ético do professor diante da criança que fracassa: “a ética mostra que a relação não visa o controle do outro, sua de-finição, mas se confronta com o inesgotável, com o infinito das pessoas e das situações”.

¹⁸ Palestra proferida no XXII Jornada de Estudos do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre/RS, em 23/08/2003

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Tudo, tudo estudei com vivo empenho!
E eis me aqui agora, pobre tolo,
Tão sábio como dantes! É verdade
Que sou mestre, doutor, e há já dez anos
Que discípulos levo a meu talante,
À esquerda, à direita, ao sul ou norte,
Mas conheço que nada nós sabemos!”*

(Goethe, 2004, p. 41)

Ao iniciar minhas investigações, busquei identificar as Representações Sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento nas escolas públicas estaduais de Santa Maria/RS, na tentativa de responder sobre as implicações e os efeitos destas Representações sobre a inclusão de alunos com psicose e autismo.

A trilha percorrida na busca para as possíveis respostas do problema em questão, revelou-se, desde muito cedo, um precioso instrumento para perceber o cotidiano dos professores que, de forma corajosa, procuravam trabalhar com seus alunos tidos como “diferentes”.

O contato com os professores por meio das entrevistas revelou a apreensão que se encontravam, na tentativa de dar um significado à presença de sujeitos em sala de aula, que, em função das suas especificidades, remetiam-nos à incompletude do ofício de mestre.

Algumas vezes, durante as entrevistas, foi preciso desligar o gravador para que os professores pudessem respirar e reorganizar suas

idéias, para, então, falarem do sentimento que lhes tomava, pelo fato de estarem vivendo a inclusão de alunos com psicose e autismo de forma tão angustiante. Nesses momentos, foi preciso acolher o silêncio e, por vezes, as reticências nas falas dos professores, que faziam com que um vazio se instaurasse, revelando um sujeito preocupado e sensível com a situação dos seus alunos.

O percurso realizado por meio das entrevistas foi riquíssimo, pois ao dialogar com os professores, eles se davam conta de o quanto trabalhar com esses alunos reportava-os a outras questões. Por exemplo, não eram somente alguns alunos que tinham dificuldades, e sim, que este era um problema de muitos outros alunos também.

Com a identificação das Representações Sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais Desenvolvimento, constatei que os professores que possuem alunos incluídos nas suas turmas encontravam-se confusos sobre o que é psicose e autismo.

O fato de os professores desconhecerem esses transtornos faz com que se perpetue a Representação Social de que estes alunos são sujeitos que vivem num mundo particular, distante da realidade.

A pesquisa aponta, também, que os professores entrevistados mostraram-se angustiados frente a alunos que, segundo eles, não usufruíam da escola como um local para aquisição das capacidades da leitura e escrita. A escola, na visão dos professores, seria apenas um veículo para a socialização desses alunos.

A questão da socialização é um ponto importante levantado pelos professores, que poderá determinar a conduta do professor diante do aluno. Poderá ser um disparador para que, o professor, através das relações interpessoais que possam se estabelecer entre os alunos, use desse mecanismo social para entrelaçar o aluno com o mundo da escola.

O outro lado que a questão da socialização envolve é que, no momento em que a escola limita-se a usar o seu espaço somente para a circulação dos alunos com psicose e autismo, poderá estar deixando de apostar nesse sujeito, uma vez que, estar fazendo parte de um grupo é o que bastaria para a inclusão desses alunos.

Procurei também demonstrar com a pesquisa, que, do ponto de vista dos professores, a inclusão deveria ser realizada em turmas menores, pois, desta forma, o professor poderá dedicar-lhes mais atenção.

Um dos pontos altos da pesquisa e que permeia quase todo o discurso dos entrevistados é a necessidade de formação profissional para atuarem junto aos alunos com psicose e autismo. Os professores reclamam que não foram preparados para receber esses alunos na escola. Esta é uma justa reivindicação que faz com que, partindo-se de tais observações pode-se pensar que não está acontecendo a inclusão de alunos com psicose e autismo nas escolas da rede pública estadual de Santa Maria. O que acontece, hoje, é a colocação “física” de alunos num espaço comum, onde circulam os sujeitos da comunidade escolar.

A questão da falta de formação profissional, abordada pelos professores, somada à Representação Social dos professores sobre quem

são os alunos com psicose e autismo, aponta para uma constatação que parece evidente: as Representações Sociais dos professores de que alunos com psicose e autismo possuem um mundo particular, atreladas a idéia de que a escola serve somente para a socialização desses alunos, determinam a maneira como os professores realizam suas práticas em Santa Maria.

Pode-se pensar a partir do que foi levantado nesta pesquisa, que o fato de os professores encontrarem-se desamparados e sem acompanhamento para dar vazão aos seus sentimentos e questionamentos sobre a inclusão de alunos com psicose e autismo, poderá fazer com que se sintam incapazes de trabalhar com esses alunos.

Gostaria de pontuar que a incapacidade referida cima poderá ser uma suposta incapacidade. Na verdade, os professores possuem um saber inconsciente sobre como atuar frente a esses alunos. Um exemplo disso, foi o de um dos professores entrevistados, que, diante do aluno que não conseguiu realizar a avaliação no tempo previsto, buscou alternativas, conversando com a acompanhante do aluno e resolveu a questão. O que os professores precisam é falar sobre suas experiências, para que, ao falarem, possam escutar a sua própria mensagem e consigam, assim, dar um nome para aquilo que sentem.

Uma forma de contribuir para que a inclusão de alunos com psicose e autismo aconteça de forma menos traumática, será a realização de um grupo de escuta na Universidade Federal de Santa Maria, com os professores que fizeram parte deste estudo. Esta será uma ação implementada pela pesquisadora para o ano de 2005. A realização deste grupo terá como objetivo dar voz as Representações Sociais dos

professores, através de um lugar de escuta cumprindo com o papel social esperado da academia. É intervir fazendo laço com a escola através da fala dos professores, para que estes possam ressignificar suas práticas e dar um sentido aos fantasmas que povoam seus imaginários. Abrir um espaço para circulação dos medos e fracassos que envolvem a escola é escutar os sintomas não só dos alunos com psicose e autismo, mas de todo um sistema educacional que adocece o professor e o aluno.

Gostaria de enfatizar que esta pesquisa constitui-se num ponto de partida para se pensar a inclusão de alunos com psicose e autismo em Santa Maria; por isso, é um espaço que permanecerá aberto para novas pesquisas. Para tanto, será necessário compromisso e seriedade daqueles que se dedicarem à causa, uma vez que a inclusão educacional no nosso município encontra-se em estágio embrionário, um campo fértil para troca de idéias e novas investigações.

6 REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise de conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Portugal: edições 70, 1977.

BASTOS, M. B. **Inclusão escolar**: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise, SP. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BRASIL. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. In: **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de E.A. Cunha, 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 103-117.

COLLI, F. & AMÂNCIO, V. Continuando a travessia pelo ponte. In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, ano V, nº 9, 2º sem, 2000, p. 69-81.

COLLI, F. et al. Começando uma travessia pelo Ponte. In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, ano II, nº 2, 2º sem, 1997, p. 139-144.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CUFARO, A. C. Quando a loucura vai à escola... discursos de uma história. In: Kupfer, M. C. M. (org). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

- GOETHE, J. W. V. **Fausto, tragédia de Goethe**. Tradução de A. D'ornellas. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 31-59.
- FERREIRA, T. **A escrita da clínica**. Psicanálise em crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FILIDORO, N. S. O gravador que gravava o que lhe dava vontade. In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, ano II, nº 2, 2º sem, 1997, p. 120-138.
- FREUD, S. (1921). Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn. In: _____ Edição standart brasileira de obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução sob a direção de José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. XIX, p. 305-308.
- _____. Psicologia de grupo e análise do ego. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980, vol. XVIII, p. 91-179.
- GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há solução: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. cap. 6, p. 191-225.
- _____. Representações sociais: comentários críticos. In: I SIMPÓSIO SOBRE COGNIÇÃO SOCIAL. [19 —], Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, [s. n.], [19 —]. p. 37-54.
- IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, ano II, nº 2, 2º sem, 1997, p. 72-95.
- JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e sociedade**. v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.
- KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

- _____. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da associação psicanalítica de Porto Alegre**, n.16, p. 14-26, 1999.
- KUPFER, M. C. M.; OLIVEIRA, L. G. M.; GUGLIELMETTI, M. L. Lugar de vida, 10 anos depois. In: **Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo: IPUSP, ano III, nº 5, 2º sem, 1997, p. 10-18.
- KUPFER, M. C. M.; BASTOS, M. B. **Inclusão escolar de professores: uma tarefa para a psicanálise?** Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n. 120, 2003, p. 27.
- LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica. Escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. cap. 3, p. 58-72.
- LIMA, C. M. Clínica do autismo e das psicoses infantis ou como pensar a articulação psicanálise – educação no tratamento das “crianças objetos”. In: **Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo: IPUSP, v. VI, nº 10, 1º sem, 2001, p. 28-39.
- MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- MEIRA, A. M. G. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. In: **Centro Lydia Coriat**. Escritos da criança. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, nº 6, 2001, p. 41-51.
- MENGA, L. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. **O desafio do conhecimento**. pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais, investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. In: **Revista Ciência e Educação**. São Paulo, UNESP, v. 9, 2003.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**. Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEIRA, F. O. & WERBA, G. C. Representações sociais. In: **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 104-117.

PETRI, R. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil**. São Paulo: Annablume, 2003

QUINET, A. **As 4 + 1 condições de análise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAYÃO, J. & SÍGLIA, C. L. “Negócio fechado”: Mateus vai à escola. In: **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Salvador: Bahia: Ágalma, 2000.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993, cap. 1, p. 19-45.

SOUZA, C. M. S. G. de. **Representações sociais: o fenômeno e o conceito**. Burgos, Espanha, [s. n.] 2000. 41 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Para obtermos uma panorâmica do conteúdo e do sentido das representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento (psicose e autismo), bem como a relação dessas representações com a coletividade que a produz, trabalharemos com o seguinte roteiro de entrevista semi-estruturada :

1. O que é psicose e autismo?
2. O que você acha a respeito da inclusão de alunos com psicose e autismo?
3. Na sua opinião, como deveria ser feita a inclusão de alunos com psicose e autismo?
4. Que benefícios ou prejuízos você acredita que a inclusão possa trazer para essas crianças?

ANEXO B – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)