



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS
COM AUTISMO E PSICOSE: É MUITO DIFÍCIL?**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CRISTIANE LAZZERI

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO E PSICOSE: É MUITO DIFÍCIL?

por

Cristiane Lazzeri

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Inês Naujorks

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Monografia de Especialização

**GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO
E PSICOSE: É MUITO DIFÍCIL?**

elaborada por
Cristiane Lazzeri

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Maria Inês Naujorks
(Presidente/Orientadora)

Prof^a. Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas
(UFSM)

Prof^a. Ms. Márcia Doralina Alves

Prof^a. Ms. Tais Guareschi

Santa Maria, 28 de novembro de 2008

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a minha amiga
Márcia Alves ouvinte incansável das
minhas angústias e indagações
teóricas.*

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Inês, pela confiança dedicada ao meu trabalho.

À professora Fabiane, por ter se disponibilizado a ler e a colaborar com este trabalho.

À minha família, pelo apoio e amor que me foram dedicados.

À Carol, pelo companheirismo e compreensão nas horas difíceis.

À Priscila, por compartilhar angústias em nossas conversas intermináveis.

À Carolina e a Léia, pelo carinho, estímulo e pelos muitos momentos de descontração.

À Tais, pelo carinho e amizade, e por compartilhar comigo esta jornada no curso de Especialização.

E por último, mas não menos importante, ao André, meu porto seguro, pelo incentivo e aconchego.

“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).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO E PSICOSE: É MUITO DIFÍCIL?

AUTORA: CRISTIANE LAZZERI
ORIENTADORA: MARIA INÊS NAUJORKS
Santa Maria, 28 de novembro de 2008.

O presente estudo tem como objetivo investigar como os gestores educacionais percebem a inclusão de alunos com autismo e psicose. Para realizar essa pesquisa procurei refletir a respeito das repercussões da atual proposta de gestão educacional no ambiente escolar. A partir da década de 90, muitas transformações vêm sendo produzidas no âmbito da educação. Os professores não se sentem preparados para atender às demandas da política educacional inclusiva, a essa questão respondem “é muito difícil”. No decorrer deste estudo busquei desvendar nas falas dos entrevistados, o que “é difícil”. Para isso, procurei explorar como a gestão das escolas vem se organizando a partir das políticas educacionais vigentes, tendo como focos principais a política de inclusão e a inclusão de alunos com autismo e psicose. Como suporte metodológico realizou-se entrevistas semi-estruturadas junto aos gestores educacionais, respeitando o preceito de que todos na comunidade escolar fazem parte da gestão da escola. As entrevistas revelaram que existe um mal estar instalado nas escolas que se evidencia no posicionamento dos profissionais docentes diante dos percalços diários do ambiente escolar. Estes se encontram desacreditados com sua prática e envoltos por sentimentos de impossibilidade e solidão. No caso dos alunos com autismo e psicose a saída encontrada pelos sujeitos desta pesquisa, para o fato de não saberem como lidar com esses alunos, é, novamente, a questão social. A socialização foi apontada como principal objetivo na escolarização desses alunos. Os sentimentos de incapacidade e descredibilidade, diante da inclusão de alunos autistas e psicóticos, revelam por que é “muito difícil” incluir esses alunos.

Palavras-chave: **Gestão Educacional, Inclusão, Autismo e psicose.**

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND INCLUSION OF STUDENTS WHO PRESENT AUTISM AND PSYCHOSIS: IS IT VERY DIFFICULT?

AUTHOR: CRISTIANE LAZZERI
ADVISER: MARIA INÊS NAUJORKS
Santa Maria, 28th November 2008.

This study aims to investigate how educational managers perceive the inclusion of students who presents autism and psychosis. To conduct this research, I reflected about the repercussions of the current proposal of educational management in the school environment. From the 90s, many changes have been made in the field of education. Teachers do not feel prepared to attend the demands of inclusion politics. About this question, they answer that is "very difficult". Through this study I intend to unravel what is so difficult by analyzing the lines of those interviewed. For that, I tried to explore how the schools management has been organizing from the current education politics and I chose as focus the politic of inclusion and inclusion of students who present autism and psychosis. As a methodological support, I organized semi structured interviews with educational managers, observing the precept that everyone in the school community makes part of management of school. Interviews revealed there is a malaise installed at schools which is evident on the teachers' reactions in the presence of daily problems at educational environment. They are disillusioned about their practice and surrounded by feelings of impossibility and loneliness. In the case of students who present autism and psychosis, an exit founded for this research's subjects for their lack of knowledge about how to work to these students is the social issue again. The socialization was identified as the main objective of these students in school. Feelings of incapacity and incredibility before the inclusion of students with autism and psychosis show why it is "very difficult" include those students.

Key-words: **Educational Management – Inclusion – Autism – Psychosis**

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo da Entrevista

ANEXO 2 – Termo de autorização

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 APRESENTAÇÃO..... | 10 |
| 2 INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 3 REVISÃO DE LITERATURA..... | 15 |
| 3.1 Gestão educacional: uma questão política..... | 15 |
| 3.2 Política de educação inclusiva..... | 17 |
| 3.3 Educação e inclusão: um olhar psicanalítico..... | 21 |
| 3.4 Inclusão de alunos com autismo e psicose..... | 26 |
| 4 METODOLOGIA..... | 29 |
| 4.1 Sujeitos da pesquisa..... | 30 |
| 4.2 Operacionalização para coleta dos dados..... | 30 |
| 4.3 Análise dos dados..... | 32 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 34 |
| 5.1 Categorias de análise..... | 34 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 47 |
| 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 50 |

1 APRESENTAÇÃO

“Conhecerem os homens mais e melhor a si mesmos e a seus mundos significa ouvirem uns aos outros e argumentarem sobre temas que privilegiem. Isso é pesquisar.”

(Marques, 2001, p. 107)

Para realizar uma pesquisa científica é necessário escolher um tema a ser pesquisado. Ao decidirmos qual será esse tema, estamos motivados por algum fato que experienciamos, porém, às vezes, nos é desconhecido. “O tema da pesquisa é o objeto dela, justamente o que ela procura. Nele não se afirma ou nega algo, apenas se enuncia uma hipótese à busca de verificar-se, ou não”. (Marques, 2001, p. 94).

Desse modo, o tema na pesquisa não se apresenta de forma acabada, em juízo definitivo. Ele apresenta-se como hipótese a ser estudada que ao longo do trabalho irá confirmar-se, ou não.

A intenção primeira consistia em fazer ver como as perspectivas da educação inclusiva e da gestão democrática entrelaçavam-se em benefício de uma educação plural e de qualidade. Porém, ao entrar em contato com a realidade a ser estudada a ordem do imprevisto aconteceu, uma vez que as falas que emergiram dos sujeitos intervenientes da pesquisa apontavam para outro direcionamento. A questão que inquietava, angustiava esses sujeitos vinha de outro lugar.

Os entrevistados encontravam-se enredados pelos entraves do cotidiano escolar, tomados por sentimentos de desconfiança e solidão, desacreditados com relação ao processo de inclusão.

A alocação que insistia em retornar na fala dos entrevistados, “é difícil é muito difícil”, reportou-me a novos questionamentos. Essa fala apareceu no discurso de todos eles, quase de maneira ecológica. Esse fato contribuiu para que eu pudesse direcionar uma maior atenção a esses sujeitos que, de modo instintivo, revelaram em suas falas a insatisfação com a atual organização escolar.

Na estrada, os encontros inesperados acontecem. Esses encontros colocam em jogo, justamente, a possibilidade de mudança de estrada ou de rumo, e

nisto reside, a nosso ver, o aspecto mais interessante desse cronotopos¹. É que ele é lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar. (AMORIM, 2001, p. 223).

Desse encontro inesperado com outro olhar para as questões do contexto escolar, uma visão de desesperança e solidão, surgiram novas hipóteses de pesquisa.

No decorrer deste estudo busquei desvendar nas falas dos entrevistados, o que “é difícil”. Assim, o presente estudo tem como objetivo investigar como os gestores educacionais percebem a inclusão de alunos com autismo e psicose. Para isso, procurei explorar como a gestão das escolas vem se organizando a partir das políticas educacionais vigentes, tendo como focos principais a política de inclusão e a inclusão de alunos com autismo e psicose.

Nesse sentido as questões norteadoras deste estudo são:

- Quais as repercussões da atual proposta de gestão educacional no ambiente escolar?

- Como os gestores educacionais percebem a inclusão de alunos com autismo e psicose?

Para responder tais questões foi realizado um estudo teórico que se encontra na revisão de literatura (capítulo 3) organizada da seguinte forma:

3.1 Gestão educacional: uma questão política, que expõe a concepção de gestão educacional utilizada neste trabalho;

3.2 Política de educação inclusiva, a qual aborda a trajetória do processo de inclusão, definição do tema e documentos relevantes;

3.3 Educação e inclusão: um olhar psicanalítico, o pano de fundo para entender as questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem;

3.4 Inclusão de alunos com autismo e psicose, apresenta como está estruturado o cenário da inclusão dos alunos autistas e psicóticos.

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.

A seguir o capítulo que envolve os resultados e discussões, dos dados encontrados na pesquisa.

¹ “ [...] cronotopos que é uma criação de Bakhtin no domínio da análise literária. [...] O cronotopos é a materialização do tempo no espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar. [...]” (Amorim, 2001, p. 222).

Para concluir, apresento alguns questionamentos, que nos ajudarão pensar a respeito das vicissitudes que envolvem o ambiente escolar.

2 INTRODUÇÃO

A partir da década de 90, muitas transformações vêm sendo produzidas no âmbito da educação. As políticas educacionais e a organização escolar estão se configurando sob outra ótica e, conseqüentemente, tais mudanças têm suscitado muitas implicações no sistema escolar.

Segundo Michels (2006), a nova política educacional brasileira envolve três temas centrais: gestão, formação de professores e inclusão. Esses três eixos indicam os parâmetros para a estrutura política e organizacional das escolas no contexto atual.

Em linhas gerais o tema da gestão educacional está vinculado às escolas. Porém, esta questão envolve todo contexto educacional, ou seja, o sistema de ensino num aspecto mais abrangente, desde as políticas educacionais até as instituições de ensino. “Vale dizer que, do ponto de vista paradigmático, a concepção de gestão permeia todos os segmentos, [...] tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas)”.(Lück, 2006, p. 26).

Neste trabalho, busco destacar a concepção de gestão no seu contexto mais amplo, procurando compreender o direcionamento que as políticas educacionais impõem ao sistema de ensino, refletido diretamente nas escolas.

A articulação entre estes dois aspectos da gestão, a saber, o contexto político e a organização escolar é o que se pretende alcançar neste estudo. Tendo em vista que “Os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si”. (Lück, 2006, p. 31).

Na questão política, o principal foco é a educação inclusiva, a qual tem gerado muitas repercussões no âmbito escolar. A política de inclusão é motivo de desconforto nas escolas.

Com isso, a formação de professores apresenta-se como um elo entre a gestão educacional e a educação inclusiva, onde esta formação precisa atender ao ultimato das alterações requeridas na escola pela política de inclusão. No entanto, os professores não se sentem preparados para receber os alunos com

necessidades especiais no ensino regular, já que com a política inclusiva a escola está tendo que receber alunos que ela mesma expulsou e condenou ao impor rótulos e resignações.

As políticas de inclusão exigem que haja justamente um movimento de reversão dessa prática discriminatória. “Assim, a reabsorção do que ela não é ameaça a sua consolidação como instituição. Reabsorver o que ela mesma criou como não-escolar é, inicialmente para ela, um contra-senso”. (Kupfer & Petri, 2000, pg 112).

No que diz respeito aos alunos com autismo e psicose, o tema da inclusão torna-se mais delicado por tratar-se de crianças que possuem um funcionamento intelectual diferente dos demais alunos, isso gera uma resistência nos profissionais ligados à educação. Conforme Cordié (1996, p. 183), “esses alunos não funcionam conforme os esquemas habituais, eles desconcertam, eles inquietam e induzem a atitudes de rejeição”. Esses fatores dificultam o processo de inclusão e acarretam descrédito à aprendizagem dos alunos com autismo e psicose, além de trazer angústia aos professores que recebem tais estudantes.

Dentro desse contexto, esta monografia pretende refletir a interface entre os campos da gestão educacional e da política de inclusão no que se refere a inclusão dos alunos com autismo e psicose.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Gestão educacional: uma questão política

A discussão a respeito do tema sobre a gestão educacional ganhou evidência no Brasil a partir da década de 1990. Houve um deslocamento do enfoque de administração escolar para gestão educacional. Tal mudança não se configura apenas como uma simples substituição terminológica, ela representa uma alteração de concepção da realidade.

Segundo Lück (2006), a dinâmica da realidade faz com que fatos e fenômenos alterem seu significado ao longo do tempo.

No que se refere à concepção de gestão educacional, não há apenas uma substituição ao termo administração. O conceito de gestão supera a visão puramente administrativa dando maior abrangência ao significado e entendimento da questão.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2006, p.35).

A mudança paradigmática de administração para gestão da educação ocorreu a partir de uma mobilização mundial na busca por desenvolvimento e melhoria na qualidade de ensino. O marco para essa nova organização foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, em Jomtien na Tailândia. Nela governantes do mundo inteiro assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, para garantir uma educação básica de qualidade para todos, ou seja, crianças, jovens e adultos. Porém, para que essa

meta seja alcançada, uma ação participativa mais efetiva de todos os segmentos (escola, sociedade em geral e governo) é reivindicada.

O conceito restrito e verticalizado de administração escolar não atende as exigências dessa nova organização da educação. Embora isso não signifique que a administração não faça mais parte do contexto. Pelo contrário, a administração passa a se constituir como peça fundamental da gestão educacional, nas questões relativas à autonomia administrativa e financeira.

No sistema educacional brasileiro a ação participativa vem sendo o principal objetivo da gestão educacional. Conforme Lück, (2006, p. 36), “a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação [...]”. Porém, a autora destaca que, quando se fala em participação no âmbito educacional, entende-se como trabalho a ser realizado na escola, esquecendo-se, muitas vezes, de que o conceito de gestão abrange todo o sistema de ensino.

O mesmo acontece com o entendimento de autonomia. O governo vem descentralizando a administração financeira das escolas, porém, a autonomia político-pedagógica não recebe o mesmo tratamento. Há uma divisão de responsabilidades com a sociedade na promoção da educação sob o slogan de que a escola é de todos, mas não existe uma participação efetiva na definição das políticas educacionais. Isso tem um grave reflexo nas instituições de ensino como veremos na discussão dos dados.

Os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si. Podemos afirmar, portanto, que toda visão que exclui alguma dimensão é limitada, de modo que se articulem diferentes concepções, a fim de se construir uma referência própria, a mais abrangente e aprofundada possível, para a gestão educacional e escolar. (Ibid, 2006, p. 31).

A concepção de gestão corresponde a todo sistema de ensino, ou seja, desde o seu contexto mais amplo, que abrange as políticas educacionais, até o mais específico, relacionado à unidade escolar. “Portanto, quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas”. (Ibid, 2006, p.25).

Assim, é imperativo entender o conceito de gestão em toda a sua extensão. Ele envolve as suas dimensões em um contexto mais abrangente, não apenas aquele restrito às escolas, mas também no que se refere à dimensão política da educação.

Para Michels (2006), a política de educação inclusiva tem o propósito não apenas de incluir todos, mas também de descentralizar as responsabilidades do sistema educacional com todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido toda a comunidade escolar é parte fundamental no gerenciamento das escolas e os professores passam a assumir um novo papel como gestores da educação.

O sistema que era primordialmente instituído nas escolas, em que diretores e supervisores trabalhavam independentemente dos docentes e estes por conseqüência não compartilhavam das decisões administrativas e político-pedagógicas, precisa ser superado em benefício de uma gestão educacional mais participativa.

Assim sendo, a proposta de gestão democrática vem ao encontro das necessidades adquiridas pelo sistema de ensino inclusivo. A escola que segue uma perspectiva de gestão democrática busca destacar a importância da participação de todos, abrindo um espaço para as diversidades.

Conforme Libâneo; Oliveira; Tochi (2006 p. 328):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Assim como a gestão democrática, a proposta de educação inclusiva requer a participação de todos os profissionais da escola em benefício da inserção efetiva dos alunos incluídos. Não basta que o aluno esteja matriculado ou apenas freqüentando o ambiente escolar, ele precisa fazer parte de todo sistema. A inclusão não se restringe à sala de aula, é preciso que toda a escola esteja sintonizada na busca do mesmo objetivo, uma educação de qualidade para todos que fazem parte da mesma.

O aluno não é só da professora, é de toda a escola"... Uma frase que insiste em retornar – e que mobiliza tantas discussões entre nós – talvez

porque as experiências até aqui acumuladas demonstrem que, de fato, por mais que um (a) professor (a) acolha e se empenhe em trabalhar com as crianças ditas “diferentes”, se a escola como um todo não for capaz de se envolver e assumir para si a responsabilidade pela escolarização desses alunos, o processo de inclusão não se efetiva. (...). (AMÂNCIO & MITSUMORI, 2005, p. 97).

O envolvimento de todos os profissionais de uma escola em busca de um ensino de qualidade para todos é o alicerce de uma gestão efetivamente democrática. Mas para isso é necessário que estes profissionais abandonem a idéia de homogeneização e entendam que cada aluno é único no processo de ensino-aprendizagem. Uma gestão democrática possui o respeito às diferenças como prioridade em seus estatutos. Os alunos com necessidades especiais ou necessidades educacionais especiais devem ser respeitados na sua diferença, enquanto sujeitos únicos, assim como os demais alunos da escola a qual estão inseridos.

Segundo Lücke (2001), a gestão democrática pressupõe um trabalho integrado em que todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar possam participar das decisões e vivências do cotidiano da escola e que esta possa se tornar um ambiente de participação e respeito às diferenças.

Para isso, as concepções antigas de igualdade, no sentido de homogeneidade, e padronização na aprendizagem, devem dar espaço a conceitos como respeito às diferenças, autonomia e heterogeneidade no contexto escolar.

Com isso, a formação docente torna-se o centro das atenções no âmbito escolar. “O professor e sua necessária formação aparecem como elementos decisivos no encaminhamento dessa versão de gestão. Ou seja, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função”. (Michels, 2006, p. 421).

Porém, vê-se que os professores não se sentem preparados para atender às demandas da política educacional inclusiva. Para compreender um pouco melhor essa questão, faz-se necessário discutir a política de educação inclusiva.

3.2 Política de educação inclusiva

A educação inclusiva é hoje o modelo de educação admitido no sistema educacional brasileiro e a sua implantação tem gerado muitas discussões em torno do tema. Para compreender um pouco melhor tal questão acredito ser importante conhecer os documentos que deram forma a esse novo modelo educacional.

Cabe aqui ressaltar que essa perspectiva de educação é recente no Brasil, porém já possui uma caminhada significativa em alguns sistemas educacionais internacionais.

Segundo Mrech (1999) a preocupação com relação aos alunos com necessidades especiais² tem suas raízes na Europa no ano de 1968, quando foi convocado um grupo de especialistas da UNESCO, para montar um programa de atendimento as pessoas com necessidades especiais.

Como resultado desse relatório, constatou-se a segregação que essa parcela da população vinha sofrendo. A igualdade de acesso, flexibilidade curricular, objetivos mais próximos aos do ensino regular e uma educação que possibilite o máximo do desenvolvimento individual foram sugestões que apareceram.

Outro documento relevante foi o ATO PARA A EDUCAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS DEFICIENTES, do congresso americano, Lei Pública 94.142, de 1975, que estabeleceu alguns articuladores básicos para a inserção dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. O sistema de ensino americano foi pioneiro na integração de alunos com necessidades especiais no ensino comum.

Ambos os documentos tratam da integração escolar como inserção física desses alunos na escola. O modelo de integração tinha uma visão clínica da deficiência, que reduzia o sujeito a sua doença. Assim, era o aluno que precisava se adaptar ao ambiente escolar, e não o contrário. Esse é um dos motivos pelo qual o processo de integração começa a ruir, pois a inserção efetiva dos alunos com necessidades especiais depende em grande parte do contexto institucional e social e de forma minoritária das capacidades individuais de cada sujeito.

² O termo necessidades especiais será utilizado durante todo texto com o objetivo de uniformizar a terminologia. Porém é válido ressaltar que a terminologia utilizada para caracterizar esses sujeitos sofreu muitas alterações durante toda trajetória da Educação Especial.

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular [...] (BUENO, 2003, p. 2)

O paradigma da inclusão surge para transpor as práticas de integração propondo um modelo educacional que envolva todos os alunos, com necessidades especiais ou não. Essa mudança de paradigmas busca compreender as questões relacionadas aos alunos com necessidades especiais sob outro olhar. Há um deslocamento da visão médica da doença, da falta, para as diferenças individuais inerentes a todo ser humano.

Embora as duas perspectivas tenham como norte a incorporação dessas crianças no ensino regular, existe uma diferença de fundo entre elas. A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais (...). A inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças. (BUENO, 1999, p. 150).

A Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, é o documento que institui a educação inclusiva como compromisso mundial. Ela ratifica a importância de se respeitar as diferenças individuais de cada sujeito e a responsabilidade das instituições em promover as condições necessárias ao processo de aprendizagem.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 4).

Este documento entende a diferença como algo que vai além da deficiência abrangendo todas as diferenças, isto é, raciais, econômicas, sociais, entre outras. As escolas, segundo este documento, teriam de receber todos os estudantes independentes da sua condição. A perspectiva da educação inclusiva propõe que, os alunos, de modo geral sejam respeitados em suas diferenças e que a escola se

estruure para atender a todos de forma que nenhum deles seja impedido de ter acesso ao ensino formal.

[...]deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 4).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala), celebrada na Guatemala em 1999, surge como um novo documento, que no Brasil tem valor de lei ordinária, para reinterpretar a LDBEN, anulando disposições contraditórias ou complementando falhas e/ou omissões.

A Convenção da Guatemala define discriminação como,

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (art. 1º, nº2, "a")

Portanto, nenhuma criança, deficiente ou não, em idade escolar deve deixar de freqüentar a classe regular. A Educação Especial como único recurso fere o que está proposto nessa convenção por ser um tratamento diferenciado em razão da deficiência.

No entanto, a mesma convenção abre uma possibilidade para o atendimento educacional especializado quando esclarece o que não se configura como discriminação,

(...) a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (art. 1º, nº2, "b")

Outro ponto importante a ser mencionado diz respeito ao direito de opção expresso no referido documento (Convenção de Guatemala) que dispensa o atendimento educacional especializado, que só poderá ocorrer mediante a aceitação

da pessoa com deficiência ou responsável, não sendo obrigatório. Esse fato, porém, que não estava previsto na LDBEN e com isso permitia que a escola encaminhasse os alunos para Educação Especial, normalmente, por imposição, sem consulta aos pais ou alunos.

A Constituição Federal garante o direito à cidadania e dignidade (art.1º, inc. II e III) e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Além desses, garante o direito à igualdade, no seu art. 5º e o direito de todos à educação nos artigos 205 e demais subseqüente. Diante de tais artigos, toda e qualquer instituição escolar tem o dever de atender a todos, não podendo realizar nenhum tipo de exclusão por cor, raça, sexo... Nesses parâmetros compreende-se também qualquer tipo de deficiência ou ausência dela.

No artigo 208 inc. III, também da Constituição Federal, está garantido o atendimento educacional especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino. Em tais termos, a Educação Especial tem o papel de complementar a aprendizagem dos alunos com algum tipo de deficiência. Por exemplo, é possível o uso da LIBRAS, do código Braille, a utilização de recursos de informática incluindo a Educação Especial que deve atuar em turno oposto, não podendo, de forma alguma, substituir a escolarização ministrada na rede regular de ensino.

O principal objetivo da educação inclusiva é acolher todas as pessoas que estiverem, principalmente, em idade escolar obrigatória e os que dela queiram usufruir. São documentos nacionais e internacionais que amparam tal condição. Porém, para que estas proposições realmente aconteçam é necessário muito mais do que uma lei ou documento demonstrando o que é e como fazer o processo de inclusão.

3.3 Educação e inclusão: um olhar psicanalítico

A teoria psicanalítica, no seu casamento com a educação, não pretende, de modo algum, fazer uso de métodos clínicos com professores e/ou alunos. A verdadeira contribuição da psicanálise, para a educação, está no que ela pode

transmitir ao educador. Essa teoria nos faz repensar constantemente a nossa prática quando esclarece alguns conceitos como: sujeito, inconsciente, desejo, entre tantos outros que podem auxiliar o professor a compreender melhor a vicissitude do sujeito no ato educativo.

Pode-se dizer, por isso, que a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. (...) (Kupfer, 1995, p. 97).

Para a psicanálise, o que realmente interessa no processo de ensino-aprendizagem é o sujeito com suas singularidades e seu histórico de vida. São tais determinantes que irão delimitar o posicionamento do aluno diante da aprendizagem. Métodos, técnicas e recursos são importantes, mas não podem prevalecer no processo de aprendizagem. Estes fatores não são garantia de sucesso na aprendizagem, pois todos os alunos possuem especificidades e um mesmo método não é capaz de atingir, igualmente, a todos os alunos. “Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis”. (Ibid, 2001, p. 125).

O sistema de ensino atual está excessivamente preocupado em transmitir o conhecimento necessário a um bom desempenho no vestibular ou para a preparação ao mercado competitivo. Esquecendo-se de que o verdadeiro saber é produzido através da (re) elaboração dos conhecimentos absorvidos pelo aluno, e o que este irá realmente apreender escapa ao controle dos métodos, tendo em vista a singularidade de cada sujeito.

O que a psicanálise pode transmitir à educação é esse olhar diferenciado para o aluno no ato educativo. Em cada aluno, deficiente ou não, existe um sujeito que possui desejos e tem particularidades inscritas pela sua relação familiar e social, é este sujeito que deve ser levado em consideração, não a sua deficiência, ou classe social, ou descendência étnica.

Pensar em uma educação para o sujeito diz respeito a um outro contexto, a uma outra ordem. Trata-se de pensar em um processo educativo voltado para o aluno, em que o importante seria privilegiar a singularidade de cada

aluno, com base no seu contexto de vida, e não da sua categoria social. (Ibid, 2005, p. 25).

No instante em que se entende que nesse processo estão envolvidos sujeitos que possuem histórias de vida diferentes, com suas singularidades, qualquer certeza deve ser desprezada, visto que não há um modo único de se ensinar ou aprender, cada aluno possui uma forma de apreender e compreender o mundo.

Se a criança for vista pelo professor, primordialmente, como sendo alguém que é portadora de desejos, de uma história, os caminhos para aprendizagem estarão incluindo o que é fundante no ser humano: a palavra. Não se trata apenas de enunciar a palavra de ordem “escola para todos”. Mas, sim, que estes “todos” possam ser registrados em sua singularidade, enquanto sujeitos. (MEIRA, 2001, p. 49)

Assim como o aluno, o professor também deve ser considerado sujeito de desejo, uma vez que, no processo de ensino-aprendizagem, é necessário levar em consideração as subjetividades de ambos, aluno e professor. Para que a aprendizagem aconteça, o docente precisa desejar que o estudante aprenda, pois qualquer forma de ensino, formal ou não, ordena-se no campo do Outro³. O desejo de saber está no desejo de saber sobre o desejo do Outro.

As vias que cada um vai colocar em jogo para atravessar o campo da aprendizagem serão marcadas por esses traços subjetivos. Diante de um mesmo trabalho a ser realizado, todas as crianças colocam em jogo o que há de mais singular em sua constituição: seu desejo, remetido ao desejo do outro. (Ibid, p. 49)

A criança aprende porque existe um laço que liga o aluno ao professor. No encontro com o docente, o estudante transfere para o educador os sentimentos e as experiências vividos na relação com os pais.

Entendemos a transferência como a “atualização da realidade do inconsciente”, isto é, um fenômeno que se forma a partir da impossibilidade de tradução direta dos desejos recalcados, manifestos na “revivescência” [...]. (Monteiro, 1999, p. 181).

³ Outro (Grande Outro): escrito com letra maiúscula para diferenciá-lo do pequeno outro. Segundo Chemama (1995, p.156), “o que se tenta indicar com essa convenção de escrita é que, além das representações do eu e também, além das identificações imaginárias especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente interior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la”. Esse conceito “(...) confunde-se com a ordem da linguagem”. O pequeno outro se refere ao semelhante, ao parceiro imaginário.

Porém, a relação transferencial só se estabelece quando o aluno vê o professor de um modo especial, e o coloca como possuidor do saber sobre seu desejo. Esta importância dada ao professor, que passa a ser o detentor do saber, é o pré-requisito da transferência. A esse lugar ocupado pelo educador diante da criança, chamamos Sujeito Suposto Saber.

Assim como o paciente em análise supõe no analista o saber sobre aquilo que lhe falta e o angustia, o professor na realidade educacional é, por excelência, um outro em quem o aluno supõe o saber sobre o lugar que ele ocupa no mundo, o saber sobre a vida, o saber sobre como se tornar adulto, o saber sobre o desejo dos pais que o colocaram na escola. Para o aluno, o professor é aquele que sabe sobre seu desejo: ele é o *sujeito suposto saber*. (MONTEIRO, 2000, p. 113).

Para que tal relação se estabeleça de modo que o professor não obture o desejo de saber do aluno, este (o professor) precisa sustentar esta posição de saber para o aluno. Mas, precisa manter-se como sujeito em falta, para si mesmo, ao preço de manter vivo o desejo de saber no aluno.

(...) a teoria psicanalítica sobre o desejo de saber indica duas condições para que a educação cumpra seu papel e estas condições dizem respeito à noção de transferência: primeiro, que o professor sustente a posição de sujeito suposto saber que lhe é atribuída pelo aluno e interprete para ele os signos; segundo, que o registro da castração se encontre presente, no sentido de manter professor e aluno em busca do saber sobre seus desejos. (...) (Ibid, p. 114).

No entanto, saber sobre o desejo do outro e sustentar uma posição de Sujeito Suposto Saber, não significa ter domínio sobre o processo de aprendizagem.

A crença que existe na pedagogia atual, ou seja, o discurso pedagógico hegemônico segundo Lajonquière (1992), é que professor detém o controle no processo de aprendizagem. Acredita-se que conhecendo as leis da aprendizagem o professor poderá programar o destino do aprendiz.

Para a psicanálise, esse discurso torna-se totalmente inviável diante do conceito de inconsciente freudiano.

Freud, ao desvendar o sistema inconsciente, promoveu uma reviravolta na sociedade moderna. De acordo com Kupfer:

O que Freud nos apresenta é a idéia de que não somos “senhores em nossa própria casa”, e acrescenta mais uma “ferida narcísica” àquelas anteriormente trazidas por Copérnico e por Darwin: a terra não é o centro

do sistema solar, o homem não é o centro da criação. Agora, a consciência não é o centro do nosso psiquismo, não reina soberana sobre nossa vontade. (KUPFER, 1995, p. 52).

A descoberta freudiana deu-se através da análise das manifestações que o inconsciente deixa escapar na forma de sintomas, lapsos, sonhos e os atos falhos. Um exemplo de ato falho que acontece na aprendizagem é quando, no processo de transferência, o aluno “sem querer” chama a professora de mãe.

Porém, o mais importante para o campo da Educação é o fato de que se somos movidos por forças inconscientes, aliadas ao nosso histórico absolutamente singular enquanto sujeitos do desejo. Assim, é impossível obter o controle do processo de aprendizagem.

(...) Por acreditar que o inconsciente introduz, em qualquer atividade humana, o imponderável, o imprevisto, o que se desvanece, o que nos escapa, não há como criar uma metodologia pedagógico-psicanalítica, pois qualquer metodologia implica ordem, estabilidade, previsibilidade. (KUPFER, 1995, p. 97).

Para a psicanálise, o que interessa no processo de aprendizagem não são os métodos ou técnicas, mas sim as relações que se estabelecem nesse processo. O professor cumpre o papel de transmitir e mediar a aprendizagem. O que o aluno vai realmente aprender, reaproveitar, reconstruir, do que foi ensinado depende da sua posição subjetiva diante do saber, e isso é extremamente singular e não é passível de domínio.

Contudo, há uma ilusão no âmbito educacional, de um modo geral, que o professor detém o domínio no processo de aprendizagem, não podendo, sob hipótese alguma, perder o lugar de detentor do saber.

Acredito que este seja um dos problemas maiores que nós encontramos em nossos professores. Eles ainda acreditam na existência de um saber total. Eles ainda não perceberam que o saber vaza. Ele não está completo. Assim como eles também não tem todas as respostas [...] Ao recusarem a incompletude, a diferença frente seus alunos, bem como o vazamento do sentido e do saber, eles procuram ensinar de uma forma que apareçam apenas a sua imagem modelar como mestres; apagando todos os focos das diferenças [...]. (MRECH, 1999, p. 98).

Essa questão se evidencia na forma como os educadores reagem à inclusão de alunos com necessidades especiais. Diante dessa nova realidade não sabem o que fazer, por isso, a rejeitam com a argumentação de que não estão preparados.

No que diz respeito aos alunos com autismo e psicose, o tema da inclusão torna-se mais complexo por tratar-se de crianças que não seguem os comportamentos habituais dos demais alunos, isso gera uma resistência nos profissionais ligados à educação.

3.4 Inclusão de alunos com autismo e psicose

No caso dos alunos com autismo e psicose, o processo de inserção escolar torna-se mais complicado. Esses alunos são, freqüentemente, discriminados por sua diferença, pois demonstram um funcionamento intelectual atípico, ou seja, não aprendem como os “outros”. Isso não quer dizer, de maneira alguma, que sejam incapazes, porém é fator de angústia para os professores.

Assim, em muitos casos a inclusão de alunos com autismo e psicose restringe-se ao caráter social. Encontram-se nas escolas com o objetivo único e exclusivo de socializar-se o que dificulta o acesso à aprendizagem.

Segundo Alves (2005), a socialização é apontada como principal objetivo na inclusão de alunos autistas e psicóticos. Entretanto, se o objetivo é apenas socializar pode haver uma retirada de investimento na aprendizagem desses alunos que passarão a circular pelas escolas sem participar das atividades acadêmicas, o que pode resultar, muitas vezes, numa inclusão apenas física.

A socialização não pode ser pensada independentemente da aprendizagem, visto que o próprio conceito de aprendizagem abrange não somente a aprendizagem de conteúdos formais. O que deve ser repensado é a socialização que muitas vezes acontece de forma distorcida, levando os alunos a vagarem pelos ambientes da escola, com o pretexto de que estão em tal local apenas para se socializar.

Isso pode ser ratificado nas palavras de Guareschi (2006, p. 75):

Ao longo do texto foi possível construir, a partir de premissas teóricas e dos dados que emergiram da realidade pesquisada, uma forma de se pensar a socialização: a integração social implica compartilhar as aprendizagens. Em face disso, a dicotomia aprendizagem/socialização revela ser uma falácia. Dessa maneira, é necessária uma reflexão em relação à própria representação de socialização no campo educacional.

Tal posicionamento, de retirada de investimento na aprendizagem desses alunos, pode ser muito prejudicial se levarmos em conta que esses podem aprender. Os alunos com autismo e psicose possuem as chamadas “ilhas de inteligência”, ou seja, faculdades mentais e intelectuais intocadas que podem desaparecer se não forem trabalhadas, como nos mostram Kupfer e Petri:

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. (2000, p.116).

A escola pode servir como uma ferramenta terapêutica para esses alunos. O ambiente escolar da maneira como é organizado, com as suas normas e leis, pode agir de forma estruturante para estes alunos, permitindo que aprendam a suportar regras e frustrações.

Estar na instituição de ensino, para as crianças com autismo e psicose, significa muito mais do que cumprir a lei inclusiva, para elas a escola, como uma organização social, permite o estabelecimento de um laço social, não apenas com a família, ou seja, e a possibilidade de interação com outros indivíduos.

(...) 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. (KUPFER, 2001, p.90).

Assim, a escola assume um papel importante para essas crianças, já que “a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assuma uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de ‘criança’” (Kupfer, 2001, p. 92).

Porém, nem sempre a escola terá valor terapêutico, em alguns casos o ambiente escolar poderá ser extremamente angustiante e ameaçador. Isso irá

dependem do nível de estruturação subjetiva em que o aluno autista ou psicótico encontra-se.

O autismo, por exemplo, como falha na constituição do sujeito, precisa, assim como a psicose, de uma atenção mais singular a respeito da inclusão. Em alguns casos, a falha na estruturação é tão significativa que esses sujeitos autistas não admitem a presença do outro. Em casos assim, a inclusão será, possivelmente, sem sucesso se for feita a qualquer custo.

Desse modo, a inclusão não pode ser feita sem responsabilidades. Existem alunos que não estão preparados subjetivamente para desfrutar do ambiente escolar regular, isso não significa que não possam usufruir os benefícios das escolas ou de outros recursos que ela possa oferecer como, por exemplo, as classes especiais. Estas podem ser consideradas inclusivas na medida em que poderão servir como trampolim para inclusão na classe regular.

É preciso parar de pensar a inclusão apenas pelo caráter técnico buscando respostas somente para as questões práticas de “como fazer”. A inclusão envolve o que há de mais singular na aprendizagem, ou seja, a subjetividade do aluno. Antes de responder “como fazer”, é preciso levar em consideração a singularidade de cada sujeito e perguntar-se “para que fazer”, esta é a verdadeira questão da política inclusiva.

4 METODOLOGIA

A construção do percurso metodológico precisa estar em conformidade com a teoria e os objetivos da pesquisa, para oferecer coerência e fidedignidade à pesquisa.

Considerando que este é um estudo da área da Educação, para a realização deste trabalho de pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2002, p. 21-22) aborda, “(...) o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Esse universo de valores e significado poderá convergir para que possamos perceber como a gestão das escolas está se constituindo para atender os princípios da educação inclusiva, mais especificamente no que se refere aos alunos com autismo e psicose.

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. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 5).

É nesse mundo de significados da escola que este trabalho encontra sua finalidade: identificar as percepções dos gestores educacionais sobre a inclusão de alunos com autismo e psicose. Tais percepções emergem das situações de trabalho, ou seja, no lugar onde se efetuam as trocas sociais que é a escola.

4.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram professores, professores que atuam na equipe diretiva e pais de alunos de uma escola estadual de ensino fundamental localizada no município de Santa Maria/RS.

A escolha da escola teve como razão o fato de que esta possui matriculado um número significativo de alunos com autismo e psicose. É um total de três

estudantes, um com autismo e dois com psicose infantil, freqüentando regularmente a escola.

Para a caracterização do grupo foi concebido o preceito de gestão educacional onde todos os integrantes da comunidade escolar atuam de forma participativa no cotidiano da instituição de ensino, por isso, a opção por pais e equipe diretiva além dos professores.

Foram entrevistados dois professores, dois pais, a vice-diretora do turno da tarde e a orientadora educacional.

4.2 Operacionalização para coleta dos dados

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.

Para responder as questões de pesquisa foi efetuada, inicialmente, uma revisão bibliográfica, a fim de aprofundar o conhecimento teórico sobre os temas: gestão educacional, políticas educacionais e inclusão de alunos com autismo e psicose. Essa fase da investigação é bastante importante, pois é preciso conhecer o que está sendo produzido na área de interesse do pesquisador.

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. (...). (TRIVIÑOS, 1987, p. 99-100)".

A revisão bibliográfica dá a fundamentação necessária ao entrelaçamento dos objetivos da pesquisa com a opção teórica do pesquisador. Tanto um quanto outro diz muito a respeito do pesquisador.

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. (MINAYO, 1996, p. 250).

A seleção dos objetivos e a opção teórica estão relacionados com o que há de mais singular na existência humana, a subjetividade do pesquisador. Segundo Alves (2005, p. 53) “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”.

O segundo passo da pesquisa foi a coleta dos dados junto aos participantes através de entrevistas semi-estruturadas (ANEXO 1). O roteiro de entrevistas não constou de categoriais previamente estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores.

“Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”.(BANISTER et al., apud SZYMASKI, 2004, p. 10).

As questões foram elaboradas no intuito de apreender as percepções dos entrevistados sem os restringir a respostas diretas e fechadas como sim ou não. A tentativa foi de permitir que os atores pudessem expressar abertamente suas opiniões e anseios sobre o tema questionado. Nesse sentido Minayo (1996, p. 100) é objetiva quando diz: “um roteiro é sempre um guia, nunca um obstáculo, portanto não pode prever todas as situações e condições do trabalho de campo”.

As entrevistas foram registradas, com autorização dos sujeitos participantes (ANEXO 2), e devidamente transcritas. Após a transcrição foi feito o retorno aos entrevistados para a autorização da utilização das falas nesta pesquisa.

4.3 Análise dos dados

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizei como método a análise de conteúdo que 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. (BARDIN, 1977, p. 38).

A análise de conteúdo permite assim, fazer inferências que segundo Franco (2007, p. 29), “[...] inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição a interpretação”.

Assim, o que está escrito será o ponto de partida para a assimilação do teor manifesto explícita ou implicitamente. Porém, é imprescindível não perder de vista o contexto em que a mensagem foi enunciada.

[...] A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, digamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo “o pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (FRANCO, 2007, p. 28)

Para realizar a análise dos conteúdos, é necessário seguir alguns passos com o propósito de manter a fidedignidade do processo. De acordo com Bardin (1977) e Trivinhos (1987), há três etapas fundamentais ao longo da análise de conteúdo:

1ª A pré-análise (organização do material);

2ª A descrição analítica, que começa na pré-análise, unindo-se com a primeira categorização;

3ª A interpretação inferencial, que resulta das reflexões e intuições após as leituras anteriores.

Para a construção das categorias foi efetuada a leitura quase que exaustiva das falas dos entrevistados, com a finalidade de identificar as temáticas mais recorrentes.

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. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 42).

A categorização deve estar em consonância permanente com o objetivo do trabalho. As categorias escolhidas representam o destino das discussões e/ou

indagações. Elas são resultantes da combinação do aporte teórico com as mensagens transmitidas pelos participantes da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Categorias de análise

A etapa de categorização determina o direcionamento das discussões levantadas pelas falas dos participantes da pesquisa.

As categorias de análise emergem após uma minuciosa leitura das entrevistas. O pesquisador precisa estar profundamente envolvido pelos conteúdos destas, através da leitura e releitura intensiva das informações. Esse é o ponto central da análise de conteúdo.

As categorias que compõem este estudo são:

- 1. Gestão educacional e educação inclusiva: reflexos dessas concepções na organização escolar.**
- 2. Inclusão de alunos com autismo e psicose: uma questão “muito difícil”.**

As falas dos entrevistados serão representadas por letras aleatórias do alfabeto. Os participantes desta pesquisa serão chamados de entrevistados devido ao fato de não fazerem parte de uma única categoria de profissionais. Nesta pesquisa foram ouvidos professores, equipe diretiva e pais de alunos. Assim, estes serão identificados como: entrevistado “M”, entrevistado “S”, entrevistado “E”, entrevistado “T” e entrevistado “L”, para garantir o anonimato das pessoas que se disponibilizaram a participar deste estudo. A fala de um dos entrevistados não foi utilizada neste estudo por isso, não é mencionada neste momento.

1ª CATEGORIA DE ANÁLISE – Gestão educacional e educação inclusiva: reflexos dessas concepções na organização escolar.

Esta categoria discute os reflexos da atual organização escolar no ideário dos gestores educacionais, aqui entendidos como todos aqueles que compõem a comunidade escolar, bem como, a perspectiva da educação inclusiva.

O ensino brasileiro vem sofrendo muitas transformações dinamizadas pelas políticas educacionais que orientam o fazer nas escolas. A política de inclusão é uma delas. Com o processo inclusivo os professores estão tendo que reestruturar suas concepções de educação e processo de ensino-aprendizagem.

A idéia de uma educação tradicional transmitida verticalmente em salas homogêneas não está dando conta das necessidades que o sistema educacional vem apresentando.

A prova disso é que existe um fervor nas escolas, onde os professores relatam não saber o que fazer com os alunos incluídos. Isso se evidencia na fala do entrevistado “E” quando diz: **“Não é por falta da escola, não é por falta do professor, o professor não tem, não sabe como trabalhar, como agir”**.

Na sociedade atual da globalização e da comunicação não existe um saber único, a informação e o conhecimento estão em toda parte. O professor precisa desmistificar a idéia de que só ele deve possuir o saber necessário para a aprendizagem do aluno, pois este já vem carregado de um saber que é agregado quase que naturalmente pelos meios de comunicação, muito populares hoje em dia.

Existe um saber sim que é responsabilidade do professor, pois este possui uma formação acadêmica necessária para transmitir conhecimentos específicos para o aluno. O que precisa ser superado é a idéia de que o aluno não é capaz de contribuir com esse processo. Assim a idéia de um ensino vertical torna-se praticamente impossível nas salas de aula.

Outro ponto a ser discutido é que não existe um saber completo, o professor não precisa dar conta de tudo. A teoria psicanalítica traz a idéia de que o saber é sempre incompleto. A completude é ilusória.

Se o professor compreender que não existem salas homogêneas e que com isso não há possibilidade de um saber único, muitas das suas angústias serão

solucionadas. A diversidade é incompatível com a rigidez metodológica no processo de aprendizagem. Cada aluno é único e aprende de uma forma singular. O que pode ser feito é um ensino voltado para o sujeito, onde o professor olha para a criança na sua individualidade.

Os docentes vêm passando por um processo de grande desvalorização do seu saber. Isso está ocorrendo, em grande parte, devido ao fato de eles mesmos (os professores) não acreditarem que possuem o saber necessário para ensinar seus alunos.

Há uma busca incessante por aquilo que os ensine a trabalhar com os alunos, especiais ou não, ou seja, cursos, palestras, apoios, ou qualquer artifício que traga a suposta receita a qual os professores esperam. Esse fato fica claramente exposto na fala do entrevistado “E”: **“a universidade deveria propor uma formação continuada para o professor, porque essa formação continuada que nós temos na escola ela é pouca. Então eu vejo assim, necessitamos de uma formação continuada sempre, pra gente poder saber como agir, reagir quando se depara com as coisas. Por que é difícil”**.

Os cursos de formação continuada são, hoje, uma das maiores reivindicações dos professores. Mas o mais importante dessa fala é o fato de que o outro saberá como fazer. Há a crença de que a universidade, especialistas, ou até mesmo outro professor saberá fazer melhor do que eu.

Novamente surge a questão do saber completo. No fragmento da fala: **“pra gente poder saber como agir”** existe uma preocupação exacerbada com relação a ter respostas para todas as situações. Os professores não conseguem lidar, de um modo geral, com o não saber. Assim, toda situação adversa que surge no âmbito escolar se transforma em fonte de angústia.

Um ponto importante a ser discutido é que um curso de formação continuada só será efetivamente produtivo se o professor desejar saber verdadeiramente. O processo de aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, está intimamente vinculado ao desejo de saber, pois se não há desejo, não há busca.

Se não houver desejo de saber a reivindicação por cursos de formação acaba se tornando uma fala ecológica que curso algum conseguirá dar conta de atendê-la.

Os professores vêm sofrendo, no Brasil, de longa data, com uma ação perversa de desvalorização a partir de condições mínimas e adversas de trabalho. Isso, conseqüentemente, vem se refletindo na falta de interesse pelo próprio

trabalho, pelos alunos, pelos colegas de trabalho e pelo sistema educacional como um todo. Esse desinteresse pode ser a causa da falta de desejo de saber sobre outro, ou seja, aluno, escola ou novos métodos de ensino.

Porém esse não querer saber aparece de forma velada no desinteresse e na falta de crédito sobre as questões educacionais.

Assim, os cursos de formação reclamados, que atualmente são elaborados aos auspícios, perdem sua razão de existir se não houver desejo por parte dos professores. Nenhum curso trará contribuições se o professor não desejar aprender. A fala do entrevistado “T” é um exemplo disso: **“o professor tem que ter muito boa vontade tem que tá muito disposto a fazer com que a inclusão aconteça. Porque senão é muito difícil”**.

A descrença do professor na sua própria capacidade de aprender gera uma rede de impossibilidades. Se ele não acredita ser capaz de aprender, conseqüentemente, não acredita ser capaz de ensinar o aluno.

A inclusão trouxe para as escolas a oportunidade de se enriquecer o processo educativo incorporando a diferença como parte de seus estatutos. Com isso, desmistificou a idéia de salas homogêneas, que na verdade nunca existiram, pois somos todos diferentes na nossa individualidade.

É nesse contexto que se faz imprescindível outra forma de conceber a educação, temos de aprender a aprender, como vimos acima. Existe uma resistência por parte dos professores em admitir que se possa adquirir conhecimento com o aluno. A fala do entrevistado “E” revela esse desconforto. **“O professor tem que estar preparado, mas preparado como? Aprender na marra? A criança vai ser uma experiência? Não o professor não pode usar esse ser humano, essa criança como experiência, ele vai aprender com ele?”**

O convívio com alunos incluídos é positivo para todos, tanto professores quanto alunos, pois proporciona um espaço de aprendizagem diverso. Então por que não “aprender com eles?” Isso não significa transformar o aluno em experiência. Para tanto, é necessário conceber essa situação sob outro ângulo, o de que todos estão sempre ensinando e aprendendo uns com os outros.

O procedimento de ensino-aprendizagem é um processo mútuo. Ele deveria ser representado com uma seta de duas pontas (ensino <-> aprendizagem) para simbolizar a via de mão dupla que existe na educação.

A angústia de não saber suscita um deslocamento no processo educativo. Como vimos anteriormente existe uma resistência, por parte do professor em admitir uma falta, um não saber, com isso acaba projetando as dificuldades para o aluno, para direção, para supervisão, ou na falta de formação.

São recorrentes no discurso dos professores as falas: **“eu vejo que nós, enquanto professores, não estamos devidamente preparados”** (entrevistado “E”); ou então, **“É o que eu te digo, a questão da inclusão é muito difícil, eu considero muito difícil, porque os professores estão despreparados, e as escolas não têm recursos pra acontecer”** (entrevistado “M”); ou ainda, **“Infelizmente as escolas não têm estrutura para que a inclusão aconteça efetivamente como prevê as leis”** (entrevistado “T”).

A reclamação por falta de estrutura, recursos, formação, entre outras razões é válida. O sistema de ensino brasileiro ainda apresenta muitas precariedades, porém muitos esforços vêm sendo feitos para qualificar a educação nacional. Há um número expressivo de cursos de formação e qualificação dos professores sendo ofertados, materiais didáticos, entre outros. É notório que ainda não é o suficiente, mas torna-se importante refletir se esse é o motivo real, e se os recursos vierem? As queixas cessarão?

Os professores impedidos de manifestarem seus desejos e anseios diante da política de inclusão utilizam outros artifícios para expressar sua má posição. Deslocam o foco das suas fantasias não elaboradas sobre a inclusão, para a falta de recursos, despreparo dos professores e demais queixas repetidas exaustivamente.

A política de inclusão, assim como todas as demais políticas, foi imposta de forma imperiosa e hierárquica. Ainda que seus objetivos sejam válidos, os professores não foram ouvidos e não participaram da elaboração da mesma. A fala do entrevistado “M” relata a opinião dos professores diante desse fato: **“A inclusão veio com uma lei e não veio condições, vamos incluir os alunos e ponto final, não tem professor lá junto com as gurias na inclusão, veio a lei de cima pra baixo, se virem né e a escola faz o que pode”**.

No Brasil a inclusão não nasceu de um manifesto reivindicado pela população, como ocorreu em alguns países europeus. A lei foi sancionada independentemente do desejo da comunidade escolar, principalmente, dos professores.

Quando possui participação pública é em caráter decisório, aprovando ou não, o documento. Não há opinião dos membros da instituição de ensino na elaboração das políticas educacionais, isso prejudica os resultados, pois seriam mais proveitosas se elaboradas segundo o contexto real das escolas.

O contexto de gestão educacional atual admite uma maior autonomia por parte das escolas. Existe a possibilidade de adequação das políticas e diretrizes ao cenário escolar específico de cada comunidade, através do projeto pedagógico e ações voltadas para realidade de cada instituição de ensino.

Porém, ainda há uma rigidez legal significativa que impõe ações a serem executadas pelas escolas. Isso acarreta um engessamento no desempenho educacional. Se houvessem leis mais maleáveis as escolas poderiam direcionar sua política interna e suas atividades para o contexto, no qual elas estão inseridas, de forma mais expressiva.

A participação de toda comunidade escolar, que inclui equipe diretiva, professores, funcionários, pais e alunos, ou seja, a comunidade em geral, é de extrema importância para o bom desempenho da escola, pois esse ambiente é um espaço de todos. Como nos lembra o entrevistado “L”: ***“por isso que eu digo a inclusão passa por todo contexto. É pai, é sociedade, é escola, principalmente, o professor e as condições, daí passa pelo governo. É dar condições pra que a escola inclua efetivamente”***.

Há uma movimentação por parte dos pais dos alunos na intenção de uma maior inserção no espaço escolar. Alguns conseguem perceber a importância da participação de todos para o bom andamento da escola. Isso se evidencia na fala do entrevistado “L”: ***“nós vamos brigar juntos, não é só a direção. Tem que toda comunidade da escola, pais, alunos, professores, nós temos que buscar juntos, que eles dêem condições pra escola”***.

O modelo de escola inclusiva demanda uma nova postura do sistema educacional. Para que a inclusão realmente se efetive é necessária a participação de todos da escola em benefício da inserção efetiva dos alunos incluídos. Não basta que o aluno esteja matriculado ou apenas freqüentando o ambiente escolar, ele precisa fazer parte de todo o sistema. A inclusão não se restringe à sala de aula, é preciso que toda escola, de modo geral, esteja sintonizada na busca do mesmo objetivo, uma educação de qualidade para todos que fazem parte da mesma.

O sistema que era primordialmente instituído nas escolas, em que diretores e supervisores trabalhavam independentemente dos docentes e estes por consequência não compartilhavam das decisões administrativas e político-pedagógicas, precisa ser superado em benefício de uma gestão educacional inclusiva, em que haja um ambiente de participação e de respeito às diferenças.

Uma gestão educacional que pretende ser inclusiva possui o respeito às diferenças como prioridade em seus estatutos. Os alunos com necessidades especiais devem ser respeitados na sua diferença, como sujeitos únicos, assim como os demais alunos da escola na qual estão inseridos. Essa declaração pode ser ratificada na fala do entrevistado “L”: **“Tem que levar em conta a individualidade de cada um. Só daí vai haver inclusão efetiva no meu ver”**.

Para isso, as concepções antigas de igualdade, no sentido de homogeneidade, e padronização na aprendizagem, devem dar espaço a conceitos como respeito às diferenças e heterogeneidade no contexto escolar.

Para finalizar essa discussão gostaria de problematizar uma última fala que evidencia de forma pontual esse movimento que vem acontecendo nas escolas com relação à nova organização escolar no contexto da política inclusiva.

“Eu acho que essa não vai ser a salvação do mundo, não é que um curso de formação vai nos deixar doutoras, que nem os médicos especialistas, cada caso é um caso, cada criança é uma criança, cada dia é uma realidade nova, mas eu acho que pelo menos a gente poderia caminhar um pouco mais segura, porque a gente fica muito vulnerável”. (entrevistado “E”)

É possível perceber que essa pessoa compreende os princípios da educação inclusiva, de respeito às diferenças e à individualidade de cada sujeito, quando menciona: **“cada caso é um caso, cada criança é uma criança”**. Mas, ao mesmo tempo, retorna a questão do despreparo com relação à inclusão de alunos com necessidades especiais. A maioria dos profissionais da educação ainda não se sente confortável para lidar com as diferenças.

Entretanto, o que se revela mais significativo nessa fala é o fato de que nela a profissional admite sua insegurança e vulnerabilidade. Esse é o primeiro grande passo para a elaboração desse sentimento de estranhamento frente ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Reconhecer o seu desconforto é o

melhor caminho para compreendê-lo e posteriormente superar a idéia de incapacidade de trabalhar com esses alunos.

Conceber a diversidade como inerente ao ser humano é aceitar esse confronto com a diferença, isso não significa que a formação docente, a estrutura e os recursos não sejam importantes, pelo contrário, são imprescindíveis. Contudo, não é a única razão pela qual o processo de inclusão não está acontecendo efetivamente.

2ª CATEGORIA DE ANÁLISE – Inclusão de alunos com autismo e psicose: uma questão “muito difícil”.

Esta categoria problematiza a inclusão dos alunos autistas e psicóticos, apontada, pelos entrevistados, como uma questão muito difícil.

Com a proposta de educação inclusiva, as escolas de ensino regular passaram a receber os alunos que faziam parte do público restrito das instituições especializadas e classes especiais. Essa nova realidade trouxe muitos questionamentos no âmbito educacional, entre eles a discussão sobre quais os objetivos da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

No que se refere aos alunos com autismo e psicose, público alvo desta pesquisa, os desígnios da inclusão estão fortemente vinculados à socialização.

Nas dissertações de mestrado de Alves⁴ (2005) e Guareschi⁵ (2006) a socialização foi apontada pelos professores entrevistados como o principal objetivo da aprendizagem dos alunos com autismo e psicose no município de Santa Maria, local de abrangência de ambas as pesquisas.

⁴ Dissertação de mestrado: “As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

⁵ Dissertação de Mestrado: “Aprendizagem e representações sociais: pensando a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Nesta pesquisa, não foi diferente. A escolarização desses alunos continua intensamente vinculada à questão social. Isso se evidencia na fala do entrevistado “M”: **“se ele consegue se relacionar ele consegue bem se adequar na inclusão, embora ele não tenha muito aproveitamento de rendimento escolar, ele tem a inclusão que seria se integrar com os outros e conviver com os outros né”**.

A socialização entendida como veículo de aproximação com as questões da aprendizagem funciona como uma mola propulsora para o desenvolvimento educacional dos alunos com necessidades especiais. Porém, na maioria dos casos, a socialização é entendida apenas como convívio social. Mas, o fato de um aluno com necessidades especiais estar circulando entre os alunos de classes regulares não garante o sucesso no processo de inclusão daquele aluno.

O convívio social desvinculado da aprendizagem resulta em uma inclusão apenas física, pois se não houver trocas entre as crianças, não há crescimento. Socialização significa compartilhar ensinamentos.

Contudo, em alguns casos já é possível perceber um movimento no discurso de alguns profissionais, como a entrevistada “S”: **“Então realmente, um objetivo positivo, socialização, interação com os outros, aprender com os outros”**.

A fala da entrevistada “S” demonstra um giro na concepção de socialização. Compreende o real significado da socialização, ou seja, compartilhar aprendizagens.

Diante de tal fato é pertinente levantar outro questionamento a respeito do que é aprender. A questão social envolve não apenas o convívio com os colegas, mas também as trocas entre eles no processo de aprendizagem. O equívoco que acontece, comumente, nas escolas é que se o aluno incluído não acompanha os demais colegas na aprendizagem acadêmica, significa que ele não está aprendendo.

Mas, afinal o que é aprender? Significa alcançar os níveis da leitura e da escrita, ou habilidades matemáticas? A idéia de homogeneidade, discutida anteriormente, contribui para que os professores acreditem que todos os alunos devem aprender os mesmos conteúdos da mesma maneira.

A preocupação com o rendimento escolar é a questão que inquieta os profissionais da educação. Com isso, muitas vezes a evolução dos alunos passa despercebida por esses profissionais. Como é possível perceber na fala do

entrevistado “M”: **“o aproveitamento que ele tem em termos de inclusão é estar na escola, participar na sala de aula, tem uma certa rotina na escola, e assim ó, aprendeu muitas coisas assim que ele não conseguia, ir no banheiro, sentar pra comer o lanche, esperar, duma certa forma as vezes ouve, quando não ta muito fora assim, ele até obedece algumas ordens que eu dô, pára, não pega, volta, algumas pequenas ordens ele até obedece”**. Nesse fragmento, o entrevistado admite que o aluno aprendeu muitas coisas, e inclusive cita algumas, porém posteriormente, ele se contradiz dizendo: **“Embora tenha a questão de aprendizagem eu não consigo quase nada”**.

É nítida a confusão referente à aprendizagem dos alunos com autismo e psicose. Ora aprende, ora não, novamente surge a indagação sobre o que é realmente aprender, acrescida da dúvida a respeito da capacidade de aprendizagem desses alunos (autistas e psicóticos).

A resposta para essa pergunta é “todas as crianças aprendem”, com os alunos autistas e psicóticos não é diferente. Eles possuem “ilhas de inteligência”, citadas no capítulo teórico. Assim, é possível constatar que estes sujeitos podem aprender, e, portanto, estar na escola.

Entretanto, para que a aprendizagem aconteça o professor precisa desejar esse aluno em sala de aula, pois como vimos anteriormente a aprendizagem passa pelo desejo do outro. O desejo de saber está no desejo de saber sobre o desejo do Outro.

A criança aprende porque existe um laço que liga o aluno ao professor. Quando esse laço não se estabelece há uma retirada de investimento na aprendizagem do aluno, ou até mesmo certo pessimismo por parte do educador. Como aparece no relato do entrevistado “L”: **“Veja bem, a educadora especial, disse pra nós ele não vai ler nunca, procurem a Francisco Lisboa⁶ ou procurem uma oficina onde ele aprenda alguma coisa, porque ele não vai ler”**.

Além da descredibilidade na aprendizagem do aluno, novamente ocorre a discussão em torno do conceito de aprendizagem e da relevância das habilidades de leitura e escrita. Outro fato pertinente é que no momento em que a profecia da educadora especial foi dada o aluno em questão já sabia ler e escrever.

⁶ Instituição especializada que atua no município de Santa Maria.

Essa falta de credibilidade nas capacidades intelectuais dos alunos com autismo e psicose, aliada ao desconhecimento, é um dos grandes entraves que estes alunos têm a superar. O desconhecimento sobre o que envolve os quadros do autismo e da psicose faz com se criem concepções equivocadas como no depoimento do entrevistado “L”: ***“Pra mim, autismo era aquela pessoa que tem seu mundo, que fica no seu mundo que não se comunica. Só que eu vi que se ele for bem trabalhado, desde a primeira infância, desde o início, ele tem condições, ele se desenvolve, né”***.

A idéia de incapacidade, em grande parte, está associada à falta de informação. São comuns as pessoas que se detêm às características listadas nos manuais de psiquiatria que se difundem aos auspícios sem levar em conta o sujeito que existe por trás da deficiência. Para essa questão, a entrevistada “L” nos dá a resposta: ***“tem que buscar saber o que é autismo, o que envolve o autismo, eu acho que toda sociedade tinha que saber e tinha que buscar. [...] tu mesmo cria um rótulo, não é assim, isso tá errado, não pode rotular”***.

Porém, não basta conhecer a deficiência é imperativo olhar para o sujeito. É preciso que a sociedade se conscientize, e isso inclui a escola, de que somos todos diferentes, não só as pessoas com necessidades especiais. Muitas vezes estas pessoas são reduzidas às suas deficiências em detrimento do sujeito que existe e que vai além da deficiência. Até as crianças que possuem a mesma deficiência, são diferentes entre si, com suas peculiaridades e história de vida. A esse fato acrescenta-se que nem entre os profissionais capacitados a diagnosticar esses casos existe um consenso. A abrangência do quadro nosográfico varia de acordo com a perspectiva teórica.

Levando-se em conta tudo que foi mencionado, é possível perceber que a afirmação recursiva entre os entrevistados: “é muito difícil”, quando se referiam a inclusão de alunos com autismo e psicose é válida. Diante das adversidades e obstáculos, que não são poucos, os professores e a comunidade escolar em geral sentem-se intimidados.

Porém, os questionamentos dos profissionais da educação sobre a inclusão de tais alunos não devem cessar perante a possibilidade de fracasso eminente. O ambiente escolar pode ser extremamente benéfico para esta parcela de alunos (autistas e psicóticos), visto que, como vimos na discussão teórica sobre a inclusão desses alunos, estar na escola pode servir como ferramenta terapêutica.

No entanto, o processo inclusivo dos alunos com autismo e psicose, assim como de todos os demais alunos, deve ser pensado caso a caso, pois nem todos se encontram preparados para usufruir do ambiente escolar, nesse momento.

Pensar a inclusão não é uma tarefa fácil, pois envolve o que há de mais singular na aprendizagem de cada sujeito, ou seja, a forma como ele aprende e o tempo que necessita para construir os conhecimentos. O sucesso da educação inclusiva está no respeito às diferenças.

A fala do entrevistado “L” ratifica esta afirmação, **“eu acho que a inclusão só ocorre de forma gradual. Então o aluno deficiente vai aos poucos sendo agregado a classe regular, e a classe especial vai fazendo essa intermediação, entendeu?”**.

Além da inclusão de forma cuidadosa, a fala traz outra apreciação importante, o lugar da classe especial no ambiente escolar. No processo inclusivo a classe especial deve servir como recurso de apoio para os alunos com necessidades especiais. Está previsto em lei que o ensino especial não deve substituir o ensino regular, mas sim o atravessar.

Todavia, no caso dos alunos com transtornos graves no desenvolvimento, em que a inclusão no ensino regular ainda não é possível, o ensino especial, seja em classe seja em escola especial, pode ser a melhor alternativa. A classe especial pode servir como um trampolim para o ensino regular. Isso se evidencia na fala do entrevistado “L”: **“Então ele tem que passar pela classe especial até que ele adquira o conhecimento necessário pra ser incluído. Todos têm seu tempo”**.

Jerusalinsky (1997) vai além das classes especiais, o autor faz alusão ao fato de que as escolas especiais também podem ser inclusivas. O significante escola torna-se poderoso no tratamento de alunos com autismo e psicose, sendo ela especial ou não. Nos relatos de experiência sobre escolas para psicóticos ou autistas que o autor faz fica ratificado que “[...] a conquista de uma certa popularidade aparece em nome do fato de que ‘eles são os da escola⁷ aqui do lado’, e não há dúvida de que as reações seriam muito diferentes se se trata de os do *manicômio*; o significante sempre pode ser decisivo.” (Ibid, p. 91).

Para concluir, mas sem encerrar a questão, volto a discutir o fato de que a inclusão de alunos com autismo e psicose deve ser pensada caso a caso. É

⁷ Grifo do autor.

redundante, todavia necessário enfatizar essa questão, pois a ela está amarrado o sucesso ou o fracasso da inclusão desses alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

(AMORIM, 2001, p. 11)

Ao iniciar esta pesquisa tinha como objetivo observar como os princípios da gestão democrática, atual concepção de gestão ambicionada pelo nosso sistema de ensino, entrelaçavam-se com a perspectiva da educação inclusiva.

No entanto ao entrar em contato com o espaço escolar, no momento da coleta dos dados, percebi que as questões que inquietavam os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar vinham de outro lugar. Esses sujeitos encontravam-se envolvidos por muitos questionamentos referentes às reais possibilidades do processo de inclusão.

A maior queixa reside no sentimento de solidão e de despreparo para lidar com as vicissitudes da educação inclusiva. Para tanto alegam ser muito difícil trabalhar na perspectiva da inclusão.

Ao longo dessa investigação pude salientar alguns pontos relevantes que merecem maior atenção.

A partir da política de inclusão, as escolas tiveram que se reorganizar para atender um público que divergia dos padrões estabelecidos pelo ensino regular. Essa situação gerou muitos desconfortos no interior das escolas. Diante de tal situação os profissionais da educação não se sentem preparados para trabalhar com essa parcela de alunos.

A inclusão trouxe para dentro dos muros das escolas o conceito de diversidade, quebrando com a idéia de homogeneidade nas classes escolares.

Essas mudanças tiveram reflexos intensos no ideário dos profissionais ligados a educação. A grande maioria não se sente preparada para trabalhar com os alunos com necessidades especiais.

A reivindicação por formação e melhores estruturas é o discurso que ecoa pelos ambientes das escolas. Cabe aqui ressaltar que tais reivindicações são válidas ante o precário sistema educacional brasileiro. Porém, serão esses os únicos entraves os quais a inclusão precisa superar?

O discurso repetitivo dos entrevistados por melhores condições apontam para o fato de que estes não conseguem sair do estado de paralisia gerado pelo confronto com um suposto não saber.

A antiga idéia de salas homogêneas dava ao professor ilusão de domínio no processo de ensino-aprendizagem. O professor era a figura máxima em sala de aula, aquele que possuía o saber necessário para transmitir aos seus alunos.

Com a educação inclusiva o professor vê-se confrontado constantemente com o não saber fazer, e isto é motivo para gerar angústia no educador. Na tentativa inconsciente de ocultar a sua falta, projeta as dificuldades para o sistema, ou para o aluno, ou para qualquer outro lugar.

No caso dos alunos com autismo e psicose isso fica ainda mais evidente. Trabalhar com esses alunos faz com que nos deparemos constantemente com a falta, com a nossa falta e com a impossibilidade de controle no processo de aprendizagem.

A saída encontrada pelos sujeitos desta pesquisa, para o fato de não saberem como lidar com esses alunos é a questão social. A socialização foi apontada como principal objetivo na escolarização desses alunos.

Os sentimentos de incapacidade e descredibilidade, diante da inclusão de alunos autistas e psicóticos, revelam por que é muito difícil incluir esses alunos.

Outro ponto importante a ser registrado é que com a nova organização escolar, orientada pelos princípios da gestão democrática, os professores deveriam assumir o papel de gestores educacionais. Isso exige um posicionamento mais participativo nas questões da escola como um todo, e com isso a questão da formação torna-se o eixo central da discussão.

A ação conjunta e participativa reivindicada pela atual gestão educacional poderia servir como um meio de se superar as dificuldades enfrentadas pelas escolas, onde todos seriam responsáveis. Para tanto, percebe-se que a ação participativa está presente nas escolas, porém no sentido de manter um discurso cíclico de impossibilidades. Os profissionais são solidários uns com os outros na afirmação de que “é muito difícil”.

Entretanto, o único movimento que se efetiva é o de retirada do encargo do Estado, este cada vez mais se exime das responsabilidades para com o sistema de ensino, sob o pretexto da maior participação da sociedade, limitando-se ao planejamento e controle das ações políticas.

Pode-se constatar a partir do que foi levantado nesta pesquisa, que o contexto educacional brasileiro vive um descompasso entre as políticas educacionais e a ação nas escolas.

Gostaria de realçar que com este estudo procurei mostrar como as escolas estão enfrentando as mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional, quais seus anseios e suas reivindicações.

Segundo Pereira (2008), os professores, de um modo geral, se vêem desgastados em sua profissão, já que o “mestre”, nostalgicamente idealizado de outrora cedeu lugar a um profissional sucumbido a atual massificação tecnológica, a apatia e a violência discente.

Existe um mal estar instalado nas escolas que se evidencia no posicionamento dos profissionais docentes diante dos percalços diários do ambiente escolar. Estes se encontram desacreditados com sua prática e envoltos por sentimentos de impossibilidade e solidão.

Desse modo, retorno a questão que deu contorno a essa pesquisa, “é difícil, é muito difícil”, para atender ao chamado dos professores e dedicar-lhes um lugar de abertura para a exposição de seus anseios.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. D. As representações sociais de professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. 2005. 103 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

AMÂNCIO, V e MITSUMORI, N. O aluno não é só da professora, é de toda a escola: construindo uma educação inclusiva. In: COLLI, F. A. G. (Org.) **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

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.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001: Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência**, Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2006.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Disponível em < www.educacaoonline.pro.br > Acesso em 19/09/2003.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORDIÉ, A. 1996. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, p.183.

GUARESCHI, T. Aprendizagem e representações sociais: pensando a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. 2006. 99 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

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.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**. São Paulo: ed. Escuta, 2001.

_____. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3 ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

_____. Inclusão Escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M.C.M & COLLI, F.A.G. (org). **Travessias inclusão escolar: e experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.17-27.

KUPFER, M. C. M. e PETRI, R. Porque ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**, 9 (V). São Paulo, 2000.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, H. [et al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.

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.

MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED; Campinas, Autores Associados, v. XI, nº 33, set./dez., 2006, p.406-423.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

_____ (org). **Pesquisa social, teoria método e Criatividade**. 21. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MONTEIRO, E. A. A transferência e a ação educativa. In: I COLÓQUIO DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICANALÍTICAS E EDUCACIONAIS SOBRE A INFÂNCIA, 1999, São Paulo. **Anais**. São Paulo: IP/FE-USP, 1999. p. 171-189.

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

_____. Mas afinal o que é educar. In: MRECH, L. M. (Org.) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre**. Palestra proferida no VII Colóquio Internacional do Lepsi, I Congresso da Ruepsi. São Paulo, SP, 2008.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

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

VOLTOLINI, R. A inclusão é não toda. In: KUPFER, M.C.M & COLLI, F.A.G. (org). **Travessias inclusão escolar: e experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.149-156.

ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo da Entrevista

ENTREVISTA

- 1- Qual o papel da escola no processo de inclusão?
- 2- Como você percebe a inclusão de alunos com autismo e psicose?

ANEXO 2 – Termo de autorização



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Como estudante, em fase de conclusão, do Curso de Especialização em Gestão Educacional, na UFSM, estou desenvolvendo a pesquisa “Gestão Democrática e Inclusão de alunos com Autismo e Psicose”, sob a coordenação da Professora Maria Inês Naujorks. Tal pesquisa objetiva coleta e análise de dados que resultarão na monografia final do Curso.

O trabalho consiste em realizar uma entrevista semi-estruturada que será gravada e devidamente transcrita. Os entrevistados terão acesso à transcrição da entrevista se assim desejarem.

A pesquisadora responsável é Cristiane Lazzeri, especializanda em Gestão Educacional. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 3217-7886 / 9998-8674 ou pelo e-mail crislazzeri@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____
autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta. (X) SIM () NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas.
(X) SIM () NÃO.

Santa Maria, 07 de maio de 2008.

Assinatura do entrevistado:

Assinatura da pesquisadora responsável:
