
Formação de professores em tempos de inclusão¹

CRISTINA ABRANCHES MOTA BATISTA*

Resumo

A inclusão escolar de alunos com deficiência mental implica uma mudança na concepção de ensino e, por consequência, nas metodologias atuais. Para realizar essa mudança, as organizações escolares, sejam escolas comuns, sejam especiais, enfrentam um paradoxo profundo, pois a sociedade e os próprios educadores funcionam sob uma lógica que não favorece a diversidade no ambiente escolar. A formação de professores, para atuar nos princípios de uma escola inclusiva, exige a reformulação das próprias escolas e dos cursos de formação.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de professores. Escola especial. Escola inclusiva.

Introdução

A inclusão escolar de alunos com deficiência mental é uma exigência atual e foi contemplada nas escolas de formação de professores como apenas mais uma disciplina, quando abordada. O tema da formação de professores no mote da inclusão escolar provoca uma reflexão tanto sobre para qual escola os futuros professores estão sendo formados quanto em que tipo de escola eles estão realizando sua formação.

* PSICANALISTA. MESTRE EM CIÊNCIAS SOCIAIS. DOUTORANDA EM CIÊNCIAS SOCIAIS PUC- SP.

¹ Texto apresentado no Colóquio INCLUSÃO EM DEBATE. Belo Horizonte, 2009.

A deficiência sempre foi uma questão para as escolas comuns, considerada como um problema à parte, uma particularidade para os especialistas, prática que se reproduziu nas escolas superiores responsáveis pela formação de professores, ficando a cargo de disciplinas consideradas isoladas e de especialização. A formação de professores privilegiou a lógica da exclusão, da mesma forma que as escolas comuns.

Vale ressaltar que não somente a deficiência não teve lugar na escola comum, mas qualquer diferença foi segregada do ambiente escolar, principalmente se essa diferença define uma maneira muito particular de a pessoa lidar com o simbólico, com as relações sociais ou mesmo com o saber acadêmico.

Em nossa sociedade moderna, a segregação e a necessidade de um ambiente especializado para atender as pessoas com essas diferenças marcantes surgiram não para favorecê-las, mas, principalmente, para evitar o convívio desagradável com a deficiência, sob a dissimulação de uma ação benéfica. Alegava-se que essas pessoas estariam mais bem atendidas e mais bem protegidas em ambientes separados e que lhes eram próprios. O nascimento das instituições e de suas finalidades, principalmente no seu propósito de normalização, além da manutenção do poder e do sistema estabelecido, já foi amplamente pesquisado e denunciado por Foucault (2001).

Esses ambientes construídos para a distribuição do bem por meio da segregação, assim como seus trabalhadores, possuíam não somente a técnica especializada, mas principalmente o bem e toda a fraternidade necessária para suportar a deficiência. Para haver tal formação, implicava também ter o dom, o carinho ou o jeito especial para lidar com alunos com deficiência ou com todos aqueles considerados especiais. Supunham-se professores abnegados para essa função, e, não raro, a educação especial era delegada aos professores que estavam de alguma

forma fora do sistema de ensino, seja sob a forma de excedente, seja de iniciante ou de fim de carreira.

No mundo contemporâneo e liberal, estaria, assim, tudo em ordem, cada qual no seu devido lugar: na escola comum, os bons alunos e os melhores professores, aqueles que a merecem pela sua capacidade ou mérito, e, na escola especial, os outros: os alunos que não acompanham as normas e os profissionais que desistiram ou que, por algum motivo, não mereceriam estar no convívio considerado comum. Nessa operação, as instituições tornaram-se depositárias das pessoas consideradas improdutivas para o sistema vigente.

Esse arranjo, inevitavelmente, produziu e continuará produzindo seus restos: profissionais desmotivados, desgastados, adoecidos, alunos com baixo desempenho, débeis cristalizados ou, ainda, atuando de todas as formas imagináveis. A imposição legal da inclusão chega a esse quadro estabelecido e significa não somente o retorno desses alunos às escolas comuns, mesmo porque não há como fazer retornar alguém que nunca pertenceu a determinado lugar, muito menos o resgate de alguma dívida, pois não se trata de criar vítimas e culpados; mas a inclusão escolar condiciona uma verdadeira inversão dos papéis e do sistema estabelecido.

Atualmente, existe a necessidade imediata do convívio imposta pela lei, e conviver com a diversidade e a pluralidade nesse contexto implica uma mudança profunda, como o paradoxo supremo de Kierkegaard, citado por Guillebaud (2003), de que o homem precisa descobrir algo que ele próprio ainda não pode pensar. Sustentar o convívio com pessoas tão diferentes e fora dos padrões nessa sociedade, que mantém suas organizações como defensoras da ordem e da padronização, torna-se um paradoxo insolúvel e inimaginável.

O depoimento de educadores das escolas comuns ilustra esse paradoxo: eles dizem que se sentem sobrecarregados ao receber

esses alunos. Alegam que têm tantos alunos que não conseguem atingir o desempenho estabelecido e que a entrada do aluno com deficiência seria “mais um” nessa conta, que já não alcança o resultado cobrado. A operação com essa sobra, como um resíduo abjeto, prevalece, e os professores repetem em uníssono que não é possível ensinar a esse aluno. Ensinar para apenas apresentar um bom desempenho definido pelo sistema, realmente, não permite receber e ensinar a todos como é preconizado pela inclusão escolar.

Vale ressaltar que uma das causas responsável pelo baixo desempenho é o fato de a escola adotar o modelo do discurso da ciência presente na atual sociedade, que mantém características autoritárias, normativas, competitivas na busca da adaptação de seus alunos a um padrão idealizado. Nesse modelo, existe uma rigidez no discurso da mestria e universitário, dos padrões, das técnicas, buscando a manutenção do poder pelo saber, modelo que não tem favorecido a criatividade ou a construção de conhecimento dos alunos, tampouco do próprio corpo docente. Muito pelo contrário, essa escola tem conseguido apenas contribuir para a inibição do conhecimento, a cristalização da debilidade e a formação de cidadãos passivos e submissos. Algo que já foi denunciado e demonstrado como a escola pode funcionar como Aparelho Ideológico do Estado na manutenção de uma forma de dominação e excluindo aqueles que não são padronizáveis; assim como a manutenção da segregação em locais especializados sem questionamento pode ser correspondido ao processo da “banalidade do mal” desenvolvido por Arendt (1999).

A inclusão impõe uma mudança radical e coloca em xeque essa ordem estabelecida, e neste momento de mudança percebe-se o Poder Público confuso em estabelecer ações que favoreçam uma escola aberta a todos. Nota-se que, na maioria das

vezes, os gestores recorrem às ações já conhecidas do padrão vigente, apesar de a inclusão estar sendo implementada, talvez por resistência desses gestores, ou mesmo por não saber fazer o novo. Para aqueles que demandam por uma estatística quantitativa ou a manutenção da ordem preestabelecida, surge um sentimento de impotência e descrença diante do advento da inclusão. Com a exigência da inclusão escolar acontecendo nessa contradição, de ser implantada nesse mesmo desgastado modelo educacional que sempre foi segregacionista, cria-se uma resistência ingênua à inclusão ou um consentimento abnegado da segregação.

Inclusão e a volta sobre o mesmo: a manutenção da ordem

Mantendo a lógica excludente, a proposta da inclusão escolar pode ser compreendida apenas como mais uma forma de padronização do sujeito, ou de negação do mal-estar próprio ao sujeito, idealizando uma escola inclusiva utópica e harmoniosa. Vários profissionais atacam a proposta da inclusão sob a luz desta leitura: de que seja necessária a adaptação do sujeito para haver a inclusão escolar. Os profissionais envolvidos, que atuam nessa lógica, são aqueles que defendem a inclusão como algo que deve ser realizado progressivamente e com cuidado, justificando que assim o sofrimento seria minimizado, tanto para os alunos quanto para os educadores. Defende-se uma preparação das organizações e de seus educadores anterior à entrada dos alunos com alguma deficiência. Nessa lógica, a inclusão seria uma ação moralista, apenas para professores preparados previamente e para os

abnegados, para as escolas bondosas, formada por um aglomerado de alunos bonzinhos. São propostas que percebem a relação dual e imaginária como única possibilidade para ocorrer a inclusão e a aceitação do diferente, apenas com uma oferta especial de amor e caridade.

Seguindo essa proposta, existe um perigo eminente de a instituição especializada, ou as escolas especiais, permanecer no lugar da maternagem (fazendo tudo pelo sujeito e sua família, não permitindo a conquista da autonomia e da emancipação) sob a alegação de que algo é insuportável para alguns sujeitos e que eles precisam continuar sendo tutelados. Se antes era mantido esse tipo de relação no âmbito das instituições especializadas, ou escolas especiais e familiares, com a inclusão entendida como adaptação a relação imaginária passa para as escolas comuns. Por outro lado, nota-se que a imposição da inclusão, pela ordem legal, pode operar um corte na relação imaginária entre as pessoas com deficiência e os profissionais dessas instituições que mantêm pessoas segregadas, alienadas em espaços preservados para não lidar com o insuportável do social. Esse efeito colateral da inclusão pode justificar a resistência de tantas instituições especializadas e de familiares com relação à inclusão escolar.

As pessoas presas a esse entendimento de uma inclusão moralista e harmoniosa defendem que para haver a inclusão é preciso que o aluno com deficiência ou o professor da escola comum seja tutelado por alguém de outro lugar (um estagiário, ou um profissional especializado mantido no ambiente escolar). Uma proposta que procura impedir que o sujeito (professor ou aluno) depare com o vazio e a falta que é estrutural a todos nós humanos. A proposta ainda é de se organizar e “preparar” o sujeito (aluno ou professor) para frequentar a escola com menos trabalho e menos horror.

Nessa ordem, a formação de professores continua da mesma forma, com alguns poucos alunos com deficiência sendo formados como professores e apenas a disciplina específica sobre educação inclusiva, muitas vezes sendo a mesma que antes era denominada de educação especial.

O formato tradicional de educação também prevalece na formação de professores. O aluno/professor reconhecido e valorizado como bom é igualmente aquele que atende aos padrões e que consegue manter boas notas durante sua formação. Essa formação mantém o mesmo sistema de avaliação e, naturalmente, esse futuro professor reconhecerá e valorizará apenas o aluno que conseguir atender às estatísticas exigidas pelo sistema de ensino. Paradoxalmente, acompanhamos centenas de cursos sobre inclusão que mantêm a mesma estrutura classificatória, a mesma forma de exercícios e de aulas que excluíram tantos alunos. Acumulam-se os exercícios de V ou F e de sistemas de notas para os bons professores/alunos. Ainda não se percebe uma proposta consistente sobre formação de professores que aponte para outra ordem.

Inclusão, sem rodeios

A inclusão significa, também, lidar com o que foi insuportável e indesejável à sociedade durante tantos anos. A deficiência faz parte desse insuportável, como o insuportável de ver, de ouvir ou de educar. As escolas pedem um suporte para realizar a inclusão, um suporte para isso que lhes parece insuportável. Como se a instituição ou profissional especializado pudesse aliviá-los desse insuportável, desse vazio, ou, se houvesse receitas para lidar com algo que está tão frouxo, sem amarras ou laços.

A inclusão pode ser compreendida como possibilidade para o sujeito realizar o laço social, realizar a entrada na cultura com todo o mal-estar que isso possa lhe causar. Essa lógica reconhece que não se trata de constituir uma sociedade absolutamente harmoniosa, tampouco que a deficiência deveria ser eliminada, ou amenizada, para, então, haver a inclusão. Com a convicção de que a deficiência causa um incômodo inevitável ao sujeito e de que a entrada na cultura é difícil para qualquer sujeito humano, o convívio com a alteridade e a diversidade é percebido como um desafio, com a participação e a responsabilidade de todos. Assim constrói-se outra possibilidade para o advento da inclusão.

Essa proposta está para além das marcas da deficiência, pois a inclusão acontece com pessoas, e não com categorias (como é proposto pelo discurso classificatório e excludente); é na descoberta de cada sujeito que as dificuldades impostas pelo convívio com todos são vencidas. A inclusão é uma ação para todos, e não apenas para algumas categorias.

Para alcançá-la, é preciso inventar uma nova forma de convívio com a diversidade. Isso significa uma nova concepção de ensino; na verdade, uma nova escola que beneficie a todos. As políticas públicas devem beneficiar o particular e o qualitativo, para além das contas numéricas dos desempenhos alcançados, ou por ações específicas desenvolvidas para determinados grupos. Trata-se de desenvolver ações que contemplem a todos, em sua pluralidade.

A formação de professores e a própria escola ou universidade responsável por essa formação deveriam ser as primeiras a mudar. Mas, como diz Morin (2005), enquanto não se tem essa escola, a formação se dá assim “em encontros, palestras, seminários” e, principalmente, na formação em serviço e no caso a caso.

Outra ordem: a inclusão de professores

A proposta para uma formação de professores considerados inclusivos está para além da estrutura normativa dos professores e das metodologias. Necessita de outra ordem, talvez de uma desordem, principalmente do discurso presente na escola, que não tem de ser ordenado de cima para baixo do saber-poder do professor para o aluno considerado desprovido de qualquer saber. O discurso da burocracia, tão presente nas escolas, tem de ceder ao discurso possível da investigação, da inovação, do questionamento, do não-saber.

Se a demanda inicial de formação de professores é solicitada no campo do imaginário, para que se transmitam soluções prontas para cada categoria de pessoas, a saída está em ir além dessa demanda, de forma a permitir o acesso ao simbólico. Dar acesso à palavra é um caminho pertinente a essa formação, pois permite descobrir possibilidades para construir outros laços e lidar com o insuportável do real. Nessa nova lógica, durante a formação de professores, o professor/formador precisa deixar de ocupar o lugar do mestre absoluto, sair do mito do explicador para ocupar o lugar de emancipador como sugere Rancière (2005).

Para a psicanálise, o sujeito débil é aquele que considera o saber sempre como atributo do “Outro”. A figura desse Outro (grafado com o maiúsculo pela teoria psicanalítica lacaniana) pode ser deslocado para outra pessoa, sejam os pais, o professor, um adulto, ou outro qualquer que represente para ele esse Outro em determinado momento. Nesse processo, em que se considera o saber como atributo apenas do Outro, ele próprio se percebe como desprovido de saber. A atitude que possa reforçar esse quadro, seja na fixação da posição/discurso do mestre, seja na do universitário, não permite a saída da debilidade. A psicanálise aponta

para a necessidade de formas diferentes de relação que não se mantenham apenas na perspectiva imaginária e com o mesmo discurso; pelo contrário, a mudança de discursos e de posições diante do outro é necessária para que o sujeito encontre saídas para a sua condição. Mas não somente a psicanálise defende essa mudança; existem outros saberes que, de forma diferente, abordam o mesmo tema e a necessidade de mudanças nas posições e relações estabelecidas entre professores e alunos que podem favorecer a aquisição do conhecimento aberto a todos. Rancière (2005, p. 49) afirma que não se deve manter algum tipo de hierarquia na capacidade intelectual: “É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama ‘emancipação’, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber”.

Para atingir essa proposta e favorecer o particular, a discussão de caso é uma modalidade de formação que permite navegar nas duas dimensões: o subjetivo e o coletivo. Cada caso tem suas particularidades, envolvendo histórias únicas (aluno, família, professores, escolas, municípios), e a discussão de casos sem a proposta de uniformizá-los, mas de preservar justamente essas particularidades e desigualdades torna-se uma excelente estratégia de formação. Mais uma vez, vale ressaltar que a inclusão escolar não é tornar os alunos iguais, mas significa valorizar suas diferenças, seus processos de aprendizagem e suas próprias soluções. Essa modalidade possibilita trazer o aluno como sujeito, e não como um objeto classificável em determinadas categorias ou mesmo diagnósticos, e, portanto não se alcançariam os mesmos propósitos tornando a discussão de casos apenas como mais uma metodologia fechada em que os alunos devam se incluir em um molde-padrão de discussão e planejamentos previamente estabelecidos.

Esse modelo empregado na formação de professores, com os professores instigados a procurar soluções, desenvolve possibilidades para descobrir maneiras de atender o aluno em suas

particularidades. É preciso mobilizar esse sujeito, professor/aluno, na sua formação de professores, para permitir a sua própria emancipação intelectual. Se essa proposta é simbolizada por ele, à medida que se submete à mesma proposta de ensino, poderá realizá-la posteriormente com os futuros alunos. Essa emancipação representa o que o professor deve alcançar com todos os alunos, tendo ou não deficiência mental.

Dessa forma, a formação continuada de professores deve acontecer com base na reflexão da própria prática e da discussão de caso. É também uma maneira de simbolizar as ações deles. O simbólico presente na formação de profissionais a caracteriza, também, como um procedimento clínico de formação de pessoas, pois mobiliza sujeitos em seu fazer e desejo profissional.

Nas formações de professores realizadas nessa perspectiva, percebemos que o professor/aluno, quando depara com tal proposta, assusta-se com o inesperado de ser convocado a sair da passividade, situação presente nos tantos cursos padronizados já realizados, para, então, assumir uma posição ativa diante do conhecimento. Percebemos que não foi sem questionamento, sem provocação, desconforto e angústia que assumiram aos poucos sua própria emancipação e uma nova condição para realizar seu fazer profissional. Como se fosse necessário a inclusão do próprio professor em outra concepção de ensino condizente com a proposta da inclusão.

Abstract

TEACHER TRAINING IN TIMES OF INCLUSION

The inclusion of students with mental handicaps implies a change in the concept of teaching, and as a result, in current methodologies. To make this change, academic organizations, whether common or special schools, face a profound paradox, since society and educators themselves work under a logic that does not favor diversity within the scholastic environment. Teacher training, to act on the principles of an inclusive school, requires the reformulation of the schools themselves, and of the training courses.

Key-words: *Inclusion. Teacher training. Special school. Inclusive school.*

Résumé

LA FORMATION DES PROFESSEURS AUX TEMPS DE L'INCLUSION

L'inclusion scolaire d'élèves porteurs de handicaps mentaux implique un changement dans la conception d'enseignement, et par conséquent des restructurations au niveau des méthodologies actuelles. Afin de rendre effectifs certains changements, les établissements scolaires (réguliers ou spécialisés) font face à un grand paradoxe car la société et les professeurs eux-mêmes fonctionnent selon une logique qui ne favorise pas la diversité dans le milieu scolaire. Pour que la formation de professeurs fonctionne selon les principes d'une école inclusive, il faudrait que les écoles et les cours de formation soient reformulés.

Mots-clés: *Inclusion. Formation de professeurs. École spéciale. École inclusive.*

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. *Eichman em Jerusalém*: informe sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. 1930. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago. 1974. v. XXI, p. 73-171.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*: curso no College de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Coleção Tópicos).

GUILLEBAUD, JEAN C. *Le gout de l'avenir*. Paris: Seuil. 2003.

MORIN, Edgard. Os desafios da complexidade. In: JORNADAS TEMÁTICAS: a religação dos saberes: o desafio do século XXI. Idealizadas e dirigidas por Edgard Morin. Tradução Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-568.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

