

**CAMILA FERREIRA DE AVILA**

**AS GÊMEAS CANTORAS E O MENINO QUE SONHAVA  
JOGAR FUTEBOL: O IMAGINÁRIO DE PROFESSORES  
SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

**PUC-CAMPINAS  
2008**

**CAMILA FERREIRA DE AVILA**

**AS GÊMEAS CANTORAS E O MENINO QUE SONHAVA  
JOGAR FUTEBOL: O IMAGINÁRIO DE PROFESSORES  
SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia: área de concentração como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Livre Docente Tânia Maria José Aiello Vaisberg

**PUC-CAMPINAS  
2008**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.9046 Avila, Camila Ferreira de.  
A958g As gêmeas cantoras e o menino que sonhava jogar futebol: o imaginário de professores sobre inclusão escolar / Camila Ferreira de Avila. - Campinas: PUC-Campinas, 2008.  
117p.

Orientadora: Tânia Maria José Aiello-Vaisberg.  
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.  
Inclui anexos e bibliografia.

1. Inclusão em educação. 2. Educação especial. 3. Imaginário. 4. Professores universitários. 5. Psicanálise. 6. Psicologia escolar. I. Vaisberg, Tânia Aiello. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22ed. CDD - t371.9046

**CAMILA FERREIRA DE AVILA**

**AS GÊMEAS CANTORAS E O MENINO QUE SONHAVA  
JOGAR FUTEBOL: O IMAGINÁRIO DE PROFESSORES  
SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

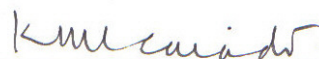
**BANCA EXAMINADORA**



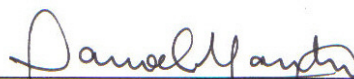
Profa. Livre Docente Tânia Maria José Aello Vaisberg  
Orientadora



Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado



Prof. Dr. Manoel Antonio dos Santos



Profa. Dra. Andréa Pacetta de Arruda Botelho

Aos meus pais Antonio e  
lone, que sempre me  
incentivaram a buscar a  
minha felicidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Não teria como iniciar meus agradecimentos se não fosse pela minha orientadora Dra. Tânia Aiello Vaisberg. Tânia: sua compreensão, atenção e carinho durante esses quatro anos da minha vida jamais serão esquecidos. Você é uma pessoa especial. Obrigada por tudo.

Aos meus pais, Antonio e Ione meu eterno agradecimento. Vocês são parte de mim.

À minha madrinha Lea, obrigada sempre pelas orações, que mesmo distante manteve-se tão perto.

Aos meus colegas de trabalho e pacientes do CAPS, obrigada pela compreensão em relação às minhas ausências.

Às minhas colegas da Pós-Graduação que se tornaram grandes amigas: Diana, Marília e Renata.

Um agradecimento especial à Mirian Tachibana. Mirita: obrigada pela ajuda nas horas de sufoco, você foi muito importante.

À todas as funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, meu muito obrigada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro.

E por fim, a minha eterna mestre Dra. Cláudia Dechichi, da Universidade Federal de Uberlândia: a minha trajetória foi inspirada em você.

"Se as coisas são inatingíveis  
Ora... não é motivo para não querê-las  
Que tristes os caminhos  
Se não fora a presença distante das  
estrelas."

(Mário Quintana)

## RESUMO

AVILA, Camila Ferreira de. *As gêmeas cantoras e o menino que sonhava jogar futebol: imaginário de professores sobre inclusão escolar*. Tese de Doutorado, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, 2008, 118 p.

O presente trabalho teve como objetivo a investigação psicanalítica de professores do ensino superior sobre inclusão escolar. Foi organizado metodologicamente pela realização de uma consulta terapêutica coletiva, durante a qual o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema é usado como mediador dialógico na abordagem de doze docentes, dos cursos de Letras e Pedagogia, que se encarregam da formação de professores de nível fundamental e médio. O acontecer clínico permitiu a elaboração de uma narrativa e a produção de doze desenhos-estórias, originando material clínico que foi analisado à luz do método psicanalítico. Foram captados quatro campos: “o menino de sua mãe”, “(in) capacidades”, “onde está Wally?” e “a dor e a delícia”. Em seu conjunto, tais campos indicaram que o professor sofre quando se defronta com a problemática da deficiência e com a tarefa de incluir.

**Palavras-Chave:** Inclusão, Inclusão Escolar, Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema, Imaginário, Psicanálise, Consultas Terapêuticas Coletivas.



## ABSTRACT

AVILA, Camila Ferreira de. The twin singers and the boy who dreamed of playing soccer: *professors' imaginary on school inclusion*. Thesis of Doctorate, Life Sciences Center, Post-Graduation Program in Psychology, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2008, 118 p.

The present work aimed at the psychoanalytic investigation of Higher Education Professors on school inclusion. It has been methodologically organized for the accomplishment of a collective therapeutic consultation, during which the Procedure of Drawing-Stories with Theme was used as a dialogical mediator in the approach of twelve professors, from Language and Pedagogy degrees, who were in charge of the formation of teachers from primary and secondary courses. The clinical happening allowed the elaboration of a narrative and the production of twelve drawing-stories, originating clinical material which has been analyzed by the psychoanalytic method. Four fields have been collected: "his mother's boy", "(un) capacities", "where's Wally?" and "the pain and the delicacy". In its set, such fields indicate that teachers suffer when facing the problem of deficiency and the task of including.

**Keywords:** Inclusion, School Inclusion, Thematic Story-Drawing, Imaginary, Psychoanalysis, Group Therapeutics Consultation.

## RÉSUMÉ

AVILA, Camila Ferreira de. Les jumeaux chanteurs et le jeune garçon qui rêvait de jouer au soccer: *imaginaire d'enseignants sur inclusion scolaire*. Thèse de Doctorat – Centre de Sciences de la Vie, Programme de Recherche en Psychologie, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2008, 118 p.

Le présent travail avait comme objectif la recherche psychanalytique de professeurs des études supérieures au sujet de l'inclusion scolaire. Il a été organisé, méthodologiquement, pour la réalisation d'une consultation thérapeutique collective pendant laquelle la Procédure de Dessin-Histoires avec Thème a été utilisée comme médiateur dialogique dans l'approche de douze professeurs, de Langue et de la Pédagogie, ceux de qui prennent la charge lès professeurs de formation égale fondamentale et moyenne. La clinique a permis l'élaboration d'une narration et la production de douze dessin histoires, en provenant matière clinique qui a été analysée à la lumière de la méthode psychanalytique. Quatre champs ont été capturés: "le garçon de sa mère", "(dans) capacités", "où est-ce que Wally est? " et "la douleur et la délicatesse". Dans le groupe tels champs qu'ils indiquent que le professeur souffre quand il est confronte avec le problème du manque et avec la tâche d'inclure.

**Mots-clés:** inclusion, inclusion scolaire, Dessin-Histoire avec Thème, Imaginaire, Phychanalyse, Consultation Therapeutique Colective

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>viii</b>
<b>APRESENTAÇÃO:</b>	
<b>A MENINA QUE COMIA PAPEL .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>INCLUSÃO NO PAPEL: A LEGISLAÇÃO .....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>O ACONTECER CLÍNICO: A CONSULTA TERAPÊUTICA COLETIVA E OS DESENHOS-ESTÓRIAS.....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>DESENHOS-ESTÓRIAS COM TEMA: O IMAGINÁRIO COLETIVO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>65</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO I</b>	
<b>TERMINOLOGIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO II</b>	
<b>MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO III</b>	
<b>BARRETOS: O LUGAR ONDE VIVO E PESQUISA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO IV</b>	
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>117</b>

**APRESENTAÇÃO:  
A MENINA QUE COMIA PAPEL**

---

A

Após dezoito anos como professora da educação básica, Ana Paula<sup>1</sup> iniciava mais um ano letivo. Apesar de toda experiência, o início de um ano escolar ainda criava expectativas para ela. Assim como os alunos criam expectativas sobre seu novo professor, o docente também as tem em relação aos seus novos *pupilos*. Estamos falando de uma professora da 1.<sup>a</sup> série da rede municipal de ensino.

Como de costume, no primeiro dia de aula o professor tenta “quebrar o gelo” e formar um vínculo de confiança entre eles. Muitas destas crianças estão adentrando a sala de aula pela primeira vez, como era o caso de Mariana. A professora iniciou a aula apresentando-se e a seguir, pediu que cada criança dissesse seu nome para confeccionar o crachá que deveriam usar todos os dias na sala de aula até que todos se conhecessem.

Bruno iniciou a rodada, dizendo seu nome. Sem que ninguém perguntasse, acrescentou também os nomes dos pais, irmãos, primos e todos os familiares de que conseguiu lembrar-se naquele momento, o que gerou muitos risos da parte dos demais colegas de sala. No mais, a apresentação transcorreu normalmente. Segundo Ana Paula, o fato de Mariana ter sido a única da sala a não dizer seu nome e ter começado a chorar não era uma intercorrência grave, pois tinha apenas seis anos de idade e estava na escola pela primeira vez. Encarando o acontecimento com normal, a professora consolou a nova aluna dizendo-lhe que não precisava chorar, que estava tudo bem e que não haveria problema se preferisse ficar calada. Mariana se contentou com as palavras doces e acolhedoras da professora e cessou o choro.

A segunda atividade do dia foi dedicada à realização de um desenho livre. Ana Paula entregou uma folha sulfite para cada criança e pediu que desenhassem o que tivessem vontade. Agora já menos tensos, começavam a

---

<sup>1</sup> Todos os nomes são fictícios.

conversar entre si, iniciando o burburinho normal de uma sala de 1.<sup>a</sup> série. Ao final da atividade, a professora pediu que os alunos colocassem o desenho sobre a carteira para pudesse recolhê-los. Solicitou a uma das crianças que a auxiliasse nesta tarefa, o que explica o fato de não ter-se apercebido, neste momento, que Mariana não entregou seu desenho. Assim, a aula seguiu seu fluxo normal.

No segundo dia de aula, Ana Paula percebe que Mariana fica isolada na sala, não conversa com as outras crianças, mas copia todas as atividades passadas pela professora na lousa. Ao final da aula, Ana Paula pede a Mariana para ver seu caderno, constatando, surpresa, que todas as páginas estão em branco. Ana Paula procura folhas escritas na mochila de Mariana, pergunta aos colegas de sala se teriam visto algo neste sentido, porém, ninguém sabia explicar onde teriam ido parar as folhas usadas para copiar a lição passada. Após o intervalo, Ana Paula procura observar atentamente Mariana e se desespera ao ver que a criança, ao terminar a atividade no caderno, arranca a folha, amassa-a, coloca-a na boca, mastiga-a e engole-a. Ana Paula tenta conversar com Mariana e pede-lhe para fazer mais isto. Porém, o pedido da professora é inútil e Mariana persiste neste comportamento. Durante algumas semanas Ana Paula tentou contornar a situação, pedindo às outras crianças da sala que lhe avisassem toda vez que percebessem que a colega estava comendo papel. Além disso, passa a retirar o caderno das mãos de Mariana toda vez que esta encerra uma atividade, para evitar a ingestão das folhas.

Na semana seguinte, após conversar com a direção da escola e com a coordenadora pedagógica, convida a mãe para uma reunião escolar. Durante esta reunião, a mãe de Mariana relata que a criança nasceu normal, mas que depois de um tempo começara a apresentar alguns comportamentos estranhos. Disse já ter levado a menina a vários médicos e que os exames não detectaram nenhuma anormalidade. Por fim, concluiu dizendo que a única coisa que sabia era que Mariana tinha uma síndrome rara, porém, completa que a fato da criança ter a síndrome não influenciava na sua aprendizagem. Segundo a mãe, a criança tinha uma inteligência normal. Após a reunião, Ana

Paula decidiu prosseguir suas tarefas dentro de um clima de normalidade, ainda que continuasse sendo necessário retirar o caderno da menina após a atividade, para evitar que comesse a lição.

Esta história me foi relatada aproximadamente três meses depois do início das aulas, momento em que a professora me procurou como psicóloga escolar. Extremamente angustiada, Ana Paula temia não estar agindo de modo pedagogicamente correto. Acreditava, então, que seria melhor que os pais de Mariana procurassem uma escola especial para colocá-la. Ana Paula justificava a todo o momento que gostava muito de Mariana e que era exatamente por este motivo que considerava necessário encaminhá-la para uma classe especial, pois temia prejudicar o desenvolvimento da criança.

Depois deste primeiro contato, tive mais dois encontros com esta professora para falar especificamente sobre o caso da menina que comia papel. Na primeira vez em que nos conversamos, percebi nela uma mistura de sentimentos. Por um lado, acreditava estar prejudicando Mariana, pois, acreditava não ter conhecimento suficiente para ser professora desta criança. Considerava, também, o fato daquela escola não contar com profissionais capacitados que pudessem auxiliá-la no processo ensino-aprendizado de crianças com deficiências. Por outro lado, sentia-se extremamente culpada e com medo de estar rejeitando Mariana, pois como ela mesma descrevia, também era mãe e um dia poderia precisar da ajuda de uma professora que acolhesse seus filhos, caso apresentassem alguma necessidade especial. Aos poucos Ana Paula adaptou-se às necessidades de Mariana criando um excelente vínculo pedagógico e também afetivo. Entretanto, dois anos depois os pais de Mariana optaram por colocá-la em uma escola de educação especial por acreditar que seria melhor para o desenvolvimento integral da filha.

Esta poderia ser uma história fictícia com personagens inventados para uma novela ou um filme. Trata-se, porém, de um acontecimento verídico, que representa tantos outros vividos por outras professoras da rede de educação

básica de várias cidades brasileiras, semelhantes a Barretos, lugar em que o episódio aconteceu.

A questão da inclusão escolar tem levantado discussões e polêmicas. Até cerca de dez anos atrás, crianças com alguma deficiência eram encaminhadas para salas e escolas especiais, que lidavam especificamente com seu problema. Posteriormente, os movimentos sociais favoráveis à inclusão chegaram a conquistar mudanças na legislação brasileira, segundo as quais passa a ser obrigatória a oferta de vagas para pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. A partir daí, os educadores e as escolas viram-se obrigados a adaptar-se ao novo cenário.

A nova realidade motivou a publicação de livros e a realização de palestras e cursos sobre o tema. No município de Barretos / SP, vários docentes da rede municipal receberam treinamentos e fizeram pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva. Coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino freqüentaram cursos de capacitação. Além disso, profissionais de outras áreas, como psicologia, fonoaudiologia, psiquiatria e fisioterapia foram contratados, tendo em vista trazer subsídios para práticas escolares inclusivas. Apesar de todos estes esforços, o caso da professora Ana Paula não foi e, ainda hoje, não é um caso isolado.

Muitas pesquisas sobre o tema inclusão estão sendo realizadas no país, podemos citar os trabalhos de VITALINO (2007), LACERDA (2007), BARBOSA, ROSINI E PEREIRA (2007), MELO E MARTINS (2007), SILVEIRA E NEVES (2006), MENDES (2006), SANT'ANA (2006), GUARINELLO, BERBERIAN E SANTANA (2006), JURDI E AMIRALIAN (2006), ENUMO (2005), AGUIAR E DUARTE (2005), SILVA E ARANHA(2005). Trabalhando como docente de cursos de formação de professores e como psicóloga escolar, da rede municipal, desde 1999, também tive a oportunidade de realizar algumas pesquisas sobre o tema (AVILA E MOREIRA-JUNIOR, 2004; AVILA E VEDOVATO, 2004; AVILA, MONTEIRO E VEDOVATO, 2003; VEDOVATO E



AVILA, 2002). Alguns pontos comuns foram encontrados não só nas pesquisas realizadas por mim, como também nos trabalhos mais recentes. Constatamos que há uma tendência generalizada do professor, em considerar que o trabalho com inclusão escolar exige uma formação adequada, que abranja estudos pós-graduados na área da educação especial, já que um conhecimento teórico aprofundado sobre as deficiências seria imprescindível.

Por outro lado, os dados encontrados também podem significar que a inclusão desperta angústias que os educadores pensam diminuir por um maior conhecimento técnico-científico. Como bem assevera AIELLO-VAISBERG (1999) o ponto fundamental não é o combate a uma postura supostamente assumida por ignorância, mas a atenção a uma resistência à mudança ditada por angústias.

E é neste caminho que delineamos nossa pesquisa, no intuito de compreender o sentido emocional atribuído pelos educadores às experiências de trabalhar com o aluno de inclusão, destacando as representações presentes no seu imaginário acerca da inclusão escolar. Partindo da idéia de que representações com intensa carga emocional só se modificam a partir da elucidação de seu substrato lógico-emocional inconsciente. Entendemos estas representações como articulações simbólicas de uma dramática pessoal com o drama coletivo, compartilhado em um primeiro momento, com outros docentes, e por fim, com toda a sociedade e cultura de nosso tempo, das quais, inevitavelmente, é extraída a matéria prima das representações veiculadas no imaginário social (MACHADO e AIELLO-VAISBERG, 2006).

Dentro desta perspectiva nosso trabalho ficou desta forma organizado: Capítulo I - DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO, tendo como objetivo fazer um breve relato histórico sobre a inclusão, bem como, propiciar ao leitor uma visão crítica das terminologias e definições utilizadas na área. Capítulo II – INCLUSÃO NO PAPEL, discutimos a inclusão no Brasil, fazendo um levantamento da legislação vigente sobre o tema. Capítulo III - ESTRATÉGIAS TEÓRICO-

METODOLÓGICAS, teve como objetivo descrever os recursos metodológicos utilizados para o delineamento da pesquisa. Capítulo IV: O ACONTECER CLÍNICO: A CONSULTA TERAPÊUTICA COLETIVA E OS DESENHOS-ESTÓRIAS, relatamos todo o acontecer do encontro com os professores na visão do pesquisador, bem como apresentamos ao leitor todos os desenhos-estórias feitos pelos docentes na íntegra. O Capítulo V: O IMAGINÁRIO COLETIVO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR, faz uma investigação psicanalítica do imaginário destes docentes sobre o tema inclusão escolar, tendo em vista acessar os campos psicológicos vivências segundo os quais se organiza o imaginário coletivo. O Capítulo VI: Considerações finais, finaliza o trabalho discutindo os campos psicológicos encontrados nos desenhos-estórias com tema.

Também constam da pesquisa quatro anexos: ANEXO I – TERMINOLOGIAS, descrevendo as principais terminologias adotadas pelo MEC<sup>2</sup> na área da Educação Especial no Brasil. ANEXO II – MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, destacando as modalidades de educação especial adotadas no Brasil segundo a Política Nacional de Educação Especial. Anexo III – BARRETOS: O LUGAR ONDE VIVO E PESQUISEI A QUESTÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR, trazendo para o leitor um breve relato da cidade de Barretos, visto que, para nós conhecer o ambiente onde o pesquisador vive, bem os participantes da pesquisa é extremamente relevante, apoiados nas idéias de BLEGER (1989) quando diz que um campo ambiental não é uma mera descrição de objetos isolados, é a realidade vista do exterior. Todo o conjunto de elementos presentes neste ambiente está sempre ligado à atividade dos seres humanos, implicando de forma concreta ou virtual, outros indivíduos, certas pautas e normas sociais. “A conduta de um ser humano ou de um grupo está sempre em função das relações e condições interatuantes em cada momento” (p.35). E finalizamos com o ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

---

<sup>2</sup> Ministério da Educação

# **CAPÍTULO I: DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO**

---

D

Desde o século passado, movimentos sociais lutam contra práticas discriminatórias que impossibilitam a inclusão de todos em condições de dignidade humana.

Há evidências de que durante um tempo apreciável, a ciência ocidental acreditou realmente na existência de raças e diferenças raciais entre os seres humanos (GILMAR,1994)<sup>3</sup>. Entretanto, o avanço da pesquisa em áreas como a sociologia, antropologia e a genética derruba qualquer teoria sobre supremacia racial, conhecimento que é tornado princípio fundamental da Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948. Todavia, como seria de se esperar, a mera enunciação deste princípio não gera, por si mesma, transformações concretas na vida social, ainda que fortaleça indiscutivelmente a perspectiva da igualdade essencial entre as pessoas. Deste modo, é compreensível que uma série de esforços necessitem serem feitos no sentido da busca de condições de vida dignas para todos. Será neste contexto que deveremos compreender varias iniciativas de movimentos que se posicionam contra a exclusão social, dando origem a documentos importantes como a Declaração de Salamanca, o Processo de

---

<sup>3</sup> Uma demonstração vergonhosa para o ser humano sobre o racismo ocorreu em pleno século XX, a partir de 1948 na África do Sul, quando o *apartheid* manteve a população africana sob o domínio de um povo de origem européia. Este regime político racista acabou quando, por pressão mundial, foram convocadas as primeiras eleições para um governo multirracial de transição, em abril de 1994. Outro triste episódio, que entraria para a história mundial como uma das maiores demonstrações de intolerância e racismo, teve seu início em 1933, quando Adolf Hitler chega ao poder na Alemanha, sendo eleito como primeiro ministro. Nacionalista, defende o racismo e a superioridade da raça ariana, dedicando-se ao extermínio sistemático de judeus que seriam enviados aos chamados campos de concentração. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, estando a Alemanha entre os países perdedores, foi criado um tribunal internacional, formado por países como União Soviética, França e Inglaterra, para julgar os crimes cometidos pelos nazistas.

Bolonha, a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e outros<sup>4</sup>.

Contudo, defender princípios gerais é bem diferente de respeitá-los na prática quando temos que lidar com as diferenças humanas na nossa vida diária, seja qual for a área em que se expressem, vale dizer: diferenças de cor, etnia, credo religioso, sexualidade, deficiências ou outras. Quando nos defrontamos com pessoas com deficiências, emoções podem vir à tona, tais como dó, medo ou raiva. Se fizermos um exame atento, perceberemos que ninguém está imune à emergência destas emoções e nem mesmo de vir a se comportar segundo formas mais ou menos sutis de exclusão do diferente.

Vários autores têm pesquisado os modos pelos quais diversas formações sociais têm, ao longo da história, lidado com indivíduos com deficiências. Sob uma variedade grande de usos e costumes, parece prevalecer na cultura ocidental uma postura de exclusão do diferente e os esforços por superação desta postura são relativamente recentes em termos históricos.

Assim, é somente no século passado que começam a aparecer movimentos sociais cobrando uma sociedade mais justa e mais igualitária, não apenas em relação aos deficientes, mas também em relação às mulheres, os negros e outras minorias raciais e religiosas de uma forma geral.

---

<sup>4</sup> Estes documentos podem ser encontrados nos seguintes endereços eletrônicos:

1- Declaração de Salamanca:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

2- Processo de Bolonha:

[http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/processo\\_bolonha\\_\\_\\_\\_web\\_31\\_Outubro.pdf](http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/processo_bolonha____web_31_Outubro.pdf).

3- Declaração Universal dos Direitos da Criança:

[http://www.mp.rs.gov.br/infancia/documentos\\_internacionais/id90.htm](http://www.mp.rs.gov.br/infancia/documentos_internacionais/id90.htm)

4- Declaração Mundial sobre Educação para todos:

[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)

Em relação aos portadores de deficiência esta busca toma corpo e se estrutura melhor no documento denominado “Declaração de Salamanca”, que não só popularizou a luta destes excluídos em particular, como também propôs ações que interferiram e transformaram completamente a história dos portadores de necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca foi a resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em junho de 1994, na Espanha, sob o patrocínio da União das Nações Unidas para a Educação - UNESCO e do governo da Espanha (FÁVERO, 2004). Após a elaboração do documento inicia-se uma década de conscientização da sociedade, de uma forma geral, sobre as diferenças humanas, bem como a importância da educação inclusiva. Aproximadamente treze anos depois da Declaração faz-se necessário iniciarmos uma década de ação.

Quando falamos em ação, nos referimos a comportamentos concretos, mudanças reais na sociedade. Neste sentido, é preciso lembrar que na nossa sociedade a preparação para a vida adulta fica a cargo de uma instituição específica, a escola, visto que, no nosso país a educação básica é obrigatória.

A inclusão compreende a educação como direito humano fundamental, base para uma sociedade justa, a partir de ações voltadas para o acesso e permanência de todas as crianças na escola. Tem como objetivo mobilizar esforços para habilitar todas as escolas para o atendimento dos alunos nas suas comunidades, especialmente aqueles que têm sido mais excluídos das oportunidades educacionais (MEC / SDH, 2000).

### **1.1 Terminologias e suas implicações: um estudo crítico**

Segundo OLIVEIRA (2001) os dicionários da Língua Portuguesa apresentam as seguintes definições:

- Deficiência: falta, falha, carência, imperfeição, defeito.
- Deficiente: carente, incompleto, imperfeito, falho.

Sem dúvida, são palavras que têm um sentido negativo. Ao identificar um indivíduo que tem características muito diferentes dos outros, tal negatividade alcança não apenas a aparência física como também, o indivíduo por inteiro. É como se o indivíduo deixasse de ser visto como uma pessoa, como um indivíduo pertencente a uma sociedade, com uma história, uma família, enfim uma vida, e fosse encarado apenas como um “defeituoso”, uma falha da humanidade. Quando nos referimos a alguém pela sua deficiência, causa-nos a impressão de que, de forma inconsciente, acreditamos que todas as outras pessoas são perfeitas, que saímos de uma linha de montagem e que aquele produto saiu com defeito e, por conseqüência, necessita ser descartado, eliminado.

Tais conclusões resultaram de um processo conduzido pelos próprios portadores de deficiência e por suas entidades representativas e de apoio. Neste processo, ficou claro que usar unicamente a palavra deficiente esconde a humanidade e dificulta o exercício da cidadania de quem é portador desta ou daquela restrição. Assim, hoje e desde a Constituição de 1988, a expressão “pessoa portadora de deficiência” vem substituir a palavra “deficiente”, cuja utilização é carregada por preconceitos e práticas discriminatórias (OLIVEIRA,2001).

Ainda a este respeito, FÁVERO (2004) assinala que: “a Constituição Federal foi elaborada num momento histórico em que palavras de conotação muito negativas eram freqüentemente utilizadas (ex: surdo-mudo, aleijado, retardado, débil mental etc). Buscou-se, então, naquele momento, uma padronização que retirasse o foco de atenção da deficiência e passasse para a pessoa; portanto, decidiu-se por “pessoa portadora de deficiência”. Todavia, o foco acabou ficando no “portador”, não chegando à pessoa. À medida que as concepções foram evoluindo verificou-se que a palavra “portador” foi, sim, um avanço para a época, mas ainda carregada de certo preconceito.

Junto com a contestação do termo “portador”, concluiu-se que o melhor seria o “com”: pessoa com deficiência. Sugeriu-se o uso do termo “deficiência” aliado à pessoa da qual se está falando no momento. Assim, se o assunto é trabalho, por que não “trabalhadores com e sem deficiência”, se o assunto é educação, “alunos com deficiência” etc (FÁVERO, 2004).

É claro que ao longo da história a questão da denominação evoluiu muito, entretanto, acreditamos que a mera mudança de nomenclatura não resolva problemas mais complexos. Por outro lado, reconhecemos que, sem ser solução, esta medida pode auxiliar num processo de mudança do imaginário coletivo sobre a questão.

Utilizar um ou outro termo não muda nossos sentimentos em relação às pessoas, nem nossa forma de encarar as deficiências, uma vez que elas continuam sendo vistas como algo ruim, estragado. O que fazer com estes sentimentos de medo, de rejeição? São tão terríveis, mas tão humanos...

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs propostos pelo Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Fundamental – SEF e Secretaria de Educação Especial - SEESP (1999), a diversidade existente na comunidade escolar abrange uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais especiais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos, entre elas:

- com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- com deficiência ou bem dotadas;
- trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- de populações distantes ou nômades;
- de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- de grupos desfavorecidos ou marginalizados.



A expressão “necessidades educacionais especiais” pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender e está associada, portando, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

O termo utilizado tem o objetivo de deslocar o foco do aluno, da pessoa, para as respostas educacionais que eles necessitam. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas e adequadas às suas necessidades.

Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dela necessitar.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (1994) definiram como aluno portador de necessidades especiais aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requererem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta na referida política e dá ênfase aos portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, além dos portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e de superdotação. A definição de cada uma destas deficiências consta no ANEXO I.

Não podemos negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos que estão associados a vários tipos de deficiências ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, entretanto, não podemos advogar sua hegemonia como determinantes na causalidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar

uma ação escolar pouco eficaz. Assim, reconhecer a possibilidade de recorrer eventualmente ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc), não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente.

**CAPÍTULO II:  
INCLUSÃO NO PAPEL: LEGISLAÇÃO**

---



O termo inclusão, apesar de amplamente divulgado nos dias atuais, ainda suscita dúvidas, sendo comum a confusão entre os termos inclusão e integração. No dicionário, esses dois vocábulos têm um significado muito parecido: “adaptar”, “ser inserido”, ou “incorporar”. Entretanto, segundo nos movimentos internacionais, integração e inclusão são palavras totalmente distintas, embora encerrem a mesma idéia, ou seja, a inserção de pessoas que estariam excluídas por qualquer motivo (FÁVERO, 2004).

Na integração, a sociedade admite a existência das desigualdades sociais e, para reduzi-las, permite a incorporação de pessoas que consigam “adaptar-se”, por méritos exclusivamente seus. A integração pressupõe, ainda, a existência de grupos distintos que podem vir a se unir. É, sem dúvida, uma evolução, se pensarmos em organizações sociais que permitem regimes de escravidão, que proíbem o acesso à escola para mulheres, para pessoas com deficiência, etc. A este respeito, SASSAKI (1997) acrescenta que a integração significa a inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade. Portanto, dentro desta visão de integração, é do indivíduo a responsabilidade de adaptar-se à sociedade e não a sociedade adaptar-se a ele.

Entretanto, “incluir”, significa, antes de tudo, “deixar de excluir”. Pressupõe que todos façam parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para “deixar de excluir”, torna-se imprescindível que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos. Portanto, diferentemente da integração, não se espera a inserção apenas daquele que consegue “adaptar-se”, mas garante a adoção de ações para evitar a exclusão. E, diante da desigualdade já presente, exige-se que se faça uso de medidas positivas, aliadas a políticas públicas; ou seja, a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (FÁVERO, 2004, SASSAKI, 1997).

Sobre esta distinção dos termos WERNECK (1997) explica que: “a integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que tem origem no princípio de normalização. Normalizar não é tornar o indivíduo normal, mas atender à suas necessidades e reconhecer o seu direito de ser diferente” (p.51). Na prática, esta diferenciação pede que se reveja o modo como se dá todo o processo educacional, focalizando as particularidades e singularidades de cada aluno, afinal, os não deficientes não são todos iguais, assim como os alunos com necessidades educativas especiais também não o são.

Os avanços e retrocessos da inclusão estão ligados a complexos processos históricos. Há uma permanente e estreita relação entre indivíduos e sociedade e só se pode compreender um pelo outro. A conduta do ser humano não é já uma qualidade que emerge de algo interior e que se despreza num externo; não há que buscar num “dentro” o que se manifesta “fora”. As qualidades de um ser humano derivam sempre de sua relação com o conjunto de condições totais e reais. O conjunto de elementos, fatos, relações e condições constitui o que se denomina situação, que cobre sempre uma fase ou um certo período, um tempo” (BLEGER, 1989). Neste sentido, não podemos pensar na inclusão como um “problema do deficiente”, o que nos remeteria ao conceito de integração, e sim, como uma questão articulada com toda a nossa sociedade.

## **2.1 Inclusão escolar no Brasil: algumas considerações**

O conceito de inclusão surgiu no final da década de oitenta, nos países desenvolvidos, mas só tomou impulso na década de noventa. Assim, o movimento inclusivo tem por objetivo a construção de uma sociedade mais humanitária, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam a celebração da diferença, o direito de pertencer e a valorização da diversidade humana, da solidariedade humanitária, da igual importância das minorias e, por fim, da cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 1997).

É importante salientar a constatação de que nossa Constituição adota princípios e regras afinados com a chamada inclusão, uma vez que tal fato traz conseqüências práticas na defesa de direitos sociais e individuais indisponíveis. Por exemplo, numa visão apenas de integração, diante da garantia constitucional do direito de ir e vir, um espaço público deve estar aberto a todas as pessoas, mas não necessariamente adaptado. Não se proíbe o acesso de ninguém, mas, se alguma pessoa não conseguir adentrá-lo por limitações pessoais, o problema não é do responsável pelo local. Assim, uma pessoa que usa cadeira de rodas não estaria proibida, por exemplo, de transitar num logradouro público, mas tendo em vista os obstáculos arquitetônicos, insuperáveis para ela, por mais que se esforce, não consegue exercer seu direito (FÁVERO, 2004).

Sendo assim, a Constituição Federal publicada em 1988 constituiu-se em um grande avanço no processo da inclusão social visto que, garantiu oportunidades iguais de acesso a todas as pessoas em vários setores tais como: educação, transporte, lazer etc. A Constituição elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V). Para sanar esta “falha”, após sua promulgação foram elaborados decretos e resoluções que garantem, pelo menos na lei, a viabilização desta prática. Dentre eles destacamos o Decreto Federal nº3.298 / 99 que garante especificamente aos deficientes acessibilidade aos seguimentos citados na Constituição.

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Em seu capítulo terceiro, artigo 208, a Constituição prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia [...] de atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, mediante os documentos oficiais, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, assim como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo o tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

Entretanto, a Constituição admite que o atendimento educacional especializado também possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. O artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) também prevê a substituição do ensino regular pelo ensino especial.

Segundo a opinião de juristas brasileiros ligados ao Ministério Público Federal, essa substituição não está de acordo com a Constituição, que prevê atendimento educacional especializado, e não educação especial, e somente pressupõe esse atendimento para os portadores de deficiência, justamente pelo fato do mesmo referir-se ao oferecimento de instrumentos de acessibilidade à educação (FÁVERO e RAMOS, 2002).

Além disto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias. Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala, em maio de 1999. O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República.

Em relação a este documento, FÁVERO (2004) assinala que a importância dessa convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a 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 ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2 “a”).

A mesma convenção esclarece, no entanto, que não constitui 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, nº 2 “b”).

Conforme a Constituição, a educação visa o pleno desenvolvimento humano e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205). Qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, seria uma “diferenciação ou preferência” que estaria limitando “em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas”. Essa norma, portanto, não se coaduna com a LDB de 1996, que diferencia a educação com base em condições pessoais do ser humano – no caso, a deficiência – admitindo a substituição do direito de acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes “especiais”. Ademais a LDB de 1996 não contempla o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis, limitando-se a prever as situações em que se dará a educação especial, normalmente, na prática por imposição da escola ou da rede de ensino.

Para essa nova corrente de interpretação jurídica da educação para pessoas com deficiência, as escolas atualmente inscritas como “especiais”



devem, então, por força dessa lei, rever seus estatutos, pois, pelos termos da Convenção da Guatemala, a escola não pode intitular-se “especial” com base em diferenciações fundadas nas deficiências das pessoas que pretende receber.

Segundo juristas, nada impede, portanto, que os órgãos responsáveis pela emissão de atos normativos “infralegais” e administrativos relacionados à educação (Conselhos de Educação de todos os níveis, Ministério da Educação e Secretarias) emitam diretrizes para a educação básica, em seus respectivos âmbitos, considerando os termos da Convenção da Guatemala no Brasil, com orientações adequadas e suficientes para que as escolas em geral recebam com qualidade todas as crianças e adolescentes.

Em suma, para os defensores da inclusão escolar, é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAN, 1999, 2001; FOREST, 1985).

O acesso a todas as séries do ensino fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente garantido a todos. Para tanto, os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar e, previstos na LDB de 1996 (art. 24), devem ser reorganizados, de forma a cumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e à permanência na escola básica, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (MANTOAN, 2003; MEC / SEF / SEESP, 1994).

Os serviços de apoio especializados, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituíram como ainda ocorre hoje, as

funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum. As creches e escolas de educação infantil, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, não podem mais deixar de receber crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, a partir de zero ano (art. 58, parágrafo 3º, LDB c.c. o art. 2º, inciso I, alínea “a”, da Lei nº 7.853/89), oferecendo-lhes cuidados diários que favoreçam sua estimulação precoce, sem prejuízo dos atendimentos clínicos individualizados, que, se não forem realizados no mesmo ambiente, devem ser disponibilizados por meio de convênios, para sua facilitação.

Diante deste cenário, é importante tomarmos em consideração o fato de que todas estas mudanças são extremamente importantes e necessárias para uma prática inclusiva escolar, porém, não suficientes. E é neste contexto que se insere nossa pesquisa, visto que, consideramos que a complexidade das práticas exclusivas não se resolverá apenas pela via do esclarecimento ou do estabelecimento de normas jurídicas, há que se pensar também no amadurecimento emocional dos docentes.

**CAPÍTULO III:  
ESTRATÉGIAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS**

---

A

A presente pesquisa teve como objetivo a investigação psicanalítica do imaginário de professores do ensino superior sobre a inclusão escolar. Ao contrário dos fenômenos naturais o comportamento humano não pode ser quantificado, ou descrito apenas em suas características objetivas, pois uma mesma conduta humana pode ter muitos sentidos diferentes:

*“A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que, é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos ao invés de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético”*

(SOUSA SANTOS, 1987 / 2001, p.22).

Quando falamos em pesquisa qualitativa, várias críticas são levantadas. Muitos pesquisadores julgam a pesquisa qualitativa como uma pesquisa de má qualidade. Este fato está relacionado em grande parte a uma ciência extremamente positivista.

*“O uso do termo qualitativo, como o de qualquer categoria do pensamento, não coincide, em seu sentido semântico, com a complexa realidade que se pretende abranger em sua definição. O qualitativo, como conceito alternativo às formas de quantificação que tem predominado no desenvolvimento das ciências sociais e, de forma particular, na psicologia, constitui via de acesso a dimensões do objeto inacessíveis ao uso que*

*em nossa ciência se tem feito do quantitativo”  
(GONZALEZ REY, 2002, pág.01).*

Parece-nos impossível falar de objetividade no sentido positivista do termo quando nos reportamos ao ser humano. Neste sentido, BLEGER (1963) lembra que: “os seres humanos estudados em Psicologia, seja de forma individual ou grupal, devem sê-lo sempre em função e em relação estreita com o contexto real de todos os fatores concretos que configuram a situação...” (pág.36). Depois completa: ... A psicologia tradicional ainda comete erros a este respeito, utilizando abstrações generalizadoras para explicar condutas ou acontecimentos concretos, de forma totalmente desvinculada da situação. Todo campo<sup>5</sup> e toda situação são sempre originais e únicos, no sentido de que não se repetem jamais, totalmente, da mesma maneira.

Neste ponto, acredito ser extremamente pertinente lembrar que as pesquisas quantitativas procuram testar com rigor uma hipótese, ou uma teoria previamente estabelecida. Já a pesquisa qualitativa, utilizando as palavras de NEVES (1996), é direcionada ao longo de seu desenvolvimento, não busca enumerar ou medir eventos e não emprega instrumental estatístico para análise dos dados. Sendo assim, o pesquisador também se torna *ator* deste processo investigativo, e não um mero observador.

Adotando, a pesquisa qualitativa como forma de investigação na clínica psicanalítica, o procedimento de Desenhos-Estórias foi escolhido como forma de avaliação clínica da personalidade.

O procedimento de Desenhos-Estórias foi introduzido por TRINCA (1972). Segundo seu criador, não é um teste psicológico, e sim um meio auxiliar de conduzir o exame psicológico. No diagnóstico psicológico, ocuparia uma posição intermediária entre os testes projetivos gráficos e temáticos e as entrevistas semi e não estruturadas.

---

<sup>5</sup> Bleger (1984) define campo como o conjunto de elementos coexistentes e interatuantes em um dado momento. O conceito provem da física e foi particularmente estudada por K. Lewin que dá a seguinte definição: “Totalidade de fatos coexistentes, concebidos como mutuamente interdependentes”.

*“A técnica de aplicação é bastante simples, baseando-se num convite que se faz ao examinando de ir se aprofundando em sua vida psíquica, especialmente por meio de desenhos e associações verbais. Solicita-se que ele realize seguidamente uma série de cinco desenhos livres (cromáticos ou acromáticos), cada qual sendo estímulo para que conte uma estória, associada livremente logo após a realização de cada desenho. Tendo concluído cada par desenho-estória, o examinando segue fornecendo esclarecimentos (fase de "inquérito") e o título. Destina-se a sujeitos de ambos os sexos, que podem pertencer a quaisquer níveis mental, sócio-econômico e cultural. De início, pensava-se que a aplicação deveria se circunscrever a sujeitos de cinco a quinze anos de idade. Posteriormente, verificou-se que a faixa etária poderia ser estendida a crianças de três e quatro anos, bem como a adultos de todas as idades” (TRINCA, 1972).*

Este procedimento remete-nos em grande parte ao enquadre tradicional da clínica psicanalítica. Por outro lado, a visão da psicanálise enquanto método, que exime a submissão a qualquer teoria em particular, dá uma maior flexibilidade ao abandono do dispositivo padrão em favor de novos enquadres. Para AIELLO VAISBERG (2005) os enquadres diferenciados são particularmente produtivos tanto na clínica psicanalítica (em atendimento individual ou em grupo), como na pesquisa-intervenção e na clínica social. Segundo BLEGER (1963) a psicologia clínica psicanalítica não se define pelo tipo de instituição na qual é praticada (laboratório, clínica, hospital, fábrica etc) e sim métodos. A psicologia clínica é sempre o caminho mais direto e apropriado de acesso à conduta dos seres humanos e sua personalidade. “Não se pode chegar a uma ciência do homem sem o homem. Sem o homem estudado e sem o homem que estuda” (p.169).

Dentro desta perspectiva, há mais ou menos dez anos atrás um trabalho de pesquisa-intervenção na clínica social realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, inicialmente conhecido como psicanálise das representações sociais, deu origem ao que é conhecido hoje como consultas terapêuticas coletivas. Caracteriza-se pelo uso de procedimentos apresentativo-expressivos, a partir dos quais se constitui um enquadre especial de trabalho. Segundo AIELLO VAISBERG (2005) este enquadre especial apresenta feições visivelmente lúdicas, conceituada como transicional à luz das contribuições winnicottianas relativas ao brincar. Ainda de acordo com a autora citada, trata-se de uma prática clínica que, “em contextos psicoprofiláticos, pedagógicos ou de resoluções de crises em organizações e instituições, vem articulando a pesquisa do imaginário social ao uso do método psicanalítico, numa valorização da experiência emocional grupal e da possibilidade de elaboração vivencial que, ao tomar em consideração o substrato afetivo emocional inconsciente, favorece verdadeira transformação de práticas” (p.01).

A preocupação central, que norteia a produção uspiana, em relação a qual nos alinhamos, é o reconhecimento da necessidade de ultrapassar uma articulação meramente sociocognitiva em busca do estudo das dimensões afetivo-emocionais do imaginário coletivo no estudo psicológico da exclusão. AIELLO VAISBERG (2006) acrescenta que, se estamos interessados em mudanças de vida na vida de indivíduos e coletivos humanos, devemos levar mais a sério o imaginário coletivo, ultrapassando assim a abordagem exclusiva do fenômeno no plano da opinião ou da percepção consciente.

De acordo com BLEGER (1984) todos os fenômenos humanos são manifestações ou condutas, que se podem expressar de modo simbólico, corporal ou gestual, em âmbitos individuais ou coletivos. A imaginação coletiva que se tece ao redor da figura dos excluídos pode ser perfeitamente tomada como fenômeno que merece atenção teórico-clínica, legitimando a proposição de enquadres clínicos de trabalho que facilitem sua expressão e transformação. Dentro desta perspectiva pode-se citar vários trabalhos de pesquisa como: AIELLO-VAISBERG (2005a), AIELLO-VAISBERG (2005b),

AVILA e AIELLO-VAISBERG (2005), AIELLO-VAISBERG (1999), AIELLO-VAISBERG (1995) E AIELLO-VAISBERG (1994).

Evidentemente, é possível pesquisar imaginários coletivos abordando grupos ou indivíduos considerados representantes de coletivos humanos. Escolhemos, no presente caso, pesquisar grupos. Pensamos na grupalidade como algo inerente ao humano. Para BLEGER (1989) a psicologia deve estudar seres humanos reais e concretos, que apresentam dentre outras características, a condição de ser social. Este autor enfatiza a essência social do homem, cuja conduta se expressa em diversos contextos: social, cultural, histórico e político.

Desta forma, a singularidade humana é inegavelmente ligada a diversas coletividades que, estabelecendo relações complexas entre si, formam uma personalidade coletiva.

Nesta investigação partimos, pois, da consideração das relações existentes entre as dimensões psíquica e social chegando a uma prática que se aproxima do que AIEELO-VAISBERG, MACHADO E AMBRÒSIO (2003, 2004) chamam de enquadre diferenciado, permitindo uma dimensão lúdica. Neste caso, a dimensão lúdica foi representada pelo uso de desenhos estórias com tema. Seguindo uma concepção Blegeriana de que variados são os métodos de pesquisa sobre os fenômenos humanos enquanto manifestações ou condutas que se expressam em âmbito individual ou coletivo, fizemos uso da psicanálise como método, propondo um procedimento mediador, e não como doutrina.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo identificar o imaginário coletivo de professores sobre o processo de inclusão escolar por meio do uso do Procedimento de Desenhos Estórias com Tema (AIELLO-VAISBERG, 1999), tendo em vista apreender os campos psicológicos



subjacentes. Insere-se assim, num conjunto de esforços de produção de conhecimentos que possam orientar o planejamento de ações psicoprofiláticas no contexto da busca de inclusão social e escolar e do combate a condutas preconceituosas.

O Procedimento de Desenhos Estórias com Tema foi utilizado como mediador dialógico com um grupo de professores. Deste modo, foi solicitado aos componentes do grupo que cada um fizesse um desenho de um aluno de inclusão e a seguir escrevesse uma estória sobre esse aluno. Finalizada a tarefa, iniciou-se uma conversa grupal, abrindo um espaço cultural intermediário (SIROTA, 1998), tendo em vista o favorecimento de compartilhamentos vivenciais que permitiram uma elaboração reflexiva da experiência vivida.

**CAPÍTULO IV:  
O ACONTECER CLÍNICO: A CONSULTA  
TERAPÊUTICA COLETIVA E OS DESENHOS-  
ESTÓRIAS**

---

**I**nciei meu trabalho como psicóloga escolar no ano de 1999, em uma escola municipal de série inicial do ensino fundamental do município de Barretos, trabalhei lá por dois anos. Ao mesmo tempo, dei assessoria psicopedagógica para a secretaria municipal de educação por três anos, trabalhando principalmente com avaliações e intervenções psicopedagógicas com crianças com dificuldade de aprendizagem, crianças de inclusão<sup>6</sup> e assessoria pedagógica para os professores da rede.

Neste mesmo ano (1999) dei início à docência em cursos superiores de formação de professores (licenciaturas). Tive a oportunidade de acompanhar todas as discussões iniciais e todo o desenvolvimento do processo de inserção do aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino do município, paralelamente, trabalhando e discutindo a questão com os futuros docentes. No ano de 2006 ingressei como psicóloga concursada da prefeitura, e desde então realizo atendimento psicológico dos alunos das séries iniciais do município encaminhados para atendimento pelas escolas.

Barretos é uma cidade do interior do Estado de São Paulo, contando com aproximadamente treze (13) escolas estaduais de educação básica, sendo de responsabilidade do Estado, as séries iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. Além do estado, o ensino médio também é oferecido por escolas particulares e uma unidade de educação do Centro Paula Souza com cursos técnicos e profissionalizantes.

A educação infantil é de responsabilidade do município, que também oferece escolas de séries iniciais e finais do ensino fundamental. Atualmente conta com aproximadamente 23 escolas. A partir de 2007 algumas escolas da prefeitura passaram a ser oferecidas em período integral. Além disso, também pertencem ao município as salas de EJA (ensino de jovens e adultos).

---

<sup>6</sup> O termo aluno de inclusão é utilizado no município para referir-se à crianças com necessidades educacionais especiais encaminhadas para inclusão na rede regular de ensino.

A cidade possui também seis escolas particulares de grande porte que oferecem desde a educação infantil até o ensino médio. Além disso, conta com três entidades de Educação Especial. A APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), a AMA (Associação dos Amigos dos Autistas) e a ABAVIN (Associação Barretense Vida Nova).

Barretos tem atualmente cinco faculdades, sendo que destas, quatro oferecem cursos presenciais e a distância, e uma oferece apenas cursos a distância. Todas possuem cursos superiores de licenciatura sejam na modalidade presencial ou na modalidade à distância. Destas faculdades tive a oportunidade de trabalhar em três delas, em cursos presenciais de licenciatura, tanto como professora, como na coordenação de curso e na direção acadêmica. Atualmente coordeno um curso de Pedagogia e ministro aulas de Psicologia e Práticas Pedagógicas nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química.

Os primeiros cursos de licenciatura na cidade foram criados em 1969, com licenciatura em física, química e matemática. E em 1976, a primeira faculdade de Pedagogia da cidade. Hoje, o curso de Pedagogia é oferecido por quatro faculdades, sendo dois cursos presenciais e dois na modalidade de ensino a distância. Lembrando que, realizei a minha pesquisa junto à professores de uma instituição de ensino superior na qual trabalhava como diretora acadêmica.

## **1. O ACONTECER CLÍNICO**

Era mais uma noite de aulas na faculdade, uma noite comum exceto pelo fato de que por ser semana de provas, naquele momento, os alunos já haviam se retirado. O nosso encontro ocorreu na sala dos professores. Todos conversavam sobre as provas, notas e o nível dos alunos de uma forma bem descontraída. Estavam presentes doze professores, sendo dos cursos de Pedagogia e Letras. Além de ministrar aulas, eu também ocupava o cargo de Diretora Pedagógica, tendo sido desta forma responsável pela contratação de

todos os docentes ali presentes. Com alguns estabelecia uma relação puramente profissional, e com outros mantinha uma relação profissional e também de amizade fora daquele contexto. Importante destacar, que todos, além de ministrarem aulas em cursos de licenciatura no ensino superior, também mantinham vínculo com escolas de educação básica, sendo como professores, diretores, coordenadores e supervisores de ensino e psicóloga.

Iniciei o encontro pedindo a participação de todos, expliquei que era para a minha tese de doutorado e iniciei as orientações. Entreguei uma folha de papel A4 em branco e um lápis preto para cada um dos presentes, solicitei que fizessem um desenho de um aluno de inclusão e a seguir escrevessem uma estória sobre esse aluno. Dentro de uma visão de uma clínica diversificada, o uso de materiais mediadores contribui decisivamente no atendimento das demandas que caracterizam a clínica contemporânea. O brincar dentro desta perspectiva, é colocado como atividade central. Neste enquadre diferenciado de atendimento clínico, a dimensão interpretativa do método psicanalítico se expressa pela adesão ao princípio segundo o qual toda conduta é dotada de sentido emocional, é experiência humana, mas não se faz pela via da enunciação de sentenças interpretativas. A intervenção fundamental, neste caso, foi o manejo ou holding, mediante o qual se exerce um cuidado à continuidade do ser, que favorece movimentos no sentido da integração pessoal que se encontra na base do gesto criador (AIELLO-VAISBERG, 2006).

Terminados os desenhos iniciamos uma conversa sobre o aluno de inclusão. O termo aluno de inclusão foi utilizado propositalmente, pois, no município é desta forma que nos referimos aos indivíduos com necessidades educacionais especiais que ingressam no ensino regular.

Desta forma demos início à Consulta Terapêutica Coletiva<sup>7</sup>. Dentre os participantes da pesquisa uma é mãe de uma adolescente com vinte e quatro

---

<sup>4</sup> Winnicott usava o termo consultas terapêuticas para se referir ao que acontecia quando usava o seu Jogo do Rabisco (WINNICOTT, 1971)

anos com deficiência mental. Foi interessante o fato de que ela foi a última a terminar o desenho e disse que tinha dificuldades em fazê-lo. Ela é professora da faculdade e na rede municipal é responsável pelas triagens das crianças que vêm de escolas especiais para serem incluídas na rede. Todos os presentes comentaram sobre como é difícil ainda nos dias atuais lidar com esta questão, e que estavam presenciando no momento o outro lado da inclusão, o lado da família. Este enquadre diferenciado não buscava desvendar um inconsciente concebido à priori, causador de determinada conduta, mas sim, como bem comentou VITALI E AIELLO-VAISBERG (2006), buscamos compreender as motivações inconscientes relacionadas ao acontecer humano em determinada situação real, concreta e em certo tempo.

Iniciamos uma conversa sobre as dificuldades que eles encontravam em trabalhar com o aluno de inclusão. Inicialmente falaram sobre a falta de preparo na sua formação para atender estes alunos. Neste momento, comentei sobre a dificuldade que temos em lidar com o desconhecido em todas as áreas da nossa vida, e especificamente no caso da inclusão justificamos sempre falando sobre a falta de preparo profissional, mas precisamos levar em consideração que uma boa formação profissional na área é importante, porém, nem sempre soluciona as nossas dificuldades.

Neste ponto Flávia que é mãe de uma adolescente com deficiência disse que *“a inclusão começa no coração”*. Alguns concordaram, mas outros continuaram reclamando das condições em que a inclusão foi imposta pelo governo sem que eles em momento algum tivessem sido consultados, ou melhor, treinados para receberem esses alunos.

Marta, coordenadora do núcleo de inclusão da prefeitura discordou e disse que o município já ofereceu vários cursos para capacitar os docentes, porém, nem todos têm interesse na área e só preocupam-se em procurar cursos depois que recebem um aluno de inclusão.

Destaquei novamente que somos seres humanos, nem sempre estamos preparados para lidar com o diferente e independente da quantidade de cursos que fazamos (e que também são extremamente importantes), nunca estaremos totalmente qualificados. Assim, independente das deficiências todos são pessoas, portanto, diferentes uns dos outros, cada aluno, seja ele de inclusão ou não, é único. É preciso olhar também para nossos medos, preconceitos, dificuldades.....

Antonio (professor do curso de Pedagogia e também docente na rede estadual) pediu para relatar um caso que ocorreu em um final de semana em que ele participava de um congresso e conheceu dois adolescentes, um surdo e outro ouvinte que era acompanhante do outro. Levantou a questão de que muitas vezes o deficiente usa a própria deficiência para conseguir o que quer. Acredita que isso ocorra, pois, temos dó das pessoas com deficiência. Ele se pergunta se esse é o caminho, nos colocarmos no lugar do deficiente, ou se devemos tratá-los como uma pessoa normal.

Flávia fala que não se trata de dó, pois eles não são doentes, mas tratá-los de acordo com suas necessidades. Neste ponto acrescentei que todos têm necessidades individuais, cada um que estava sentado ali naquela sala já teve ou tem dificuldade para aprender algo, ou realizar algo, e nesse sentido precisamos lembrar que acima de tudo, quando falamos do aluno de inclusão, antes estamos falando de uma pessoa, de um ser humano.

Neste ponto, a sala fica em silêncio e a seguir João (professor do curso de Letras e docente na rede estadual) comenta que quando teve um aluno de inclusão em sua sala de aula no estado, de início disse ao coordenador que não queria aquele adolescente, pois não tinha conhecimento teórico acerca do problema. Como o adolescente continuou em sua sala precisou se adaptar. Revelou que agora compreendia que não era uma falta de conhecimento teórico, mas sim, medo. Medo de não saber como lidar com o adolescente, medo de não fazer corretamente seu trabalho, medo de não atingir seu

objetivo, conseguia agora ver seu comportamento como uma defesa que utilizou contra suas “próprias deficiências”.

O grupo se solidarizou com a história de João e concordou com suas palavras, que talvez esse fosse o ponto, a dificuldade não estava em lidar com a deficiência do outro, e sim, em lidar com nossas próprias deficiências, dificuldades, medos. A intervenção constitui em sustentar aquela experiência emocional, possibilitando que o próprio grupo formulasse hipóteses. O sofrimento ficou evidente, tanto nas expressões faciais como nas falas, com frases do tipo “Como somos egoístas”, “Nunca pensamos no outro”. A tensão foi diminuindo à medida que começaram a contar o inverso, histórias sobre alunos de inclusão que deram certo, e que foram extremamente gratificantes, como alunas cegas que já chegaram ao ensino médio e formam uma dupla sertaneja, o aluno com paralisia cerebral que escreveu um livro de poesias, a menina com deficiência mental que ajuda os outros alunos na socialização entre outras. Trabalhamos aqui com o que BLEGER (1963/1964) considerava como *condições concretas de vida*.

Não tínhamos intenção de fazer interpretações à luz de teóricos psicanalistas, e nem de uma psicoterapia convencional, mas de fazer com que esses professores entrassem em contato com seus sofrimentos e angústias acerca do processo inclusivo, propiciando mudanças significativas no seu ser e fazer.

## **2. OS DESENHOS-ESTÓRIAS:**

As páginas seguintes são cópias dos desenhos-estórias com tema produzidos pelos docentes no decorrer desta consulta terapêutica coletiva, totalizando doze desenhos-estórias.



S1



João Miguel era uma criança divertida, amigo e muito amável, porém, não conseguiu ser matriculado em nenhuma escola desde do seu pequeno problema. Foram muitos tentos até que um certo dia sua mãe foi procurada por uma professora a dona Maria de Azevedo que dizia tem um solução para seu problema, ele era dono de uma escola regular e que em sua escola todos poderiam frequentar - la.

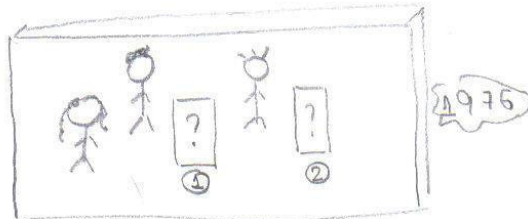
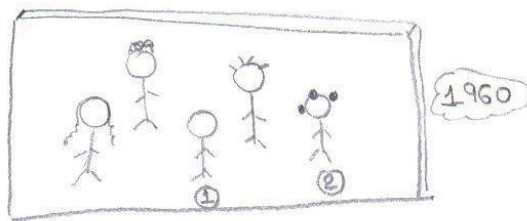
Com saber do grande notícia João Miguel ficou muito feliz pois, agora poderia sair de casa, fazer amigos e como de tudo ter o direito de buscar a sua felicidade e seus sonhos.

Muitos anos se passaram e hoje João Miguel já não é mais uma criança, hoje um homem João Miguel trabalha em uma escola onde exerce a função de supervisor de alunos ~~na~~ <sup>a</sup> mesmo escola que o ajudou no início de sua caminhada.

### Reflexão

"Cada criança <sup>que</sup> nasce no mundo traz a mensagem de que Deus não perdeu a esperança no homem" e este homem é o nosso querido João Miguel.

S2



Onde está a aluna ② e ①?  
Passaram 16 anos e as imagens aparecem sem  
as crianças ① e ②. Para mim, sempre serão  
crianças.

Mas o que a vida fez com elas?

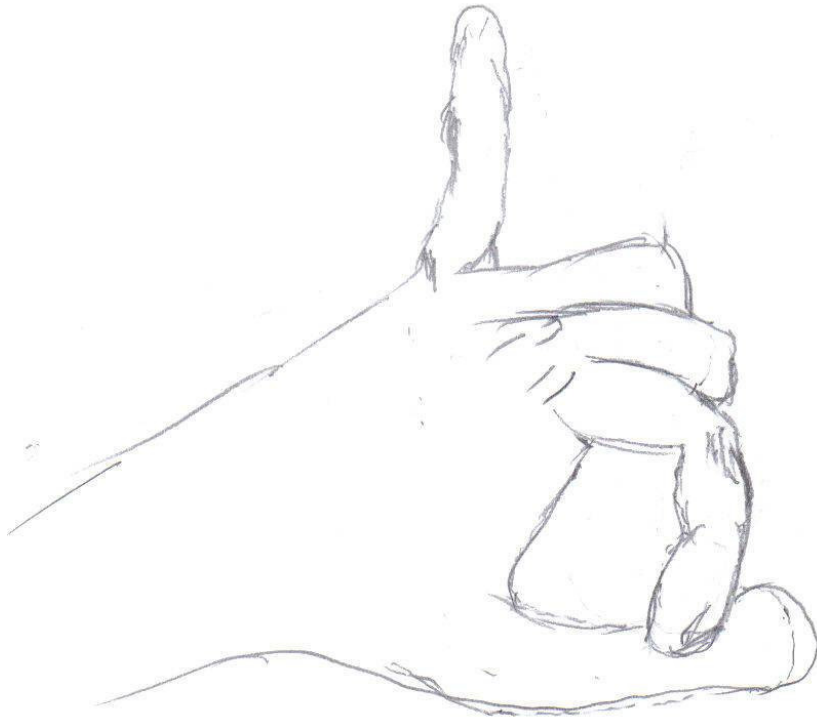
Exclusão !!!

Pode ser...

~~Exclusão~~

Exclusão social? Talvez.

S3



Um aluno surdo falando sei  
na língua de sinais enclido na rede

S4



Esta criação não é limitada em tudo.  
não só a prática esportiva faz parte do universo escolar.

Ele serve numa esfera muito maior.

"Oxsis" - Comercios.

S5

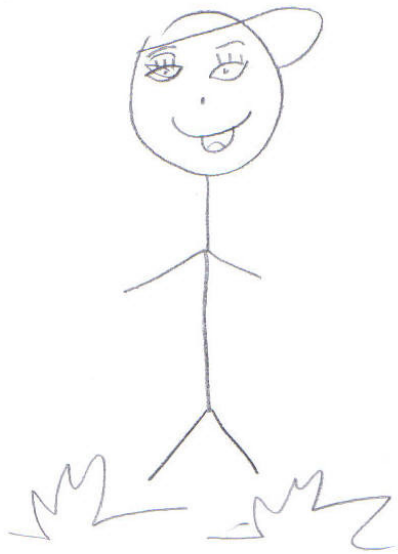


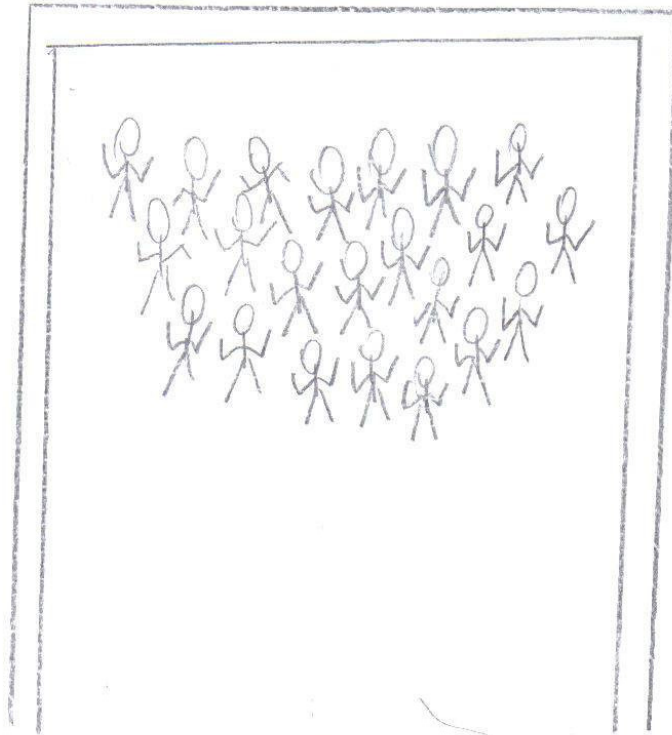
No ano letivo de 2005 o aluno Alison passou por cinco cirurgias para corrigir problemas em suas pernas, ocasionados por uma malformação congênita. Seu sonho, não diferente de outros meninos de sua idade, era jogar futebol. Frequentemente ele praticava tal esporte mesmo com seus muletos e apetrechos ortopédicos.

Certa vez, após a aula, ele tentou jogar futebol junto a outros meninos de sua idade. Humilhado e agraciado, Alison distanciou-se do futebol e hoje dedica-se à leitura.

## S6

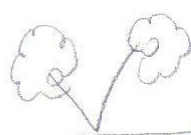
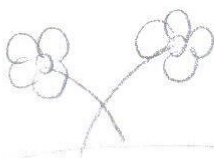
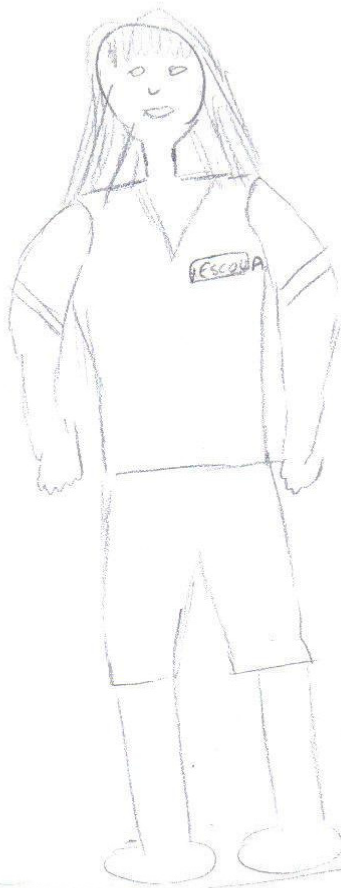
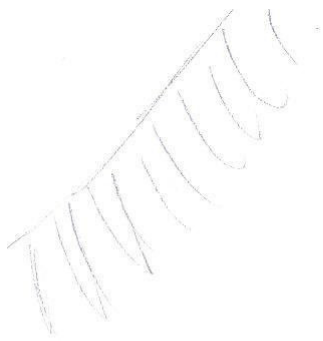
Olá ~~seu~~ Gabriel tenho 14 anos, sou um aluno muito especial para minha professora e meus amigos, gosto de matemática por isso tenho interesse apenas em aprender matemática minha professora disse que não era assim, que mesmo sem eu gostar teria que fazer outras coisas ela até disse que ela não gostava de algumas coisas mas teria que fazer disse que não pois para que <sup>quero</sup> saber ler e escrever se eu não quero ser escritor, poeta quero apenas ajudar meu pai nas feiras. E também gostaria de ser vendedor nas praças do quaruajá.





Após minha formatura em Ed. Física, fui trabalhar como Prep. Física. Esta tradição em todos os jogos em casa e fora, tem a presença da Dedei que tem a síndrome de Down. Todos os jogos mandava bilhete para sua mãe falando onde seria e horário dos jogos. Sua presença era contagiante em todos os sentidos, nos trazia muita alegria e mostrava a todos como poderiam participar e incluir em ser diferente e muito diferente p/ todos.

MUNDO



Aluna com D.M. no Ensino Regular  
 usando a escola depois de encaminha-  
 da por Educação Especial. Ela consegue  
 ler e escrever, interpretar pequenos  
 textos e suas características, fundamen-  
 tal é a socialização onde ~~ela se~~  
 com suas colegas que se relacionam e  
 a ajudam nas tarefas mais difíceis  
 UFR



e fazem questões de incluí-la nas  
festinhas, grupos, baladinhas, apensas  
barras. Após sua entrada neste  
escola seu rendimento pedagógico  
melhorou e todos aprendiam que  
a amizade é possível mesmo  
com algumas diferenças.

No final de ano, ela que  
pinta quadros muito bem tirá  
suas telas na entrada da  
escola ~~com~~ e a venda  
terá a renda revertida para  
a grande excursão de final  
de ano de sua classe,



Larissa aluna cega, Gêmea da Amanda, nasceram prematura, permaneceram na estufa por algum tempo. Segundo informação da mãe, não protegeram os olhos adequadamente e suas filhas ficaram cegas. Hoje estão com 15 anos.

A superação das duas é surpreendente. Hoje a Larissa cursa 1º ano do ensino médio e Amanda 8ª série do ensino fundamental. Tocam teclado, violão e cantam muito bem, encantando a todos que as ouvem. Sua mãe está sempre presente e a irmã mais velha. Adoram digitar textos e pesquisar na internet.



Estas são Amanda e Larissa. Elas não têm  
 idênticas. São deficientes visuais, mas não possuem  
 como possuem prematuros, ficaram no útero da  
 mãe completamente e não a mãe. Não, por uma doença  
 da mãe e das enfermeiras, de outras ficaram do  
 lado e, assim, as pupilas foram fechadas de  
 um lado. Elas convivem bem com sua deficiência. Hoje, elas  
 ficam uma de cada e, por isso, estão se apresentando  
 em lugares simples que não são consideradas. Não, apesar de  
 lidarem bem com sua deficiência, há uma diferença entre  
 elas. Amanda é ~~o~~ mãe insegura e dependente da mãe  
 e muito premiada. <sup>Empunha</sup> Larissa é mãe carinhosa independente  
 e não se dá a ver lugares quando está lá e quem ajuda.  
 Amanda está ~~no~~ da mãe e não existe Larissa  
 não aprende a empunhar o pedal.

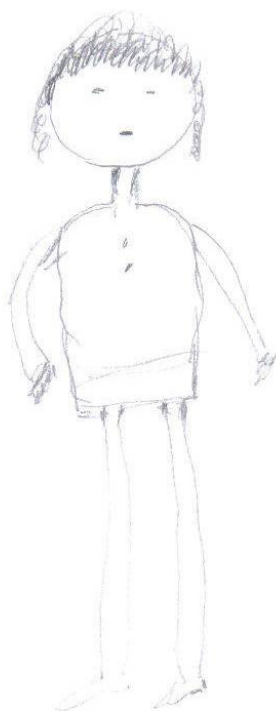
## S11



Eu sinto as cores pelo cheiro  
E assim eu consigo andar  
pelas ruas sem me machucar

As pessoas amigas, são as emoções  
E vou caminhando como  
se conhecesse todos os caminhos,  
sentindo sempre e cada vez mais  
O carinho,  
dos que me acolhem  
e me escolhem, pelo  
olhar do coração.

**S12**



Esta menina, a Greice, foi a alegria da família quando nasceu. Seus pais logo perceberam que a recém-nascida era portadora de necessidades especiais. A família notou que era necessário para ela uma escola que lhe ensinasse usando procedimentos especiais para quem tinha dificuldade de aprendizagem.

## **CAPÍTULO V:**

# **O IMAGINÁRIO COLETIVO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR**

---

**I**niciamos este capítulo com um questionamento relativo à alegação dos professores da educação básica segundo a qual uma das importantes causas da dificuldade em lidar com alunos com necessidades educativas especiais encontra-se no fato de não contarem com uma formação adequada. Esta visão, como dissemos, é interessante, uma vez que todos já passaram por cursos superiores de licenciatura. Pensamos que, se esta visão deles for correta, os docentes de cursos de formação de professores, que usufruem de um elevado nível de pesquisa e estudo, poderiam revelar-se melhor preparados para lidar a realidade da inclusão escolar. Retomando portanto nosso objetivo de pesquisa, o presente trabalho buscava investigar psicanaliticamente o imaginário de um grupo de professores dos cursos de Letras e Pedagogia de uma Faculdade do município de Barretos / SP. Metodologicamente, recorreremos ao uso do Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema, que usamos como facilitador dialógico, solicitando-lhes que desenhassem “um aluno de inclusão” e que a seguir inventassem e escrevessem no verso da folha uma estória sobre a figura desenhada.

A seguir convido o leitor a acompanhar as análises dos desenhos estórias. Os desenhos feitos pelos professores, bem como as estórias encontram-se no Capítulo IV. Para facilitar a visualização e compreensão das análises transcrevi na íntegra neste capítulo cada uma das estórias.

Passemos então, a dialogar com a primeira estória.

*“João Miguel era uma criança divertida, amiga e muito amável, porém, não conseguia ser matriculado em nenhuma escola devido ao seu pequeno problema. Foram muitas tentativas até que um certo dia sua mãe foi procurada por uma*

*professora a dona Maria de Lurdes que disse ter uma solução para seu problema, ela era dona de uma escola regular e que em sua escola todos podiam freqüenta-la.*

*Ao saber da grande notícia João Vitor ficou muito feliz pois, agora poderia sair de casa, fazer amigos e acima de tudo ter o direito de buscar a sua felicidade e os seus sonhos.*

*Muitos anos se passaram e hoje João Vitor já não é mais uma criança, hoje um homem João Vitor trabalha em uma escola onde exerce a função de inspetor de alunos. A mesma escola que o rejeitou no início de sua caminhada.*

*Reflexão: “Cada criança que nasce no mundo trás a mensagem de que Deus não perdeu a esperança no homem” e este homem e este homem é o nosso querido João Vitor” (S1).*

Esta estória chama muita atenção pela confusão de nomes, ora o personagem chama-se João Miguel, ora chama-se João Vitor. O desenho é composto por quatro figuras, que parecem ser três alunos e um professor. Acima dos personagens está escrito “escola regular”, abaixo está escrito João Miguel DM. Seriam as iniciais DM relativas ao termo deficiência mental? Ao olhar o desenho, com o sol, as nuvens e os pássaros, bem como a estória, que termina com uma reflexão relacionada a Deus, nos faz pensar neste sentimento de dó despertado pelos deficientes e a culpa por não aceita-los, visto que, somos todos irmãos à luz das religiões cristãs de forma geral. Caso você se comporte bem, tratando bem ao deficiente, no fim você será recompensado. Tudo termina bem para quem tem fé. Uma pessoa bondosa, a professora Maria de Lurdes, enviada por Deus, dá uma chance ao deficiente e este supera todas as barreiras. Chega mesmo a poder



trabalhar no mesmo local onde fora rejeitado, de modo que a mão de Deus parece controlar o destino final do homem.

Desta maneira, o homem livra-se da responsabilidade e coloca todos os acontecimentos sob a égide da Providência Divina. Este diálogo nos faz refletir sobre como a evolução científica sobre o conhecimento acerca das deficiências ainda convive com as crenças religiosas. PESSOTI (1984) comenta que a nossa sociedade convive com uma visão das deficiências que atrela o científico e o místico. A rejeição ao deficiente e o medo de ser punido, por não agir corretamente, encontra expressão na religião, colocando nas mãos de Deus toda a responsabilidade de nossas ações.

Mais uma vez, destacamos a importância de um trabalho, junto aos professores, que não seja meramente informativo. Encontros com palestras informativas e cursos teóricos de graduação e pós-graduação estão ligados diretamente à cognição, e não às transformações emocionais, aos modos de viver e relacionar-se. Neste sentido, FERREIRA (2006) assinala que neste tipo de procedimento corre-se o risco de assistirmos a transformações próprias de um falso *self*, não atingindo o *self* verdadeiro. Não é proporcionada a oportunidade de criar uma situação e encontrar nela novos sentidos.

O desenho de S2 remete-nos a dois quadros negros e um problema de aritmética a ser resolvido. No primeiro quadro aparecem os desenhos de cinco pessoas, enquanto do lado de fora do quadro o número 1960. Vemos, no segundo quadro, os desenhos de três pessoas e, no lugar das outras duas, dois pontos de interrogação. Do lado externo ao quadro o número 1976. Um pensamento racional? Segue a estória:

*“Aonde está a aluna (2) e (1)?*

*Passaram 16 anos e as imagens aparecem sem as crianças (1) e (2).*

*Para mim, sempre serão crianças.*

*Mas o que a vida fez com elas?*

*Exclusão!!!*

*Pode ser...*

*Exclusão social? Talvez “ (S2).*

Os números 1960 e 1976 referem-se, aparentemente, à passagem do tempo. Os pontos de interrogação buscam a resposta sobre o que aconteceu com estas pessoas. A sociedade os excluiu e as ignoramos eternamente, como se estivessem mortas. Maria Antonia fala que elas serão sempre crianças. Para onde foram? É interessante notar que Maria Antonia prefere insinuar que estamos diante de uma questão misteriosa, ao invés de assumir claramente uma visão segundo a qual o diferente só pode ser aceito enquanto permanecer criança, o que levanta uma interessante faceta da questão.

O desenho de S3 é representado por uma mão bem grande, com o símbolo da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) para a palavra “oi”. Fabiana não escreve uma estória apenas relata o seguinte:

*“Um aluno surdo falando oi na língua de sinais incluído na rede” (S3).*

Dois fatos chamaram a atenção, logo de saída. Primeiramente, há que se notar que S3, ao contrário de todos os outros professores, não desenhou uma pessoa, mas simplesmente uma mão. Aparentemente este sujeito parecer ter resolvido e reduzido o problema da exclusão, se o surdo consegue aprender a língua dos sinais, estará incluído na rede e ponto final. Parece haver uma negação das dificuldades emocionais de parte a parte, como se tudo não passasse de uma questão instrumental. Uma estória em que se expressa uma negativa a lidar com o problema, a admitir que haja problema de inclusão.

No próximo desenho, S4 desenhou um menino com um uniforme de escola, braços sem as mãos e a perna direita bem fininha. O rosto do menino tem olhos assustados e boca curvada para baixo. Ao lado da cabeça desenhou dois balõezinhos, um com uma bola e um traço com se fosse proibido e no outro colocou a palavra “yes” e “a raiz quadrada do número 49”.

Segue a estória:

*“Esta criança não vê limitação em tudo. Não só a prática esportiva faz parte do universo escolar. Ela pensa numa esfera muito maior. “Órbis” – Comenius”.*

(S4)

A estória de S4 parece estar totalmente desconectada do tema. Lembramos WINNICOTT (2000) quando este diz que faz parte da defesa maníaca do indivíduo sua incapacidade de aceitar o significado pleno da realidade interna. Ainda completa que:

“...a defesa maníaca se manifesta de várias maneiras, todas inter-relacionadas: negação da realidade interna; fuga da realidade interna para a realidade externa; manutenção das pessoas do mundo interno em ‘animação suspensa’; negação das sensações de depressão por meio de sensações especificamente opostas, de leveza, bom humor etc; emprego de praticamente todos os opostos na tentativa de reassegurar-se contra a morte, o caos, o mistério etc., idéias que pertencem ao conteúdo fantástico da posição depressiva” (p. 203).

O próximo desenho chama minha atenção pela boca entreaberta do rosto desenhado, que faz pensar em um “rosnar”. Esta é a estória de S5:

*“No ano letivo de 2005 o aluno Alison passou por cinco cirurgias para corrigir problemas em suas pernas, ocasionados por uma má-formação congênita. Seu sonho, não diferente de outros meninos de sua idade, era jogar futebol. Frequentemente ele praticava tal esporte mesmo com muletas e apetrechos ortopédicos. Certa vez após a aula, ele tentou jogar futebol junto com outros meninos de sua idade. Humilhado e agredido, Alison distanciou-se do futebol e hoje se dedica à leitura” (S5).*

É interessante como S5 faz referência a uma questão muito difundida na nossa sociedade, a incompatibilidade entre o físico e o psíquico. Ou seja, a partir do momento em que o indivíduo sente-se incapacitado fisicamente, passa para atividades que exigem o intelecto. Remete-nos à questão de que o bom atleta não pode ser culto e vice-versa. A estória de S5 relata exatamente isto, a partir do momento em que não é aceito mais no grupo esportivo, passa a dedicar-se à leitura. Além disso, S5 encara a exclusão como um fato da experiência, expressa certa compreensão para com o sonho do menino, não colocando que este seria um sonho louco, mas algo compreensivo para um menino de sua idade. S5 fala claramente em humilhação e agressão, fato este que não pode passar despercebido.

O desenho-estória de S6 tem um diferencial, é o único sujeito que se identifica e coloca seu nome na folha. Relata a seguinte estória:

*“Olá sou Gabriel tenho 14 anos, sou um aluno muito especial para minha professora e meus amigos, gosto de matemática, por isso tenho interesse apenas em aprender matemática minha professora disse que não era assim, que mesmo sem eu gostar teria que fazer outras coisas ela até disse que ela não gostava de algumas coisas mas teria que*

*fazer disse que não pois para que quero saber ler e escrever se eu não quero ser escritor, poeta quero apenas ajudar meu pai nas feiras. E também gostaria de ser vendedor nas praias do Guarujá” (S6).*

A estória é seguida pelo desenho de uma pessoa, parece ser do sexo masculino, sorridente, com um boné virado para o lado. O olho esquerdo foi refeito. Além do fato do sujeito ter se identificado, colocando seu nome na folha, é interessante a forma como escreve. Quase não utiliza pontuação, as palavras da professora se misturam às palavras do aluno, não existe separação. Os dois estão confundidos como se fossem um só. A professora se coloca a todo o momento no lugar do aluno, utilizando sua própria experiência de vida para orientar a vida acadêmica do aluno.

Parece que S6 sente-se tão angustiada em relação à deficiência do aluno que tenta justificar a presença desse aluno na escola, mesmo que ele não goste do lugar, ou das coisas que aprende.

S7 parece relatar um fato ocorrido em sua vida. Desenha uma espécie de moldura, aberta na parte de baixo, sob a qual estão várias pessoas. Seguindo o final da moldura, S7 desenhou um caminho que chega a um círculo, dentro do qual está a palavra mundo. Para escrever a estória, desenha linhas até o final da folha e inicia:

*“Após minha formatura em Ed. Física, fui trabalhar como prep. Físico. Era tradição em todos os jogos em casa e fora, ter a presença do Darci que tem a Síndrome de Down. Todos os jogos mandava bilhete para sua mãe falando onde seria e horário dos jogos. Sua presença era contagiante em todos os sentidos, nos trazia muita alegria e mostrava a*

*todos como poderiam tratar e incluir um ser diferente e muito diferente p/ todos” (S7).*

Para S7 o deficiente parece ser visto como um mascote. Mais uma vez busca uma utilidade para essa criança. Não fala sobre a inclusão escolar especificamente, mas da inclusão social, e recai assim como S1 e S6 no caminho de tentar justificar a inclusão. Parece que para esses sujeitos não fica claro o papel da inclusão escolar, ela vista mais como uma socialização do que uma escolarização.

O desenho de S8 assusta no primeiro olhar. É uma menina grande e desproporcional, os pés parecem estar voltados para trás. Olhos transparentes, ombros bem largos. Porém, a estória de S8 encanta com um final feliz.

*“Aluna com D.M. no Ensino Regular cursando a escola depois de encaminhada por Educação Especial. Ela consegue ler e escrever, interpretar pequenos textos e sua característica fundamental é a socialização onde fez amizade com os colegas que se afeiçoaram e a ajudam nas tarefas mais difíceis e fazem questão de incluí-la nas festinhas, grupos, baladinhas, apresentações. Após sua entrada nesta escola seu rendimento pedagógico melhorou e todos aprenderam que a amizade é possível mesmo com algumas diferenças.*

*No final do ano, ela que pinta quadros muito bem terá suas telas na entrada da escola e a venda terá a renda revertida para a grande excursão de final de ano de sua classe” (S8).*

A estória de S8 aponta para a importância da socialização do deficiente. S8 especificamente fala das potencialidades do deficiente mental e

encontra uma forma em que o personagem também contribuiu com os outros alunos. Destaca a importância deste vínculo em todas as áreas. É interessante, pois à primeira vista o desenho espanta, porém, a estória encanta.

*“Larissa aluna cega. Gêmea da Amanda, nasceram prematura, permaneceram na estufa por algum tempo. Segundo informação da mãe, não protegeram os olhos adequadamente e suas filhas ficaram cegas. Hoje estão com 15 anos.*

*A superação das duas é surpreendente. Hoje a Larissa cursa 1.º ano do ensino médio e Amanda 8.ª série do ensino fundamental. Tocam teclado, violão e cantam muito bem, encantando a todos que as ouvem. Sua mãe está sempre presente e a irmã mais velha. Adoram digitar textos e pesquisar na internet” (S9).*

O texto de S9 é precedido pelo desenho de uma menina de cabelos longos, sentada, tocando piano e cantando. Está usando óculos. S9 destaca todas as potencialidades do deficiente. Conta uma estória onde a inclusão ocorreu com sucesso, não apenas na socialização mas também no que diz respeito à escolarização.

Será que os desenhos-estórias de S7, S8 e S9 representam defesas maníacas acerca da inclusão escolar, potencializando as qualidades e ignorando os problemas? Será possível olharmos para a deficiência e o deficiente dentro desta perspectiva? Estaríamos desta forma negando a deficiência?

Iniciamos a leitura da estória de S10 com um sorriso no rosto, e confessando uma espécie de alívio em relação ao comentário que havia feito anteriormente sobre S7, S8 e S9. Eis a estória de S10 que é precedida pelo

desenho de duas meninas muito parecidas, com a roupa igual e com óculos de sol bem escuro.

*“Estas são Amanda e Larissa. Elas são gêmeas idênticas. São deficientes visuais, mas não nasceram cegas. Como nasceram prematuras, ficaram na incubadora até completarem os nove meses. Mas, por um descuido dos médicos e das enfermeiras, os olhos ficaram desprotegidos e, assim, as pupilas foram queimadas deixando-as cegas. Elas convivem bem com sua deficiência. Hoje, elas formam um dupla e, aos poucos, estão se apresentando em lugares simples que são convidadas. Mas apesar de lidarem bem com sua deficiência, há uma diferença entre elas, Amanda é mais insegura e dependente dos demais e muito agressiva. Enquanto Larissa é mais carinhosa, independente e não agride aos colegas quando estes lhe oferecem ajuda.*

*Amanda está dois anos atrasada na escola. Larissa está cursando o Ensino Médio” (S10).*

As histórias de S9 e S10 dizem respeito às mesmas pessoas, mas trazem duas visões distintas. S10 consegue relatar que as gêmeas tiveram dificuldades, venceram, porém, também apresentam problemas, a vida do deficiente não é tão perfeita assim.

O desenho de S11 é bastante diferenciado dos demais. A pessoa foi desenhada com todos os detalhes. Botões da camisa, bolsos da calça, sapatos, orelha e a bengala que auxilia o indivíduo a caminhar. Segue a história de S11:

*“Eu sinto as cores pelo cheiro*

*E assim eu consigo andar*



*pelas ruas sem me machucar  
As pessoas amigas, são as emoções  
E vou caminhando como  
Se conhecesse todos os caminhos  
sentindo sempre e cada vez mais  
O carinho  
dos que me acolhem  
e me escolhem pelo  
olhar do coração!” (S11).*

A estória de S11 foi escrita como um poema. Não fala em escolas, mas em sentimentos. O personagem parece solitário, pedindo para que as pessoas o acolham. O sentimento despertado foi de tristeza e solidão.

O desenho-estória a seguir nega completamente a inclusão escolar. S12 relata uma estória com um início bonito, onde todos aceitam a deficiência da criança, exceto quando ela vai para a escola.

*“Esta menina, a Greice, foi a alegria da família quando nasceu. Seus pais logo perceberam que a recém-nascida era portadora de necessidade especial. A família notou que era necessário para ela uma escola que lhe ensinasse usando procedimentos especiais para quem tinha dificuldades de aprendizagem. Ainda bem que existem escolas especializadas em necessidades especiais” (S12).*

O desenho-estória de S12 reforça o pensamento de muitos professores, segundo o qual alunos com deficiências devem estudar em estabelecimentos especializados e, deste modo, não conviver com crianças

normais durante o período escolar. Cada um ficaria em sua escola específica. Como estaria o processo de educação inclusiva hoje se todos pensassem desta forma? Os deficientes são “bonzinhos”, uma alegria para a família, porém, para estudar devem freqüentar escolas diferenciadas dos demais, os ditos “normais”.

Em suas recomendações referentes à pesquisa psicanalítica, Lino da Silva (1993), coerente com o pensamento bioniano, incentiva uma abordagem inicial ao campo, definindo tão somente o interesse de pesquisa, sem hipótese previamente estabelecida, sem recenseamento anterior de toda a literatura pertinente, na busca de um estado interno compatível com a atenção equiflutuante.

A visitação e revisitação dos desenhos-estórias, considerados como associações de um sujeito coletivo, a partir da adoção do método psicanalítico, tal como é operado pela Teoria dos Campos, vale dizer seguindo as palavras de ordem: “deixar que surja”, “tomar em consideração” e “completar o desenho”, permitiu a criação/encontro de quatro campos psicológicos não conscientes: “Onde está Wally?”, “(In) capacidades”, “O menino de sua mãe” e “A dor e a delícia”.

### **Campo 1: “Onde está Wally?”**

Os professores trouxeram, em seus desenhos-estórias, produções imaginativas acerca do lugar em que devem estar os alunos com deficiência. No imaginário dos professores, o lugar da pessoa deficiente não seria a sala de aula, o que fica claro na estória de S2:

**“Aonde está a aluna 2 e 1?”**

Passaram 16 anos e as imagens

aparecem sem as crianças 1 e 2.

Para mim, sempre serão

Crianças. Mas o que a vida fez

Com elas? Exclusão!!! Pode ser...”

Nesta estória, uma professora relata que, numa classe com diversas crianças, as que possuíam algum tipo de deficiência acabaram “desaparecendo” das salas de aula, com o passar dos anos, o que ela atribui à exclusão social. Chama a atenção o fato da professora deixar claro que esta exclusão não foi exercida por ela – que sempre olha carinhosamente para seus alunos como eternas crianças, mas pela “vida”, isto é, por outras pessoas que não ela.

Entretanto, num outro desenho-estória, fica claro o quanto a presença dos alunos deficientes parece despertar a sensação de despreparo emocional nos professores, que daí tendem a concluir que o melhor lugar para estes alunos não seria na sala de aula do ensino regular, mas sim, em instituições especializadas, configurando uma verdadeira exclusão. A estória de S12 explicita esta questão:

*“Esta menina, a Greice, foi a alegria da família quando nasceu. Seus pais logo perceberam que a recém-nascida era portadora de necessidade especial. A família notou que era necessário para ela uma escola que lhe ensinasse usando procedimentos especiais para quem tinha dificuldades de aprendizagem. **Ainda bem que existem escolas especializadas em necessidades especiais**” (S12).*

Ao lermos esta estória, num primeiro momento, temos a impressão de que a participante está assumindo uma postura extremamente acolhedora em relação aos alunos deficientes, compreendendo o quanto se faz necessária uma abordagem que dê conta de suas dificuldades de aprendizagem. Entretanto, fazendo uma leitura mais profunda, observamos que S12 está nos comunicando que não sente que os alunos com deficiência possam usufruir de uma aprendizagem “normal”, devendo ser encaminhado às escolas especializadas, num movimento de exclusão. Assim, o campo “Onde está Wally?” refere-se ao imaginário dos professores de que o lugar do aluno deficiente não é na escola regular, bem como desvela suas dúvidas a respeito de que lugar eles deveriam ocupar.

## **Campo 2: “(In) Capacidades”**

Em praticamente todos os desenhos estórias, os professores apresentaram os deficientes focalizando suas potencialidades e suas limitações, revelando o quanto o imaginário acerca do deficiente encontra-se ancorado em suas capacidades / incapacidades.

Para ilustrar, a estória de S5 em que a incapacidade do deficiente é tratada:

*“No ano letivo de 2005 o aluno Alison passou por cinco cirurgias para corrigir problemas em suas pernas, ocasionados por uma má-formação congênita. Seu sonho, não diferente de outros meninos de sua idade, era jogar futebol. Frequentemente ele praticava tal esporte mesmo com muletas e apetrechos ortopédicos. Certa vez após a aula, ele tentou jogar futebol junto com outros meninos de sua idade. Humilhado e*

*agredido, Alison distanciou-se do futebol e hoje se dedica à leitura” (S5).*

Entretanto, não foram todos os participantes que trouxeram as incapacidades dos deficientes, havendo desenhos-estórias, como o de S8, que aponta justamente aquilo que os deficientes são capazes de fazer.

*“Aluna com D.M. no Ensino Regular cursando a escola depois de encaminhada por Educação Especial. Ela **consegue ler e escrever**, interpretar pequenos textos e sua característica fundamental é a socialização (...)” (S8).*

Independentemente se os participantes focalizaram as capacidades ou as incapacidades dos deficientes, fica claro que o olhar dos professores recai sobre a capacidade/incapacidade deste ser humano, num movimento de avaliá-lo em suas deficiências e potencialidades.

### **Campo 3: “O menino de sua mãe”**

Este campo refere-se ao imaginário dos professores de que fazer-se-ia necessária a presença de alguém se responsabilizando o tempo todo pelo cuidado do aluno deficiente, que seria incapaz de cuidar de si mesmo. Para ilustrar, selecionei a estória de S7:

*“(...) Era tradição em todos os jogos em casa e fora, ter a presença do Darci que tem a Síndrome de Down. Todos os jogos **mandava bilhete para sua mãe** falando onde seria e horário dos jogos (...)” (S7).*

Nesta história, o contato com o colega deficiente fica mediado pela sua mãe, que seria a responsável em levar seu filho no horário e no local que seus amiguinhos iriam jogar futebol. Seria ela a cuidadora que facilitaria este encontro que, talvez, de outra maneira, não pudesse ocorrer. Assim, vemos que, no imaginário dos professores, o aluno com deficiência exige alguém que se responsabilize integralmente pelos seus cuidados, sendo que eles próprios não se identificam neste lugar, que seria ocupado pela mãe do deficiente.

A questão do cuidar do deficiente foi discutida por COUTO (2007). Ela comenta que as mães vêem a pessoa com deficiência como alguém dependente e que necessita de cuidados o tempo todo. Provavelmente devido a isto, não conseguem ter com seus filhos deficientes um encontro inter-humano, pois não são vistos como seres com uma existência própria, independente.

Para ilustrar, mais uma história em que é a mãe a responsável por informar às pessoas a origem da deficiência de suas filhas, além de estar presente a todo o momento:

*Segundo informação da mãe, não protegeram os olhos adequadamente e suas filhas ficaram cegas (...)*

*Sua mãe está sempre presente, além da irmã mais velha.” (S9).*

**Campo 4: “A dor e a delícia”**

Por fim, o quarto campo, “a dor e a delícia”. O sentimento entra em destaque. S11 em forma de poesia, fala da dor de ser diferente, de ser escolhido, do sofrimento de estar sozinho.

*“(...) As pessoas amigas, são **as emoções***

*(...) **sentindo** sempre e cada vez mais*

*O **carinho** dos que me acolhem*

*e **me escolhem** pelo*

***olhar do coração!**” (S11).*

S10 fala sobre as dificuldades emocionais das gêmeas, da questão da dependência em relação aos outros, a insegurança e a agressividade.

*Mas apesar de lidarem bem com sua deficiência, há uma diferença entre elas, Amanda é mais **insegura e dependente** dos demais e **muito agressiva**. Enquanto Larissa é mais **carinhosa, independente** e não agride aos colegas quando estes lhe oferecem ajuda” (S10).*

S5 sofre quando é excluído do time de futebol e sublima dedicando-se à leitura.

*“(...) Certa vez após a aula, ele tentou jogar futebol junto com outros meninos de sua idade. **Humilhado e agredido**, Alison distanciou-se do futebol e hoje se dedica à leitura” (S5).*

S1 pode ser incluído quando fala em ter o direito de buscar sua felicidade e seus sonhos.

*“(...)Ao saber da grande notícia João Vitor ficou **muito feliz** pois, agora poderia sair de casa, fazer amigos e acima de tudo ter o direito de **buscar a sua felicidade** e os **seus sonhos** (...)” (S1).*

Neste campo, o imaginário dos professores recai sobre as angústias e alegrias que o processo inclusivo mobiliza. Se a inclusão escolar propicia ao deficiente, por um lado positivo, a possibilidade de pertença ao grupo, também trás consigo um lado negativo que suscita sentimentos de humilhações, discriminações, diferenças e exclusão.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---



O objetivo da presente pesquisa era investigar o imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. Para tanto foi utilizado uma metodologia coerente com o propósito de investigar um fenômeno que envolve aspectos emocionais não conscientes, em que num encontro nos moldes de uma consulta terapêutica coletiva, foi utilizado o procedimento de desenhos-estórias com tema como mediador dialógico para facilitar a expressão do grupo.

A investigação desse acontecer clínico possibilitou uma reflexão sobre o imaginário de professores do ensino superior sobre a inclusão escolar na concretude do seu viver. Esse encontro revelou um mundo particular de quem se manifesta. Obviamente essa singularidade que se manifesta não está imune ao ambiente social, posto que, dentro da perspectiva adotada é impossível separar o que é individual do que é social. Ao mesmo tempo que esse mundo é singular, é mostrado numa perspectiva que aproxima cada vez mais os professores de um determinado local, em um determinado período histórico, de uma certa sociedade.

Tanto a consulta terapêutica, quanto a análise dos desenhos propiciou a captação de quatro campos psicológicos vivenciais: “Onde está Wally?”, “O menino de sua mãe”, “(In) Capacidades” e “A dor e a delícia”. veio ao encontro de situações já experienciadas no dia a dia escolar. Refletindo sobre elas, fica claro a presença de um sofrimento atual vivenciado por essas pessoas. Ora destacam capacidades, oram desnudam incapacidades, como no campo “(In) Capacidades”. Falam de inclusão escolar através da exclusão escolar, destacado no campo “Onde está Wally?”. Por um lado, vêem na inclusão uma possibilidade de fazer parte, porém, de outro lado, uma perspectiva perversa, que humilha e isola, apresentado no campo “A dor e a delícia”. Por fim, diante de tantas angústias colocam no outro a responsabilidade do cuidar do deficiente. A inclusão somente faz-se possível via intermédio de um cuidador, no caso, a mãe, exemplificado no campo “O menino de sua mãe”.

Traçando um paralelo com outras pesquisas realizadas sobre o tema inclusão, vale lembrar, VITALINO (2007), LACERDA (2007), BARBOSA, ROSINI E PEREIRA (2007), MELO E MARTINS (2007), SILVEIRA E NEVES (2006), MENDES (2006), SANT´ANA (2006), GUARINELLO, BERBERIAN E SANTANA (2006), JURDI E AMIRALIAN (2006), ENUMO (2005), AGUIAR E DUARTE (2005), SILVA E ARANHA(2005), é interessante notar como do ponto de vista da cognição, o empecilho para que este processo ocorra está somente na formação técnica. Os sentimentos não entram em cena.

Neste sentido, é interessante recordar AIELLO-VAISBERG (2006) quando relata que no campo da psicologia social da exclusão, os estudos mostram a necessidade de ultrapassar uma articulação meramente sociocognitiva em busca do estudo das dimensões afetivo-emocionais do imaginário coletivo. Esta abordagem do imaginário social favorece a ocorrência de experiências potencialmente mutativas que descortinam um horizonte de possibilidades de transformações verdadeiras das práticas excludentes e preconceituosas. E completa: as representações sociais correspondem a um grupo particular de condutas, definidas por ocorrerem na área mental e em âmbito sócio-dinâmico, na medida em que correspondem a manifestações simbólicas de subjetividades grupais. São conceituadas como tentativa de diminuir a angústia existencial, tornando o desconhecido familiar, numa visão evidentemente coerente com a doutrina psicanalítica do pensamento como tentativa de organização da experiência emocional.

Grande parte das pesquisas a esse respeito, metodologicamente falando, se atém à utilização de procedimentos de coleta de dados limitados em sua capacidade de lançar luz sobre dimensões inconscientes (AIELLO-VAISBERG, 1997). Não instrumentalizando devidamente intervenções que têm por finalidade a desconstrução de representações.

Somente quando a pesquisa pode produzir conhecimento, transcendendo a mera constatação comportamental, podem ser idealizadas intervenções que focalizem não apenas os aspectos informativos, como

também o substrato afetivo-emocional que estrutura a representação e fundamenta a relação professor/aluno.

Dentro desta visão, o método psicanalítico é dotado de uma versatilidade que de modo algum restringe ao atendimento individual segundo as coordenadas classicamente conhecidas. O método psicanalítico é dotado de robustez suficiente para sobreviver fora do padrão clássico – desde que certas condições específicas e indispensáveis à sua realização sejam observadas. Entre tais condições se encontram tanto a atividade do analista, através do qual o método se concretiza, como os diversos enquadres que possibilitam sua prática psicanalista (AIELLO-VAISBERG, 2006).

A visão da psicanálise enquanto método, que exime qualquer a submissão a qualquer teoria em particular, dá maior flexibilidade ao abandono do dispositivo padrão em favor de novos enquadres. São extremamente produtivos no atendimento individual ou grupal a utilização de enquadres diferenciados nos quais uma dimensão lúdica é visível. Como forma especial de diálogo, os procedimentos apresentativos-expressivos, caracterizam-se pelo seu aspecto lúdico.

Um diálogo lúdico possibilita o encontro intersubjetivo, a partir do qual a experiência de atribuição partilhada de novos sentidos ao material aí produzido pode liberar novas formas de agir e pensar.

Pensando em intervenções psicoprofiláticas, destacamos aqui a importância do desenvolvimento de um ambiente acolhedor, onde o professor possa ser ouvido em suas angústias. Este trabalho não teve em nenhum momento a pretensão de resolver as questões relacionadas à inclusão escolar, mas sim, de abrir novas possibilidades. Além dos cursos de formação técnica, é necessário também se pensar na criação de espaços - seja na formação acadêmica, nos casos dos professores que estão graduando, seja nas

instituições de ensino, nos casos dos já graduados -, nos quais possam entrar em contato com os sentimentos diversos envolvidos no processo de inclusão escolar, tendo a oportunidade de serem emocionalmente sustentados, tornando-se cuidadores que se sentem eles próprios cuidados.

Chego neste ponto do trabalho com apenas uma certeza, este não é o fim, é apenas o começo. E pensando em toda a minha trajetória e todo o caminho que ainda temos a percorrer, dentro desta realidade concreta chamada Barretos – o lugar onde pesquiso sobre a inclusão escolar, acredito que a música “Tocando em frente” de Almir Sater, revela muito do que sinto neste momento: “... só leva a certeza de que muito pouco eu sei, e nada sei...”.

### **Tocando em frente**

*“Ando devagar porque já tive pressa  
Levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
**Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Eu nada sei***

*Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
Compreender a marcha e ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro levando a boiada  
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou*

*Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora,  
Um dia a gente chega, e no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz*

*Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir*

*Ando devagar porque já tive pressa  
Levo esse sorriso porque já chorei demais  
**Cada um de nós compõe a sua história,  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz”***

(Almir Sater e Renato Teixeira)

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

AGUIAR, João Serapião de e DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, maio/ago, 2005, vol. 11, nº2, p. 223-240.

AIELLO-VAISBERG, T.M.J. Dupla prevenção: abordagem psicanalítica do imaginário de adolescentes sobre álcool e droga: subsídios para o desenvolvimento de práticas psicoprofiláticas de combate à drogadiação e ao preconceito contra drogaditos e ex-drogaditos. *Disponível na World Wide Web: [http://www.serefazer.com.br/site/public/adl\_prj\_dp\_prev.htm]*.

AIELLO-VAISBERG, T.M.J. Consultas terapêuticas coletivas e abordagem psicanalítica do imaginário social. In: T.M.J. AIELLO-VAISBERG, F.F. AMBRÓSIO. *Cadernos Ser e Fazer: reflexões éticas na clínica contemporânea*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 27-44, 2005.

AIELLO-VAISBERG, T.M.J. Encontro com a loucura: transicionalidade e ensino de psicopatologia. *Tese de Livre Docência*, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.

AIELLO-VAISBERG, T.M.J. O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais. *Psicologia – USP*, 6 (2), 103-127, 1995.

AIELLO-VAISBERG, T.M.J. Representações sociais de portadores de deficiências. *Boletim de Psicologia*, 100, 55-60, 1994.

AIELLO-VAISBERG, T.M.J. Sofrimento humano e exclusão social: pesquisa de enquadres diferenciados para abordagem psicanalítica preventiva de condutas preconceituosas no Brasil e na França. Projeto Temático para Orientação de Iniciações Científicas, Mestrados e Doutorados do Programa



de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2005. (mimeo)

AVILA, C. F.; AIELLO-VAISBERG. Medo e/ou compaixão: Pesquisa-intervenção psicanalítica sobre o imaginário de estudantes de enfermagem sobre a loucura. *Anais do IX Encontro de Pesquisadores / II Simpósio de Trabalhos de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas*. Campinas- SP, 2005, p.99.

AVILA, C. F.; MONTEIRO, M. e VEDOVATO, M. S. Inclusão e formação de professores. *Anais da XXXIII Reunião Anual de Psicologia*, Belo Horizonte / MG, 2003.

AVILA, C. F. e MOREIRA JÚNIOR, M. T. Representação social da inclusão: um estudo com alunos de pedagogia. *Anais da XXXIV Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto / SP, 2004.

BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C. E PEREIRA, A. A. Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, set./dez. 2007, vol. 13, nº3, p.447-458.

BLEGER, J. *Psicologia da conduta*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

COUTO, T. H. A. M. *A mãe, o filho e a Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado. Psicologia, PUCCampinas, 2007.

ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, set./dez. 2005, vol 11, nº3, p.335-354.

FÁVERO, Eugênia. *Declaração de Salamanca, 10 anos*. Rede Saci: 05/11/2005. Disponível em <<http://www.saci.org.br>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2005.

FAVERO, Eugênia. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FAVERO, Eugênia; RAMOS, Antonio. *Considerações sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Apostila. São Paulo, Escola Superior do Ministério Público da União, 2002.

FERREIRA, M. C. *Encontrando a criança adotiva: um passeio pelo imaginário coletivo de professores à luz da psicanálise*. Tese de Doutorado. Psicologia, PUCCampinas, 2006.

GOZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUARINELLO, A. C., BERBERIAN, A. P., SANTANA, A. A. ET AL. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, set./dez, 2006. Vol 12, nº3, p.317-330.

JURDI, A. P. S. E AMIRALIAN, M. L. T. M. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção no cotidiano escolar. *Estudos de Psicologia* (Campinas), abr/jun. 2006, vol 23, nº2, p.191-202.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Rev.Bras. Educ. Espec.*, maio/ago. 2007, vol 13, nº2, p.257-280.

LINO DA SILVA, M. E. Pensar em psicanálise. In: LINO DA SILVA, M. E. *Investigação e Psicanálise*. São Paulo: Papirus, 1993.

MACHADO, M. C. L.; VAISBERG, T. M. J. A. A mão criminosa: estudo do imaginário de pacientes psiquiátricos acerca de seu sofrimento e de sua condição existencial. In: Tania Maria José Aiello Vaisberg e Fabiana Follador e Ambrosio (org.) *Imaginários Coletivos como mundos transicionais. Cadernos Ser e Fazer*. USP: São Paulo, 2006, v. 1, p. 32-43.

MANTOAN, Maria Teresa E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1995.

MEC / SECRETARIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. *Programa toda criança na escola*. Brasília: MEC, 200.

MEC / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC, 1994.

MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 de julho de 2005.

MEC / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações*

curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1999.

MELO, F. R. L. V. de, MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, jan./abril. 2007, vol. 13, nº1, p. 111-130.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, set. / dez. 2006, vol. 11, nº33, p. 387-405.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*. São Paulo, v.1, n.º3, 2º.SEM./1996.

OLIVEIRA, Carlos Afonso da Silva. *Cidadania e inclusão: o direito das pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: CORDE, 2001.

PESSOTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Estud. Psicol*, maio/agost. 2005. Vol.10, nº2, p.227-334.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, S. C. da, ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, set/dez, 2005. Vol.11, nº3, p. 373 – 394.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psic.: Teor. e Pesq.*, jan/abril, 2006, vol. 22, nº1, p.79-86.

SIROTA, André. Des espaces culturels intermédiaires. In J.Barus-Michel e F. Giust-Desprairies *La scène sociale: crise, mutation, émergence*. Paris, Eska, 1998.

SOUZA SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. Portugal: Afrontamento, 1987.

TRINCA, Walter. *O desenho livre como estímulo de apercepção temática*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 108 pp., 1972.

VEDOVATO, M. S.; AVILA, C. F. Inclusão e autismo: uma história que deu certo. *Anais da XXXII Reunião Anual de Psicologia*, Florianópolis / SC, 2002.

VITLAINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev.Bras. Educ. Espec.*, set/dez, 2007, vol13, nº3, p.399-414.

WERNECK, Claudia. *Sociedade inclusiva: Quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WINNICOTT, D. W. *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

**ANEXOS**

---

**ANEXO I:**  
**TERMINOLOGIAS**

---

Com o propósito de uniformizar terminológica e conceitualmente, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEF/SEESP, 1999)<sup>8</sup> propõe para cada “necessidade” as características descritas a seguir:

**Deficiência Auditiva:** perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

1. Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
2. Surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

**Deficiência física:** variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas.

**Deficiência mental:** caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos:

1. Comunicação;
2. Cuidados pessoais;
3. Habilidades sociais;

---

<sup>8</sup> MEC – Ministério da Educação  
SEF – Secretaria de Educação Fundamental  
SEESP – Secretaria de Educação Especial



4. Desempenho na família e comunidade;
5. Independência na locomoção;
6. Saúde e segurança;
7. Desempenho escolar;
8. Lazer e trabalho.

**Deficiência visual:** é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção óptica. Manifesta-se como:

1. Cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 do melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no menor meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar de método braile como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos pessoais especiais para a sua educação.
2. Visão reduzida: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

**Deficiências múltiplas:** é associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental / visual/ auditiva / física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

**Condutas típicas (problemas de conduta):** são “manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (MEC-SEESP,1994, p.7-8).

**Superdotação:** são consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em

qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.

**ANEXO II:  
MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO  
BRASIL**

---

Após o reconhecimento histórico-evolutivo das concepções relativas aos “portadores de necessidades especiais”, o MEC / SEESP <sup>9</sup>(1994) através da Política Nacional de Educação Especial, regulamenta o que vem a ser a “Educação Especial”, sendo esse “um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”. As modalidades de atendimento no Brasil segundo a Política Nacional de Educação Especial são:

I – Atendimento domiciliar: atendimento educacional prestado ao portador de necessidades especiais, em sua casa, mediante a impossibilidade de sua freqüência a escola.

II – Classe comum: ambiente dito regular de ensino / aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

III – Classe especial: sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino / aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

IV – Classe hospitalar: ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar.

V - Centro integrado de Educação Especial: organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, de escolarização

---

<sup>9</sup> MEC – Ministério da Educação  
SEESP – Secretaria de Educação Especial

propriamente dita, e de preparação para o trabalho, contando com o apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais.

VI – Ensino com professor itinerante: trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos.

VII – Escola Especial: instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos.

VIII – Oficina pedagógica: ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional.

IX – Sala de estimulação essencial: local destinado a atendimento de portadores de deficiência de 0 a 3 anos e de crianças consideradas de alto-risco, onde são desenvolvidas atividades terapêuticas e educacionais voltadas para o seu desenvolvimento global. A participação da família é fundamental nos programas de estimulação.

X – Sala de recursos: local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular.

## **ANEXO III**

# **BARRETOS: O LUGAR ONDE VIVO E PESQUISO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR**

---

# N

ão poderíamos falar do contexto educacional de Barretos de forma desconectada da sua realidade cultural, geográfica, social e econômica. Para isso, torna-se interessante um sobrevôo sobre a realidade da minha cidade.

Barretos é sede da 13ª Região Administrativa do Estado e coordena 17 cidades diretamente vinculadas a ela. Sua fundação data de 25 de agosto de 1854, sendo elevada a município em 10 de março de 1855<sup>10</sup>. Está situada ao norte do Estado de São Paulo, entre as coordenadas 48 e 49 graus de longitude oeste e 20 e 21 graus de latitude sul. Limita-se norte com o Município de Colômbia, ao sul com os Municípios de Colina, Jaborandi e Severínia, a leste com Guaíra e Morro Agudo e a oeste com os Municípios de Guaraci e Olímpia. Dois distritos, Alberto Moreira e Ibitu, pertencem ao Município de Barretos. A agricultura, o comércio e a prestação de serviço formam a base da economia barretense, além de indústrias (laticínios, frigoríficos, confecções, calçados, curtume, cutelaria, artefatos em geral e etc.).



Figura 1: Mapa da 13ª Região Administrativa do Estado.

Fonte: [www.al.sp.gov.br/web](http://www.al.sp.gov.br/web)

<sup>10</sup> A maioria das informações contidas neste capítulo sobre a cidade, foi retirada da página na internet da Prefeitura Municipal de Barretos (<http://www.barretos.sp.gov.br>).

A economia do município é baseada principalmente na produção de carne, citrus, borracha, grãos e mais recentemente na cana-de-açúcar, e ainda na industrialização de carne tanto para o mercado interno quanto para o externo, e numa atividade comercial e de prestação de serviços com abrangência regional.

A população estimada é de 108.273 (cento e oito mil, duzentos e setenta e três) habitantes.

O marco histórico da cidade está situado à Rua 8, esquina com a Avenida 13. É o marco inicial e geográfico da cidade. Ou seja, todas as distâncias são medidas a partir deste ponto. Ali surgiram as primeiras residências da Fazenda Fortaleza de Francisco Barreto, que deram origem a cidade. Mural com sete metros de altura, construído com projeto e consultoria de Cesário Ceperó e Pedro Pedozzi, tem em relevo as imagens da Família Barreto, do Divino Espírito Santo, padroeiro do município, e do brasão da cidade, com o lema: "*Frates Sumus Omnes*" (Somos Todos Irmãos).



Figura 2: Foto atual do marco histórico da cidade de Barretos / SP

Barretos era o caminho utilizado pelos tropeiros, que saltavam as barrancas dos rios da região, tangendo boiadas pelos serões adentro, arriscando a própria vida nas perigosas travessias do caudaloso "Rio Grande",



arrebanhando o gado, das regiões do Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais. A localização geográfica, a qualidade de suas terras propícias às pastagens, o favorecimento do clima e o incentivo dos moradores foram os grandes propulsores da evolução da pecuária de corte da vasta região, que compreendia os Estados de Mato Grosso, e algumas regiões do Triângulo Mineiro, Oeste e Noroeste de Minas Gerais.

Neste período, criadores foram buscar na Índia, o gado que poderia, ao mesmo tempo, melhorar o rendimento de carcaça do gado até então existente, e conviver facilmente com o clima da região. Um primeiro lote foi trazido de navio e teve que ficar em quarentena em Fernando de Noronha antes de chegar ao Porto de Santos e posteriormente a Barretos de caminhão.



Figura 3: Foto de um boi da raça Zebu

(Fonte: [www.badoca.com/escolas/madagascar\\_06.htm](http://www.badoca.com/escolas/madagascar_06.htm))

A construção de um grande matadouro frigorífico fez prosperar a criação de zebu em nossa região. Evoluindo desta forma, a pecuária de corte, a cidade viu nascer a era da industrialização. O Frigorífico “Anglo” instalado na cidade em 1913, era de propriedade da família real inglesa. Na época, era o maior frigorífico da América latina. Este quadro urbano de ponto final de corredor boiadeiro, localização de abatedouro bovino pioneiro do País, e praticamente início do transporte civilizado da época, representado pelo fim de linha da Estrada de Ferro, envolvendo todo o universo de lida com o gado, as pessoas e seus costumes, acabou por gerar um “habitat” muito particular.



Figura 4: Praça da Matriz – 1952. Fonte: [www.igc.sp.gov.br](http://www.igc.sp.gov.br)

Ainda em território brasileiro, teria parentesco com o “tropeirismo” cultuado por Sorocaba e outras cidades que ficavam no trajeto do gado de corte tangido para São Paulo desde o Rio Grande do Sul. Durante décadas, a indústria cinematográfica de Hollywood despejou por todo mundo a saga dos conquistadores do velho oeste americano, onde pontilharam várias cidades ao redor da malha ferroviária, que serviram como terminais de embarque e cresceram como Barretos, servindo de elo do leste com as regiões mais distantes.

## **A FESTA DO PEÃO**

A celebração do “peão de boiadeiro” como herói anônimo do sertão, responsável pelo surgimento de cidades ao longo dos corredores, começou em Barretos de forma despretensiosa. Em 1947, o então prefeito Mário Vieira Marcondes realizou uma festa de peões por ocasião do aniversário da cidade, com montarias em burro xucro durante o dia no recinto de exposições e danças de Catira durante a noite na praça da cidade.

No ano de 1955 um grupo de 20 jovens, sentados numa mesa de bar, funda o clube "Os Independentes", na cidade de Barretos (SP). Para fazer parte deste clube, os pretendentes deveriam ser maiores, solteiros e independentes financeiramente, pois a intenção do grupo era arrecadar recursos para entidades assistenciais durante os festejos do aniversário da cidade.

E em 1956 "Os independentes" realizam a 1ª Festa do Peão de Boiadeiro. A primeira festa oficial do gênero no Brasil. A festa era realizada em dois dias, com apresentações da Catira, Danças do Folclore brasileiro, Conjuntos de Violeiros, Queima do Alho e Desfile típico com carros de boi e conjuntos folclóricos e Pau de Sebo. Não havia eleição para a Rainha, o clube escolhia uma moça da cidade para ser a representante da festa. As primeiras festas eram realizadas em circos alugados. Nesta década o Rodeio, que veio substituir as "Cavalhadas" que simbolizava a luta dos Cristãos contra os Mouros, já era a atração principal da festa que empolgavam os espectadores que se identificavam com o evento que mistura esporte com o trabalho diário nas fazendas. E a cada ano o evento vai ganhando maiores proporções, e em 1964, a Festa de Barretos é declarada por Decreto Estadual como de "Utilidade Pública" pela importância econômica para o município.



Figura 5: Montaria em cavalos. Festa do Peão de Boiadeiro de Barretos.

Fonte: [www.independentes.com.br](http://www.independentes.com.br)

Dentre algumas versões sobre o surgimento do rodeio no mundo, destaca-se a dos colonos norte-americanos que depois de vencer a guerra contra o México no século XIX, acabaram adotando costumes de origem

espanhola. As festas mexicanas e a doma foram o começo. Logo após veio o rodeio, originário das lidas das fazendas de gado no Centro-Oeste. Em 1869, a cidade de Colorado sediou a primeira prova de montarias em sela, no Deer Trail. Ranchos e fazendas, em ambientes parecidos com filmes de faroeste, serviam de cenários para provas espontâneas. Comum a todos os vaqueiros tais "diversões" testavam habilidades típicas como o "bronc" que testa a montaria e o laço. Entre 1890 e 1910, o rodeio surgiu como entretenimento público, em vários eventos do Oeste, celebrações de julho e as convenções pecuárias.

O Rodeio foi reconhecido como um esporte competitivo durante as primeiras décadas do vigésimo século. Eventos anuais atraíram audiências regionais e concorrentes ao longo do Oeste. Em meados de 1920, campeonato em Boston e na Cidade de Nova Iorque, estavam atraindo a atenção em um âmbito nacional para o novo esporte.

No Brasil, o surgimento do rodeio mistura-se com a história de Barretos.



Figura 6: Montaria em touro. Festa do Peão de Boiadeiro de Barretos.

Fonte: [www.independentes.com.br](http://www.independentes.com.br)

Nos anos 80 ocorreram mudanças muito significativas para consolidar a festa como o maior evento country do país. No início desta década o traje do peão oficialmente deixa de ser a bombacha, o lenço usado no pescoço, o

cinturão de couro - mais conhecido como "guaiaca" e a bota de cano longo toda de fivelas. O jeans justo no corpo e o cinto de couro fechado com a larga fivela são assumidos pelos peões sob a influência americana.



Figura 7: Peões com as vestimentas tradicionais



Figura 8: Peões com as vestimentas atuais. Trajes típicos dos cowboys de filmes americanos. Fonte: [www.independentes.com.br](http://www.independentes.com.br)

Hoje, o rodeio tornou-se esporte oficial. Os peões são reconhecidos como atletas regulamentados.

Em 1980 o clube amplia seu patrimônio com a aquisição de uma gleba de 40 alqueires para a instalação do Parque do Peão. A internacionalização do rodeio veio com o início das montarias em touros em 1983. A 30ª edição da festa, 1985, foi realizada no novo espaço e levou milhares de visitantes de todo o país. Sito à Rodovia Brigadeiro Faria Lima, Km 428, o Parque do Peão de Barretos é uma área de aproximadamente cinquenta alqueires destinados à realização da Festa do Peão de Barretos, na segunda quinzena de Agosto.

O local impressiona por sua grandiosidade e encantamento, contando com uma área para Feira Comercial, estacionamento para 10 mil veículos, Berrantão, Rancho do Peãozinho, Área de Camping, Rancho da Queima do Alho, Fazendinha, Hípica e o magnífico Estádio polivalente de Rodeio, projetado por Oscar Niemeyer, com capacidade para trinta e cinco mil pessoas sentadas.



Figura 9: Imagem aérea da festa.

Fonte: [www.barretos.sp.gov.br](http://www.barretos.sp.gov.br)



Figura 10: Arena em forma de ferradura, projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer. Fonte: [www.independentes.com.br](http://www.independentes.com.br)

Vista aérea do Parque do Peão de Barretos, onde ocorre a maior festa da América Latina. Com aproximadamente 2 milhões de metros quadrados. Durante os 11 dias do evento passam cerca de 1 milhão de pessoas pelo recinto.

A partir de agora, você já conhece um pouco sobre Barretos: o lugar onde vivo e pesquiso sobre a inclusão escolar.

**ANEXO IV:  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**

---



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo é o consentimento de duas partes envolvidas em um processo de pesquisa científica. De um lado a pesquisadora Camila Ferreira De Ávila, estudante membro do Grupo de Pesquisa CNPq Atenção Psicológica Clínica em Instituições: Prevenção e Intervenção – da qual está realizando uma pesquisa intitulada IMAGINÁRIO DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: O USO DE DESENHOS-ESTÓRIAS EM CONSULTAS TERAPÊUTICAS COLETIVAS, subprojeto componente do Projeto Temático de Pesquisa sob orientação geral da Professora Livre Docente Tânia Maria José Aiello Vaisberg, de outro, indivíduos que trabalham como educadores.

Durante a investigação, solicitaremos aos participantes a realização de um desenho temático em uma folha sulfite branca, bem como a criação posterior de uma estória sobre a figura desenhada, no verso da folha. Este é um método denominado Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema, desenvolvido por Aiello-Vaisberg a partir de proposta diagnóstica idealizada por Trinca. Os desenhos-estórias serão analisados como expressões de personalidade coletivas, de maneira que os autores não serão identificados, mantendo-se, deste modo, anônimos.

Espera-se assim, obter material clínico que permita ampliar a compreensão acerca de elaborações que circulam no imaginário social sobre Inclusão Escolar, bem como aferir a potencialidade clínico-mutativa de dois enquadres diferenciados, a consulta terapêutica coletiva e a consulta individual para abordagem de personalidade coletiva. A participação é totalmente voluntária, podendo o participante se recusar a participar ou retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem penalização ou prejuízo, assim como, impedir a inclusão do desenho ou estória na pesquisa.

Eu, (nome completo do participante), declaro estar ciente dos objetivos e métodos dessa pesquisa, dispondo-me a participar voluntariamente do processo e autorizando a inclusão do meu desenho-estória no “corpus” da investigação, respeitadas as condições de sigilo, privacidade e o direito de avaliar o material transcrito, nos termos acima descritos. Também estou ciente de que poderei me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus para minha pessoa.

\_\_\_\_\_ data:

**Nome/Assinatura:**

Em caso de dúvidas ou queixa, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos – UNIFEB. Endereço: Av. Prof. Roberto Frade Monte, nº389, B. Aeroporto, Barretos – SP, CEP14783-226. Telefone: (17)33216411