

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, MOVIMENTOS INSTITUINTES/ INSTITUIDOS E INCLUSÃO: O CASO MATEUS

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
PPGE – CEFD/UFES
mgracasivasa@gmail.com

Fernanda Ferreira Monticelli
Doutoranda UFES – Pedagoga PMV- Vitória/ES
fernandafm@ebrnet.com.br

Zelinda Orlandi Siquara
siquarazo@gmail.com

Resumo: Estudo qualitativo no intuito de se conhecer acerca dos processos educacionais que permeiam uma paisagem escolar infantil em relação aos movimentos instituintes/instituídos como inclusivos que ali se forjam, tendo com foco investigativo a presença de um aluno autista. As ferramentas teórico-epistemológicas fundamentam-se nas contribuições dos estudos foucaultianos, psicanalítico e nos estudos nos/dos/com os cotidianos vendo neste diálogo, uma interessante estratégia de pensar uma escola pública comprometida com uma formação que tome o direito à diversidade humana como uma premissa. Ao final percebeu-se o quanto esses movimentos disparados na/com/pela paisagem favoreceram um acreditar na possibilidade de criação como um caminho para a ressignificação de práticas hegemônicas e excludentes.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; movimentos instituintes/instituídos, inclusão

INTRODUÇÃO

Este estudo resulta de uma pesquisa realizada num Centro Municipal de Educação Infantil no município de Vitória – ES (CMEI), no intuito de se conhecer acerca dos processos educacionais presentes a esta paisagem escolar, em relação aos movimentos instituintes/instituídos como inclusivos que ali se forjam, em busca de pistas para produzirmos, coletivamente, dispositivos que favoreçam os processos inclusivos no sentido da escuta, do rigor, da criação e da luta contra o aprisionamento das diferenças que se instalam em/por nós *a priori*, uma vez que a “[...] diferença é justamente o que nos arranca de nós mesmos e nos faz devir outro” (ROLNIK, 1987, p. 255).

As ferramentas teórico-epistemológicas utilizadas fundamentaram-se nas contribuições dos estudos foucaultianos, psicanalíticos e nas considerações tecidas pelos estudos nos/dos/com os cotidianos, com vistas a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo, tomando como referência o debate tecido por Linhares acerca dos processos de escolarização, vendo, no diálogo entre esses autores, uma interessante estratégia de pensar uma escola pública comprometida com uma formação que tome o direito à diversidade humana como uma premissa.

A opção teórico-metodológica pautou-se na cartografia, numa busca incessante por aprender sobre a coexistência de processos que alteram incessantemente o curso das práticas educacionais, no sentido da potencialização de seus habitantes, em prol de pressupostos de liberdade cuja estética da existência preconize a diversidade humana. Como afirma Kastrup (2007, p.15),

De saída, a idéia de desenvolver o método cartográfico para a utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo.

Para sustentar tais considerações, tomaremos como base os estudos nos/dos/com os cotidianos, ao evidenciar a reflexão acerca das múltiplas e polifônicas formas de se tecer conhecimento, considerando as complexas e contraditórias dinâmicas que são produzidas nos/ pelos/com cotidianos (CERTEAU, 1994) escolares, aqui concebidas como espaços privilegiadores de produção de conhecimento, “[...] a partir do rompimento de fronteiras disciplinares e da criação de redes de relações, de comunicação, de conhecimento e de significações” (ALVES; GARCIA, 2008, p.13).

Nesse movimento, gostaríamos de iniciar esta reflexão, chamando a atenção para uma fala de Ferraço (2007), quando nos alerta para entender que os conflitos que pulsam na/da escola emergem de uma crise socialmente paradigmática, cujos valores, éticos, políticos, institucionais, econômicos, entre outros, que ali se instituem, não dão conta dos movimentos da sociedade vigente.

No entanto, isso se torna desafiador quando, de forma leviana e equivocada, deslocamos os focos de discussão à procura de um “culpado” para o que está posto à realidade escolar, sem que se promova uma análise mais rigorosa acerca do contexto *micromacropolítico* que perpassa essas discussões.

Em geral, encontramos sempre, na figura do professor, o artista ideal para exercer esse papel, ou seja, para ser o vilão dessas histórias, principalmente quando nos deparamos com profissionais massacrados por um capitalismo instalado, que sabota o nosso direito de sonhar a profissionalidade com mais dignidade em detrimento de jornadas de trabalhos excessivas, apesar de seus vencimentos nem sempre serem suficientes para sobreviverem, quanto mais para se tornarem um professor/reflexivo de sua própria prática. Como nos diria Bueno (2005, informação verbal):

“Como podemos cobrar de alguém que trabalha muitas vezes os três turnos que sejam reflexivos de sua própria prática! Em que horário? Ora bolas, o que eles desejam é poder dormir em paz!”.

Para Linhares e Garcia (2001), é possível que este olhar culpabilizador, que atravessou/ a as práticas educativas vigentes, tenha contribuído para transformar os contextos escolares, em paisagens que (re) afirmam o exercício do controle e da punição exacerbando personalidades autoritárias e controladoras, responsáveis pelo desânimo que acomete os protagonistas que habitam essas paisagens.

Neste bojo, faz-se necessário instituir uma *outranova* lógica de vida, em que o respeito e o reconhecimento à diversidade humana nos sejam uma premissa, apesar de reconhecer os desafios que essa perspectiva nos impõe, no que diz respeito a “[...] nos aproximar não só uns dos outros, mas nos apropriarmos das múltiplas conexões com a vida, decifrando-as sem perder o sentido da solidariedade” (LINHARES, 1999, p. 11).

Buscando contextualizar um pouco mais, Certeau (1994) nos alerta para o fato de que, no intuito de sistematizarmos nossas ações cotidianas, instituímos burlas/táticas conscientes ou não. Esses movimentos nos provocam a produzir *outras novas* formas de se tecer os nós que atravessam nossas vidas e, conseqüentemente, potencializam nossa capacidade de criação.

Entretanto, faz-se necessário que nós, educadores, na tentativa de transpormos os abismos entre a escola real e a imaginária, reavaliemos cotidianamente nossas ações. Afinal, é preciso correr riscos, já que tudo o que fizermos terá sempre duas possibilidades: ou refundaremos à mesmice, isto é, utilizaremos a escola, única e exclusivamente, como um espaço de sujeição e regulação dos indivíduos, indo ao encontro do pressuposto fascista do capital, ou transgrediremos o que está posto, reinventando a cultura e a civilização, utilizando a educação num contexto plural, de forma a contribuir para reverter a situação a partir da autonomia, isto é, valorizando a transgressão em prol da libertação, ou, como nos diria Linhares (2001b, p. 20), assumindo “[...] a educação como depositária da esperança”, vendo na liberdade um permanente devir.

Assim sendo, defendemos a premissa de que o professor não deve perder de vista o seu compromisso pedagógico com a formação de seus alunos, no sentido da autonomia e da responsabilidade com a vida, bem com o fato de que, para tanto, precisamos reavaliar cotidianamente nossas ações, a fim de que estas não caminhem de encontro a esse objetivo no campo da educação e uma perspectiva inclusiva.

Direcionando estas reflexões para o contexto que envolve a produção de conhecimento no âmbito educacional, mais especificamente, quando pensamos acerca dos currículos produzidos e praticados na/pelas escolas, corroboramos Foucault (1996), ao evidenciar o fato de que o conhecimento é algo inventado nas/pelas práticas sociais, e, portanto, resultado dos instintos, efeito de superfície, de luta, algo singular e, ao mesmo tempo, coletivo e sempre da ordem da ideologia:

[...] as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetivos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeito e de sujeito de conhecimento. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Assim, ao analisar as formas fundamentais de *saber/poder* que permeiam as práticas discursivas a partir de suas próprias relações de força refletidas nas diversas formas de sujeição humana, estamos também indo ao encontro de um novo paradigma comprometido com pressupostos éticos, estéticos e políticos, no sentido de pensar a vida como uma obra de arte, constituindo, uma estética da existência (EIZIRICK, 1994).

A opção por compreender essas relações reside na concepção de que o *saber* se constitui num produto da luta contra forças de opressão que geram mecanismos que consolidam a dominação.

Assim, “[...] não existe verdade no sentido absoluto do termo como resultado de uma operação pura do intelecto” (COSTA, 2002, p. 100). Ela se institui, neste mundo, pela via das correlações de forças, sendo a ciência apenas uma das formas mais poderosas de sistematizar este *saber*.

Nesse contexto, os pensamentos encontram-se permeados por contextos que, direcionados para as paisagens escolares, aqui concebidas como um espaço de compartilhamento de experiências, atravessam os processos pedagógicos que ali se engendram, instituindo cotidianamente micropráticas de *poder/saber*.

Diante da realidade complexa que habita as paisagens escolares, é preciso dar visibilidade às múltiplas práticas educacionais que ali se instituem, a fim de produzirmos coletivamente movimentos que fortaleçam ações de investimento na liberdade e na criação, com vistas a superar algumas perspectivas negativistas que, em detrimento das modificações ocorridas em nossa sociedade, ao longo dos tempos, vêm sofrendo mudanças muitas vezes direcionadas a uma cultura de guerra cujo estilo bélico e perverso nos pulveriza cada vez mais.

Ao pretendermos captar movimentos pedagógicos inclusivos num contexto escolar, precisamos, primordialmente, dialogar não só com os diversos campos teórico-epistemológicos que nos ajudam a compreender este movimento em constante ebulição, mas, também e principalmente, com aqueles que atuam em contexto. Só assim, poderemos, realmente, conhecer de onde partem os seus *saberes/fazer*s, suas reais condições de prática situada, suas referências e concepções acerca de suas produções.

Devemos ter sempre em mente o fato de que a escola é um espaço constituído para produzir, junto com os seus habitantes, a sistematização das múltiplas formas culturais de saber, considerando o fato de que esse espaço é apenas um no qual a cultura letrada está inserida, mas não é o único existente, apesar da sua indiscutível relevância.

Outro aspecto que chamou nossa atenção neste estudo fundamentou-se na tentativa por se compreender a constituição da subjetividade humana em frente aos processos de inclusão, mais especificamente no contexto da Educação Infantil, tendo como elemento disparador de tais análises, o autismo e as psicoses infantis.

Para dar suporte a tal debate, elegemos como ferramenta os pressupostos psicanalíticos propostos por Freud e Lacan, bem como por autores que analisam os processos de inclusão com base nas contribuições psicanalíticas, pela possibilidade que esse campo de conhecimento

nos oferece para analisar as posições dos sujeitos diante da incompletude que nos impõe o inconsciente humano, numa perspectiva histórica singular/coletiva, contextualizando-a num cotidiano atravessado por diversas *outras* subjetividades originadas numa sociedade cujas práticas de sujeição produzem pessoas com dificuldades em lidar com a diferença nas suas mais diversas manifestações, uma vez que esse encontro nos faz retornar a um possível desejo há muito interdito pela repressão.

Em Souza e Gallo (2002), ao discorrer sobre os limites/possibilidades/desafios de dialogarmos a Psicanálise de Freud e Lacan com as contribuições de Foucault, no que tange ao debate que perpassa a exclusão como efeito de mecanismos assimilatórios e, ao mesmo tempo, segregacionistas, tal opção teórico-conceitual justifica-se pela contribuição que cada um desses campos de conhecimento oferece para entendermos acerca dos processos de subjetivação/sujeição humana:

Não se trata aqui de buscarmos pontos de contato entre duas abordagens que, mais apropriadamente, talvez possam ser representadas sob forma de paralelas-linhas de pensamento condenadas a jamais se encontrarem. Mas sim o exercício de uma primeira mirada que nos permita considerar por quais aspectos cada uma delas nos franqueia o entender da questão título, se tomadas na condição de retas singulares. Mais especificamente, como com base nelas poderíamos entender o (a)normal e o estranho (p.44).

Assim, a opção por esses autores, em especial Foucault e Freud, refere-se primordialmente ao fato de que ambos, com os seus olhares ímpares, estudaram e atuaram sobre a psique humana, isto é, sobre a constituição dos sujeitos, pela via dos transtornos mentais e o seu atravessamento pela sexualidade. Isso se presentifica em Foucault, ao analisar como os “regimes de prática” instituídos na/pela sociedade moderna são perversos aos indivíduos, quando visam a disciplinar e/ou punir os corpos com as mais diferentes técnicas de sujeição; e em Freud, quando, ao estudar sobre a histeria humana, voltou-se para compreender como a cura pode ser operada pela fala, ou seja, pela interpretação de uma estrutura lingüística cujos significados se encontram deslocados no inconsciente. Ao direcionarmos tal debate para os contextos escolares, mais precisamente aos processos de inclusão social de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), precisamos estar atentos aos diagnósticos pautados em bases científicas apenas, tendo em vista o fato de que, muitas vezes, uma situação de “fracasso escolar” poderá estar atrelada a questões subjetivas que poderão gerar uma situação de inibição do conhecimento (SANTIAGO, 2000).

Como forma de discutir tais considerações trataremos, a seguir, alguns exemplos de como se desenvolveu o processo de inclusão socioeducacional de uma criança caracterizada como autista em um CMEI e, na continuidade discutiremos em que medida as ações destacadas, atravessaram os processos de constituição subjetiva.

O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL DE MATEUS

Quando conhecemos Mateus ele tinha cinco anos de idade e apresentava diagnóstico de autismo, de acordo com laudo do Instituto Veras/RJ. Ele era uma criança ativa, observadora e

bastante carinhosa com as pessoas com quem se identificava. Mateus apresentava dificuldades para aceitar alguns limites e, nesses momentos, se auto-agredia fisicamente, bem como tentava morder a si e aos que procuravam contê-lo. Todavia, após acalmar-se, demonstrava uma profunda tristeza com o ocorrido.

Sua comunicação limitava-se a alguns grunhidos, ocorrendo, principalmente, por meio da linguagem gestual e de rituais motores estereotipados, pela via excessiva de palmas que se acentuavam bastante quando se sentia ansioso e, quando contrariado, batia muito em sua cabeça.

Outro fator a destacar era uma insistência obsessiva na manutenção da rotina, por ele instaurada em relação à música, de forma que, todo dia, ao chegar à sala, sempre que podia, buscava o som, ligava-o bem alto numa mesma música, ficando a ouvi-la, se pudesse, por todo o dia, não permitindo a ninguém se aproximar do aparelho.

Com relação ao grupo, inicialmente aceitava apenas duas crianças da turma para interagir que, por coincidência, apresentavam traços físicos semelhantes aos dele, mas, com o passar do ano, ampliou esse leque, mas sempre focando crianças cujos traços eram semelhantes aos seus. Mateus ficava pouco tempo em sala de aula e, quando lá estava, resistia em sentar na rodinha com o grupo e, quando o fazia, logo se levantava, preferindo ir para a rampa e/ou para o pátio. Na hora do recreio, não permanecia lá.

Quanto à sua produção, apresentava apenas rabiscos e, para produzir algo escrito, era preciso que pegassem em sua mão, apresentassem o local da atividade, para, em seguida ele percorrer com os dedos a letra e depois rabiscava tudo por cima. Com o passar do tempo, Mateus foi descobrindo a escrita de seu nome conforme o relato que trarei mais adiante.

Sem sombra de dúvida, Mateus foi uma das crianças que mais sofreu preconceito ao longo dos momentos em que lá estivemos, inclusive por algumas professoras do CMEI que o viam como um objeto e não como sujeito, principalmente por ele apresentar com mais evidências alguns movimentos que, socialmente, delegamos aos autistas.

Como forma de melhor compreendermos tais considerações, retomaremos o debate que perpassa o autismo, a psicanálise e os processos educacionais, trazendo como pano de fundo algumas narrativas de uma experiência vivida acerca da inclusão socioeducacional de duas crianças consideradas autistas em um CMEI, com vistas a potencializar dispositivos favorecedores aos processos inclusivos que ali se presentificaram.

Dando zoom aos movimentos disparados com/por/para Mateus

Apesar de todas as situações adversas que perpassaram a vida de Mateus, naquele momento, o mesmo não sucumbia a condição alienante, buscando, a sua maneira, (re) existir naquela paisagem, conforme os trechos narrados a seguir:

[...] encontro-me com Carla, a estagiária, trazendo Mateus pelos braços extremamente agitado, se batendo e gritando bastante. Ao nos aproximarmos dela, ela nos mostra uma mordida que acabou de levar dele. Ana, a professora, tenta contê-lo, mas ele a agride também e, em seguida, se auto-agride,

como se estivesse se punindo pelo ocorrido. Ofereço-me para ajudá-la, tentando manter a calma com a situação porque Mateus se mostrava muito agressivo.

Dizemos a ele que não pode morder, mostramos o braço de Carla, ele se solta e sai agitado, se agredindo com tapas na cabeça. Tentamos segurá-lo, mas sugiro a professora Ana e a Carla para deixá-lo um pouco livre, de forma que nos voltamos para tentar entender o que aconteceu.

Carla nos diz que, como todos os dias, por volta de 14h30min, Mateus sente fome, ela foi a cozinha para ele se alimentar (esse era o combinado no CMEI). No entanto, nesse dia, o biscoito que ele come estava na sala das professoras. Automaticamente, Mateus se dirigiu para lá e, quando Carla chega para acompanhá-lo, ouve uma professora falando da seguinte forma com ele: “Sai daqui, garoto, vai embora, sai!”

Ela ficou chocada com essa fala e diz ao grupo que ele veio comer o biscoito da escola conforme o combinado. No entanto, as professoras dizem que, a partir do último planejamento coletivo, ficou proibido dar comida a ele, ou a qualquer outra criança ali, pois, se dessem a ele “todos poderiam comer também!”. Carla, então, tira Mateus de lá e sobe arrastando-o, porém, quando ele percebe que está chegando à sala sem se alimentar, no momento em que ela abre a porta, Mateus a morde, talvez como última possibilidade para comer.

Ana fica enfurecida e quer tirar satisfação com a professora que destratou Mateus e Carla. Eu tento contê-la, dizendo-lhe para encaminhar isso à direção e à pedagoga, pessoas responsáveis para resolver essa situação, na medida em que iniciaram essa conversa com as professoras. Reforço dizendo a Ana para ela não se expor sozinha em frente ao grupo, pois essa é uma questão do CMEI e não somente dela, afinal a criança é aluno da escola e não só dela. .

Ana desce desarvorada atrás da pedagoga e eu fico na sala tentando acalmar Carla, dizendo-lhe que essas coisas, apesar do constrangimento da situação, são interessantes de emergirem, pois abrem a guarda para o debate (24-4-2007).

Apesar de reconhecer que o grupo deveria ter uma ação mais coletiva em relação à necessidade de Mateus compreender acerca de algumas regras sociais de convivência, isto é, ele não poderia entrar em qualquer lugar e comer tudo que visse pela frente, existem muitas formas de introduzir novas informações para ele e, a meu ver, essa não era a mais indicada.

Ao analisar tal episódio, tomamos por base as contribuições de Assumpção (1998), quando discute acerca dos estigmas, preconceitos e estereótipos que construímos em relação às pessoas com deficiência. Para a autora, em virtude de alguns (des) conhecimentos acerca das reais capacidades humanas dessas pessoas, produzimos generalizações indevidas que, simbolicamente, são muito mais incapacitantes do que a própria deficiência: “[...] um preconceito gera um estereótipo, que cristaliza o preconceito, que fortalece o estereótipo, que atualiza o preconceito [...]. Círculo vicioso levando ao infinito. Paralelamente o estigma (marca ou sinal) colabora com essa perpetuação (p. 40)”.

Como nos diria Linhares (2001a), é função da escola promover a interligação entre os saberes culturalmente sistematizados e os saberes instituídos na vida. Sabemos que isso é desafiador, como viver é um desafio constante!

Para tanto, precisamos estar atentos para sentimentos que reafirmam a cultura da exclusão, tais como: pena, abandono, rejeição, negação, atenuação, superproteção, compensação e a simulação, pois, estejam eles disfarçados ou não, possibilitarão a percepção de que, quando, “preconceituosamente”, temos pena de alguém, e/ou, fazemos algo por ele, não lhe possibilitamos a vida (ASSUMPÇÃO, 1998).

Ao retomarmos o debate sobre os processos de ensino/aprendizagem que permeiam as paisagens escolares, no que tange às relações de saber/poder que ali se estruturam, em especial aos alunos que apresentam NEE, vislumbramos, no lugar ocupado pelos professores, um importante laço nas teias que ligam o inconsciente à realidade vivida de seus alunos. Afinal, para além de utilizarem conteúdos e metodologias de ensino, entre outras estratégias, operam também no campo dos afetos, dos desafetos e dos sentimentos ambíguos, num entrelaçamento de nós que tanto podem nunca desatar, quanto serem passíveis de formar laços de criação de vida. Para Freud (apud RONDAS, 2004), os professores são para as crianças os sucessores de seus pais.

Está exatamente aí o grande nó dessa teia! Afinal, se, para Freud, é na relação com o outro que aprendemos a nos ver como sujeitos desejantes, então, após as inscrições iniciais produzidas na/pela família dos indivíduos, nós, professores, podemos não só reafirmar, mas também contribuir para ressignificar desejos tanto de apostas como de não-apostas, como nos relatos apresentados.

Infelizmente essa não foi a única situação presenciada em que Mateus foi tratado dessa forma. Gostaríamos de destacar, também, as aulas de Educação Física, no 1º semestre do ano. A professora de Educação Física, Vanda, apresentava dificuldades para incluí-lo ao longo de suas aulas, pois, segundo ela: “*Para mim, Mateus não está na minha aula! Ele já melhorou muito, mas ainda não fica como as outras crianças*”.

Ao ser questionada sobre o entendimento construído sobre inclusão socioeducacional, Vanda disse:

Para mim, a inclusão não acontece aqui! A meu ver, nós é que temos de ser incluídos a estas crianças. Da forma como está, sou contra a presença de Priscila aqui no CMEI, pois ela faz o que quer e, como é agressiva, as crianças pequenas sofrem com isso! Outro dia ela deu um esbarrão na porta do berçário que, se tivesse alguma criança ali, não sei o que aconteceria! Outra coisa, a presença da estagiária não funciona, pois eles não têm preparo adequado para acompanhar tais crianças. Para mim, se cada um, no serviço público, conhecesse e cumprisse o seu papel, tudo seria diferente!.

Reconhecemos que a realidade do Sistema Público de Ensino Municipal, como em todo o Brasil, é complexa, cujas tramas, que ali se instauram, apresentam vários nós cegos. Nesse contexto, é possível que alguns professores possam sentir-se sem condições para a construção de um projeto educacional inclusivo que reconheça a diversidade humana como uma condição de vida. Afinal, pensar os processos pedagógicos numa lógica plural exige uma gama de suporte

didático-pedagógicos que não se limita a um “método inclusivo”, mas, sim, é preciso que esses profissionais tenham, para além de um apoio pedagógico, a oportunidade de ser ouvidos em suas angústias e/ou dificuldades, como Vanda mesma nos clama no relato que se segue:

Tenho dívidas acerca do que fazer com as outras crianças enquanto estou com os alunos com NEE. Talvez, se tivéssemos mais infra-estrutura específica (bolas coloridas, túneis etc.) a coisa poderia melhorar: [...]. O fato de sermos obrigados a trabalhar 40 horas semanais nos CMEI, pois à tarde estou acabada. Tenho consciência que os alunos do turno vespertino perdem com isto, principalmente pelo fato de, no vespertino, ter muito mais crianças do que no matutino. Neste sentido penso que o fator tempo também é algo a ser discutido, afinal, o tempo do Berçário deveria ser diferente do tempo do Jardim II.

Entretanto, retomamos a fala da própria professora quando diz: “*Vejo também que a questão da subjetividade do professor interfere neste processo, ou seja, alguns tomam esta questão para si e aí a coisa anda!*”.

Para tanto, apoiando-nos em Caparroz e Bracht (2007), ao dissertaram acerca do tempo e o lugar da didática no contexto das aulas de Educação Física estes, nos provocam a refletir sobre o quanto a prática pedagógica se encontra atrelada a uma ação ético-política em que o compromisso com a formação, inicial e continuada, é uma premissa:

[...] o exercício da docência demanda do processo de formação (inicial e continuada) dos professores que este garanta a apropriação e (re)construção dos conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade. A segurança com que a autoridade se move implica uma outra, a que se funda na sua competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 31).

Tentando aprofundar tais considerações Dias (2003), ao analisar um possível mal-estar vinculado à condição de ser professor, quando ele não consegue autorizar-se nessa ação, produzindo, assim, um discurso melancólico que o imobiliza. De acordo com esse estudo, ao articular a escola, a educação e a sociedade, de forma a chamar a atenção para o modo como as transformações da educação têm atingido a figura do professor nesse contexto, reafirma o fato de a escola apresentar-se ainda como um espaço promovedor de aspectos da sociedade hegemonicamente instituídos, embora seja ela passível de modificações, em virtude da existência de contradições inerentes à vida.

O autor enfatiza a necessidade de o professor enxergar-se nessa dinâmica, para conseguir lidar com essas questões, pois acredita que o mal-estar que o acomete seja fruto tanto de conflitos pessoais relativos à sua subjetividade diante da ação educativa quanto das contradições produzidas na/pela sociedade.

É preciso salientar que nada disso justificava o fato de essa professora, pelo menos, não tentar se aproximar de Mateus, bem como o fato de não compreender que a estagiária ali está para aprender junto com ela e não para assumir uma responsabilidade que é dela!

Os motivos que nos levam a evidenciar tal afirmativa apóiam-se no fato de que, no 2º semestre, pela lógica muito particular do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória/ES, chega ao CMEI um outro professor de Educação Física e, apesar da pouca, ou nenhuma formação pedagógica que ele tinha com esse segmento de ensino, em poucas semanas víamos que Mateus ia livremente para suas aulas, bem como buscando esse professor pelo pátio sempre que o via.

Kupfer (2001), ao discorrer sobre a necessidade que têm as crianças autistas e psicóticas de freqüentar uma escolar regular, nos diz o quanto algumas escolas regulares apresentam como “[...] fabricantes dessa nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular de ensino” (p. 86).

Para a autora, apesar de reconhecer que essa não é uma tarefa fácil, bem como há necessidade de se analisar caso a caso, é preciso reavaliar tal condição, pois a escola pode favorecer a retomada de uma estruturação perdida.

Assim sendo, é preciso redobramos o cuidado em relação aos discursos postos em circulação em virtude do poder de subjetivação que eles operam, com vistas a resguardarmos lugares sociais saudáveis para essas crianças, como Kupfer (2001, p. 92) mesma diz: “Afinal de contas, as crianças poderão ter sido preparadas para ir à escola, mas a escola pode não estar preparada para recebê-las”

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O OLHAR EM CALEIDOSCÓPIO

Ao finalizar nossas considerações acerca deste texto, gostaríamos de evidenciar nosso entendimento sobre educação, cuja perspectiva de *metamorfose* e de sensibilização se encontre presente de forma que as tramas a serem seguidas, rompem com a perspectiva linear de se conceber a construção do conhecimento, considerando-se os vários caminhos, cujas entradas e saídas signifiquem muitas outras possibilidades usadas em proveito da educação e da solidariedade, como um **caleidoscópio**, aparelho óptico formado com pequenos fragmentos de vidro colorido diferentes uns dos outros, que apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual (RODRIGUES et al, 2004).

Ao nosso entender, esta perspectiva poderá nos auxiliar a derreter a rigidez que constitui o conceito social acerca de homem, mundo e sociedade, visto que, quanto mais diferente e diversificado forem os ambientes educacionais, mais enriquecedor este ambiente será para seus envolvidos, ou seja, “Olhar em caleidoscópio” é, portanto, considerar e respeitar a diversidade, acreditando no potencial humano.

Faz-se necessário que todos os envolvidos nesse processo, em especial os professores, investiguem, planejem, reflitam, reinventem suas práticas pedagógicas, considerando os diversos caminhos a serem percorridos, reconhecendo o *outro* humano. Nesse sentido, todo dia será visto como momento de recomeçar, onde o necessário a cada um lhe será sempre singular.

Se o/a professor/a se dispusesse a me ouvir, eu lhe diria que não há mudança educativa num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades. Querer pensar que mudanças se resolvem fora deste contexto é uma falácia, uma impostura cultural. Não se trata de esforços pessoais, de atitudes filantrópicas, benéficas. O/A professor/a, na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesma egocêntrica e hegemônica da educação (SKLIAR, 2002, p. 32).

Pensar a educação neste contexto pressupõe introduzir a cunha da diferença no/com/ pelo outro, indo de encontro à perspectiva da mesmidade do sujeito. Para tanto, devemos pensar a transgressão como uma possibilidade de se pensar a vida e, também os processos educativos que ali se estabelecem, numa perspectiva caótica, volátil, flexível e suscetível a múltiplas ambigüidades, no sentido de se valorizar as emoções instintivas e sensações presentes às relações humanas, ou seja, uma educação que não faça metástase, mas sim metamorfose (BAUMAN apud BRACHT, ALMEIDA, 2006; SKLIAR, 2002).

No que se refere a Mateus, gostaria de afirmar que, apesar e/ou por causa de tudo isso, ao final do ano, Mateus permanecia em sala por todo o tempo, sentava-se para assistir filmes, passou a compreender/ internalizar algumas regras sociais de convivência por exemplo, esperar na fila para descer, atendia às orientações da professora e da estagiária, interagia com a maior parte das crianças, considerando suas afinidades, como todas as outras crianças. Em relação à escrita, ele escrevia seu nome em todos os lugares que podia, inclusive em sofás e paredes de casa.

Vislumbramos no lugar ocupado pelos professores, um importante laço nas teias que ligam o inconsciente à realidade vivida de seus alunos. Afinal, se, para Freud, é na relação com o outro que aprendemos a nos ver como sujeitos desejantes, então, após as inscrições iniciais produzidas na/pela família dos indivíduos, nós, professore(a)s, podemos não só reafirmar, mas também contribuir para ressignificar desejos tanto de apostas como de não-apostas.

Ao finalizar este texto, não poderíamos deixar de reafirmar o nosso entendimento sobre a inclusão como um processo cuja responsabilidade não é somente da escola, mas também de toda a comunidade, cuja participação coletiva institua redes de conhecimentos auto/eco/ organizadas, nas quais o projeto político-pedagógico seja construído por meio de parcerias entre a escola, a comunidade e as famílias, formando laços de colaboração e cooperação constantes entre as partes, de forma que todos nos responsabilizemos por nossas decisões no sentido de se “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão” (MEIRIEU, 2002, p. 34).

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. ; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.
- ASSUMPTÃO, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30

BUENO, J.G. **Comunicação oral I**. Palestra ministrada no I Seminário de Pesquisa em Educação Especial, Vitória, março de 2005.

BRACHT, V. ; ALMEIDA, F. Q. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

CAPARROZ, E. F. e BRACHT, W. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciência dos Esportes**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38. jan. 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V.(Org.).**Caminhos investigativos II**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-118.

DIAS, A. E. **A atuação do professor na contemporaneidade**: uma escrita do seu mal-estar. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

EIZIRICK, M. Rupturas e intensidades: movimentos da formação de subjetividade. **Educação, subjetividade e poder**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 8-15, jan./jun. 1994.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 de Agosto de 2008.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardins Morais. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. Psicologia & Sociedade, v.19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.

KPFER, M. C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001

LINHARES, Célia Frazão Soares. Memórias e projetos nos percursos interdisciplinares e transdisciplinares. In: FAZENDA, I. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus, 1999. v. 207, p. 15-34.

LINHARES, Célia Frazão Soares ; GARCIA, R. M. L. Educação e identidade na América Latina. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 42, p. 5-13, 2001. Entrevista concedida pela Dra. Adriana Puiggrós.

LINHARES, C. F. Educação e professores em tempo de armar e amar In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 9-16

LINHARES, Célia Frazão Soares. Professores entre reformas e reinvenções educacionais. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 137-173.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES , G., M., et al. **Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: consiedrações acerca da niclusão**. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004. (Temática Educação Física Adaptada).

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Liberdade, 1987.

- RONDAS, A. **Psicanálise e educação**: caminhos cruzáveis. Brasília: Plano, 2004.
- SANTIAGO, A. L. B. **A inibição intelectual na psicanálise**. 2000. 301 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SOUZA, R. M.; GALLO, S. **Por que matamos o barbeiro?: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro**. Educação e Sociedade. Campinas, ano 23, n. 79, p. 39-64, ago. 2002.
- SKLIAR, C. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002. 1CD-ROM.