

RESUMO

Este artigo visa discutir a avaliação e o êxito educacional das crianças incluídas em escolas regulares, discutindo a experiência de inclusão de uma criança com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e tomando como ponto de partida uma afirmação sobre reais possibilidades de avaliar os progressos apresentados por elas. Mas a quem cabe a responsabilidade de estabelecer as metas que tais crianças devem cumprir? É possível assegurar que os objetivos alcançados são suficientes para garantir que a criança vivencie uma inclusão escolar? Nesse sentido, este trabalho é um convite àqueles que estão, direta ou indiretamente, responsabilizados pela inclusão escolar a refletirem sobre a prática educacional cotidiana.

Descritores: educação; inclusão escolar; psicanálise e crianças.

DE QUEM – OU DO QUÊ – DEPENDE O SUCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR?

Fernanda Ferrari Arantes

“o Iluminismo nos deixou de herança, entre muitas coisas, o sonho da certeza e a arrogância da razão ... boa parte da vertente crítica do pensamento pedagógico brasileiro se movimentou, há décadas, como bom e fiel herdeiro da arrogância iluminista.”

Alfredo Veiga-Neto¹

A inclusão escolar tem ampliado ideias importantes e fundamentais da educação, que vêm apontando para o exercício da convivência social como uma maneira de lidar com a inflexibilidade diante das diferenças, mantendo, assim, o objetivo de oferecer educação de qualidade para todos. No entanto, a prática inclusiva, que vem acontecendo

■ Psicanalista e educadora. Mestranda no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

com frequência cada vez maior nas escolas regulares, se depara com impasses que levam a questionamentos sobre a condução e a validade de tal processo.

O presente trabalho parte de uma experiência vivida, enquanto professora de educação infantil da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, que assume a proposta da educação inclusiva em sua proposta pedagógica. Ainda que exercendo a função de educadora, vi a impossibilidade de me desvencilhar de minha formação profissional – psicóloga e psicanalista –, dirigindo constantemente um olhar atento às subjetividades envolvidas na situação, ao mesmo tempo em que questionava e refletia sobre o desempenho da proposta inclusiva realizada pela escola, bem como minha atuação. Dessa experiência surgiram questões que convidam à reflexão sobre alguns aspectos relativos ao tema e que são de fundamental importância quando uma instituição se propõe a trabalhar nessa perspectiva.

Uma delas refere-se às possibilidades de avaliação do progresso apresentado pelas crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), quando integradas em escolas regulares. Diferentes das avaliações desenvolvidas para os alunos ditos normais, quais são os determinantes das metas e dos objetivos que devem ser atingidos por elas para que se possa considerá-las como tendo avançado no quesito educacional?

Amaro (2006) defende que, na perspectiva da inclusão, a criança pode ser valorizada a partir de suas diferenças e através das diversas formas com as quais estabelece relação com o contexto no qual está inserida. Portanto, afirma que “é possível avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com base no progresso por ele apresentado com relação aos objetivos traçados na identificação de suas necessidades.” (2006, p. 39).

Por que essa frase é adequada aos dias de hoje?

Com a afirmação, Amaro (2006) parece provocar um senso de responsabilidade e de esperança naqueles que trabalham com educação quando pensada a partir de seu sentido mais amplo: o de educar, sustentar, acompanhar, orientar, promover o convívio social, conduzir, deixar marcas... Isso porque é uma forma de pensar a educação que leva em consideração o aluno como indivíduo singular, com capacidades, habilidades e dificuldades respeitadas em seu processo de aprendizagem.

No entanto, a frase só parece fazer sentido no contexto social atual. Há décadas, a educação era pensada apenas no sentido de escolarização, cunhada na maneira formal da aprendizagem. Naquela época, a maioria das escolas regulares propunha uma

educação que primava por grupos homogêneos nos quais quanto maior o sinal de respostas homogêneas, maior era a ideia de que o conhecimento estava sendo transmitido corretamente. Supunha-se que o ideal para aprender, ou, mais ainda, para ensinar, era a presença de um grupo escolar homogêneo. Nessa perspectiva, o professor – responsável por transmitir conhecimento –, ao ensinar algo para alguém, espera obter um retorno deste outro que venha lhe fornecer reconhecimento. Ou seja, é um processo de busca pela similitude. Um pensamento de educação onde a singularidade e a individualidade são desconsideradas. Desse modo, afirma Voltolini, ao contextualizar a educação formal como um empreendimento governável: “o discurso do mestre (discurso político por excelência) é aquele que não quer saber sobre as coisas, mas quer apenas que elas andem. E, para que as coisas andem, aquilo que é da ordem do sujeito deve ficar recalçado.” (2001, p. 102).

Entretanto, transpor o legado de um modelo escolar no qual não se permitia a participação ativa dos alunos que se viam impedidos de contribuir com suas ideias e reflexões nas discussões em sala de aula requer grande esforço e um aprendizado de todos os envolvidos com a educação.

Segundo Skliar (2006), nas últimas décadas temos acompanhado um *turbilhão* de mudanças educacionais, entre elas: nos parâmetros curriculares nacionais, nas leis de acessibilidade

de, na universalização de acesso à escola, na obrigatoriedade do ensino, entre muitas outras. “O que nos resta saber é se essas mudanças constituem ou não mudanças cruciais na pedagogia e para a pedagogia” (Skliar, 2006, p. 16).

Com o passar dos anos, outras concepções de educação e de propostas pedagógicas arriscaram-se a aparecer no contexto educacional. A princípio o escolanovismo e, depois, o construtivismo piagetiano vieram romper com a padronização do ensino, propondo uma ideia de singularidade, de ritmos e fases do desenvolvimento cognitivo, viabilizando a entrada da individualidade e, portanto, da subjetividade nas salas de aula.

Isso trouxe a possibilidade de se refletir sobre o conceito de educação e – ainda que distante da unanimidade – permitiu a convivência entre as diferentes concepções pedagógicas, abrindo espaço maior para a posição assumida pelas escolas e seus (novos) princípios. E também para as famílias, que passaram a ter possibilidade de escolher as propostas que mais estivessem em acordo com seus interesses e valores.

Sabemos que hoje a heterogeneidade existe em todo grupo humano, mesmo que não seja considerada em seu total valor. Sabemos também que aprender com o outro, confrontar hipóteses, compartilhar experiências, assumir em um determinado momento um lugar central no grupo e, em outro momento, distanciar-se do centro para atender à proposta de outro que passou a ocupar esse lugar são experiências muito ricas.

Em função disso, atualmente é possível encontrar diversas escolas regulares que têm, entre seus princípios e propostas pedagógicas, o construtivismo de Piaget e/ou teorias de seus seguidores e contemporâneos. Essas ideias, que valorizam a heterogeneidade, permitem que o olhar do professor atento às habilidades, capacidades e limites de cada aluno seja um instrumento valioso e contribuidor para avaliação, estratégias de ensino e oferta de novos e diferentes desafios. Dessa maneira, pensar que “podemos avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com base no progresso por ele apresentado” (Amaro, 2006) traz para o professor uma grande responsabilidade em relação ao desenvolvimento de seu aluno, pois será a partir das necessidades e dos objetivos individuais observados por ele – e apontados pela criança – que a avaliação poderá acontecer de forma legítima, considerando a singularidade. Ao mesmo tempo, traz um sentimento de esperança,

para a instituição e para o professor, de que a educação é possível para todos, uma vez que os objetivos podem ser maleáveis, de acordo com o sujeito em questão.

Apesar da valorização e da importância dada à heterogeneidade – aos diversos sujeitos singulares –, é imprescindível, no campo do ensino, levar em conta que os objetivos curriculares de uma escola precisam, de alguma maneira, ser cumpridos. Quando pensamos na avaliação da criança dita normal, pertencente à escola regular, é possível considerar que existe certo alinhamento das expectativas em relação ao seu desempenho, expectativas familiares, expectativas em relação à aprendizagem, expectativas do aluno – todas as partes envolvidas na expectativa do sucesso escolar. Ainda que existam oscilações e variações nos desempenhos e nos desejos particulares de cada aluno, na maioria das vezes o objetivo comum é de que ele conheça todas as áreas do currículo e que as metas sejam atingidas. É claro que, de um modo geral, não se espera que, ao final do ano letivo, todos tenham atingido o mesmo patamar de desenvolvimento e de aprendizagem, pois, dessa forma, não seria possível valorizar o que cada um progrediu nesse período. Entretanto, esses objetivos são claros e, a partir do conhecimento que se tem da capacidade de cada criança, é possível ajudá-las a alcançá-las, tendo em vista as instâncias que necessitam investimento e intervenção.

Faz-se importante acrescentar aqui um adendo a respeito do conceito de normalidade, uma vez que é este que acaba, muitas vezes, contribuindo para a segregação do diferente, principalmente se tomarmos a escola como foco da discussão. Cangüilhem (1966/1990) destaca que o conceito de norma é polêmico, uma vez que para a criação de uma norma pressupõe-se a existência do seu contrário, ou seja, de uma diferença, daquilo que não se encaixa e que, portanto, estaria fora do esperado. Nesse sentido, o autor acentua que a norma, ao ser criada, não apenas procura eliminar a diferença como também estabelece uma escolha, e afirma: “com efeito, uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório” (Cangüilhem, 1966/1990, p. 212). Partindo dessa lógica, o normal e o anormal posicionam-se como opostos em uma relação na qual, para a prevalência de um, há a exclusão do outro.

Portanto, é muito comum nas escolas a classificação dos alunos como “crianças normais”. Nessa utilização do termo, muitas vezes o desejo é a eliminação da diferença, daquilo que não se encaixa nos padrões da normalidade, daquilo que não é o esperado como objetivos e metas a serem atingidas no âmbito da educa-

ção. Nos dias atuais, contudo, eliminar a diferença pela segregação não é mais uma atitude aceita pela sociedade. Ao contrário, defende-se o compromisso da educação para todos, inclusive para as crianças com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino regular (Unesco, 1994). Mas, muitas vezes, acaba ocorrendo uma espécie de *alargamento* da margem de aceitação daquilo que pode ser considerado como normal, o que também não deixa de ser uma atitude que impede que se marquem as diferenças.

Em vista disso, para que a proposta pedagógica da escola consiga atender à singularidade, ou que possa se autointitular como uma escola inclusiva, são necessárias modificações nas diretrizes curriculares, tornando-as mais flexíveis. Com transformações como essas, é possível observar que alguns alunos se saíram brilhantemente em todas as disciplinas, obtendo a aprendizagem verdadeiramente funcional em cada uma delas. Outros conseguirão apenas entrar em contato com a existência de determinado objeto de conhecimento e usá-lo superficialmente em sua vida diária ou, às vezes, nunca usá-lo. A maioria terá uma aprendizagem significativa em algumas questões e pouco significativa em outras, e isso irá variar de acordo com os desejos e necessidades individuais.

Vale ressaltar que adaptações curriculares são possíveis de acontecer. No entanto, é necessário levar em

conta que as escolas de educação infantil apresentam características específicas que, por oferecerem currículo e planejamento mais maleáveis do que os ensinamentos Fundamental e Médio, favorecem a implantação do trabalho com inclusão. As atividades podem ser mais facilmente adequadas às crianças com NEE, possibilitando sua inclusão ao planejamento do professor e, conseqüentemente, ao grupo.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, responsável por atender à primeira infância – de zero a seis anos – e, desse modo, tem extrema importância para a educação da criança pequena na formação de sua personalidade, mostrando-se um momento especialmente propício para a educação para as diferenças.

“Instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa ... Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.” (Brasil, 1998, p. 11).

No entanto, mesmo com essa possibilidade e a flexibilidade curricular da educação infantil, se tomarmos como referência um dos documentos nacionais oficiais, tal como os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares* (1998), no qual são propostas diversas alternativas para as adaptações da escola visando promover a inclusão, apesar de ser estimulado que tais adaptações focalizem as habilidades, capacidades e limites dos alunos, pouco, ou quase nada, é mencionado sobre como isso pode ser viabilizado, principalmente em relação ao ensino básico:

“As modalidades adaptativas, nesse nível, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. Alguns aspectos devem ser previamente considerados para se identificar a necessidade das adaptações curriculares, em qualquer nível: a real necessidade dessas adaptações; a avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular; o respeito ao

seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão.” (Brasil, 1998, p. 43). E assim ocorre com outras propostas descritas nesses documentos.

“É possível avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com base no progresso por ele apresentado com relação aos objetivos traçados na identificação de suas necessidades.” (Amaro, 2006, p. 39).

Por que, aparentemente, a frase é boa para pensarmos a inclusão escolar?

Para que a escola se torne inclusiva, é preciso contar com diretrizes curriculares amplas, flexíveis e abertas. Isso exige que ela continue modificando seus paradigmas, concepções de educação que, por muito tempo, foram tomadas como únicas. Se essas perspectivas, de adaptação e transformação, forem levadas em conta, parece que o processo de inclusão escolar estará garantido.

Ao pensarmos em educação no sentido mais amplo, não existe ser humano que não se beneficie com ela, uma vez que, dentro da escola na presença de outras crianças e profissionais atentos à singularidade, cria-se um terreno que oferece a possibilidade de construir laços ou enlaces sociais. Como afirmou Jerusalinsky

(1997), citado por Kupfer, “quem está na escola pode receber o “carimbo” de criança” (2001, p. 80). Portanto, se pode frequentar a escola e receber o estatuto de criança – que, segundo Ariès (1981), é aquela que merece ser cuidada –, pode, conseqüentemente, receber o carimbo de sujeito de seus próprios desejos.

No entanto, há crianças que, por suas complexidades, pela severidade de seus comprometimentos ou por suas histórias familiares, podem não se beneficiar com o que a escola regular oferece. Elas enfrentarão dificuldades reais para se adaptar à turma regular. Por conta disso, faz-se necessário avaliar quais são as suas reais possibilidades a fim de analisar suas condições de acompanhar os processos de ensino e aprendizagem. “Nesse sentido, é importante ressaltarmos que a inclusão escolar, sobretudo de crianças autistas e psicóticas, não pode ser feita a qualquer preço, e cabe a nós – psicanalistas e educadores – indagar se essas crianças têm as “ferramentas” necessárias para usufruir daquilo que o convívio escolar deve proporcionar-lhes, enquanto gerador de laços sociais” (Bastos, 2001, p. 49). Mas isso nos leva a uma outra história.

A frase de Amaro (2006) que pontua este texto bem se enquadra no universo das escolas regulares inclusivas, pois permite que o processo inclusivo em sala de aula não se baseie em utopias e nem caia na tentativa de adequar o aluno a algo que ele

jamais será. Ela nos remete à possibilidade real de observar e conhecer a subjetividade de cada criança para, a partir daí, construir objetivos e metas – diferentes dos já estabelecidos para os alunos que não apresentam necessidades educacionais especiais – de acordo com suas habilidades, capacidades e limitações.

Se um determinado aluno não fala e não escreve, é possível pensar em outras formas de comunicação e avaliação baseadas nesta especificidade. Uma criança que apresenta um quadro autístico pode demonstrar habilidades de memorização de letras de música e melodias de forma mais apurada do que outras crianças. Essa habilidade pode, então, ser um dos veículos para o seu progresso e, portanto, para a sua avaliação escolar. Ou seja, é possível avaliar como está acontecendo a construção de conhecimento de determinada criança através das diferentes maneiras com as quais se relaciona com o que é vivido e apresentado na escola e não apenas com base nos produtos finais padronizados. Kupfer e Petri (2000) chamaram essas capacidades de ilhas de inteligência que, em crianças com TGD², muitas vezes estão preservadas.

Rodrigues (2006) faz um levantamento de *Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva* e em uma delas aborda a questão das adaptações curriculares. Ele abre a discussão com a seguinte ideia *(mal) feita*: “A diferenciação do currículo é tarefa do professor” (Rodrigues, 2006, p. 311).

Certamente a proposta pedagógica da educação inclusiva caracteriza-se pela oportunidade de aprendizagem diversificada aos alunos que dela participam. “Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem” (Rodrigues, 2006, p. 311). No entanto, como já discutido anteriormente, o processo de aprendizagem não se baseia na simples transmissão do conhecimento, e sim na possibilidade de um olhar do professor atento às habilidades, capacidades e limites de cada aluno como forma de instrumento para a avaliação, estratégias de ensino e de ofertas de novos e diferentes desafios. Contudo, quando aborda-se a questão das adaptações curriculares, muitas vezes ela é atribuída à responsabilidade do professor.

Na realidade, se pensarmos num ambiente inclusivo, no qual toda a comunidade é responsável pela educação dos alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não, deixar nas mãos do professor de classe as adaptações e inovações curriculares de seus alunos é uma atitude bastante incoerente. “A missão impossível do professor é ainda mais impossível se ele estiver sozinho. A diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola” (Rodrigues, 2006, p. 313).

E é apaziguador para o professor saber que pode se utilizar de outros recursos para ajudar e ensinar a criança. Mas quais recursos utilizar? Baseados em quê? Bem, se é o professor quem determinará as metas que deverão ser atingidas, a condução do trabalho terá a marca de sua subjetividade.

A possibilidade de trabalho pode caminhar sob algumas formas de pensar o lugar da criança dentro da escola e o que se espera dela. É possível destacar duas: a psicanalítica e a educacional. A psicanalítica vai levar em conta a posição que a criança ocupa no discurso para tentar ajudá-la a mudar de posição em relação ao Outro. A educacional vai pensar em metas que ajudem a despertar a curiosidade dessa criança, que a façam avançar pedagogicamente em alguma medida. Se é a partir dessas ideias que o trabalho com inclusão pode ser realizado, como é possível desenvolvê-las na prática cotidiana educacional?

Lucas – relato de uma experiência

Trabalho como professora numa escola regular de educação infantil particular e, durante o ano de 2008, tive entre meus alunos um menino com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que já frequentava a escola há cerca de um ano.

Então com quatro anos, Lucas permaneceu no mesmo grupo de crianças do ano anterior, porém com duas novas professoras. Uma delas, eu. Apesar de o grupo ser o mesmo, ainda não era uma forte referência para ele. No início do ano, não se comunicava conosco, nem com as crianças. Permanecia à parte dos momentos da rotina. Apresentava recursos da fala, entretanto, evitava o contato comigo.

Fui estabelecendo uma rotina com ele. Fazia questão de recebê-lo diariamente e informá-lo dos acontecimentos do dia, ainda que ele não esboçasse nenhuma reação ao que eu lhe dizia. Nos momentos de recreio, passeava de um lado para o outro. Às vezes, entrava escondido na sala dos professores em busca de açúcar.

Ainda na primeira semana de aula, comecei a ensinar novas músicas para o grupo. Lucas ficava atento, mas não se aproximava. Preferia ficar sentado no canto da sala, nas almofadas das quais gostava. Atenta a esse sutil movimento de interesse, passei a manter a cantoria como uma atividade diária, sabendo que, de alguma maneira, estava fazendo com que ele voltasse seu olhar e interesse para algo que acontecia no grupo. Dois meses se passaram até que pudesse aproximar-se da roda, sentar-se ao lado das crianças e acompanhar um pouco da cantoria.

Durante esse período, um trabalho com o tema central passou a ser desenvolvido: o Universo. Lucas afas-

tava-se do grupo ao final das cantorias e não participava das atividades sobre o assunto. Certo dia, o convidei para ir comigo ao computador fazer uma pesquisa sobre os planetas. Parecia fascinado e, ao se deparar com a Terra: “*Olha! O planeta Terra*”. Imprimimos a imagem. Lucas a levou para a classe e mostrou para as crianças o que havia encontrado. É possível pensar que neste momento um traço de curiosidade – um desejo de saber³ – poderia estar se construindo? Apostei que sim. Após esse dia, Lucas começou a me pedir para ver livros sobre os planetas e era capaz de ficar um bom tempo olhando as figuras.

Ao longo desse semestre, um laço com as professoras começou a se formar. Meu nome passou a ser pronunciado, acompanhado de “bom dia”. Fui também percebendo que as fugas para a sala dos professores começaram a diminuir. Seu andar aparentemente claudicante apontava para uma tentativa de encostar nas crianças do seu grupo. Ao correr pelo espaço, esbarrava nos meninos que saíam correndo atrás dele, iniciando uma brincadeira de pega-pega – mesmo que um pouco desgovernada. Observando esse seu movimento, resolvi desenvolver uma sequência de atividades focada em jogos coletivos. Mais uma vez, apostando no seu desejo de estabelecer alguns enlances⁴ sociais. Foi a partir dessa proposta que Lucas passou a se envolver e a participar de momentos coletivos. No início, era difícil compreender e seguir todas as regras, mas as próprias crianças procuravam resolver os pequenos conflitos ou paravam o jogo pedindo minha ajuda. O objetivo não era que ele aprendesse as regras, mas que pudesse, através de um interesse comum, participar de atividades em que suas habilidades, como bom corredor e pegador, fossem valorizadas pelo grupo. Isso, de certa forma, ajudou a desenvolver a sua linguagem e a estabelecer enlances com as crianças do grupo. Nesse período, durante o recreio, procurava os meninos da classe e os puxava para que viessem atrás dele, dizendo: “*vem me pegar*”, propondo e iniciando o jogo do pega-pega.

O que fora construído até o momento me ajudou a compreender algumas mudanças, ampliação no desenvolvimento de sua linguagem e o surgimento de alguns traços de curiosidade, como determinantes para sua inclusão.

No segundo semestre, o tema coletivo foi outro: São Paulo antiga. Lucas envolveu-se com o assunto rapidamente. Procurava nos livros fotografias de bondes, carroças e trens e me chamava para mostrá-los. Ainda com a importância da música como pano de

fundo, introduzi a canção *São Paulo, São Paulo*⁵. Cantávamos quase que diariamente e, nesses momentos, sentava-se na roda e nos acompanhava. Certo dia, pediu silêncio às crianças, dizendo: “*Silêncio pessoal. Agora sou eu*”, e cantou sozinho a música, do início ao fim. Encantadas com tal habilidade, as crianças o aplaudiram. Ao fim do ano, essa música, tão rapidamente decorada por Lucas e instantaneamente incorporada pelo grupo, era cantarolada por todos em diversos momentos do dia. Era possível passar pela escola e ouvir pessoas diferentes cantando a *São Paulo, São Paulo* entoada por Lucas.

Ao final desse ano, Lucas havia progredido bastante em relação ao convívio social: estabelecera laços com as professoras e enlacs com algumas crianças do grupo que permitiram que ele pudesse aparecer através de suas capacidades e não mais apenas pelas limitações. Sua linguagem se desenvolveu, passou a me chamar pelo nome, assim como a alguns meninos da classe. Lucas terminou esse ano com muitos progressos, que foram semanalmente compartilhados com a família e reconhecidos pela crianças do grupo do qual fazia parte.

Se as metas iniciais estavam baseadas numa proposta de vinculação social, maior desenvolvimento da fala – como uma das formas de comunicação possíveis –, maior integração ao grupo e reconhecimento do processo de inclusão e da diversidade viven-

ciado pelas crianças como um todo, Lucas teve um progresso considerável.

No trabalho com inclusão escolar existe o fato de que há um pedido que vem de fora, representado pelo Outro: autoridades da escola – que colocam o professor à prova em relação ao seu desempenho diante da inclusão da criança – e a família do aluno – que espera desse professor a apresentação dos progressos educacionais de seu filho. “A inserção da criança na escola, lugar socialmente instituído para o transcurso da infância, é paradigmática e emblemática das vicissitudes vividas por todos que jogam um papel neste processo: pais, profissionais envolvidos, legisladores e a própria criança.” (Lerner, 1997, p. 65). Diante de tantos pedidos, o professor se vê implicado a desenvolver um bom trabalho com seu aluno. Pensará e refletirá sobre pequenos objetivos, os quais acredita que a criança poderá atingir. Dessa forma, tentará corresponder aos pedidos que lhe são endereçados. Entretanto, sob qual parâmetro o trabalho poderá ser considerado um bom trabalho? Voltamos a uma questão lançada no início desta discussão: a quem cabe a responsabilidade de estabelecer as metas que devem ser atingidas? Se o professor for o responsável, a condução será marcada por sua subjetividade, seus desejos e suas tomadas de decisão. Portanto, o parâmetro avaliador do trabalhado só poderá ser dado por ele próprio.

A partir desse panorama, como é possível afirmar que os avanços obtidos pela criança foram suficientes? Quem constrói/identifica os objetivos a serem atingidos por ela? Quem garante que a satisfação da professora alinha-se com as expectativas da família e com as capacidades apresentadas pela criança, para continuar sendo estimulada?

“É possível avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com base no progresso por ele apresentado com relação aos objetivos traçados na identificação de suas necessidades.” (Amaro, 2006, p. 39).

Por que, no fim das contas, a frase de Amaro (2006) é apenas aparentemente boa para pensarmos a inclusão escolar?

O ingresso em uma classe regular, para uma criança com necessidades educacionais especiais, representa a tentativa de sua integração a um grupo que, *grosso modo*, é denominado pela sociedade como de crianças normais. Nesse momento, estarão em jogo, como determinantes do processo inclusivo: a criança, a família, a escola, o professor e a turma na qual está inserida. “Diante do chamado, para que a criança atenda à demanda social e parental, para que aprenda e seja integrada a uma escola, as posições que estes diferentes campos as-

sumem devem ser analisadas com rigor” (Meira, 2001, p. 43). Meira aponta para a seriedade existente quando a escola assume desenvolver processos de inclusão. Porque é a partir das constantes análises e reflexões que será possível avaliar e reconhecer a possibilidade da criança estar ou não sendo beneficiada ao fazer parte de uma escola regular inclusiva.

Sabe-se que neste trabalho não é possível manter o mesmo alinhamento de expectativas que orientam o desenvolvimento dos alunos “normais” ao alcance dos objetivos curriculares. Portanto, retomando o princípio das concepções pedagógicas facilitadoras do crescimento das escolas inclusivas, como é possível avaliar as crianças com NEE?

Com essas crianças, mergulha-se num território desconhecido onde não existem metas preestabelecidas. É necessário construí-las a partir do que se observa em cada criança, cada sujeito em questão, suas capacidades, limitações e habilidades. Aqui, o professor, que vive na busca pela similitude, recebe de volta uma imagem que não corresponde à esperada.

Mannonni (2003) aborda essa questão dizendo que a posição tradicional da pedagogia é baseada em critérios de adaptação. Diante da criança com TGD, o educador verifica o fracasso de suas teorias pedagógicas de ensino, e isso o faz se questionar sobre a sua função, lançando-se em busca de novos referenciais teóricos, entre eles a psicanálise.

Borsani e Gallicchio (2001) apontam para uma questão fundamental a respeito do processo de inclusão nas instituições educacionais. Consideram importante esclarecer que “integração social não equivale necessariamente à integração escolar. Uma criança pode se adaptar a um local físico, à dinâmica de uma instituição, permanecer junto a determinado grupo e até compartilhar atividades de tipo social com esse grupo, mas isso não implica necessariamente poder aprender sistematicamente com os outros”. (Borsani & Gallicchio, 2001, p. 143).

E aqui entra a pergunta crucial desta proposta: as mudanças de posição assumidas pela criança garantem que o processo de inclusão obteve sucesso? Quem garante que as metas estabelecidas e atingidas foram suficientes para a criança em questão, no âmbito educacional?

O progresso de Lucas correspondeu a sua adaptação ao espaço da escola como um todo e a sua inclusão ao grupo de crianças, que passou a reconhecê-lo como um diferente com coisas a oferecer. Foi valorizado em suas habilidades, podendo sentir-se pertencente ao grupo. Mas, partindo do progresso obtido na sua inclusão social, o que é possível identificar como aprendido?

Se aprender implica adentrar o mundo simbólico que permite apropriar-se dos valores da cultura, parece que existem muitos caminhos possíveis para que a inclusão escolar seja

eficaz. Mas, se aprender implica em questões que vão além da mudança na posição discursiva, que levam em consideração uma aprendizagem no sentido da construção do conhecimento, penso que há caminhos mais espinhosos a serem trilhados.

Levanto essa questão, pois indago se minha satisfação enquanto professora de Lucas, a respeito de seus avanços, pôde ser suficiente para garantir que ele estivesse vivenciando um processo de inclusão escolar. Se, nesse caso, eu fui a responsável por estabelecer as metas que deveriam ser atingidas, a satisfação final foi por ele, enquanto aluno, ou por mim, enquanto sua professora?

Será que seus pais, felizes por suas conquistas deste um ano de trabalho, não almejam aumentar as expectativas em relação ao seu aprendizado? Quem ficará a cargo do estabelecimento das novas metas? Apenas o professor? E como fica o alinhamento das expectativas entre o desejo e o que é possível?

Apesar dos constantes convites à felicidade baseada na educação de qualidade para todos, deixo aqui um debate aberto. Sabendo que existem diferentes caminhos comprovados para tal êxito, em meio ao mal-estar, proponho refletir sobre a existência de algo do processo de inclusão escolar que muitas vezes é desconsiderado em detrimento das conquistas obtidas no âmbito social: O que foi ensinado à criança? O que ela pôde aprender? O que se quer que ela aprenda? A quem cabe a responsabilidade de adaptar o currículo para que o aprendizado seja efetivo? Partes importantes que precisam ser melhor pensadas e definidas, quando o processo é classificado como inclusão escolar.

Portanto, um convite ao desconforto está feito, principalmente ao entendermos que é possível avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com base no progresso por ele apresentado com relação aos objetivos traçados na identificação de suas necessidades, apesar de uma ideia boa e atual, não fecha sentido em si mesma. ■

ON WHO – OR ON WHAT – DEPENDS
THE SUCCESS OF SCHOLAR
INCLUSION?

ABSTRACT

This article aims to discuss the assessment and the educational success of the inclusion of children – one in particular with Global Developmental Disorder (GDD) – with special needs in a regular educational system, taking as starting point an assertion that there are real possibilities to assess the progresses presented by these children during their school development. But who is in charge of establishing the marks that these children will carry out? Is it possible to ensure that the achieved goals guarantee that a child is really part of an inclusion program? Therefore, this work is an invitation to those who are, directly or indirectly, responsible for scholar inclusion to think about their educational daily practice.

Index terms: *education; scholar inclusion; psychoanalysis and children.*

¿DE QUIÉN – O DE QUÉ – DEPENDE
EL ÉXITO DE LA INCLUSIÓN ESCO-
LAR?

RESUMEN

El presente artículo pretende discutir la evaluación y los éxitos de niños que tienen necesidades educativas especiales incluidos en un entorno educativo, tomando como punto de partida una frase que dice que hay oportunidades reales para evaluar los progresos realizados por estos niños durante su desarrollo escolar. ¿Pero quién tiene la responsabilidad de establecer los objetivos que deben cumplir estos niños? ¿Es posible asegurar que los objetivos alcanzados sean suficientes para garantizar que el niño viva la inclusión escolar? En consecuencia, este trabajo es una invitación a aquellos que son, directa o indirectamente, responsables por la inclusión escolar para reflexionar sobre la práctica educativa diaria.

Palabras clave: *educación; inclusión escolar; psicoanálisis y niños.*

REFERÊNCIAS

- Amaro, D. G. (2006). *Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bastos, M. B. (2001). Impasses vividos pela professora na inclusão escolar. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 6(11), 47-55.
- Borsani, M. J. & Gallicchio, M. C. (2001). Invariantes institucionais que dificultam o processo de integração escolar. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 6(10), 141-145.
- Brasil. Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Cangüilhem, G. (1990). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Kupfer, M. C. M. & Petri, R. (2000). Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 5(9), 109-117.
- Kupfer, M. C. M. (2001). Duas notas sobre a inclusão escolar. *Escritos da Criança*, 6, 71-82.
- Lerner, R. (1997). Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento: dados e reflexões a respeito dos aspectos envolvidos. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 2(2), 62-71.
- Mannoni, M. (2003). *A criança, sua “doença” e os outros*. São Paulo: Via Lettera.
- Meira, A. M. G. (2001). Contribuições da Psicanálise para a Educação Inclusiva. *Escritos da Criança*, 6, 41-51.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. (pp. 299-318). São Paulo: Summus Editorial.
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. (pp. 15-34). São Paulo: Summus Editorial.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*. Recuperado em 26 de julho, 2010, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Voltolini, R. (2001). Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 6(10), 101-111.

NOTAS

- 1 Em entrevista *Faces da diferença*, concedida à revista *Ponto de Vista*, 5, 2003, p. 207-216.
- 2 TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento, de acordo com DSM-IV.

3 O conceito de desejo de saber, pulsão de saber ou pulsão epistemofílica, em Freud (1905/1915/ 1969), seria o registro da ordem pulsional, inscrito no real do corpo e, como tal, passível de inúmeras vicissitudes, modificações e sucessivas transformações. Desde a pulsão epistemofílica, Freud mostrou, em vários trabalhos, a necessidade de investigação que surge com a sexualidade, quando a vida sexual da criança se intensifica, entre os três e os cinco anos. A atividade dessa pulsão corresponde a uma apreensão sublimada e funciona com a energia do prazer de contemplação (pulsão escópica).

4 Vale a pena uma nota para falar sobre os enlaces, uma vez que eu não sabia se era possível construir laços sociais. Minha hipótese era a de que seria capaz de formar enlaces momentâneos, de acordo com a situação.

5 Composta por Claus Petersen, Marcelo Galbetti, Mario Augusto Aydar e Wanderlei Doratiotto.

fe.arantes@uol.com.br /
fearantes@usp.com.br

Recebido em março/2010.

Aceito em maio/2010.