

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA EM FRENTE AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Maria das Graças Carvalho Silva

RESUMO

Trata de um estudo qualitativo no intuito de conhecer acerca do processo educacional de uma criança autista num Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória, ES. Utiliza o método cartográfico, objetivando captar os possíveis engendramentos instituídos no/com os processos inclusivos de ensino que ali se agenciavam. Argumenta sobre a relevância que se apresenta para crianças autistas, a escuta e o olhar no sentido da presença e da aposta, de forma que os envolvidos no/com essas crianças ofereçam-lhes movimentos que ecoem em suas representações inconscientes no intuito de promover mudança da condição alienante de objeto para uma unidade denominada sujeito.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Física Infantil. Autismo.

ABSTRACT

Is a qualitative study in order to learn about the educational process of an autistic child in a Child Education Center of Vitória, ES. Uses the mapping method, to capture the possible engineered introduced in / with the processes of inclusive education there agency. Argued about the relevance is presented for autistic children, to listen and look for the presence and the bet, so that those involved in / with these children offer them in their movements that ecoem unconscious representations in order to promote change in condition seller of a unit called object to subject.

Key-Words: Inclusion. Physical Education Child. Autism

RESUMEN

Es un estudio cualitativo para conocer el proceso educativo de un niño autista en un Centro de Educación Infantil en el pabellón de Vitória, ES. Utiliza el método de cartografía, para capturar la posible engendrado introducidas en / con los procesos de la educación inclusiva existe agencia. Argumentó acerca de la pertinencia se presenta para los niños autistas, para escuchar y buscar la presencia y la apuesta, a fin de que quienes participan en / con ofrecer a estos niños en sus movimientos que ecoem inconsciente representaciones con el fin de promover el cambio en la condición alienante de un objeto llamado a la unidad de persona.

Palabras-claves: Inclusión. Educación Física Infantil infantil. Autismo

Este texto representa um recorte de minha tese de doutorado, cuja premissa foi de se conhecer acerca dos processos educacionais que permeiam uma paisagem escolar infantil, em especial no contexto das aulas de Educação Física 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 que ali se instituíam, 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, 1995, 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-metodológico pautou-se na cartografia, numa busca incessante por conhecer os processos que se engendram na/pela paisagem investigada como inclusivos com vistas a 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.

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 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 (2006, 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!”.

Ainda neste movimento, resgatamos Morin (1995), quando afirma que as ações humanas apresentam diversas interfaces, móveis, contraditórias, autobiográficas (todo conhecimento é autoconhecimento) e autopoieticas (auto-organização contínua e não linear), cujas rupturas, continuidade/descontinuidade e dinamicidade atravessam os processos inclusivos que se instituem num constante devir.

[...] todos os indivíduos, apresentem eles alguma deficiência ou não, expõem emoções e pensamentos que interagem com outras emoções e outros pensamentos, quando inseridos num grupo social. Conseqüentemente, esse grupo social (seja ele familiar, seja comunitário, seja qualquer outro) também se emociona, também pensa de forma singular e coletiva, construindo assim as suas redes sociais (SILVA, 2003, p. 50)

Buscando contextualizar um pouco mais, Certau (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.

Direcionarmos estas considerações para o cotidiano das práticas educativas no âmbito da Educação Física escolar (aqui compreendida com uma prática corporal sistematizada instituída na/pela/com a cultura, que se utiliza da linguagem corporal singular/coletiva em todas as suas possibilidades de fazeres/saberes como um instrumento favorecedor a emancipação dos indivíduos numa perspectiva ética, estética e política, no intuito de se pensar a vida como uma obra de arte, constituindo, uma estética da existência sem perder de vista a necessidade de tomada de decisão nestes momentos), percebemos que este contexto não se diferencia. O que vislumbramos são aulas fundamentadas em perspectivas Liberais tecnicista (LIBANEO, 1987) da aptidão física, de forma a excluir todo/a aquele/a que não se

adapta ao estereótipo pré-determinado de aluno/a independente de ter alguma deficiência patológica.

Entendemos que, algumas práticas pedagógicas em Educação Física ao elegerem como finalidades de suas aulas a aptidão física numa perspectiva de rendimento físico/biológico tornam-se excludentes, pois desconsideram outros significativos conteúdos produzidos na/pela cultura inviabilizam uma ação pedagógica que considere [...] o ser em todo as suas dimensões humanas, ou seja, acima da visão dualista (BERTO, 2003, p.22).

Ao encontro deste posicionamento Carmo (2001), nos afirma que, quando analisamos o contexto que envolve a Educação Física Adaptada (campo de conhecimento que toma como foco o estudo acerca das possibilidades de desenvolvimento das pessoas que apresentam nee, bem como os grupos especiais tais como idosos, gestantes, hipertensos, entre outros), percebemos que, no campo dos esportes adaptados, muitos avanços tem sido feitos, especialmente no que se refere aos esportes paraolímpicos. Bem diferente do que constatamos nos espaços educativos regulares.

Em nosso entender, as interações sociais que permeiam os espaços educativos e o seu entorno ainda representa a via de transmissão das ideologias da classe dominante, que dita o que devemos ou não saber, que conceitos e preconceitos devemos perpetuar. Entretanto, ela pode e deve atuar contra-hegemonicamente fomentando a análise/reflexão acerca das questões de ordem sociocultural que ali se estabelecem. Isso deve ser feito por nós, educadores, quando refletimos sobre nossas ações cotidianas, sobre nosso conceito de homem, de mundo e de sociedade (CRUZ, 2008)

Para Carmo (2002), devemos reconhecer que todos somos diferentes, em nossa natureza biológica, e desiguais em nossa natureza social, logo, não podemos desconsiderar as diferenças e as desigualdades sociais que nos atravessam, por conceber nesses itens os verdadeiros valores de fundamentação de nossas ações;

[...] independente do indivíduo ser paraplégico, hemiplégico, deficiente mental ou visual, não podemos negar-lhe a possibilidade de acesso ao conhecimento e às riquezas da humanidade que ele, de alguma forma, também ajudou a produzir, e que, por questões de poder e dominação, não tenha tido acesso. Entretanto, não precisamos, para conseguir isto, negar esse estado de diferença, de desigualdade, por que é na diferença e na desigualdade que devem repousar as bases de nossas ações e, seguramente, a primeira delas é no querer igualar o desigual (p.12).

Frente ao exposto, com as modificações sociais, a sociedade educação/educação física percebeu que seria necessária a implementação de um novo entendimento no que se refere a formação oferecida nos cursos de superiores, principalmente em relação a formação de professores. Assim sendo, algumas disciplinas que não faziam parte do currículo acadêmico, foram incluídas nas grades curriculares das universidades. Especialmente, no que se refere a formação no âmbito da Educação Física a disciplina Educação Física Adaptada surge oficialmente nos cursos de graduação, por meio da resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação a partir da resolução nº 03/87 início da década de 1990” (PEDRINELLI e VERENGUER apud, RODRIGUES et al, 2004, p. 14), com o objetivo de favorecer a formação dos

estudantes, futuros educandos, para a atuação com pessoas com necessidades especiais.

Observando as implicações da prática pedagógica na educação física, os currículos acadêmicos que eram/são utilizado nas grades curriculares das universidades, consegue-se notar a evolução que a educação física vem sofrendo. Porém, mesmo a com disciplina fazendo parte do currículo das universidades facilitando a aquisição do conhecimento, a área da educação física adaptada ainda sofre uma defasagem por falta de despreparo de profissionais, falta de interesse e até mesmo de falta de conhecimento por parte dos profissionais da área, até por que, como esta disciplina começa a repercutir somente algum após a sua implementação, essa é uma das razões pelas quais muitos professores de educação física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e /ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada (AGUIAR e DUARTE, 2005).

Assim sendo, Cruz (2008) nos aponta ser este um o grande desafio que este currículo nos impõe, no sentido de se favorecer uma formação, a partir dos conhecimentos acumulados até então com os atletas deficientes, para a atuação com as questões da diversidade humana numa perspectiva inclusiva, seja no campo da Educação Física escolar e/ou não escolar.

Em nosso entender, uma das questões que atravessam esta configuração, de acordo com Munster e Almeida, (2008), refere-se ao fato de que à inclusão socioeducacional de pessoas com deficiência, atualmente, ainda se encontra atrelada ao modelo médico da deficiência. De acordo com este modelo, para que o aluno/a possa ser efetivamente inserido no contexto socioeducativo, será preciso que ele assuma a responsabilidade por sua "reabilitação físico/sensorial", ou seja, a sociedade/professores/as se desresponsabilizam acerca deste processo.

Para Carmo (2002), é exatamente aí que reside o grande desafio para a comunidade científica na área, visto que, a priori, os princípios da educação física adaptada e os da educação física inclusiva, apesar de terem um foco comum no que se refere à pessoa com deficiência, eles caminham em sentidos opostos.

O cerne desta ambigüidade centra-se na concepção de homem, mundo e sociedade impregnada em cada um destes princípios. De forma que tomam o conceito de adaptação em relação ao que está posto, isto é em pressuposto hegemônicos da mais valia logo, excludente.

Embora haja uma oferta de "conhecimento" na formação acadêmica, há uma grande defasagem da exposição desse conhecimento. Contudo, essa oferta, muitas vezes, não faz com que os acadêmicos gerem seu próprio conhecimento, mas sim reproduzem o que lhes foi passado em sala de aula ou o que foi estudado anteriormente. Frente a isto, é comum ouvirmos: - *Não estamos preparado para lidar com este alunos na escola regular!*

Neste sentido, Carmo (2002, p.9) nos provoca a pensar: “[...] o quanto os profissionais envolvidos com a Educação Física adaptada necessitam produzir conhecimentos que tragam conseqüências e contribuam para modificar o contexto

atual social em que vive as pessoas com deficiência.” Para tanto, será preciso repensar o tipo de formação oferecida (inicial e/ou continuada em serviço), no sentido de se estabelecer redes com todos os campos de conhecimentos produzidos na/pela cultura, visto que, para compreender este contexto, será preciso localizar este ser em todas as suas dimensões/tempo/espaço.

A seguir, traremos alguns exemplos de como se desenvolveu o processo de inclusão socioeducacional de uma criança caracterizada com autista num Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Vitória/ES. Para tanto, destacaremos algumas situações vivenciadas com/pela criança, tentando analisar em que medida as ações destacadas, atravessaram seu processo de constituição subjetiva.

O contexto socioeducacional de Mateus

Quando conheci 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 estive, 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.

Para efeito 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 num Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Vitória/ES, 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 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 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 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, tomo por base às contribuições de Assumpção (1999), 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 (ASSUMPCÃO, 1998).

A esse respeito, trazemos à cena o lugar ocupado pelo professor na estruturação dos signos de seus alunos, já que encontros e/ou desencontros dão continuidade aos processos de espelhamento vividos por eles na infância, no sentido de se perceberem e/ou se valorizarem a partir da imagem que o professor reflete neles, apesar de reconhecer que alunos também são atravessados por uma subjetividade que muitas vezes lhes traz dificuldades.

A idéia de que a pedagogia é uma questão de teoria, de doutrina, de que pode haver uma ciência da educação, se baseia na ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança. Quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo, sem sabê-lo, é seu inconsciente; e isto não ocorre pelo que passa do seu próprio inconsciente através de suas palavras (FREUD, apud CUNHA, 1990, p. 12).

Segundo Cunha (1990), o que está em jogo nos processos educacionais, mais do que as tecnologias de ensino, são as possibilidades de envolvimento intersubjetivos que ali se engendram e que se encontram atreladas aos desejos inconscientes dos seus atores e atrizes.

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, vislumbrei, 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 dúvidas 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, pego carona na 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 dissertarem 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 me 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 para ocupar a vaga da professora de Artes² 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:

[...] a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é um instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que freqüenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não freqüenta. É assim que muitos de nossos psicóticos púberes ou adolescentes reclamam que querem ir à escola como seus irmãos, precisamente porque isso funcionaria para eles como um signo de reconhecimento de serem capazes de circular, numa certa proporção, pela norma social. E efetivamente isso acaba tendo um efeito terapêutico (JERUSALINNSKY, apud KUPFER, 2001, p. 89).

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: “Afim de contas, as crianças poderão ter sido preparadas para ir à escola, mas a escola pode não estar preparada para recebê-las”.

² No ano em que este estudo foi realizado, existia no Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória/ES, a figura do dinamizador, cuja função tanto pode ser ocupada pelo professor de Educação Física quanto pelo professor de Artes.

Neste bojo, a educação física, como uma profissão, deve se apoiar em profissionais que não possuam apenas a habilidade de executar uma ação pedagógica, mas autonomia para analisar, criar, recriar caminhos para se potencializar tais habilidades, com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento das potencialidades de seus educandos/as, considerando os diferentes contextos/cotidianos educacionais.

Por este aspecto, autores (BARRETO, 2007, LIMA; DUARTE, 2006) nos apontam que a união ensino-pesquisa-extensão pode favorecer a identificação da direção histórica do ensino considerando os seus significados políticos e socioculturais, bem como os localizam os caminhos por ele tomados. Logo, entendemos que esta perspectiva, contribui para reduzir as lacunas existentes entre a formação no âmbito teórico/epistemológico e saber/fazer docente, interligando efetivamente a universidade a sociedade (PIMENTA apud LIMA; DUARTE, 2006).

Ao encontro desta perspectiva, Cruz (2008) nos provoca a pensar uma formação, cuja integração de saberes micromacroestruturais à condição humana, possibilite uma ação educativa que favoreça aos futuros educadores/as, conhecer a fundo as características de seu aluno/a no intuito de garantir a consecução dos objetivos produzidos para ele/grupo. Um caminho a se percorrer, caminha no sentido de uma formação pautada na reflexão na/sobre a práxis pedagógica cotidiana, de forma que este professor seja "[...] capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias, apoiando-se na contribuição dos praticantes e dos pesquisadores (ALTET et AL apud MASOLI, 2004, p.26)".

Assim sendo, nos apoiamos em autores (COLETIVO DE AUTORES; 1992, DAOLIO; 2001, CRUZ; 2008) ao defenderem uma processo de ensino/aprendizagem que preconize uma experiência corporal significativa com a corporalidade³ dos alunos/as. Para tanto, faz-se necessário que se oportunize a todos/as independentemente destes apresentarem uma nee, um maior número de possibilidade de vivência corporal presentes nas práticas corporais existentes na/pela cultura, de forma que estas reconheçam a singularidade(limitações/possibilidades) em seus respectivos alunos/as, visto que, “A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causem constrangimento e levem a subjugação dos alunos, para se tornarem condição de sua igualdade [...] Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças (DAÓLIO, 2001, P.100)”

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 forme 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.

Considerações Finais: o olhar em caleidoscópico

³ Aqui compreendido com a construção de uma imagem corporal singular, a partir das experimentações signicas vividas na/pela cultura (BRACHT, 2001).

Ao finalizar nossas considerações acerca deste texto, gostaríamos de evidenciar nosso entendimento sobre educação/educação física, cuja perspectiva de *metamorfose* e de sensibilização se encontra 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 rigidiz que se contitue 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, consiedrar a respeitar a diversidade, acreditando no potencial humano Munster e Almeida, (2008, p.83)”.

Faz-se necessário que todos os envolvidos nesse processo, em especial os/as professores/as, 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.

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

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 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.

Diante desse contexto, a Psicanálise poderá, então, auxiliar a educação no sentido de pensar os processos pedagógicos, não como um percurso que psicanálise os que ali habitam, mas, sim, que lhes possibilite pensar para essas crianças, para além de uma metodologia de ensino hegemonicamente generalizada, a abertura ao inesperado, pela via da proposição de formas de ensino criativas e/ou alternativas que ofereçam condições reais para que tais crianças estruturem a sua psique humana e, conseqüentemente, sua inserção social. No entanto, isso pode ocorrer por diferentes caminhos, logo é preciso ampliar a nossa percepção para a diversidade a fim de captarmos tal movimento (CUNHA, 1990; KUPFER, 2001).

REFERÊNCIAS

- 1 ALVES, N. ; GARCIA, R. L. (Org.). O sentido da escola. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.
- 2 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.
- 3 BERTO, R.C. O paradigma da aptidão física no cotidiano da educação física escolar: um mecanismo de exclusão? 65 f. Monografia (Conclusão de Curso Educação Física) – ESFA, Educandário Seráfico São Francisco de Assis, Santa Teresa, 2003.
- 4 BRACHT, V. ; ALMEIDA, F. Q. *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.
- 5 BUENO, J.G. Comunicação oral I. Palestra ministrada no I Semminário de Pesquisa em Educação Especial, Vitória, março de 2005.
- 6 CAPARROZ, Eduardo Francisco e BRACHT, Walter O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. In. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA DOS ESPORTES Campinas, v.28, n.2 p.7-238, janeiro 2007. p21-38.
- 7 CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M., C., ALMEIDA, M., A., & TANAKA, D., O., Perspectivas multidisciplinares em educação especial II. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- 8 CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 9 COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1982.
- 10 CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo. Londrina: EDUEL, 2008.
- 11 CUNHA, L. G. Psicanálise e educação: uma leitura das relações pedagógicas. 1990. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1990.
- 12 DAÓLIO, J. Da cultura do Corpo. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001
- 13 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 agos. De 2008.
- 14 KASTRUP, V. O funcionamento da atenção No trabalho do cartógrafo Psicologia & Sociedade, v.19, n.1, p. 15-22, jan./abr. 2007.
- 15 KUPFER, M. C. Educação para o futuro: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.
- 16 LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- 17 LINHARES, C. F. Professores entre reformas e reinvenções educacionais. In: LINHARES, C. (Org.). Os professores e a reinvenção da escola. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 137-173.
- 18 MORIN, E. (Org.). MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- 19 ROLNIK, S. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Liberdade, 1987.

- 20 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, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004. (Temática Educação Física Adaptada).
- 21 RONDAS, A. Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis. Brasília: Plano, 2004.
- 22 SILVA, M. G. C. A autopercepção de alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais e suas redes de significação. 2003. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.
- 23 SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In. RODRIGUES, D., Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.