

ESCOLA OU CLINICA? REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA AJUSTANDO AS IDÉIAS

GILDASIO JOSÉ DOS SANTOS¹
CASSIO HARTMANN²
gildasiofiep@gmail.com

“A mente que se abre a uma nova idéia jamais voltará ao seu tamanho original”

(Albert Einstein)

A partir de análise bibliográfica de autores e autoras de vanguarda e alicerçada na perspectiva psicanalítica, pode-se notar a repercussão da produção da escolarização nos sujeitos que necessitam de um cuidado e, muitas vezes, de uma produção de sentidos como marcas significativas desse processo, pelas dificuldades que os alunos com deficiência mental apresentam em seu desenvolvimento global, considera-se necessário oferecer-lhes um ambiente de aprendizagem que os ajude a abandonar essa postura passiva de receptores do conhecimento. Um ambiente, onde sejam valorizadas e estimuladas as suas criatividade e iniciativas, possibilitando-lhes uma maior interação com as pessoas e com o meio em que vivem, partindo não de suas limitações e dificuldades, mas da ênfase no potencial de desenvolvimento de cada um, confinado e apostando nas suas capacidades, aspirações, crescimento e integração na comunidade. Na escola inclusiva as crianças com transtornos globais de desenvolvimento “TGD’s”, deveriam receber o apoio extra necessário para assegurar-lhes uma educação efetiva. Logo as implicações escolares consistem no recolhimento da igualdade de valores e de direitos, e na conseqüente tomada de atitudes, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual), que reflitam uma coerência entre o que se diz e o que se fala. A escola comum deve levar em consideração a revisão de suas praticas políticas pedagógicas, mudanças de concepções e ressignificar seu papel para realmente ser uma educação para todos, reconhecendo e valorizando a individualidade e necessidade de cada um. Na 6ª edição do Jornal VOZ DA EDUCAÇÃO p.9, abordamos o tema **“INCLUSAO O QUE É ISTO**, descortinamos um pouco da historia e chegando nos dias atuais percebemos uma realidade enfadonha para todos nós profissionais da educação, sobre tudo os que não tiveram em sua grade curricular da licenciatura ou magistério, o que determina o diploma legal do Ministério da Educação **Port. 1.793/94, que determina dentre outros:** [...] “a necessidade de complementar os” *currículos de formação de docentes* e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; cursos superiores de licenciaturas e magistérios, de acordo com as suas especificidades e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial” [...], (Brasil, 2008), documento também na exordial cartilha do Ministério Público Federal, através da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão e com o apoio de várias outras instituições, publicou a cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de assegurar o pleno respeito ao direito de crianças e adolescentes com deficiência de participar dos processos educacionais assegurados pela Constituição Brasileira e outras leis nacionais publicada em setembro de 2004. Destarte então que a neurociência já se fazia presente através da Carta de Moções, nos cursos de graduações, respaldado na I Conferência Internacional de Saúde ocorrida em Ottawa Canadá 1986, referendada na CF/88 sobre Estratégia Saúde da Família- ESF- e Saúde na Escola, Lei Federal Lei Fed. 8080/90 Sistema

Único de Saúde – SUS, com regulamentação pela Portaria MS 2488/2011 que “*Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo revisão de diretrizes e normas para organização da Atenção Básica, para a estratégia Saúde da Família (ESF), Saúde na Escola e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS)*” Neste diapasão, ao abordar a temática saúde na escola não podemos deixar de mencionar o bem trazido artigo no Jornal Voz da Educação p. 8, onde o médico Dr. Dráuzio Varella traz a baila a “*SINDROME DE BURNOUT*”, em que nós profissionais da educação estamos sendo vítimas, e é visível o esgotamento físico, mental, com os sintomas de estado de tensão emocional e estresse crônicos provocado por condições de trabalho físicas, emocionais e psicológicas desgastantes, “*sic*”. Quanto a Síndrome, Naujorks (2003, p.85), “Burnout é um termo que vêm do inglês e, na sua origem burn-out significa queimar para fora”. Assim, Burnout Docente é, conforme Vasques-Menezes e Ramos (apud NAUJORKS, 2003, p.87), “[...] a expressão dessa sensação de impotência frente aos problemas que se acumulam onde o professor perde a ilusão do trabalho que realiza. [...], O trabalho continua, mas sem a crença, sem sonho, sem ideal”. Dessa forma, podemos compreender que as atitudes dos professores (ou falta delas) diante de alunos com as necessidades especiais muitas vezes independem de sua própria vontade, mas é fruto de uma distancia inconsciente daquilo o abala emocionalmente. Mesmo acometido pela Síndrome, o professor tem capacidade para lidar com alunos com necessidades especiais, pois segundo Mittler (2003, p. 184) “Esta tarefa não é tão difícil quanto pode parecer, pois a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades de que eles precisam para ensinar de forma inclusiva”.. o que falta para esse professores, segundo Mittler (2003,p.184),são “[...] oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que são “[...] oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções[...]”. A oportunidade de refletir mencionada por Mittler(2003), deveria começar nos cursos de formação de professores, conforme citamos a Portaria MEC 1793/94. Assim em se falar em inclusão escolar não podemos deixar de mencionar que a inclusão é saber conviver com as diferenças e o diferente. Como toda inovação, a inclusão implica em mudanças de paradigma, de conceitos e posições, que representam a educação tradicional, ainda fortemente fundamentada na linearidade do pensamento, da instrução; na transmissão dos conceitos curriculares; na seriação dos níveis de ensino. Para que as escolas sejam abertas à diversidade, ha que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente o que atua no ensino fundamental. É importante que reflitamos sobre o processo de inclusão como uma verdadeira revisão do fazer escolar. Este fazer diz respeito a todos os envolvidos na comunidade escolar, e não somente ao aluno com deficiência mental. Destaca-se então, a importância da instituição escola, no processo de formação de conceitos científicos do aluno com deficiência mental, que pode ocorrer através da intervenção do professor. (BATISTA 2006). Penso que o processo de ensino-aprendizagem proporciona ao aluno o acesso ao conhecimento dos conceitos, e a cultura exploradora, nesse processo, é a parte essencial da constituição humana. Refletindo sobre a lide, atualmente, percebemos quão comum é encontrarmos, em nossas escolas, alunos com deficiência mental. No entanto podem ocorrer situações em que o professor não encontre alternativas para atuar com esses alunos ou não se sinta preparado para fornecer a eles condições ideais, para que possam aprender dentro do seu ritmo. Diante dessa problematização, considero importante explanar como poderia ser a educação de hoje, inserido no seu contexto as diferenças existentes nos alunos em sala de aula. Tendo conhecimento de que o aluno com deficiência mental se encontra inserido num

cenário sócio-histórico-cultural, e é constituído na e pela linguagem, **como poderia o professor torna-lo possuidor de opiniões próprias, de saberes e, principalmente de autonomia?** A deficiência mental desafia a escola nos seus objetivos de ensinar e de fazer com que esse aluno aprenda o conteúdo curricular proposto. O aluno com deficiência mental tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Com o ensino inclusivo, as pessoas com deficiência têm a chance de se prepararem para a vida em sociedade, **os professores de melhorarem suas habilidades profissionais** (grifos e negritos nossos), e a sociedade passa a valorizar a igualdade para todos. (KARAGIANNIS; STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.2). É interessante verificar que não corresponde ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola alcançar seus objetivos de maneira silenciosa. Em contrapartida, o aluno com deficiência mental denuncia a incapacidade da própria escola de lidar com o saber, o saber diferenciado, fora do padrão estabelecido por ela. “O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora” (BATISTA; MONTANO, 2006 p. 120). Abordar sobre a flexibilização do currículo, convém darmos um passeio ao passado, não tão distante, abordando o conceito substitutivo desta categoria, utilizado por muito tempo pela escola comum. A preocupação principal da escola comum com os alunos com deficiência mental era fazer com que eles apenas produzissem conhecimento. O caráter homogeneizador da escola com essa concepção de inclusão oprimia o professor, reduzindo-o a uma situação de impotência diante dos alunos com deficiência mental. Dentre outras razões, esta era uma das justificativas que o professor e a escola utilizavam para encaminhar os alunos que não acompanhavam o processo de aprendizagem, igualmente aos alunos sem deficiência. No Brasil, a necessidade de se pensar um currículo para escola inclusiva foi oficializado a partir das medidas desenvolvidas junto a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento, explicita-se o conceito de adaptações curriculares consideradas como estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam a ação educativa escolar nas maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atendimento diversificado de necessidade dos alunos na escola (BRASIL. MEC, 1998). (E de acordo com a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) p.15), com fulcro na referência da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde no capítulo que diz respeito aos Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10), os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são definidos como: *“aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, em repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose.”* Logo, o diploma legal determina que as adaptações curriculares de planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como todo, ou em aspectos dele, são para acomodar os alunos com deficiência mental. Via de regra, flexibilizar o currículo, entende-se em acompanhar a evolução de conceitos e idéias, fala-se em flexibilização de atividades, em que o professor, dentro de uma perspectiva inclusiva, não é mais aquele que atua com um ensino diversificado para alguns. Agora o professor planeja um conteúdo curricular e diversifica em variadas atividades simultâneas, que serão realizadas por grupos de alunos que mais se identificam com o que foi

proposto. Desta forma o aluno com deficiência mental será valorizado por suas capacidades e respeitado em suas limitações. Deverá participar de todos os momentos de planejamento, execução, avaliação, e socialização, porque o processo inclusivo permite a liberdade e autonomia para criar e experimentar. Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser concebido com objetivo geral de reduzir barreiras atitudinais e conceituais, e se pautar por uma ressignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano. Assim as adaptações individualizadas do currículo, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento de cada aluno, pois é ele (professor) que vai flexibilizar as atividades em sala. O professor deve estar capacitado para alterar sua maneira de ensinar, flexibilizar e avaliar o que vai ensinar, de acordo com as necessidades de cada aluno. Com este embasamento, ressalta-se a importância de que o currículo inclusivo deve ter a preocupação com um modelo de aprovação facilitada. Por isso, levanta-se a necessidade de adaptações, que em alguns momentos terão que modificar significativamente o planejamento e a metodologia, adotando-se algumas alternativas de enriquecimento: introdução de novos conteúdos, ampliação, alterações nos procedimentos didáticos, avaliativos, dentre outros. E como dever ser a avaliação. Segundo o Documento do Ministério Público Federal denominado O Acesso de Alunos com Deficiência nas Escolas e Classes Comuns na Rede Regular (BRASIL, 2004, p.41), “A avaliação do desenvolvimento dos alunos também muda para ser coerente com as demais inovações propostas”, Isto significa que a avaliação, como todos os outros fatores, também deve ser revista pela escola. Nesse momento, o professor poderá rever se os objetivos traçados no planejamento feito para turma e para cada aluno foram alcançados e o que poderá ser feito caso não tenha atingido esses objetivos. Para o referido documento do Ministério Público Federal, [...] a avaliação terá [...] de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos e progressos. Entende-se assim que não há receitas prontas de uma prática pedagógica inclusiva, pois cada prática possui um planejamento único, ou seja, é elaborado para realidade escolar para o qual for planejado. (HORT & HORT). Diante de idas e vindas, (ZILLMER, 2010 e MARCOS, 2011) relatam em suas publicações “*experiências pedagógicas*, e concluímos que *cada aluno e professor construíram e constroem a sua caminhada*. Para compreender melhor o sentimento dos professores diante dos alunos que apresentam necessidades especiais, buscamos em Naujorks (2003, p.82), a concepção que o professor, [...] foi preparado para trabalhar com alunos que aprendem e, portanto, adaptados ao contexto escolar. [...] quando o mesmo se depara com o não aprender e suas próprias limitações, isso leva a pensar em uma inadequação do mesmo a essa nova realidade, gerando angústia e sofrimento (grifamos), e então voltamos a Síndrome de Burnout, mencionada na exordial, por sentir a sensação de impotência frente aos problemas que se acumulam onde o professor perde a ilusão pelo trabalho que realiza. Diante de tudo isto, muitos educadores preferem rotular o alunos com transtornos, deixando de ensinar, para diagnosticar, quando o correto é encaminhar o aluno com dificuldade para equipe pedagógica e conseqüente avaliação dos profissionais qualificados para o mister, na forma do texto legal sobre a Saúde na Escola prevista em lei. Assim, o professor deve observar o comportamento do aluno e encaminha-lo para o socorro e terapêutica adequada a cada caso. E aqui ficamos, com as marcas da escolarização de crianças com graves transtornos no desenvolvimento, ensinamento de (JUNIOR 2008), que nos faz lembrar *Fernando Pessoa “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos, que nos levam*

sempre aos mesmos lugares. “É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.” A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares continua sendo um grande desafio. E se não ousarmos, como bem escreveu Fernando Pessoa, este processo continuará caminhar em marcha lenta. Embora tenhamos um quadro aparentemente positivo ao observar a interação entre alunos, todos nós professores ainda ficamos angustiados sem saber como atender os alunos com dificuldade de aprendizagem. Ficamos perdidos se perguntando como adaptar as avaliações e atividades. Na maioria das vezes, apesar de concordarmos teoricamente com a inclusão, não acreditamos nos alunos com desenvolvimento atípico. Isto é preocupante, pois esses educando têm dificuldades de acreditarem em si próprios e isso tem como consequência a desmotivação dos mesmos: *Do ponto de vista psicológico, pesquisas indicam que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam descrença distorcida quanto à própria capacidade de realizar tarefas escolares com sucesso (Chapman, 1989). Se, por um lado, essas percepções negativas soem gerar problemas motivacionais podem também ser visto como precursores de dificuldade de aprendizagem, visto que padrões motivacionais disfuncionais costumam estar presente até mesmo em alunos muito inteligentes. (LOWENTHAL,2010).*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; **MANTOAN**, Maria Teresa Egler, **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, MEC/SEESP: 2006.**

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília 2008.

_____. Educação Especial, legislação. Disponível www.mec.gov.br, acesso 30 agosto 2013.

_____, **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Especiais Comuns e Regulares.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). Ministério Público Federal: 2 ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CHARCZUK, Maria Solange; **FOLBERG**, Maria Nestrovsky (org.). **Crianças Psicóticas e Autistas - a construção de uma escola.** Editora Mediação, 2ª Edição, Porto Alegre, 2008.

HORT, Ana Paula Fischer & **HORT**, Ivan Carlos, **Educação Especial e Inclusão Escolar**, Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.p.: il.

GARCIA, Junior, C.A.S. **A Construção da escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento.** Revista Teias, RJ, ano 9 n.18 p.117-123, jul./dez.,2008

LOWENTHAL R. & FILHO José F.B., **TGD e os desafios para o processo de inclusão educacional**, Revista Inclusão, v.5, n.2, ano 2010 p. 39-46.

MARCOS, Cristina Moreira, **Reflexões sobre a clínica-escola, a Psicanálise e sua transmissão**¹, Psicol. Clínica. vol.23 no. 2 Rio de Janeiro 2011

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** Trad. Windy Brazao Ferreira. Porto Alegre, Artmed, 2003.

NAUJORKS, Maia Inês, Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Caderno de Educação Especial**, Santa Maria, Vol. 2, nº22 p.81-88, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10** - descrição clínica e diretrizes diagnósticas, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KARAGIANNIS, Anastasias; **STAINBACK**, Susan; STAINBACK William, Fundamentos de ensino inclusive. In: STAINBACK Susan, STAINBACK William, **Inclusão** um guia para educadores, Tradução: Magda Lopes, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Rua Reinaldo Richter nº 155
BL 06 apto 31
Campo Comprido Curitiba/PR.
CEP: 81220-120