



METAS IDEALIZADORAS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: COM A PALAVRA, O PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO

IDEALIZING GOALS AND SCHOOLING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY: GIVING THE WORD TO THE HIGH SCHOOL TEACHER

Prof^ª MSc Katia Rosa Azevedo

Mestre e doutoranda em Educação
Universidade de Brasília

RESUMO

A discussão sobre educação especial integrada à educação geral está na pauta das escolas, do governo, das famílias e da sociedade, com elevada adesão. Entretanto, considera-se a relevância dos sentimentos que atravessam as práticas de escolarização regular dos professores quanto aos alunos com deficiência intelectual (DI) na inclusão. Essas reflexões basearam este estudo, cujo objetivo principal foi analisar os sentimentos relatados nas práticas de professores de jovens com (DI), em escolas regulares de ensino médio da rede pública de Brasília. Investigou-se a forma de compartilhar tais sentimentos com os colegas docentes. O estudo teve como base teórica a Psicanálise, buscando-se pensar a pedagogia de orientação inclusiva em relação aos determinantes psíquicos que escapam ao controle do professor no contexto da escolarização regular do aluno com DI. Foi utilizada a metodologia qualitativa, pela valorização do significado e da interpretação, visando a gerar conhecimentos aplicados a um contexto escolar particular. Nove professores do ensino médio participaram de entrevistas semiestruturadas, analisadas mediante uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Os depoimentos dos professores revelaram sentimentos de medo e impotência, declarando que seus conhecimentos não facilitavam avanços cognitivos nos alunos com DI. Reconheciam limites para alcançar o idealizado no ensino/aprendizagem. Apesar da boa intenção pedagógica, a deficiência representava um desafio a ser evitado. Os professores questionaram os próprios conhecimentos para atuar como mediadores. A convivência com jovens com DI não constituía elemento provocador de novas respostas, já que as respostas declaradas eram de medo e impotência. E geravam entre os professores participantes e seus colegas uma experiência compartilhada com os alunos com DI alicerçada na queixa, no lamento, prejudicando possibilidades prospectivas na escolarização desses alunos. Como resultado, reafirmavam-se as expectativas rebaixadas sobre eles.

Palavras-chave: Escolarização regular. Jovens com deficiência intelectual. Ensino médio.



ABSTRACT

The discussion of the integration of Special Education to general education is on the agenda of the schools, the government, the families and society, with a high level of adhesion. However, it is considered the relevance of the feelings that pass through the teachers' schooling practices in regard to students with intellectual disability (ID) in inclusion. These reflections based this study, which main objective was to analyze the feelings reported in the practice of teachers of youths with ID in regular high schools in Brasilia public system. It was investigated a way to share these feelings with the other teachers of the schools. The study had as theoretical basis the Psychoanalysis, searching to thing the pedagogue of inclusive orientation in relation to the psychic determinants that escape the control of the teacher in the context of regular schooling of the student with ID, a challenge for the teachers used to working with the *ideal student*, adopting a single teaching-learning model oblivious to human diversity and the singularities of these students. It was used the qualitative methodology, due to the appreciation of meaning and interpretations, with the aim to generate knowledge applied to a specific school context. Nine high school teachers participated in semi-structures interviews, which were analyzed by means an adaptation of the content analysis proposed by Bardin (2002). The testimonials of the teachers revealed feelings of fear and impotence, stating that their previous knowledge did not facilitated cognitive advancement of the students with ID. They recognized limits to achieve that which was idealized in the teaching/learning. In spite of their pedagogical good intention, the disability represented a challenge to be avoided. The teachers questioned their own knowledge to act as mediators. The proximity of youth with ID did not constitute an element provocative of new responses, because the reported responses were of fear and impotence. And they generated among the participant teachers and their colleagues a share experience with the students with ID grounded on complain, regret, harming prospective possibilities in these students schooling. As result, the lower expectations about them were reassured.

Key-words: Regular schooling. Youth with intellectual disability. High school



INTRODUÇÃO

Alicerçada sob a consigna “Educação Para Todos”, a educação inclusiva é hoje a política oficial do nosso país e por força desse e de outros imperativos legais, os alunos com deficiência intelectual (DI) constituem atualmente o maior grupo entre todas as deficiências atendidas nas escolas regulares de Brasília, perfazendo um total de 4.400 alunos (Brasil, 2014) dentre os 8.918 alunos com outras deficiências, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014) atendidos nas escolas regulares da rede pública de Brasília.

Contudo, contrastando com esse incremento de matrículas em turmas regulares de ensino fundamental, constata-se um afunilamento no segmento de ensino médio, (BRASIL, 2014), ressaltando com isso que a despeito da existência de uma política de educação ostensivamente inclusiva, que defende o atendimento desses alunos nas classes comuns até os níveis mais elevados de ensino, ainda são omissas e pouco explícitas no contexto da legislação, as formulações acerca da escolarização regular de jovens com deficiência intelectual em turmas de ensino médio (CARVALHO, 2006). Assim como é escassa a discussão sobre possibilidades educacionais para esses jovens no âmbito dos debates e da literatura. No levantamento realizado por Sposito (2009), por exemplo, constata-se que apenas 3,4% das pesquisas em nível de pós-graduação em Educação estão relacionadas a educação de jovens com deficiência.

Esse cenário converge para o fato de que a educação da maior parte dessa população (jovens com deficiência intelectual) ainda é responsabilidade de escolas exclusivamente especiais, ligadas às instituições especiais privadas, de caráter filantrópico, ou das classes especiais e até do segmento do EJA interventivo, o que concorre para uma representação da situação educacional dessa população como uma questão pertinente apenas à educação especial, desvinculada da educação comum.

Nesse contexto de adversidades, os alunos com deficiência intelectual que conseguiram acesso ao ensino médio, em turmas regulares, estão em posição de destaque em relação à parcela significativa que não alcança esse nível de escolaridade. Por outro lado, convém lembrar que ao longo desta primeira década do século XXI, constata-se a prevalência quase absoluta do



espontaneísmo na forma como a pedagogia de orientação inclusiva vem sendo conduzida nas escolas regulares (BEZERRA; ARAÚJO, 2011).

A pesquisa realizada por Pletsch (2014) sinaliza que as práticas pedagógicas desenvolvidas com esses alunos seguem padrões tradicionais de ensino-aprendizagem pautados pela normalidade e pela homogeneidade dos alunos de forma que a solução adotada pelos professores nesse contexto de proposições é a de se conformarem e aceitarem o mínimo que os alunos fizerem, já que “pelo menos” eles estariam na escola se socializando. Ocorre que essa solução é, invariavelmente, seguida do sentimento de impotência e frustração por parte dos professores.

Nessa linha de entendimento, a escolarização desses jovens acaba por redundar numa prática muito mais social e em nome do politicamente correto, não se fala muito sobre o tema. O silêncio em torno dessa temática pode ser compreendido como advindo da hipótese de estagnação do desenvolvimento nessa faixa etária, ou seja, o silêncio pode ser oriundo de uma compreensão sobre a pessoa jovem e adulta com deficiência intelectual como uma criança quanto às suas possibilidades de elaboração cognitivas e socioafetivas, admitindo com isso que o que é discutido sobre as crianças em situação de inclusão possa ser também aplicado ao jovem que tem o seu funcionamento mental comprometido.

Dias (2013) reforça inclusive que se comparada às deficiências motora, sensoriais e de comunicação, a deficiência intelectual encontra-se em situação peculiar tanto pela invisibilidade inerente ao jovem não sindrômico, como pelas representações sociais dominantes de que a pessoa com deficiência intelectual tem sempre uma cognição infantil. Em outras palavras, o jovem com deficiência intelectual é concebido numa matriz cultural na qual as significações sobre ser jovem são forjadas no modo de viver infantil, descaracterizando a vivência do jovem com DI nas suas especificidades de adolescência. A partir dessa lógica, as fases do ciclo de vida da pessoa com DI se resume a uma única forma, conforme Dias (2013) a *menoridade perene*, com provável fixação de tetos de aprendizagem.

Nesses moldes, os jovens com DI são apenas recebidos nas escolas, mas não são percebidos como alunos, uma vez que a limitação permanece como o elemento de maior evidência, e pouco se investe em novas abordagens apropriadas para subsidiar o ensino desse grupo, já que pouco se acredita em sua capacidade de desenvolvimento. Sendo assim, o professor, geralmente, sente-se



fracassado e impotente diante da situação e parece considerar que pouco ou nada pode ser feito para contribuir com a educação desses alunos.

Essa expectativa rebaixada sobre a possibilidade de desenvolvimento da pessoa com DI que acaba por resultar em ações de benevolência e/ou infantilização - e por conseguinte na recusa do sujeito do desejo - pode estar ancorada em condicionantes históricos que remontam o século XIX e guarda estreita relação com o legado pedagógico deixado por Itard, a propósito do tratamento médico-moral administrado pioneiramente ao menino Vitor, “o selvagem de Aveyron”.

Itard é conhecido pela coragem em inverter a tese de seu professor, Philippe Pinel - considerado pioneiro da psiquiatria como ciência - e apostar na curabilidade de Vitor. O médico recém reformado do exército napoleônico acreditava que o diagnóstico de idiotismo dado a Vitor era resultado de sua privação cultural, ou seja, da carência de experiências sociais a que Vitor fora submetido, de forma que seu tratamento teria como princípio básico o exercício intelectual a partir da inserção de novas necessidades e da multiplicação de relações com seres a seu redor. Nessa perspectiva, Itard deixava entrever que bastava se apegar ao método, assim como hoje se recomenda aos educadores seguir à risca determinada programação didática; que seria possível encontrar a cura para o mal que acometia Vitor. Entretanto, muito pouco aconteceu conforme Itard havia programado (LAJONQUIÈRE, 2010)

Lajonquière (2010) esclarece que Itard movido pelo furor pedagógico linear das cartilhas e manuais de instruções, foi incapaz de entender que o que uma criança apreende do Outro na educação é função do desejo inconsciente, e estrangeiro a todo controle e previsão. Nessa perspectiva, a despeito de toda impossibilidade da educação, educar é colocar em movimento marcas simbólicas, significantes que permitam que a criança desfrute de um lugar onde o desejo se manifeste. Por conseguinte, para os estudantes em desvantagens psíquicas, uma educação inspirada na saga itardeana tem maior probabilidade de constituir-se num fracasso anunciado, haja vista a maior dificuldade para inverter a demanda pedagógica alicerçada na recusa do sujeito.

Em face dessa trajetória, ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão na educação se populariza e se torna pauta de discussão obrigatória, surgem também os conflitos em relação às formas de efetivá-la que por toda complexidade acima descrita, acaba por gerar no professor o sentimento de angústia, culpa e impotência frente ao não-saber.



Considerando o volume de exigências que o atual contexto de inclusão acarreta para a ação dos professores, tem sido lugar-comum endereçar à formação profissional a expectativa de solução e/ou busca de respostas. De forma que, estudos sobre formação de professores vem sendo desenvolvidos, contudo, a maioria deles ainda se fundamenta na saga itardeana da busca da melhor metodologia em detrimento do reconhecimento do desejo de aprender e do desejo de ensinar. Ou seja, ao se falar em formação de professores pouco se considera os sujeitos do desejo que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Nessa perspectiva, procuraremos no presente estudo analisar as possíveis interferências de ordem subjetiva em jogo na relação professor-aluno com deficiência intelectual no contexto de escolarização regular no segmento de ensino médio.

Reconhecemos que existem conhecimentos formais necessários ao desempenho da ação pedagógica inclusiva, contudo ressaltamos que existe uma questão anterior a essa que diz respeito ao desejo do professor e do aluno. Com isso, nos propomos a refletir sobre o aparato psíquico necessário para que o professor possa lidar com o aluno com deficiência intelectual para além das cartilhas e manuais de instruções.

Concordamos, portanto, com Sampaio e Sampaio (2009) quanto a seguinte proposição: A viabilidade prática da inclusão está intimamente ligada à ideia de que reações afetivas podem interferir na posição do professor ante a proposta inclusiva, sendo que na formação do professor, uma preparação psicológica merece lugar de destaque, deixando de ocupar um lugar coadjuvante à formação alicerçada na instrumentalização prática e reconstrução de concepções de ensino-aprendizagem.

Essa preparação psicológica, de acordo com Voltoline (2005), pode abrir espaço para que os professores expressem seus sentimentos acerca da prática inclusiva que vivenciam. Afinal, estando os professores impedidos de relatar suas fantasias em relação a essa prática, sob pena de ferir o código do politicamente correto, encontram uma via de negociação com o mal-estar pela queixa recorrente do não temos recurso ou não temos especialização. Ainda assim, mesmo vindo os tais recursos inegavelmente importantes, possivelmente não findará a queixa uma vez que essa ocupa o lugar de uma verdade recalçada.

Nessa perspectiva, nossa lente teórica será a psicanálise. A partir dessa lente, ofereceremos subsídios para que a pedagogia de orientação inclusiva seja pensada em relação aos determinantes



psíquicos que escapam ao controle do professor nesse contexto de escolarização regular do aluno com deficiência intelectual que é, de acordo com Padilha (2001), considerado um dos grandes desafios para os professores que se habituaram a trabalhar com o aluno ideal, dentro de um modelo único de ensino-aprendizagem, que desconsidera a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental.

Nesse contexto de proposições, a escola se encontra em constante tensão entre, por um lado, promover condições que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos ativos, e, por outro, manter o *status quo* de um sistema alicerçado em processos de poder e dominação com classificações diferentes para os que aprendem e os que não aprendem (DIAS; OLIVEIRA, 2012).

Nessa mesma direção, Lajonquière (2010) clarifica que esse gesto pedagógico de colocar o outro no lugar daquele, cuja estranheza o condena a não ter nada de familiar conosco, isto é, no lugar do selvagem, precede todo diagnóstico de inaptidão.

Esse cenário converge para a ideia de que o aluno com DI não ocupa o lugar de aluno ideal, aquele que reforça o narcisismo do professor, muito pelo contrário, ele pode vir a marcar sua ignorância, gerando uma ferida narcísica e fazendo-o sucumbir ao fenômeno da impotência a depender da forma como o professor significa sua função junto a esse sujeito do desejo.

Nessa mesma linha de entendimento, Silva (2007) adverte que para Freud, a educação se move em função de um ideal, contudo, acompanhada de algo que lhe impede de atingi-lo. A autora ressalta ainda que talvez seja uma arbitrariedade desnecessária, dizer que a educação é algo da ordem do impossível, visto que o conceito de civilização pressupõe um exercício educativo por parte dos seres. De forma que seria coerente dizer do impossível em relação ao ideal que se quer atingir por meio da educação, o qual pressupõe um humano ideal perspectivado por métodos ideias de educação. A pedagogia nesses termos, acaba por perseguir uma condição onde todos os desejos pudessem confluir absolutamente. E nessa trajetória rumo ao ideal de educação 5 estrelas, presenciamos a formulação das teorias pedagógicas que também idealizam um professor para efetivação de tais ideais. O que, invariavelmente acontece é que o professor da ordem do real vivencia esses imperativos ideais de maneira angustiante.

Nessa mesma linha de entendimento, Pereira (2013) compreende que o professor vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das



pulsões, das invariantes diagnósticas, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. Diante de formas atípicas de aprender, bem como do imperativo de lidar com desvios, o professor sente-se paralisado e impotente.

Em outras palavras, eles experimentam sentimentos contraditórios e inconciliáveis com a imagem idealizada de professor cinco estrelas ditada pela cultura, inconciliáveis com narcisismo do mestre que tudo sabe. Desta forma, estabelece-se um conflito entre o ideal e o vivido e instaura-se um sofrimento psíquico que pode levar ao sentimento de impotência e paralização das ações pedagógicas.

Conforme Pereira (2013), é fundamental acordar desse torpor falacioso dos manuais médico-pedagógicos que, se bem ou mal os orientam, não podem determinar seus atos, nem impor aos docentes uma rotina acéfala mediante as urgências complexas e ambíguas da experiência. Para isso, não há preparação prévia suficiente, mas uma formação contínua e politizada, bem ao sabor dos acontecimentos ou insurreições do real.

O pensamento até aqui delineado conduz à reflexão de que não há um ponto ótimo de preparação do professor para lidar com situação de tamanha complexidade, ou seja, é improvável uma formação tamanho único, capaz de fazer frente à diversidade de possibilidades e singularidades que integram o universo escolar. Com isso, entendemos que há necessidade de rever também o lugar e os desdobramentos dos sentimentos de impotência e impossibilidade gerados nesse contexto de adversidades.

A psicanálise ensina que cair na real da impossibilidade de tudo saber, ou seja, demitir-se da impotência e consentir a impossibilidade e o respeito às subjetividades dos alunos em toda sua diversidade consiste no caminho mais razoável nessa trajetória rumo à inclusão da pessoa com deficiência intelectual.

Freud, no texto O mal-estar da civilização (1929), assinala que a fonte de sofrimento mais penosa para nós, advém de nossas relações com os outros. É o Mal-estar encontrado em toda forma de laço e é o preço que pagamos pela perda do paraíso, pelo ingresso no universo simbólico da linguagem (PEREIRA, 2013).



Conforme Almeida (2009), na medida em que integra o universo da linguagem, o ser humano renuncia à possibilidade de acesso ao real, que se tornou para nós, impossível de ser completamente acessado. O Mal-estar dos laços coincide com o Mal-estar da linguagem que não consegue dar conta de todo o real.

Governar, educar e curar são profissões mencionadas no Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn (1925) como impossíveis. Lacan (1969) retoma essa temática dos estudos de Freud ao elaborar sua teoria dos discursos. Na teoria lacaniana, os quatro discursos correspondem à quatro maneiras de fazer laço social, são quatro diferentes maneiras de nos relacionarmos com o outro, dando origem a quatro modalidades de discurso: o discurso do mestre, o discurso da histérica, o discurso do universitário e o discurso do analista (PEREIRA, 2013). O discurso do mestre se refere ao ato de governar, o discurso universitário se vincula ao ato de educar, o discurso do analista ao ato de psicanalisar e o discurso da histérica está ligado ao ato de fazer desejar.

Considerando que o laço é um nó que se desata sem esforço (Almeida, 2009), somos levados a crer que os laços sociais postos nos discursos são provisórios, frágeis, incapazes de amarrar todo o real presente. De sorte que, em todas as modalidades de laço sempre haverá perda, sempre haverá um mal-estar, um mal-entendido, algo do impossível de ser todo representado.

É nesse contexto de proposições que educar enquanto uma tarefa impossível tem relação com a ideia de que sempre haverá alguma espécie de fracasso nessa forma de laço. Considerando o laço entre professor-aluno com DI, é o não reconhecimento dessa possibilidade de fracasso inerente ao ato de educar, desse algo do impossível de ser todo representado que pode levar ao fenômeno da impotência.

Sendo assim, entendemos que apesar da experiência do professor se fundar num saber, não se trata de um saber que pretende ser todo o saber, pois haverá sempre um não-saber sobre o qual não teremos domínio. A partir de Lacan(1969) conforme explica Pereira (2013), também inferimos que, para que haja educação inclusiva e que o aluno com DI participe desse processo de escolarização, é necessário que o professor adote uma determinada posição diante do Outro: a posição de objeto. Isso quer dizer que o professor ao ser chamado para dar respostas sobre a escolarização regular do aluno com DI no segmento de ensino médio, não deveria se deixar levar pela tentação narcisista de responde-las na sua totalidade com exatidão, ao contrário, deveria calar a



sua própria verdade para escutar a verdade do outro, do diferente. Com isso tornar-se objeto opaco para que a singularidade, o sujeito do inconsciente e seu estilo apareçam do lado do Outro, permitindo com isso o estreitamento de laços e a reconstrução de expectativas e possibilidades dentro da impossibilidade de tudo saber.

Estamos dizendo com isso que para converter o período de formação num período de mudança para paradigmas mais inclusivos é importante reconhecer que a “ formação é um processo que vai da busca de certezas à aceitação da dúvida, um processo que abre e impele ao desenvolvimento e à mudança” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 316).

Refletimos que, em geral para o professor, aquilo que ameaça romper o esquema de trabalho prático - que aprenderam a aplicar em sala de aula - é rejeitado, o suposto lugar ideal conquistado por eles em uma estrutura específica de ensino, com as inovações, são abalados, atentando contra a experiência e os conhecimentos já adquiridos.

Estamos ressaltando que quando os professores deparam com situações concretas de trabalho, nas quais provam do sentimento de que o que conhecem e sabem é insuficiente em relação ao saberes que aquelas situações práticas implicam, eles têm o sentimento denominado por Schwartz (2001, p. 10) de "desconforto intelectual", uma vez que defrontam-se com "zonas de ignorância" em relação ao próprio fazer que aumentam seus sentimentos de insuficiência, em outras palavras, defrontam-se com o sentimento de impotência por não alcançar um padrão ideal de maestria.

A ignorância consciente sobre a realização do trabalho aumenta o medo porque torna o risco cada vez maior. O medo – uma das dimensões da vivência dos trabalhadores, presente em todos os tipos de ocupações profissionais – é desencadeado pelos riscos relacionados à sua integridade física, às possibilidades de não acompanharem o ritmo de produção imposto, de perda dos postos de trabalho, de despersonalização perante as tarefas, de não responderem às responsabilidades deles esperadas (DEJOURS, 1992). Por sua parte, os professores têm expectativas de que o curso de formação, de alguma forma, põe a termo o *desconforto intelectual* diante das novas situações práticas de trabalho.

É comum os professores desejarem cursos que priorizem a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. Muitas vezes, os professores priorizam conhecimentos



que tratam da conceituação, etiologia e prognóstico das deficiências, enquanto ferramentas e métodos específicos para aprendizagem escolar desses alunos. Nessas condições,

[...] o medo os impulsiona a reorganizar o encaminhamento do trabalho numa direção que pareça mais controlável ou de menor exposição, fazendo, por vezes, voltar a práticas e modos de fazer supostamente já superados, mas também supostamente melhor conhecidos nos riscos que comportam (DEJOURS,1992, p. 20).

Contudo, Pereira (2013) esclarece que se for verdade que ensinar é fabricar artesanalmente saberes, provavelmente os professores terão de abrir mão de certa arrogância narcisista que, quando não atendida, leva-os à sensação de impotência. Em outras palavras, o encaminhamento das práticas inclusivas numa direção mais controlável, ou de menor exposição é inconciliável com a ideia de um saber que se pretende artesanalmente fabricado.

Ao avaliar a teorização de Freud, Enriquez (2001), em A Arte de Governar, o faz levantando duas questões fundantes: Por que Freud traçou um paralelo entre as profissões do educador, do analista e do político? E por que pode ele pensar que essas profissões deveriam ter o mesmo destino? Enriquez responde a essas questões dizendo que as três guardariam em si algo do ofício de artistas, que, por mais que se prevejam os resultados, esses nunca se dão conforme foram planejados. Enriquez (2001) com isso reforça que essas seriam três profissões ligadas por um poder comum, que está no coração da experiência, e que se traduz por sua potencialidade em abusar dele, indo de encontro à impotência quando o outro frustra sua intenção.

Essas indagações levam a reflexões sobre o poder (a autoridade) docente que é posto em questão e na medida em que sente seu poder impotente, ele acaba por se defender da ferida narcísica infligida por aquele que lhe escapa, sua alteridade, através de uma linguagem agressiva, uma palavra que humilha, que rejeita, que desconhece, que desvaloriza, tornando-se armas contra àquele que não lhe obedece (ENRIQUEZ,2001). Ou, por outro lado, por força do imperativo politicamente correto, não se pode falar dos sentimentos contraditórios

Método

Trata-se de um estudo de caráter exploratório, qualitativo, descritivo-interpretativo. A metodologia selecionada deve ser coerente com a filosofia e os objetivos do trabalho. Nesta pesquisa privilegamos a abordagem qualitativa como escolha metodológica por tratar-se de uma



investigação que valoriza a busca do significado e da interpretação, visando gerar conhecimentos aplicados a um contexto escolar particular.

Além disso, a pesquisa de campo foi a nossa escolha como procedimento metodológico, uma vez que buscamos as informações diretamente com os professores de ensino médio que vivenciam a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sua prática docente atual. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO,1994).

Sujeitos

Participaram desta pesquisa 09 professores de ensino médio de escolas públicas de Brasília com idade entre 24 e 54 anos de idade. Todos os professores têm formação inicial compatível com a graduação em licenciatura, e 60% deles têm formação continuada, mas apenas 40% coincidem com a formação continuada em educação inclusiva. Três professores são do sexo masculino e seis são do sexo feminino. O maior tempo de magistério é de 24 anos, e o menor oito meses. A maior experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio é de sete anos e o menor tempo é de oito meses.

A primeira entrevista foi realizada com o professor de Física que tem 45 anos idade e trabalha há 20 como professor de ensino médio, já trabalhou produzindo material didático. Já trabalhou também como professor universitário, possui graduação em Física e mestrado em ensino de ciências. Possui um ano de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio.

– A segunda entrevista foi realizada com o professor que leciona Sociologia, tem 25 anos de idade e trabalha como professor há oito meses, tem graduação em Sociologia e não tem formação continuada. Tem oito meses de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio

– A terceira entrevista foi realizada com a professora que leciona Português, tem 27 anos de idade e trabalha como professora há sete anos, possui graduação em Letras e Pedagogia e especialização em gestão pública, mestrado em linguística aplicada e vários cursos de



aperfeiçoamento na área de inclusão. Tem sete anos de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio.

– A quarta entrevista foi realizada com a professora que leciona Português, tem 47 anos de idade e trabalha como professora há 21 anos, foi professora de sala de recursos. Possui graduação em administração de empresas e Letras, pós-graduação em linguística e vários cursos na área de educação inclusiva. Tem seis anos de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio.

– A quinta entrevista foi realizada com a professora que leciona Matemática, tem 37 anos de idade e trabalha como professora há quatro anos. Possui graduação em administração de empresas, mestrado em jogos de empresas e é doutoranda em matemática. Tem um ano de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio

– A sexta entrevista foi realizada com a professora que leciona Arte, tem 54 anos de idade e trabalha como professora há 24 anos. Possui graduação em Educação Artística, pós-graduação em ensino a distância. Tem sete anos experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio.

– A sétima entrevista foi realizada com a professora que leciona Sociologia, tem 36 anos de idade e trabalha como professora há dez anos. Possui graduação em Filosofia e pós-graduação em história da filosofia e vários cursos na área de educação inclusiva. Tem quatro anos de experiência com a escolarização do aluno com DI.

– A oitava entrevista foi realizada com o professor que leciona Inglês, tem 24 anos de idade e trabalha como professor há cinco anos. Possui graduação em Letras. Tem um ano de experiência com a escolarização do aluno com DI.

– A nona entrevista foi realizada com a professora que leciona Espanhol, tem 30 anos de idade e trabalha como professora há dois anos. Possui graduação em Letras, pós-graduação em educação inclusiva e vários cursos na área de educação inclusiva. Tem experiência com a escolarização do aluno com DI há dois anos. Essa professora tem também experiência com filho com DI.



Contexto

Este estudo foi realizado em 09 escolas de ensino médio da rede pública de Brasília, com registros de matrículas de alunos com deficiência intelectual variando entre 3 a 18 alunos por escola.

Na tabela 1, indicamos as regionais, as escolas pesquisadas, o número de alunos com deficiência intelectual matriculados nessas escolas e o número de professores que participaram da pesquisa em cada uma das referidas escolas:

Tabela 1: Distribuição de professores por escola e regional de ensino (N=09).

Regional de Ensino	Escola	Alunos com DI Matriculados	Professores
Guará	CED 1	3	01
Guará	CED 2	5	01
Plano Piloto	CEM Elefante Branco	4	01
Plano Piloto	CEM Paulo Freire	6	01
Taguatinga	CEM Taguatinga Norte	8	01
Taguatinga	CEM Ave Branca	9	01
Núcleo Bandeirante	CEM da Candangolândia	7	01
Núcleo	CEM 01 Riacho	12	01



Bandeirante	Fundo		
Recanto das Emas	CEM 804	18	01
Total de Regionais de Ensino: 4	Total de escolas pesquisadas: 09	Total de alunos Matriculados: 91	Total de professores pesquisados: 09

Instrumento

Nosso instrumento foi a entrevista, contendo questões abertas que nos permitiram conhecer os significados atribuídos pelos professores às experiências de escolarização regular do aluno com DI no segmento de ensino médio, considerando os sentimentos que atravessam esses significados e as formas de compartilhar esses sentimentos, considerando as repercussões tanto na vida psíquica do professor quanto em sua vida relacional, sobretudo com o jovem com DI.

A entrevista tem por objetivo, de acordo com Seidman (1991), compreender a experiência e os significados que as pessoas atribuem a essas experiências. As entrevistas realizadas se tornaram peças fundamentais na compreensão da experiência dos professores, bem como dos significados atribuídos por eles a essas experiências, e os sentimentos que mobilizam. Passamos agora à descrição dos procedimentos para coleta dos dados.

Procedimentos de apreensão da realidade

Em consonância com a metodologia adotada, para realização das entrevistas, obtivemos inicialmente a autorização do Núcleo de Documentos da Escola de Aperfeiçoamento dos Professores da Educação (Eape), bem como dos diretores das respectivas escolas. Em seguida, agendamos horários conforme disponibilidade de cada um dos professores. As entrevistas foram realizadas em ambiente tranquilo e arejado, dentro das respectivas escolas nas quais lecionam. Os nove professores puderam, a partir das perguntas realizadas pela pesquisadora, expressar livremente suas construções sobre o tema, de forma que, para além de um instrumento de investigação, a entrevista constituiu-se em momento de reflexão sobre a relação do docente com a inclusão dos jovens com deficiência intelectual.



Resultados e discussão

A seguir, empreendemos esforços no sentido de analisar a partir dos relatos proferidos nas entrevistas, o sentido atribuído à escolarização de adolescentes com deficiência intelectual na perspectiva de nove professores de ensino médio de 09 escolas públicas de Brasília. A partir do conjunto dos depoimentos, emergiram informações sobre sentimentos que atravessam a prática de escolarização regular do aluno com DI e sobre as formas de compartilhar essas experiências e esses sentimentos.

Considerando a importância das emoções como mediação, ao lado da linguagem e do pensamento, na constituição do psiquismo humano, incentivamos os professores a falarem sobre os sentimentos vivenciados na experiência de escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio. O sentimento mencionado mais vezes (cinco) pelos professores foi o de medo, relacionado à uma reação natural diante das situações novas e da impossibilidade de alcançar com os alunos com DI os avanços cognitivos supostamente alcançados com os demais alunos. Os fragmentos abaixo apontam nessa direção:

Em princípio eu senti medo, medo pelo desconhecimento, medo pelo não saber lidar, ou de saber que assim por mais que eu fizesse alguma coisa eu não conseguisse assim atingir aquele objetivo, porque ééé... (sic) muito belo traçar o planejamento, traçar o objetivo, eeee.... (sic) imaginar os resultados, acontece que nem tudo é sucesso, a gente também lida com fracasso, lida com a estagnação e com o retrocesso, então por vezes eu me senti fracassada (professor 3).

Deveria ter um apoio maior, uma sustentação maior, da medo, eu tenho dúvidas, deveria estudar sobre a [...] Bom porque cada deficiência é uma deficiência, cada aluno tem uma carência e a gente praticamente vai pela intuição (Professor 7).

Eu sinto muito medo, porque a gente tem que lidar com isso e não é algo que venha numa cartilha falando pra vc isso é o certo ou isso é o errado, faça isso ou faça aquilo, porque vc faz o seu planejamento, vc (sic) entra em sala e a dinâmica é outra, então esse é o nosso grande enfrentamento (Professor 6).

Esses depoimentos convergem com o pensamento de Schwartz (2001) quando considera que os professores ao se depararem com situações concretas de trabalho, nas quais percebem que o que conhecem é insuficiente em relação aos saberes que aquelas situações práticas implicam, eles tendem a apresentar um *desconforto intelectual*, uma vez que se defrontam com "zonas de ignorância" em



relação ao próprio fazer que aumentam seus sentimentos de insuficiência (SCHWARTZ, 2001, p. 10), gerando medo que, segundo Dejours (1992), é desencadeado pelos riscos relacionados à sua integridade física, às possibilidades de não acompanharem o ritmo de produção imposto, de perda dos postos de trabalho, de despersonalização ante as tarefas, de não responderem às responsabilidades deles esperadas.

Por conseguinte, o medo do não saber parece despertar nos professores o sentimento de impotência por não conseguirem realizar a inclusão desse aluno como deveria, ou seja, conforme os ideais pré-estabelecidos, como afirma uma das professoras:

Eu me sinto de várias formas, eu me sinto impotente, eu me sinto muitas vezes eee (sic) como é que eu vou dizer, é impotente no sentido de não conseguir mudar o que eu preciso mudar pra ser um professor competente, mas muitas vezes eu me sinto assim esperando o que, porque se eu quero ver uma mudança, esperando uma mudança tem que começar por quem, tem que começar por mim, mas não consigo (Professor 9).

Esse cenário converge com os pressupostos teóricos defendidos por Pereira (2013) que compreende que o professor vive a angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das invariantes diagnósticas, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. Diante de formas atípicas de aprender o professor sente-se paralisado e impotente.

Em outras palavras, eles experimentam sentimentos contraditórios e inconciliáveis com a imagem do mestre que tudo sabe, imagem idealizada e ditada pela cultura. Ao contrário disso, a experiência com o aluno com DI marca a ignorância do professor para agir, gerando uma ferida narcísica e fazendo-o sucumbir ao fenômeno da impotência.

Estabeleceu-se, portanto, um conflito entre o ideal e o vivido, instaurando sofrimento psíquico, sentimento de impotência com consequente paralização das ações pedagógicas associado a queixas recorrentes.

Por outro lado, os relatos também deixam entrever que os professores que se propõem atender rigidamente aos critérios do bom professor, aquele da ordem do ideal, o professor que não falha, podem empregar com os alunos com DI, maneiras excessivamente generosas, hiperaltruístas,



numa tentativa de obter uma absolvição dos sentimentos contraditórios e ambivalentes em relação ao aluno com deficiência que os encham de culpa. O fragmento de fala de um professor aponta nessa direção:

Apesar de toda dificuldade, do meu sofrimento com isso, de às vezes não conseguir nada, eu tenho um certo fascínio por eles, eu faço de tudo, fico horas tentando, me canso, dou meu sangue, tiro até dinheiro do meu próprio bolso pra comprar material, mas eu gosto de estar com eles, é um desafio pra mim, e é uma coisa que eu nem sei explicar (Professor 1).

No conjunto dos depoimentos sobre formas de compartilhar experiência e sentimentos advindos da escolarização regular do aluno com DI no segmento de ensino médio, o compartilhamento lamentoso tem o maior número de ocorrências (seis). Nessa modalidade de reflexão, os professores expressam de maneira lamentosa os sentimentos acerca da prática inclusiva que vivenciam. Esse compartilhar lamentoso parece ter a função de aliviar, e não de construir ou repensar a atuação docente. Sublinhamos com isso que na medida em que o professor vê sua prática como impotência, conforme constatamos anteriormente, ele faz opção pelo gozo, ou seja, pela queixa recorrente, pelo compartilhar lamentoso como uma via de negociação com o mal-estar. A queixa é o próprio gozo, ou seja, é uma forma de extrair prazer a partir do ressentimento. Os depoimentos de três professores sinalizam nessa direção:

Mas o que eu sinto é que ela (a experiência) é compartilhada mais como uma lamentação, um diagnóstico, tipo assim éééé.. (sic) eu tenho esse aluno e faltou base e faltou mesmo, isso é uma coisa que a gente até consegue entender porque essa coisa de ensino médio é muito complicada, tem o vestibular e o aluno chega aqui sem base é complicado, eu sinto que os professores em geral se sentem muito impotentes, esse menino não tem jeito, ele tem dislexia, ele tem TDAH [transtorno do déficit de atenção com hiperatividade], tem esse tipo de compartilhamento de experiências que é mais professor contando caso e não realmente se reunindo pra mudar alguma coisa ou repensar (Professor 8).

Só tem compartilhamento através da reclamação, do chororô e tal, e você vê a opinião da pessoa também, você consegue perceber, a pessoa às vezes não da sua opinião assim de forma deliberada, mas no lamento você percebe que a pessoa tá incomodada com a presença daquele aluno, você percebe que aquela pessoa não concorda com a presença daquele aluno ali (Professor 9).



Para Voltoline (2005), esse momento de compartilhar experiência é de fundamental importância, na medida em que pressupõe a abertura de um espaço para que os professores expressem seus sentimentos livremente acerca da prática inclusiva que vivenciam. No presente estudo, entretanto, somos levados a crer que por estarem impedidos de relatar suas fantasias em relação a essa prática inclusiva, sob pena de ferir o código do politicamente correto, os professores apelam para a queixa recorrente que ocupa lugar de uma verdade recalçada. Ou seja, os professores parecem encontrar uma via de negociação com o mal-estar, com o sentimento de impotência, pela queixa recorrente.

Considerações Finais

A produção de uma conclusão é comum a todos os escritos. No nosso caso, entretanto, não temos a pretensão de colocar um ponto final no trânsito sobre a temática da escolarização do aluno com deficiência intelectual no segmento de ensino médio. Ao contrário, revendo o que foi dito, entendemos que nosso trabalho reúne apenas algumas considerações sobre uma proposta recente, com poucas formulações no âmbito do debate e da literatura e em vias de transformação.

Nesses moldes, o presente estudo nos permitiu tão somente considerar um recorte dessa temática, que foi o de analisar os sentimentos que atravessam as práticas de escolarização regular dos professores junto aos alunos com DI e a relação desses sentimentos com a forma de compartilhá-los.

A síntese dos depoimentos deixa entrever que os professores têm defrontado-se com um sentimento de medo e por conseguinte com o fenômeno da impotência por constatarem que o conhecimento que possuem não facilita os avanços cognitivos desses alunos. O professor se dá conta dos seus limites para alcançar um perfil idealizado, apesar da boa intenção, parece sentir a relação com a deficiência como um desafio a ser evitado. Nessa perspectiva, o limite imposto aos professores questiona o conhecimento que eles dispõem para atuar como mediador.

A despeito de a convivência com os jovens com DI poder constituir-se em elemento provocador de novas respostas, essas respostas são da ordem do medo e da impotência que geram uma forma de compartilhar a experiência de escolarização do aluno com DI alicerçada na queixa, no lamento, o que não agrega possibilidades prospectivas, ao contrário disso, reafirmam-se as expectativas rebaixadas.



Fundamentado nesses pontos, arriscamos dizer, conforme Sampaio e Sampaio (2009), que a viabilidade prática da inclusão está ligada a várias questões. Contudo, não se pode negar que as reações afetivas podem interferir na posição do professor ante a proposta inclusiva, sendo assim, na formação do professor para atuar com o aluno com DI, uma preparação psicológica merece lugar de destaque, deixando de ocupar um lugar coadjuvante à uma formação alicerçada na instrumentalização prática e reconstrução de concepções de ensino aprendizagem.

Estamos dizendo com isso que, na formação do professor merece espaço uma reflexão crítica sobre o caminho do meio entre as pedagogias de direita e de esquerda, lugar a partir do qual o professor seja capaz de abrir mão de entificar o sujeito, pensar para além do indivíduo da pedagogia e por conseguinte pensar o sujeito do desejo e seu processo de constituição em detrimento da ideia de que o aluno com DI é um organismo e portanto traz consigo, como dom ou como sina, a humanidade em germe passível de ser desenvolvida ou não pela estimulação, interação e mediação.

Romper com essa previsibilidade que supõe que ações pedagógicas milimetricamente pensadas garantiria, necessariamente, ao estudante com DI a elevação de um patamar mais simples em direção a outro mais evoluído é, na nossa compreensão, o passo inicial para que os professores deixem de procurar uma negociação com o sentimento de impotência, pela via da queixa recorrente.

Visto que ao considerar a inexistência de um pré-sujeito ou de um desejo menos evoluído, o professor poderia, também, abrir mão da ideia de que haveria um ponto ótimo de preparo para satisfazer o educando na medida naturalmente adequada. De forma que a planificação pedagógica antecipada e controlada pudesse dar lugar à dúvida produtiva, inquietante e inacabada. Consentindo a si mesmo o reconhecimento da impossibilidade de tudo saber e por conseguinte permitir-se o respeito às subjetividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rita de Cássia de Araújo. **Psicanálise & Barroco em revista** v.7, n.1: 89-116, jul.2009. *Psicanalista: Profissão impossível*.

BEZERRA, Giovani F.; ARAÚJO, Doracina C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. In: **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 277-302, Belo Horizonte, 2011.



BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. GDF – Governo do Distrito Federal – Secretaria de Estado de Educação – Subsecretaria de Planejamento de Inspeção de Ensino – Gerência de Estatística. **Censo escolar 2014. Rede Pública. Publicações da SEEDF**, Brasília. DF, 2014. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/?page_id=4521>. Acesso em: 11 jan. 2015.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, jul-dez, v. 24, n.2, São Paulo, 2006. p.161-171.

DEJOURS, Christopher. **A loucura do trabalho** – estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS, Sueli S. de; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: linguagem e construção de sentido. In: BRANCO, Angela Maria U. A.; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. de (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ENRIQUEZ, Eugène. A Arte de Governar. In: ARAUJO, José Newton; SOUKI, Lea Guimarães; FARIA, Carlos Aurélio (Org.). **Figura Paterna e Ordem Social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 113-142.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**. RJ: Editora vozes, 2010.

MINAYO, Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PADILHA, Ana Maria. **Práticas pedagógicas na educação especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau editora, 2014.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva, o professor mediando para a vida**. Salvador: Edufba, 2009.

SILVA, Izidoro Renato. Psicanálise e Educação: Vias para subversão do sujeito. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 32 (1): 127-157, jan./jun. 2007

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e educação. In: **Presença Pedagógica**, n. 38, mar./abr. 2001, p. 5-17.



SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research.** A guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teachers College/Columbia University Press, 1991.

VOLTOLINI, Rinaldo. A inclusão é não toda. In: COLLI, Fernando; KUPFER, Maria Cristina M. (Org.). **Travessias inclusão escolar:** a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 149-155, 2005.