

A Formação de Professores, a Educação Inclusiva e o Lúdico:

a construção de novos laços sociais

Leny Magalhães Mrech*

Resumo

Este artigo investiga possíveis articulações entre a formação de professores, a educação inclusiva e o lúdico. Inicialmente examinaremos as transformações havidas no contexto educacional a partir do modelo trazido pela cultura de massa midiática. Em seguida destacaremos de que maneira este processo tem afetado o processo de transmissão de saber nos processos de formação continuada de professores para a educação inclusiva. Por último, aprofundaremos alguns aspectos das discussões relativas ao uso do lúdico nos processos de formação continuada de

professores no âmbito da educação inclusiva. Todas as discussões terão como pano de fundo a vertente psicanalítica de orientação freudiana e lacaniana.

Palavras-chave: ensino regular; educação especial; educação inclusiva; formação continuada de professores; cultura de massa midiática; o lúdico; psicanálise.

Abstract

This article inquires possible links among the teaching degree, the inclusive education and the ludo. First, we'll see the transformations that appeared in the educational subject as a whole

beginning with the model introduced by the mass media culture. Next, we'll stand out how this culture has affected the knowledge diffusion related to the continuing teaching degree and its relationship with the inclusive education. At last, we'll stand out with all those teachers dedicated to the inclusive education. All the matters here concerned shall have as background the psychoanalytical orientation according to Freud and Lacan.

Key words: regular teaching, special education; inclusive education; continuing teaching degree; mass media culture; ludo; psychoanalysis.

Introdução

Há dois anos atrás a *Revista Integração* (2002) deu destaque a algumas reflexões a respeito da formação de professores, o lúdico e a educação inclusiva. Um dos textos chamou-me especialmente a atenção por sua profundidade: uma entrevista do professor Carlos Roberto Jamil Cury destacando a necessidade de se repensar a formação de professores a partir de novos parâmetros onde

*Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Psicóloga, Psicanalista e Psicopedagoga. Coordenadora geral do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação do Instituto da Psicanálise Lacaniana (IPLA). Coordenadora geral da Coleção Psicopedagogia e Psicanálise para a Editora Vozes, Coordenadora geral da Coleção de Educação Inclusiva para a Editora Vozes e da Coleção de Psicanálise e Transmissão para a Editora Avercamp. Consultora de assuntos de Psicanálise e Educação Inclusiva.

fossem privilegiados a desconstrução de mentalidades formadas na base da hierarquia (superior/inferior; normal/anormal) e a construção de uma nova cultura (democrática, igualitária e diferenciadora).

Ele destacou a necessidade de uma concepção mais ampla e integrada em relação à formação geral de todos os professores, à formação de especialistas em educação especial e à formação do professor dos professores. Um caminho que, segundo o autor, tenderia a ser bastante árduo e difícil na construção da verdadeira educação inclusiva. Um caminho que exigiria um cuidado extremo para se afastar de vertentes redutoras e reprodutoras de um passado que não existe mais.

Mudanças no social, mudanças na cultura

Na entrevista, o professor Cury (2002) destacava a necessidade de mudanças futuras nos contextos sociais relativos à educação e à cultura:

Nossa herança é hierárquica e nossas leis apontam a exigência de uma nova cultura. São as duas margens de um rio que pretendem ser ligadas por uma ponte. Os três âmbitos estão no meio do caminho. É o momento mais difícil, pois tanto pode haver regressão (caminho mais fácil de não construir uma nova ponte) como avanço (educação de qualidade e que é inclusiva). (p.7)

Ocorre que tais mudanças, para alguns cientistas sociais contemporâneos como Anthony Giddens, Ulrich Beck e Scott Lash (1997), já se encontram em pleno andamento:

Os indivíduos são construídos através de uma interação discursiva complexa que é muito mais aberta do que supunha o modelo funcionalista de papéis sociais. Ao contrário, o fato é que as instituições estão se tornando irreais em seus programas e fundações, e por isso dependentes dos indivíduos. (p.28)

Elas dizem respeito, sobretudo, a modificações nos agentes estratégicos de mudança. No passado havia a crença que a sociedade moldaria as instituições sociais e, em decorrência, os indivíduos. Contudo, recentemente a concepção inversa tornou-se mais verdadeira. É o sujeito, e não mais as instituições e a própria sociedade, que ocupa um lugar de destaque na cultura atual. "Por um lado, está se desenvolvendo um vazio político das instituições; por outro, um renascimento não institucional do político. O sujeito individual retorna às instituições da sociedade" (GIDDENS, BECK e LASH, 1997).

Com isso, passamos de uma vertente sociocêntrica com ênfase na cultura e nas instituições para uma outra mais centrada no sujeito, a partir de seu processo de individualização. "O objeto clássico das ciências sociais, da filosofia do direito à sociologia, dissolve-se (...). O ator é cada vez menos social e está muito mais dirigido por um ideal de si mesmo, apesar desse ideal só existir em situações sociais" (TOURAINÉ E KHOSROKHAVAR, 2004:9).

O que acabou trazendo mudanças bastante significativas em relação ao processo de formação de professores. Mudanças relativas ao esgarçamento dos laços sociais voltados para a hierarquia, o poder e o saber.

Neste século XXI o mundo é outro. A globalização desregulou a ordem social. O pai foi relativizado, os países se uniram em comunidades setoriais (Europa, Ásia, América do Norte, América do Sul), a economia não respeita fronteiras. O jovem criado nos ideais de escolha, realização e ganho da era industrial encontra os cacos da indústria. Onde havia chaminé de fábrica apontando o céu surge a telinha virtual, jogo de múltipla escolha. (...) Ocorreu uma revolução: as máquinas que asseguravam o amanhã partiram. (...) (FORBES, 2003:23)

Por tudo isso, não dá mais para privilegiarmos apenas o circuito tradicional das chamadas políticas públicas em sua vertente sociocêntrica e institucional. Torna-se necessário também incluir os novos agentes da cultura: os sujeitos que dela participam e que introduzem caminhos nunca antes trilhados.

As soluções que serviam há trinta anos já não valem mais. É necessário reinventar a clínica, a pedagogia e a justiça. E tanto melhor se pudermos aprender desses mesmos adolescentes, que sofrem diretamente em seu corpo a espetacular mudança de paradigma pela qual estamos passando — da era industrial para a era da informação —, as soluções inusitadas que eles estão encontrando para viver em uma época sem padrão, que

chamamos em psicanálise de **a época do Outro não existe**. (FORBES, 2003:24)

Mudanças no processo de formação de professores

Quais são as principais mudanças havidas no processo de formação de professores? Primeiramente, é preciso destacar que o professor atual vive um momento em que ele não quer mais ficar à margem. Ele quer participar como dinamizador estratégico do seu próprio processo de formação.

Em segundo lugar, pela própria massa de saberes produzidos pela sociedade contemporânea, não existe mais interesse em acumulá-los, fazendo com que os professores passem a recortá-los para se pautar por vertentes mais práticas e direcionadas para suas necessidades imediatas.

Em terceiro lugar, o papel do professor como agente exclusivo de transmissão da cultura também se modificou. Pois, seja no âmbito do ensino regular ou no circuito especializado, ele não é mais o único agente transmissor de saberes, da cultura. É sempre possível se encontrar novas fontes em outros locais além do circuito educacional estrito. As mídias eletrônicas e televisivas são um forte exemplo deste processo.

Em quarto lugar, o próprio saber passou a ser visto com outros olhos. Ele se banalizou, se transformando em mais um produto da nossa cultura. Um produto que pode ser vendido em qualquer lugar.

Em quinto lugar, os saberes orientados — saberes específicos — também estão passando por transformações drásticas, o que tem redundado na sua banalização. A cada dia é possível se ouvir novos especialistas falando a respeito de como as pessoas devem proceder nos mais diferentes contextos. Uma gama suficientemente ampla para abarcar desde os conselhos médicos, psicológicos e jurídicos, até as práticas de ginástica corretiva. Dos conselhos da nutricionista às dicas dos economistas.

Em sexto lugar, a internet tem propiciado novas formas de se fazer pesquisa, novas formas de se tecer trabalhos especializados. Trabalhos que fazem parte de um novo modelo de investigação dos principais problemas da humanidade.

Por tudo isso, o modelo pautado na hierarquia de saber verticalizada vem perdendo o seu impacto, vem perdendo o seu prestígio. O que se necessita são novos lugares e novas práticas na cultura, novos lugares e novas práticas na educação. Lugares onde se possa ter acesso ao saber de forma mais produtiva e profunda. Onde haja a democratização do ensino e do saber em sentido amplo, onde as relações de ensino e aprendizagem não se apresentem de maneira verticalizada.

A formação de professores passa a ocupar, então, um lugar novo, um lugar estratégico, não implicando mais em uma simples atualização de conteúdos, direcionados pelas pesquisas mais recentes. Pois os professores dese-

jam mais. Eles desejam redimensionar as suas práticas em função das mudanças havidas nos contextos escolares. Porque passamos de uma vertente pautada nos processos de escolarização formais e na transmissão pura e simples do saber para uma outra mais direcionada para a cultura, a civilização e o sujeito. Um processo que se encontra atrelado, como revelou o psicanalista Jacky Beillerot (1985)¹ à criação da sociedade pedagógica que, por sua vez, é um dos produtos mais imediatos do surgimento das novas tecnologias.

Mudanças nos contextos escolares e para-escolares

Vive-se a época da ampliação dos contextos escolares. Estes não se encontram mais referidos apenas às agências formais de educação, possibilitando uma reconfiguração do espectro da própria atuação do professor no âmbito do ensino regular, da educação especial e da educação inclusiva.

O campo de trabalho do professor mudou, e agora se estende a toda a cultura. Pensar na formação de professores, portanto, como alerta Cury, diz respeito a um trabalho muito maior. “Agora é a vez da massa crítica presente em nossas universidades, via projetos pedagógicos, levantar o arco da ponte formando novas gerações sob nova cultura, a cultura do igual e do diverso” (2002:7).

O que muda quando as mídias eletrônicas atingem a educação, o processo de transmissão de saberes e o processo de formação de professores? O que muda quando o processo de globalização atinge a cultura, a educação? Muda-se a própria maneira de

¹Falecido em setembro de 2004 em Paris.

ensinar, a própria maneira de se fazer cultura, a própria maneira de se formar professores.

A educação inclusiva, os novos tempos e o processo de formação de professores

Qual o papel da educação inclusiva nestes novos tempos? Ela passa a ser convocada para ser o cimento estratégico destas mudanças ocorridas na sociedade, na cultura, na educação. Não se encontrando mais referida apenas ao âmbito educacional, abarcando também o esporte inclusivo, a saúde inclusiva, o transporte inclusivo, etc. Uma relação que abrange em seu contexto mais amplo a relação do sujeito com o mundo, a natureza e os animais.

Alguns ainda hoje se vêem tentados a considerar a educação apenas como uma preparação para a vida assim chamada ativa, e portanto a pilotá-la a favor da corrente, isto é, a partir das demandas e das capacidades do mercado de trabalho. Mas será que se pode ainda falar, neste caso, de idéias sobre a educação? Certamente não, pois deste modo não se levam absolutamente em conta as demandas dos educandos que se preocupam com a sua personalidade, com sua vida e seus projetos pessoais, com suas relações com os pais e os colegas. Não se pode também falar de educação quando se reduz o indivíduo às funções sociais que ele deve assumir. (TOURAINÉ, 2003: 318)

Dessa forma, a educação de maneira geral e a educação inclusiva de forma mais específica têm se irmanado para tecerem as novas bases de práticas e encaminhamentos recentes trazidos pela

cultura contemporânea. Elas convocam o sujeito a fazer parte de circuitos maiores. Vertentes que introduzem os saberes em outras bases. Um processo de transmissão de conhecimento e saber mais inclusivo, agora trazendo: o corpo, o afeto, as relações, o cognitivo, as ações do sujeito frente à natureza e aos animais. Uma educação inclusiva com inúmeros sentidos, conexões e contextos.

Alain Tourainé, em entrevistas a Khosrokhavar, destaca que, para dar os próximos passos, é necessário sair de perspectivas reducionistas que costumam conceber o processo de inclusão/exclusão do sujeito a partir de duas vertentes: integração e desintegração. "Não creio que possamos analisar a situação apenas por meio dos termos *in* e *out*, no sentido do centro-periferia. (...) Não podemos situar uma pessoa apenas em termos de integração e desintegração" (TOURAINÉ e KHOSROKHAVAR, 2004: 139).

A própria profundidade da dinâmica proposta pela educação inclusiva não pode mais se pautar por uma leitura de estar incluído ou não incluído. Porque, devido ao próprio elenco de inclusões a serem feitas, tais processos se desdobram em múltiplas frentes e em diferentes contextos.

O professor como efêmero

Mas, qual o impacto destes processos em relação à formação de professores? No passado, os formadores visavam formar os professores dentro de uma concepção idealizada pautada no aluno ideal, na escola ideal, no professor ideal. Privilegiava-se, sobretudo,

do, o sentido, a significação. A crença é que seria possível significar tudo, saber tudo, a partir de um modelo universalista.

O objetivo maior da educação atual é que o processo de formação de professores seja eficaz. Espera-se que professor, aluno, escola, cultura, sociedade sejam eficientes. O modelo que subjaz a tudo isso é o da qualidade total. Ou seja, estamos vivendo uma época onde não basta formar professores, é preciso que eles sejam formados de maneira eficiente.

O modelo que sustenta tal perspectiva é o do mercado de saber. Um sistema de produção, antes aplicado à indústria, que hoje pode ser encontrado também nos circuitos educativos e culturais.

A formação artesanal de homens, pela produção em série de técnicos. Os seres maquímicos resultantes dessa **produção/formação** são, como um eletrodoméstico, inseparáveis dos seus manuais de funcionamento: "como pesquisar", "como ensinar" (...) Máquinas, além de apenas se prestarem ao uso de outrem, não são divididas por um inconsciente". (BACHA, 2002:13, grifo da autora)

Como destaca Bacha (2002), os professores são convocados a ocupar posições cada vez mais eficazes e, por outro lado, se constata o quão efêmero tem se tornado o seu trabalho e aquilo que eles ensinam. Com isto queremos dizer que o efêmero da cultura midiática, apontado por Gilles Lipovetsky, também vem atingin-

do o trabalho do professor, e, em decorrência, também o processo de formação de formadores.

Toda a cultura mass-midiática tornou-se uma formidável máquina comandada pela lei da renovação acelerada, do sucesso efêmero, da sedução, da diferença marginal. A uma indústria cultural que se organiza sob o princípio soberano da novidade corresponde um consumo excepcionalmente instável; mais que em toda parte reina aí a inconstância e a imprevisibilidade dos gostos; nos anos 1950, o tempo médio de exploração de um longa-metragem era de cinco anos, agora é de um ano. (LIPOVETSKY, 1989:2005)

Ao se fazer uma análise das políticas públicas apresentadas no ensino regular, na educação especial e na própria educação inclusiva, constata-se que todas elas apresentam uma característica comum: são efêmeras e a cada momento se transformam. O que permanece é apenas o próprio processo de formação de professores. Revelando o próprio efêmero da cultura atual, o próprio efêmero com que é tratada a formação de professores, a formação dos formadores.

A pergunta que fica: Será que os professores estão sendo considerados como sujeitos pelas atuais políticas públicas de formação de professores? A resposta é, a meu ver, negativa. O que temos visto é um destaque dado ao conhecimento prévio, e não ao sujeito. Pois, no contato com os professores, se utilizam apostilas, cadernos de estudo, parâmetros

curriculares, guias de ação, cartilhas para professores, etc. Materiais que acabam privilegiando o conhecimento prévio, e não aquilo que os professores estão vivenciando no momento. Em suma, materiais que não contemplam as dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano escolar.

Mas, por que isto acontece? Porque os formadores acreditam ter uma resposta prévia: eles acreditam que possuiriam o saber mais adequado que os professores necessitariam.

Mas, será que isto é verdade? Será que com nossas ações que privilegiam o saber, e não o professor como sujeito, nós não acabamos introduzindo as mesmas práticas excludentes que tentamos criticar?

Neste sentido, penso que seria muito importante tomarmos um certo cuidado ao encaminharmos determinadas discussões. Isto porque existe uma singularidade no processo de formação de professores que precisa ser capturada, que precisa ser considerada. Uma singularidade que não se resolve no uso de categorias gerais ou generalizantes.

A formação de professores não pode ser uma linha de montagem onde excluimos os produtos imperfeitos e inadequados, para perpetuarmos aqueles que consideramos os mais perfeitos e adaptados aos usos sociais, como destaca Bacha (2002). Por quê? Porque esta é uma prática não inclusiva. Porque esta é uma prática que repete em ato o próprio processo que sempre criticamos, pois exclui as diferenças e as singularidades de cada professor. Porque exclui exatamente aqueles que

apresentam maiores problemas. Aqueles que deveriam ser contemplados em primeiro plano pelo nosso processo de formação e atualização.

A formação dos formadores e o processo de criação da cultura

A psicanálise revela que os educadores costumam apresentar um grande sonho: o de controlar a prática dos demais educadores e os rumos da própria educação. Freud, no entanto, sempre partiu da perspectiva inversa, ao revelar que educar, psicanalisar e governar são profissões impossíveis. Não porque não se possa educar, psicanalisar e governar; mas porque nunca este processo se dá como nós costumamos prever, nós costumamos planejar. Há sempre algo que falta, algo que escapa. Algo da ordem do inconsciente que nos convoca para novas leituras, novos contextos e novas práticas.

Formar professores não é transformá-los em seres adaptados à cultura e à sociedade. Formar professores é desenvolver o seu potencial criativo frente à cultura, frente à educação. Pois o professor é um agente criador por excelência da cultura e da educação. Educar é uma tarefa que se lança para o futuro, e não uma tarefa que repete apenas o patrimônio da humanidade. Educar é da ordem da criação, e não da repetição.

Quando o formador se coloca na posição daquele que detém o saber que os professores necessitam, ele acaba transmitindo o que já se sabe, formando o professor de fora para dentro. O resultado é a dependência do professor em relação ao formador.

É fundamental, nos dias de hoje, que o professor possa criar,

se formando de dentro para fora. Que ele mesmo possa comandar o seu processo a partir das suas escolhas e necessidades. Um circuito que se encontra estreitamente articulado às mudanças sociais que apontamos anteriormente. Daí a necessidade de se conceber o processo de formação dos professores não mais como o circuito de transmissão de práticas consagradas, atreladas ao ensino universitário, mas como um processo vinculado à criação dos professores como agentes da cultura.

O objetivo a alcançar é uma combinação, a mais elaborada possível, dos projetos profissionais e das motivações pessoais e culturais —o que impõe que se reconheça a pluralidade de funções da escola. Ela não tem somente uma função de instrução, tem também uma função de educação, que consiste ao mesmo tempo encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade individual. (TOURAINÉ, 2003: 326)

E aí é preciso retornarmos à nossa reflexão a respeito do processo de formação de professores relativo à educação inclusiva. Porque ela apresenta uma enorme inversão. Ao contrário do que muitos acreditam, não são os professores universitários, as secretarias de educação etc. que detêm os novos saberes. São professores que se encontram na linha de frente das escolas. São eles que vivenciam situações que os especialistas ainda levarão décadas para decodificar, devido ao seu ineditismo.

São eles que necessitam ser escutados pelos formadores. E não o oposto. São os professores, e não os formadores, que tra-

zem os novos rumos da educação inclusiva em suas mãos. São eles os verdadeiros agentes estratégicos da cultura, da educação. São eles os verdadeiros agentes da educação inclusiva em seu circuito mais estrito.

Por isso, penso que seria necessária a introdução de novas modalidades de trabalho com os professores com os quais estamos trabalhando. Modalidades mais próximas, cuidadosas e respeitadas em relação aos problemas que eles vêm enfrentando. Modalidades que atendam às suas especificidades enquanto sujeitos participantes da cultura.

O lúdico e o processo de formação de professores

Durante muito tempo fascinou-me o interesse que os professores costumavam apresentar pela troca de experiências, o chamado relato do professor a outros professores. Passei a investigá-lo para descobrir o que havia ali de tão importante para eles. Constatei que havia um encontro com o vivo da educação e com os educadores em toda a sua singularidade.

Eram momentos em que os professores relaxavam e pareciam refletir a respeito do que havia acontecido com eles a partir de sua própria prática. Momentos em que os professores se percebiam tecendo os rumos de seus próprios processos. Momentos em que os professores nomeavam o que haviam sentido, pensado, vivido, etc. Momentos que traziam uma característica diferencial em relação aos demais processos: eram alegres, jocosos, vivos, etc. Momentos em que os professores se permitiam olhar de fora e ver o que haviam feito, o que haviam pensado, o que haviam sentido.

Eram momentos de um lúdico em ato. Um lúdico em sentido amplo. Toda a atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio (DANTAS, 1998:113).

Os relatos de professores se apresentavam associados a estes momentos do surgimento de uma atividade espontânea, de uma atividade não-planejada. Eles tendiam a se apresentar sob a forma de pequenas narrações, representações gráficas sob as formas mais diversas, dramatizações, música, canto, dança, expressões corporais, etc. Em suma, uma miríade de formas de atuação que revelava os momentos em que o professor atua de uma maneira não-planejada, mas que acaba ocasionando efeitos na sua prática.

Tais momentos apresentavam uma característica em comum: nivelavam todos os participantes. Ali ninguém se sentia a mais ou a menos do que o outro. Todos se sentiam fazendo parte de um contexto maior. Todos se sentiam aprendizes. Eram momentos onde ninguém tinha a resposta. Todos se encontravam em busca.

Lembrei-me, então, de um texto clássico de Huizinga (1996), onde ele falava que, no passado, a melhor forma de transmissão da cultura se dava a partir das trocas de experiências, dos contatos não programados e das festas sazonais. Ali eram tecidos os novos conhecimentos, fazendo com que, paralelamente, os participantes de uma dada sociedade estreitassem os seus laços.

Para Lauand, tal perspectiva pode ser encontrada há muitos séculos na educação, pois Tomás de Aquino já nomeava experiên-

cias bastante parecidas em relação a essa forma de trabalho. Elas diziam respeito ao:

1. Jogo dos adultos
2. Uso do humor e jovialidade em situações de convivência
3. O lúdico como um agente de estruturação de novas relações sociais

Com isso, pode-se dizer que, de alguma forma, de longa data, a palavra jogar tem sido associada em educação aos jogos verbais, bem como ao lúdico em seu contexto estrito através dos circuitos de ação.

A meu ver, as trocas de experiências dos professores unem estas duas vertentes anteriormente trabalhadas isoladamente. De um lado, elas propiciam aos professores a atualização a partir dos contextos verbais e, de outro, elas apresentam novas frentes de ação, novas frentes de trabalho. Elas refletem aquilo que a psicanálise nomeia de "atos"², relativos a certos momentos significativos na vida de uma pessoa, de um professor. Momentos onde o sujeito se sente um agente transformador da cultura, e não um simples repetidor dos modelos que lhe foram ensinados.

Traremos apenas alguns exemplos destes processos que vivenciamos em nosso trabalho com os professores:

Professora Maria: Contou que ela fazia uso de histórias infantis com os alunos da primeira série do ensino fundamental para trabalhar a questão da inclusão. Tal idéia surgiu depois dela constata-

tar que os meninos costumavam estigmatizar as meninas feias da classe. Eles não queriam se relacionar com elas. Ela resolveu, então, trabalhar com os contos de fada, introduzindo a história do Patinho Feio. Os alunos analisaram inicialmente a história e depois fizeram uma dramatização, aprofundando as discussões de como o Patinho Feio poderia se sentir diante daqueles que o excluía. Gradativamente ela foi percebendo que as relações entre os alunos passou a sofrer uma série de modificações drásticas, fazendo com que eles ficassem mais cuidadosos para não magoarem os colegas.

Professora Joana: Ela relatou que se sentia muito preocupada com o consumismo de seus alunos no ensino médio. Resolveu, então, trabalhar com eles fazendo uma análise de como os anúncios eram criados, de que maneira os produtos chegavam até as mídias televisivas. No final do trabalho ela relatou que os alunos passaram a apresentar um olhar mais crítico. Alguns, inclusive, passaram a se interessar pelos efeitos das campanhas em diferentes públicos, outros pela maneira como os produtos são produzidos na sociedade atual, outros ainda pelos efeitos do consumismo nas populações mais pobres, etc.

Professora Francisca: Que pensar a inclusão diz respeito a um processo amplo. Não dá para dizer que os professores incluem os alunos. Ela disse que, às vezes, são os alunos que incluem os professores. E passou a relatar o se-

guinte caso. Houve um período da sua vida em que ela estava muito infeliz. Havia se separado do marido. Ela não conseguia disfarçar a tristeza quando ia para o seu trabalho. Um dia, uma de suas alunas do ensino fundamental percebeu o seu processo e veio conversar com ela. A menina queria saber o que estava se passando com ela. Perguntou se podia ajudar. A professora disse que não e que ela é que teria que enfrentar a situação sozinha. No dia seguinte a aluna trouxe uma música para ela que falava que ela não estava só, que as suas dores um dia iriam acabar, que era para ela confiar que daria tudo certo. Desde esse dia a professora falou que a sua vida mudou. Ela disse que conseguiu forças para superar os seus problemas. Em um dado momento ela passou a tocar a música que a menina havia tocado anteriormente. Foi um momento em que toda a sala ficou irmanada pelo mesmo sentimento da professora.

Professora Estela: Disse que quando começou os seus estudos a respeito da educação inclusiva não gostava dos conteúdos que ela estava aprendendo. Parecia algo muito distanciado dela. Nesta época, se sentia, segundo suas próprias palavras, vivenciando suas aventuras no país das dificuldades. Porém, um dia ficou conhecendo um menininho com Síndrome de Down e percebeu que ele era uma criança como as demais, só um pouco mais lento. Este menino acabou por conquistá-la, fazendo-a perceber o quanto o medo anteriormente dominava a sua prática, o quanto ela havia se deixado levar pelo preconceito.

²Para Lacan, o conceito de ato aparece não apenas no contexto da clínica psicanalítica. Ele ocorre também fora dela. Contudo, é apenas através da análise que o sujeito adquire uma dimensão maior de seus atos.

Poderíamos nos estender em relação a estes relatos. Mas penso que alguns deles são suficientemente significativos para demonstrar que não só o professor pensa e repensa continuamente a sua prática, como o faz de maneira bastante profunda e atenta.

Por tudo isso, penso que seria de extrema utilidade que os formadores introduzissem novas práticas mais direcionadas para uma escuta mais detalhada dos professores, e não apenas se pautassem pela preparação de materiais prévios, como cartilhas, parâmetros, diretrizes, guias de ação, etc.

Considerações finais

A educação inclusiva não surgiu como um produto das políticas públicas. Ela é um produto dos movimentos desencadeados pelos sujeitos ao desejarem transformar a cultura e a educação.

Pensar nas políticas públicas no mundo atual significa dar sequência a uma ação dos sujeitos, e não a uma ação das instituições, que geralmente se direcionam para a sua própria perpetuação.

A formação de professores pas-

sa por um momento de transformação radical. Uma saída dos modelos prévios para o seu redimensionamento mais voltado para as necessidades de cada sujeito, de cada professor em sua singularidade, em seu contexto de trabalho.

E, nesse caso, mais uma vez penso que um alerta é essencial: o de nós não deixarmos para trás os professores que não se encaixam em nossos esquemas, em nossas propostas de educação inclusiva. Pois, dessa maneira, nós estaríamos retornando às práticas excludentes que de longa data estamos criticando.

Referências Bibliográficas

- BACHA, Márcia Neder. *A arte de formar*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Entrevista. *Revista Integração*. Brasília, MEC, 2002.
- DANTAS, Heloysa. *Brincar e trabalhar. O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. *Modernização reflexiva — política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4.ed São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LAUAND, L. Jean. *Lo lúdico en los fundamentos de la cosmovisión de Tomás de Aquino*. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/rih1/ludico.htm> Acesso em : 27 dez. 2004.
- Revista Integração*, Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Ano 14, n. 24, 2002.
- TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? iguais e diferentes*. Petrópolis, Vozes, 2003.
- TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVARK Farhad: *A busca de si — diálogo sobre o sujeito*. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 2004.
- VAN ZANTEN, A. Henriot ; PLAISANCE, E; e SIROTA, R. *Les transformations du système éducatif —acteurs et politiques*. Paris : L'Harmattan, 1993.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.