

Narrativas dos educadores sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na escola regular: indicativos para uma terapia ocupacional no campo da educação

Educators' narratives about school inclusion of students with disabilities in regular schools: indications for occupational therapy in the field of education

Camila Cristina Bortolozzo Ximenes de Souza¹, Pérola Prado²,
Eucenir Fredini Rocha³

<https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v32i1-3e204809>

Souza CCBX, Prado P, Rocha EF. Narrativas dos educadores sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na escola regular: indicativos para uma terapia ocupacional no campo da educação. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2021-2022 jan.-dez.; 32(1-3):e204809.

RESUMO: A inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas regulares depende de políticas públicas, de um ensino de qualidade, além de possuir um caráter relacional, havendo a necessidade de se considerar o outro em sua complexidade. Por ser relacional, a inclusão escolar produz afetos, como o medo e a alegria, e as esferas micro e macroestruturais, num movimento dialético inclusão/exclusão. As ações de profissionais que atuam no contexto escolar podem tensionar essa relação dialética. Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa qualitativa avaliativo-reflexiva que pretendeu detectar os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência no cotidiano escolar. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 educadoras de uma escola pública regular da cidade de São Paulo, escolhidas intencionalmente. Os resultados das entrevistas foram analisados segundo método de análise de conteúdo. As dificuldades de entrar em contato com os estudantes com deficiência, tendo o medo como afeto central, dificulta a construção de projetos inclusivos e aumenta o sentimento de solidão e impotência dos educadores. As relações de amizade aumentavam a potência de educadores, diminuía a solidão, permitindo criar projetos de inclusão escolar. Em um momento de desmonte de políticas públicas pró-inclusão, novas pesquisas sobre o tema fazem-se necessárias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Exclusão; Terapia ocupacional; Educação; Educadores; Escola.

Souza CCBX, Prado P, Rocha EF. Educators' narratives about school inclusion of students with disabilities in regular schools: indications for occupational therapy in the field of education. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2021-2022 Jan.-Dec.; 32(1-3):e204809.

ABSTRACT: The school inclusion of students with disabilities in regular schools depends on quality public education, in addition to having a relational character, with the need to consider another education in its complexity. School inclusion produces affections, such as fear and joy, and the micro and macro-structural spheres, in a dialectical inclusion/exclusion movement. The professional actions that work in the context cannot strain this dialectical relationship. This article presents partial results of an evaluative-reflexive qualitative research that intends to detect the functions of the inclusion of students with disabilities in the school routine. Semi-structured interviews were carried out with 5 teachers from a regular public school in the city of São Paulo, chosen intentionally. The results of the interviews were analyzed according to the analysis method of analysis. The difficulties of getting in touch with students with disabilities, having fear as the central affection, making it difficult to build inclusive projects and increasing the feeling of loneliness and powerlessness of educators. Friendship relationships increase the capacity of educators, reduce loneliness, allowing the creation of school inclusion projects. At a time of pro-inclusion public policies, new discoveries are being made on the subject.

KEYWORDS: School inclusion; Exclusion; Occupational therapy; Education; Educators; School.

1. Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Curso de Terapia Ocupacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3268-8316>.

2. AMA/UBS Integrada Vila Nova Jaguaré/ Projeto Rede - Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4659-9859>. E-mail: perolaprado.to@gmail.com.

3. Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Curso de Terapia Ocupacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1689-1795>. E-mail: eucenir@usp.br.

4. **Endereço para correspondência:** Camila C. B. X. de Souza. Rua Cipotânea, 51. São Paulo, SP. CEP: 05508-050. E-mail: camila.reata@usp.br.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um desafio, pois exige a compreensão das necessidades dos estudantes, o que implica na democratização do acesso à educação, na oferta de um ensino de qualidade, no investimento em formação, mas, sobretudo, na relação com o outro¹. No entanto, esse processo é complexo e exige reflexões sobre os desafios a serem enfrentados e o entendimento das inter-relações das propostas inclusivas com os processos que promovem a exclusão.

Para Sawaia², os aspectos macroestruturais das questões relacionadas à dialética inclusão/exclusão, como as leis e as políticas públicas estão entrelaçados com as histórias individuais e dos grupos sociais que vivem situações de sofrimento, discriminação, injustiças, tornando inseparáveis aspectos éticos e subjetivos.

Essa noção compreende um constante movimento nas relações entre indivíduos e grupos, onde muitos podem estar incluídos em um processo e excluídos de outro, considerando aspectos das sociabilidades e valores sociais presentes³. Assim, a criança com deficiência pode estar incluída em uma escola especial e excluída de uma escola regular, pode estar dentro de uma escola regular e incluída em processos comuns a todas as crianças ou excluída deles, experimentando uma inclusão perversa, o que lhe provoca sofrimento.

O sofrimento decorrente de processos de exclusão ou de inclusão perversa, presente nos valores sociais e históricos e nas relações sociais e afetivas pautadas pelos preconceitos, estigmas e estereótipos vinculados à pessoa com deficiência, visam manter uma ordem social erigida no desvalor e deslegitimação dessas pessoas, acarretando o que Sawaia³ denomina como sofrimento ético-político.

Tal sofrimento permeia as relações sociais e afetivas e interfere na capacidade de agir dos sujeitos e dos grupos e, portanto, negar ou menosprezar o afeto na ação educativa é inibir a potência de ação dos sujeitos, gerando afetos tristes, como o medo, afeto decorrente da tristeza⁴. Assim, estudantes com e sem deficiência, seus familiares e educadores são afetados pela tristeza e, por consequência, há a diminuição da capacidade de existir e de agir desses sujeitos, tornando-os passivos, sentindo-se impotentes diante da realidade.

As políticas públicas podem contribuir para promover rompimentos ou continuidades de sofrimentos ético-políticos. No Brasil, muitas políticas incidiram sobre a produção de escolas inclusivas⁵⁻¹¹. Pós 2003 as políticas e ações inclusivas foram fortemente difundidas e implementadas, o que culminou com a consolidação das mesmas entre 2008 e 2016¹². Entretanto, pós 2018, inicia-se um processo de

desmonte dessa proposta, com a retomada da oferta de vagas exclusivas para pessoas com deficiência em classes, escolas e instituições especiais^{12,13}. Tais mudanças questionam simbólica e politicamente a necessidade da existência da inclusão escolar, assim como a educação enquanto direito de todos e dever do Estado¹², acarretando retrocessos na proposta de inclusão escolar.

No bojo desse movimento anacrônico há o acirramento da desvalorização da diversidade e do fortalecimento da competição entre os indivíduos, com o enaltecimento do desempenho e da produtividade escolar, criando cisões entre os estudantes bem e mal sucedidos. Esse funcionamento produz violências sutis na escola, como elucidam Musha e Fernandes¹⁴, sustentando uma educação que se produz fora de bases humanistas e alheia ao pensamento crítico.

Tais violências produzem o silenciamento de educandos, educadores e de familiares, promove o impedimento em perceber o outro em suas necessidades e singularidades, impossibilita o desenvolvimento de relações democráticas e inibe as relações de amizade¹⁴ e de apoio mútuo, gerando solidão.

Assim, a exclusão dos mal sucedidos¹⁴ do cenário educacional, dentre eles as crianças com deficiência, justifica o retorno a um modelo de segregação na educação, tirando do convívio escolar comum todos aqueles que não puderam, individualmente, resolver suas dificuldades e atingir uma determinada meta esperada.

Essa proposta se efetiva no cotidiano escolar, nas relações entre educadores, educandos e familiares e está presente no comportamento das pessoas, nos corpos acuidos dos estudantes isolados em um canto da sala de aula, no medo e sentimento de impotência expresso pelos educadores e no silenciamento dos familiares que estão apartados do que ocorre na escola. Esse sofrimento se concretiza em um imaginário de que a escola especial é melhor para crianças com deficiência e seus familiares, de que os professores são impotentes em seu trabalho, e, principalmente, no isolamento de todos, pois cada um desses segmentos tem de resolver o seu cotidiano solitariamente, sem trocas, sem ajuda, sem conversas de como superar as dificuldades de forma coletiva, criativa e com alegria.

A Terapia Ocupacional não está apartada desse processo e também pode hesitar entre um trabalho no campo da educação pautado em premissas biomédicas, segregacionistas e de ações em escolas e classes especiais ou da consolidação de ações na escola regular, contribuindo para o enfrentamento dos processos de exclusão ou de inclusão perversa¹⁵. Sem dúvida a segunda opção é a mais recente na história da profissão, está em constituição, e exige clareza dos profissionais sobre para onde dirigem

o seu trabalho o que nem sempre é um caminho confortável, porém é necessário ética-politicamente. Trata-se de construir estratégias técnicas condizentes com esse alinhamento político e, para tanto, as narrativas de educadores de escolas regulares sobre os desafios cotidianos da inclusão pode trazer contribuições importantes.

Para a Terapia Ocupacional, as mudanças de rumo nas políticas públicas podem ter forte impacto na constituição do campo, não apenas porque as políticas educativas influenciam as práticas dos terapeutas ocupacionais, como demonstram Santis et al.¹⁶ mas, sobretudo, porque até mesmo em momentos históricos com maior consolidação das ideias inclusivas e de uma educação para todos, era possível observar o embate entre diferentes modelos de terapia ocupacional que buscavam construir uma escola para todos, minimizando injustiças e inequidades sociais, ou que valiam-se do saber e do discurso biomédico para controlar e adequar corpos, transformando a escola em espaço clínico-reabilitacional^{15,17,18}.

Assim, com o apagamento de políticas pró-inclusão ou pró-educação para todos e a retomada de antigos modelos educacionais, também, dentro do campo da terapia ocupacional escolar, enfraquece-se uma forma de se pensar a profissão que ainda não chegou a ocupar um lugar dominante.

Este artigo visa relembrar que apesar de todos os entraves e incertezas para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, esta é uma proposta de fundamental importância para o terapeuta ocupacional, para educadores e educandos.

Vale a ressalva de que o trabalho do terapeuta ocupacional na escola não pode se limitar a ações com estudantes com deficiência, sendo necessário o desenvolvimento de ações para todos^{15,17} – todos os estudantes, familiares, educadores e comunidade escolar. Entretanto, por conta da pseudo-invisibilidade¹⁹ vivida por estudantes com deficiência, este artigo visa destacar a questão da inclusão escolar desta população, dentre inúmeras outras possíveis.

METODOLOGIA

Trata-se de resultados parciais de pesquisa²⁰ qualitativa avaliativo-reflexiva que pretendeu detectar os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência no cotidiano escolar.

Foram realizadas, em 2014, cinco entrevistas com educadoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da periferia da capital paulista, nomeadas como E1, E2, E3, E4 e E5: duas professoras do Ensino Fundamental - ciclo I, uma Auxiliar de Vida Escolar (AVE), uma professora da

Sala de Apoio e Acompanhamento a Inclusão (SAAI) e a diretora da escola, com idades, à época, entre 27 e 55 anos, que foram intencionalmente selecionadas por realizarem atividades ligadas diretamente a estudantes com deficiência.

As entrevistas duraram em média 45 minutos, tiveram os áudios gravados. Foram realizadas na escola, em espaço escolhido pelas educadoras. O roteiro de perguntas era composto pelas seguintes questões: 1. Como você vê a participação da criança com deficiência na escola?; 2. O que significa a proposta de inclusão escolar para você?; 3. Para você, como é ter um estudante com deficiência em sala de aula ou na escola?; 4. Conte um caso de um estudante seu com deficiência, que você acha que foi bem-sucedido em sua ação enquanto educador.

Utilizou-se o método de análise de conteúdo²¹ e após leitura exaustiva das transcrições, os dados foram categorizados em: 1) O medo, os preconceitos e os projetos institucionais para a inclusão escolar; 2) A amizade no cotidiano escolar como promotora da inclusão.

A pesquisa foi realizada com a autorização da direção da escola e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, protocolo CAAE nº 21390513.7.0000.0065. Essa pesquisa recebeu financiamento da Pró-reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, por meio do programa “Ensinar com Pesquisa”.

RESULTADOS

A dialética inclusão/exclusão está presente no discurso das entrevistadas ao falarem de projetos dos educadores ou da instituição para os estudantes com deficiência. Como importantes forças tensionadoras dessa relação estão o medo, as políticas públicas e as relações de amizade.

As políticas, muitas vezes, balizam os discursos apontando que ter acesso à educação é um direito de todos, por maiores que sejam os desafios narrados para implementar projetos que contemplem a totalidade dos estudantes.

O medo, por sua vez, torna audíveis nos discursos os preconceitos e estereótipos frente ao corpo com deficiência, que apoiam ideias que remontam à educação especial e segregada.

A amizade, por conseguinte, desmonta os medos, permite às educadoras entrar em relação com os estudantes, e não mais com ideias imaginativas¹⁹ sobre eles. Possibilita verificar que todos podem aprender e estar na escola regular, ressignificando as máximas que aprenderam a repetir com as políticas públicas. Além de romperem com a solidão ao ressignificarem a educação fora dos moldes produtivistas.

O medo, os preconceitos e os projetos institucionais para a inclusão escolar

O medo de entrar em relação com o outro aparece nos discursos sob o sentimento de insuficiência frente à formação técnica no campo da inclusão escolar. Mesmo as educadoras com especialização sentem-se inseguras:

Eu tenho uma formação em inclusão porque eu comecei na educação especial. (...) Mas, por mais que eu tenha capacitação, ela sempre foi mais voltada pra Síndrome de Down e autismo, que era com quem eu trabalhava na educação especial. Aí eu chego aqui e tenho uma aluna com paralisia cerebral, então, muitas vezes, eu não sei o que fazer. (E1)

Eu vejo que a gente se sente muito não sabendo. (...) acho que a formação que a gente tem é pouca. (E2)

(...) tem pessoas que só tiveram esse conteúdo teórico na faculdade, mas não sabem lidar na prática. (E3)

Uma das entrevistadas tem uma posição crítica ao tecnicismo do trabalho educacional, e identifica a dificuldade de se entrar em relação com os estudantes:

(...) a formação de professores tem uma visão idealizada da relação professor-aluno e do trabalho na escola. (...) O professor chega aqui completamente sem saber o que ele vai fazer. E com todos os alunos! (...) 'Eu não sei o que fazer. Eu não tive formação!' Nessas coisas que a gente pensa. (...) Mas essas dificuldades estão pra além de uma defasagem de formação técnica. E é isso que a gente demora pra entender. (...) A gente tem processos históricos de exclusão em todos os sentidos, não só da criança com deficiência. É a exclusão social da diferença de maneira sistemática. A gente tem uma dificuldade muito grande de incluir tudo aquilo que tem uma diferença (...) quando eu tenho esse sujeito, completamente diferente daquilo que eu estou acostumada a aceitar, padrão: branco, europeu, masculino, funcional... quando eu tenho toda essa diferença junto numa criança só, eu tenho adultos com muita dificuldade de lidar com essa diferença (...). (E4)

O excesso de estudantes por sala e a falta de acessibilidade também participam da dialética inclusão/exclusão, aumentando ou diminuindo as potências de educadores e educandos:

(...) você quer incluir, aí tenta adaptar a atividade, quer ficar junto, mas não pode! As nossas salas estão

abarrotaadas! Tenho mais de 30 alunos e dois de inclusão, além de muitos outros com dificuldades de aprendizado. Aí fica difícil. (E2)

(...) aqui na escola tem coisas que não tem pras crianças com necessidades especiais, como o parque. Só tem pras outras crianças. (E3)

Mas eu acho que seria muito mais fácil se já tivesse uma mesa maior lá fora [no pátio], mais alta e que coubesse a cadeira de rodas. (...) Eu posso fazer adaptações? Sim, só que ele ainda vai continuar isolado comendo numa cadeira improvisada. (...) Tinha o banheiro de deficientes físicos na escola, mas ele era pra pessoas adultas. E chegávamos com a estudante com deficiência no banheiro e não dava certo, porque não tínhamos banheiros adaptados pra crianças. (...) Como a [estudante com deficiência] se sentiria bem na escola tendo que passar todos os dias pela humilhação de usar um banheiro que não atende ao corpo dela? (...) Por isso adaptar os banheiros e outros espaços foi tão importante. (E5)

Arranjos organizacionais do sistema educacional paulistano nem sempre colaboram para minimizar o medo, nem facilitam o desenvolvimento de ações inclusivas. Algumas entrevistadas sentem-se angustiadas e desamparadas:

Pra conseguir as coisas hoje pros estudantes com deficiência na educação, você precisa de uma condição específica X, do laudo Y, do exame Z, de uma ação que só acontece depois de um fato X, com uma nova condição Y. (...) é muito difícil em termos de política pública, tentar garantir que esses meninos tenham uma história diferente. É angustiante. (E5)

Eu sou totalmente a favor da inclusão, mas não como ela está sendo colocada. Porque não dá suporte ao professor. Você não tem um especialista para te ajudar... a estagiária vem e fica muito pouco tempo porque a prefeitura não paga bem. (...) fica muito só para o professor. (...). (E1)

Acho que falta mais ajuda do poder público na estruturação da escola, com materiais adequados (...), salas maiores para receber as crianças. (E2)

A falta de projetos de futuro do sistema educacional para os estudantes com deficiência após concluírem o ensino fundamental coloca os projetos de inclusão escolar em xeque. E, muitas vezes, quando estes existem, ainda são projetos de futuro dentro de uma lógica educacional produtivista:

(...) esses meninos [com deficiência] já estão terminando a escola. E aí? Aí que eles vão ter que trabalhar. O que é outro impasse. (...) Dá pra incluir no trabalho? Dá. Desde que haja uma rede de apoio forte construída e não só ações isoladas das famílias. Porque as famílias cansam de nadar contra a maré. (...) E não precisa só de trabalho pra esses alunos, mas de algumas ETECs [Escola Técnica Estadual] com outro funcionamento, com outro tipo de ensino profissionalizante. (...) Esses jovens que hoje estão conosco vão voltar pra casa quando terminar a escola? Não pode! (E4)

As dificuldades de construir planos de futuro para os estudantes com deficiência que sejam comuns entre escola e família são citados como entraves a projetos educacionais inclusivos:

Outro problema é como as famílias veem essas crianças: com muito dó. E aí todo aquele investimento que foi feito... o andador, que a secretaria de educação conseguiu, tinha fisioterapeuta da própria secretaria de educação que vinha na escola pra ensinar ele usar o andador. E ele andava pra lá e pra cá, tinha autonomia pra tudo. Por morar em apartamento, a família optou por não levar o andador pra casa. Conclusão?! Ele voltou pra cadeira de rodas. (...) Ele mora do lado de lá [outro bairro] (...) olha as dificuldades: O transporte escolar gratuito não busca criança do lado de lá. Não comporta no trajeto previsto em lei. Ele está com atrasos na aprendizagem, por conta de perder aula. (...) Foi pra uma outra escola, com escada. Ficou sem aula por conta de elevador quebrado. E eu aqui lembrando todo mundo que com um andador, coisa simples de se conseguir, esse menino poderia subir e descer a escada e frequentar a escola! (E3)

Alguns discursos sobre os estudantes com deficiência explicitam a dialética exclusão/inclusão, deixando transparecer os preconceitos, mesmo quando estes são identificados como incompatíveis com a educação inclusiva:

Porque não adianta eu falar que vou dar a mesma atividade pra ela [estudante com deficiência] que pras outras crianças. Ela não vai aprender o conteúdo que as outras crianças estão aprendendo. (...) Porque ela tinha hidrocefalia, só que ela tinha o cognitivo todo preservado, então interação, conversa, essas coisas ela trabalhava bem. (...) Ela vai aprender a mesma coisa que as outras crianças? Não vai. (E1)

De alguma forma ela [criança com deficiência] tá aprendendo as mesmas coisas que os outros, mas no ritmo

dela, porque às vezes ela tá ouvindo, tá entendendo, mas às vezes ela vai registrar de forma diferente. Ela vai entender parcialmente. (E2)

As entrevistadas identificam que as crianças aprendem, enquanto crescem, a dialética inclusão/exclusão por meio das posturas paradoxais dos adultos em relação às pessoas com deficiência:

(...) quando são menores eles [estudantes] têm muito carinho com as crianças de inclusão. A gente só não pode deixar que fique aquela coisa de fragilidade. 'ah coitado', de proteger. Mas acho legal que eles cuidam, brincam, eles gostam. Não tem aquele preconceito. (...) (E1)

(...) parece que eles vão chegando em uma certa idade... eles vão ficando mais egoístas, pensando só em si. Então o [estudante com deficiência] fica um pouco mais jogadinho, ninguém quer saber dele, porque tá no meio dos adolescentes. Mas, não era assim quando ele era menor. (E3)

Perceber o medo e a dialética inclusão/exclusão nos próprios discursos não é algo simples, ao que as entrevistadas reagem amparando-se em um discurso politicamente correto:

Eu não faço distinção. Assim... você só vê como mais trabalho ter um aluno especial. Então, quer dizer, você vai ter que preparar coisas diferentes, vai ter que pensar em coisas diferentes, vai ter que estudar mais, vai ter que dedicar um tempo de preparação de aula 3, 4 vezes maior... mas para mim é a mesma coisa que ter qualquer outra criança. (...) Isso não quer dizer que vai ser um trabalho maior, é um trabalho diferente. (E1)

Algumas narrativas apresentam uma perspectiva da educação especial dentro da escola regular, em um tipo de inclusão perversa²:

Às vezes, depois do recreio, eu levo o [estudante com deficiência] pra sala, às vezes não. Porque às vezes ele fica lá na sala só fazendo barulho, e acaba prejudicando os outros alunos. (...) Não é certo eu fazer isso. O certo é ele ficar dentro da sala. Mas, eu tiro porque ele é uma criança que não consegue fazer nada. (...) aí eu vou, ponho ele na grama pra ele ter contato com alguma coisa. (E3)

Outra educadora analisa que a invisibilidade em torno das deficiências pode ser utilizada para justificar a violação de direitos no espaço escolar, reiterando a dialética exclusão/inclusão:

É uma situação que me deixa muito... doente... porque tem a ver com a maneira com que a nossa sociedade olha a criança com deficiência. Ela é a última que grita, então não tem problema ficar isolada, não tem problema passar fome, não tem problema ficar encostada. O problema é se ela me dá trabalho. Se não me dá trabalho, não vou ver, não vou cuidar, não vou dar a atenção que merece. (E5)

Os discursos hesitantes e contraditórios indicam que as educadoras percebem a dialética inclusão/exclusão, avaliam-na como “inadequada”, e fiam-se no discurso politicamente correto, o que não poderia ser uma estratégia bem-sucedida.

Para Groisman e Jerusalinsky²²“(...) a linguagem não é um mero sistema de expressão de ideias, mas o constitutivo e constituinte da possibilidade de que se articule o sujeito em relação ao Outro nesse campo de desejo e de demanda” (p.249). Assim, as contradições dos discursos entram em relação com o medo que sentem dos estudantes com deficiência e com a insegurança quanto à competência técnica para educar estudantes diferentes do idealizado. Como ressalta Jerusalinsky²³, “(...) o que não se diz, de alguma maneira, necessariamente, se manifesta. E quando não se manifesta no simbólico, ou seja, no dizer, manifesta-se no real de seu corpo. Porque isso, embora seja silenciado com verborragia técnica, de algum modo fala” (p.62).

Por isso é fácil desmontar a inclusão escolar, ou sentir-se despreparado para esse trabalho. Não se está preparado para pensar em uma educação com o outro, como denuncia uma das entrevistadas, nem se produz um sistema educacional ou formativo aos educadores que lhes permita identificar e superar seus medos.

O ato de educar, reduzido a um fazer técnico pelo atual sistema educacional, nada parece ter a ver com a vida dos estudantes e educadores, nem com seus afetos. Por isso não se tem projetos para todos os estudantes depois do ensino fundamental, como denunciam as entrevistadas. Porém, tampouco se tem projetos para os educadores no sistema educacional.

A amizade no cotidiano escolar como promotora da inclusão

Os educadores narram caminhos para construir a inclusão escolar a partir de relações de amizade, que protegem o educador da lógica educacional produtivista e do sentimento de impotência, onde podem desvelar seus medos e aprender com o outro que outros cenários educacionais são possíveis:

No começo eu corria pra sala dela [outra educadora] quase todos os dias. Aí eu vi a maneira que ela trabalhava e pensava: ‘Nossa, mas é possível? Sim, é possível!’ (...) Esse ano foi legal porque o professor de matemática da manhã se preocupou muito com o [estudante com deficiência] que é um aluno com muitos comprometimentos motores e cognitivos. Várias vezes a gente estava conversando e a gente ia pensando coisas juntos, que eu também usava na minha classe com outros alunos com comprometimentos parecidos com os [desse estudante]. (E4)

A amizade entre os estudantes também mobiliza os educadores:

(...) quando o [estudante com deficiência]. entrou na escola, - eu tenho uma experiência boa com ele - as crianças o acolheram antes dos adultos e elas iam brincar com ele, levavam a cadeira, disputavam quem ia empurrar. Ele foi a primeira criança com comprometimento grave que entrou aqui desde que eu estou aqui. (...) e era bonito de ver todo mundo junto tentando pensar em alguma estratégia, uma possibilidade, algum caminho, mesmo as crianças. (E4)

São tecidas críticas positivas ao trabalho de inclusão escolar desenvolvido na escola, valorizando o modo como aquela equipe trabalha, marcas de alteridade entre os educadores:

(...) nessa escola as pessoas têm uma preocupação maior, a gente tem a AVE, a professora do SAAI, tem o pessoal da UBS que vem e dá um apoio, tem projetos de cursos da USP, tem os projetos que a gente cria, muita gente envolvida. (...) porque tem escola que larga a criança jogada. (E1)

Aqui as crianças são bem recebidas. (...) Primeiro porque tem lugares adequados pra elas. Tem rampa, banheiro adaptado, trocador. Tem uma aceitação dos professores, dos funcionários. (E3)

(...) a gente está aprendendo a cuidar, aprendendo a lidar, aprendendo a educar, aprendendo a aprender e aprendendo como instituição. A escola pública está aprendendo com acertos, com erros, com sofrimentos, com tropeços (...) e muitas vezes, com alegrias também. (E5)

As educadoras narram como a convivência e as trocas estabelecidas com os estudantes com deficiência trazem benefícios para a comunidade escolar, indicando que quando o medo é rompido e são estabelecidas relações em que se pode considerar o outro e suas potencialidades,

modifica-se também os efeitos da dialética exclusão/inclusão no cotidiano escolar:

Eu acho positivo as crianças deficientes aqui na escola. (...) as crianças na educação especial eram segregadas como se fosse transmitir uma doença contagiosa, ninguém quer chegar perto. Não tem respeito, não tem interação e isso já é bem diferente na inclusão (...). Eu acho que o sucesso que eu tenho com a [estudante com deficiência] é na interação, (...) é a parte de reconhecer que ela faz parte da sala. Ela reconhecer, os colegas, nós professores e os pais. (E1)

A inclusão foi um ganho para a escola, pros outros alunos, pra própria criança [com deficiência]. E para nós, para gente aprender com as diferenças. (...) Porque a criança dentro desse contexto vai poder ter possibilidades de convivência, que às vezes em outra escola não teria. (E2)

Às vezes as pessoas falam 'uma criança assim como a [estudante com deficiência] vai pra escola fazer o quê, gente?' Mas o que eles não sabem é que ela vem feliz pra escola mesmo não falando! Mesmo com todas as dificuldades de locomoção que ela tem. Ela fica feliz só de entrar na escola! E ela é inteligente, ela gosta de aprender! Imagina: essa menina fica o dia todo dentro de casa. (...) Vai ficar trancada? Que nem antigamente? Excluída da sociedade? Não é assim! (E3)

São narrados também ganhos motores, de autonomia, na comunicação e no aprendizado de estudantes com deficiência após sua entrada na escola regular. Esses ganhos são decorrentes das mudanças relacionais estabelecidas na escola após o rompimento do medo:

Eu vi um grande avanço do [estudante com deficiência] na questão da oralidade, porque antes ele não falava quase nada (...) eu ia fazer a chamada, (...) eu tentava que ele falasse as coisas, que a gente tivesse uma comunicação, mesmo que por sinais. (...) Então eu vi que ele era muito interessado na questão da escrita. (...) Então eu lia pra ele. Ano passado ele começou a escrever melhor o nome, as letrinhas... é um avanço pequeno? É. Mas, foi um grande avanço. (E2)

O [estudante com deficiência] não se alimentava sozinho. Ele tinha bastante dificuldade, agora ele tá conseguindo. (E3)

Ele aprendeu a subir e descer a escada sozinho. (...) Ele passou a ir de andador no banheiro sozinho, só precisava de supervisão. (E5)

Por maiores que sejam os desafios narrados para implementar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, é evidente, nos discursos, a importância dos projetos de inclusão implementados para estudantes com e sem deficiência e educadores no que tange à sua formação técnica e cidadã, assim como para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

CONCLUSÃO

A inclusão de estudantes com deficiência na escola regular provoca tensionamentos na dialética inclusão/exclusão. Dentre estes tensionamentos está o binômio composto pela insegurança frente à formação técnica para educar e pelas dificuldades para entrar em relação com o outro. Frequentemente avalia-se, que uma das barreiras para se incluir estudantes com deficiência na escola regular é a falta de formação dos educadores, como se as relações educacionais estivessem limitadas ao âmbito técnico e que a oferta de conhecimentos sobre as deficiências pudesse qualificar o educador para o trabalho. Muitos projetos de terapias ocupacionais no campo da educação se constroem sob essas premissas. Entretanto, isso eclipsa o fato de que a educação se faz com e para o outro, e a formação técnica nem sempre considera as dificuldades que os educadores têm para entrar em relação com os estudantes e os afetos que podem se produzir a partir dessa relação, com especial destaque para o medo de entrar em relação com estudantes com deficiência.

Os terapeutas ocupacionais têm recursos para compreender e manejar estes afetos, possibilitando a construção de novas relações entre educadores e educandos¹⁵. Para tanto, faz-se necessário que os terapeutas ocupacionais desenvolvam ações que rompam com a lógica de trabalho da transmissão de conhecimentos técnicos da saúde para os educadores.

Outras questões que estão para além da dinâmica das relações interpessoais têm impacto direto sobre os afetos na escola, como as políticas públicas, a acessibilidade e as dificuldades de se obter apoios institucionais. Como observado, elas podem contribuir para aumentar ou diminuir o sentimento de impotência ou o medo dos educadores. Assim, ações terapêutico-ocupacionais que incluam articulações, inclusive intersetorialmente²⁴, para ampliar apoios institucionais, criar políticas públicas, melhorar acessibilidade e também impactam os afetos.

No que tange aos projetos de futuro para estudantes com deficiência, nota-se que é difícil construí-los para estudantes com os quais se têm relações mediadas pelo

medo ou por preconceitos. A partir dessas relações foram possíveis projetos centrados em uma lógica educacional produtivista. O que aponta a necessidade de se promover mudanças relacionais na escola, rompendo com o medo e promovendo a ampliação das relações, sobretudo de amizade, como narram as entrevistadas. É a amizade que permitiu às educadoras romper com a solidão e o desamparo que sentem no sistema educacional, acreditar que a inclusão é possível e estar com os estudantes, apesar do medo.

Os ganhos narrados com a entrada de estudantes com deficiência na escola advieram de mudanças relacionais, e não de um aprimoramento técnico dos educadores, mesmo quando eram citados ganhos motores ou na alfabetização. Isso reitera a necessidade de ações, no âmbito escolar, que provoquem mudanças relacionais.

Assim, seria interessante que as ações de terapia ocupacional no contexto escolar fossem pensadas de

forma a promover mudanças cotidianas nos afetos e nas relações, fortalecendo a “(...) *potência de pensar e agir dos sujeitos envolvidos facilitar a construção de soluções para os impasses a partir do próprio grupo, redirecionando e alocando recursos tecnológicos, sociais e políticos dos equipamentos da comunidade*” (p.125)¹⁵.

Essa pesquisa não esgota as questões sobre o trabalho da terapia ocupacional na construção de uma escola para todos^{15,17}, visto que aqui se discute propositalmente um recorte específico referente à inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, numa tentativa de produzir debates sobre o tema frente a uma população cujas necessidades educacionais são comumente negligenciadas por conta de viverem situações de pseudo-invisibilidade¹⁹. Isso aponta para a necessidade de que sejam realizadas mais pesquisas que busquem compreender os afetos na escola também junto a outras populações de estudantes.

Contribuição das autoras: *Camila Cristina Bortolozzo Ximenes de Souza:* Participou da elaboração, desenho, análise de dados, redação e revisão do texto deste artigo. *Pérola Prado:* Desenvolveu o projeto de pesquisa que deu origem a este artigo. Coletou e realizou análise preliminar dos dados. Realizou revisão crítica do artigo. *Eucenir Fredini Rocha:* Orientou o projeto de pesquisa que deu origem a este artigo. Participou da análise dos dados, elaboração, desenho, redação e revisão do texto deste artigo.

Todas as autoras estão de acordo com o texto final do artigo.

O artigo é parte do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica intitulado “Contribuições da Terapia Ocupacional nos Processos de Inclusão de Crianças com Deficiência no Contexto Escolar” desenvolvido pela então graduanda Pérola Prado e orientado pela Prof^ª Dr^ª Eucenir Fredini Rocha entre 2014 e 2015, que contou com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo por meio do Programa Ensinar com Pesquisa.

Sobre os autores:

Camila Cristina Bortolozzo Ximenes de Souza - Docente temporária e Terapeuta Ocupacional do Curso de Terapia Ocupacional do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. Terapeuta ocupacional (USP), Mestra em ciências (USP), Doutora em Humanidades (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3268-8316>.

Pérola Prado - Terapeuta ocupacional em equipe Multiprofissional de atenção básica na AMA/UBS Integrada Vila Nova Jaguaré e supervisora técnica no Projeto Rede, projeto de garantia de inclusão escolar em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Terapeuta ocupacional (USP), Especialista em saúde mental (EEUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4659-9859>. E-mail: perolaprado.to@gmail.com.

Eucenir Fredini Rocha - Professora Associada do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. Terapeuta Ocupacional (USP), Mestra em Psicologia Escolar (USP) e Doutora Psicologia Social (USP), Livre Docente (FMUSP). Docente do Programa de Pós-Graduação “Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-FFLCH/USP-DIVERSITAS” e do Mestrado Profissional “Formação Interdisciplinar em Saúde” (Odontologia/Faculdade Saúde Pública/Enfermagem/Instituto Psicologia-USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1689-1795>. Email: eucenir@usp.br.

REFERÊNCIAS

1. Mantoan MTE. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna; 2003.
2. Sawaia B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2a ed. Petrópolis: Vozes; 2001.
3. Sawaia B. *Exclusão ou inclusão perversa?* In: Sawaia B, organizador. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2a ed. Petrópolis: Vozes; 2001. p.7–13.
4. Spinoza B. *Ética*. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2009.
5. Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília; 1988.
6. Brasil. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília; 1994.
7. Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília; 1990.
8. Brasil. *Ministério da Educação e do Desporto. Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília; 1993.
9. Brasil. *Casa Civil. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica*. Brasília; 2007 [citado 23 jun. 2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
10. Brasil. *Presidência da República. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007*. Brasília; 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm
11. Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília; 2008 [citado 23 jun. 2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
12. Rosa JGL, Lima LL. *Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial*. Rev Bras Educ. 2022;27:e270026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>
13. Brasil. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília; 2020 [citado 23 jun. 2022]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>.
14. Musha EH, Fernandes KC. *Servidão como violência dentro dos muros da educação*. In: Sawaia B, Albuquerque R, Busarello FR, Purin GT, organizadores. *Afeto & violência: lugares de servidão e resistência*. Embu das Artes-SP: Alexa Cultural/EDUA; 2020. p.269-80.
15. Rocha EF. *A terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces*. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2007;18(3):122–7. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p122-127>
16. Santis MA, Dornemann MC, Covacevich FD, Mansilla MIG, Contreras MJM, Aravena DO. *El poder del diagnóstico clínico en las prácticas de terapeutas ocupacionales que trabajan en contextos educativos*. Cad Bras Ter Ocup. 2021;29. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2213>
17. Rocha EF, Brunello MIB, Souza CCBX. *Escola para todos e as pessoas com deficiência: contribuições da terapia ocupacional*. São Paulo: Hucitec; 2018. v.1
18. Pereira BP, Borba PLO, Lopes RE. *Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil*. Cad Bras Ter Ocup. 2021;29:e2072. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2072>
19. Rocha EF. *Terapia ocupacional e reabilitação de pessoas com deficiência: como aprendi a polir lentes com Espinosa [Tese]*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina; 2020 [citado 10 ago. 2022]. <https://doi.org/10.11606/T.5.2020.tde-18032021-122223>
20. Rocha EF, Prado P. *Contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar*. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2014.
21. Bardin L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1979.
22. Jerusalinsky A, Groisman ML. *Terapêutica da linguagem: entre a voz e o significante*. In: Jerusalinsky A, organizador. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. 5a ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios; 2010. p.236-51.
23. Jerusalinsky A. *Falar uma criança*. In: Jerusalinsky A, organizador. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. 5a ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios; 2010. p.50–62.
24. Rocha EF, Souza CCBX, Lima SFB. *Intersetorialidade: o que é preciso para Jorge sair do quarto e ir à escola?* In: Rocha EF, Brunello MIB, Souza CCBX. *Escola para todos e as pessoas com deficiência: contribuições da terapia ocupacional*. São Paulo: Hucitec; 2018. v.1, p.193-206.

