

## GESTALT E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*GESTALT AND INCLUSIVE EDUCATION: EXPERIENCE REPORT*

Iara de Novaes Teixeira <sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo objetiva-se à discussão sobre a Gestalt aplicada no contexto da educação inclusiva através de um relato de experiência de uma psicóloga atuante em um órgão da secretaria municipal de educação no interior da Bahia. A partir da narrativa, observa-se articulação de conceitos da Gestalt (terapia e pedagogia) sustentando olhares e práticas em todos os âmbitos de sua atuação. Para as discussões, recorreu-se mais especificamente à teoria de campo, aos conceitos de contato e suas disfunções, além da filosofia dialógica de Buber. Reconhece-se que a aproximação entre Gestalt e educação inclusiva é algo ainda incipiente, porém, dadas as similaridades de cosmovisões entre as duas disciplinas, bem como os desafios que a educação inclusiva como campo de práticas assume e demanda, é mister que maiores pontes de diálogos sejam erigidas, a fim de dar suporte ao enfrentamento das barreiras à plena efetivação da inclusão como um projeto de reforma social.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Gestalt-terapia; Gestalt-pedagogia; campo; relação dialógica.

### ABSTRACT

This paperwork is intended to be a discussion of the Gestalt applied in the inclusive education context through a report of a Psychologist acting in an institution of the municipal secretary of education in a city of Bahia. From the narrative it's observed the link through gestalt concepts (therapy and pedagogy) grounding views, postures and practices in every scopes of her acting. In the discussions, it was resorted more specifically to the field theory, to the concepts of contact and its interruptions, besides the Buber's dialogical philosophy. It's acknowledged that the approximation between Gestalt and special education is still incipient. However, given the worldviews similarities among the two subjects, as well as the challenges that the special education as practice field takes over and demands, it's necessary that larger bridges of dialogue be erected in order to support the facing of the difficulties against the full actualization of the inclusion as a social project.

**Keywords:** Inclusive education; Gestalt-therapy; Gestalt-pedagogy; Field; dialogical relation.

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem a finalidade de relatar a experiência prática de uma psicóloga no contexto da educação especial e ao mesmo tempo discutir conceitos da Gestalt (terapia e pedagogia) que fizeram parte das reflexões advindas desse fazer profissional e que nortearam suas condutas em todas as esferas: na relação com o paciente/aluno, nas interações com as escolas e profissionais da educação, em intervenções com pais e responsáveis, na articulação em rede, ao lidar com as limitações de seu contexto, ao lidar com as variáveis políticas adjacentes e atravessadoras da dinâmica institucional onde se inseriu; e na relação com a educação como campo macro no qual a prática profissional esteve dialeticamente interagindo, numa interferência recíproca.

<sup>1</sup> Psicóloga pela UFBA, especialização em Gestalt-Terapia pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, membro do GT em Psicologia Escolar e Educacional do CRP 3ª região, [iarant.psi@gmail.com](mailto:iarant.psi@gmail.com);

Devido à relevância da temática da educação inclusiva no Brasil como uma área que assume e demanda inúmeros desafios – para os profissionais que dela se ocupam e para as sociedades que a abraçam; e percebendo as afinidades filosófico-epistemológicas entre a educação inclusiva e a Gestalt – apesar da ainda incipiente aproximação entre as mesmas, – considerou-se a importância de fazer a articulação entre as duas disciplinas de saber a fim de apontar os diálogos possíveis entre elas e também contribuir de alguma maneira para reflexões da prática da psicologia na realidade da educação inclusiva brasileira.

No entanto, reconhecem-se aqui as limitações deste trabalho devido à sua natureza e ao volume de conteúdos que emergem como figura quando se discute determinados temas. Maiores debates são necessários, a fim de dar conta de outras variáveis importantes envolvidas e com o imperativo do aprofundamento para amadurecimento e proficiência das reflexões.

## **METODOLOGIA**

O presente relato descreve as práticas de uma Gestalt-Terapeuta que fazia parte da equipe de psicologia de um órgão público da educação inclusiva de um município da Bahia. Para efeitos de objetividade, centra-se no registro de atividades ocorridas nos anos de 2016 a 2018 – divididos em dois contextos diferentes, a saber: atuação nos distritos rurais e atuação na sede do município. Utilizou-se como fonte de informações algumas anotações pessoais e observações da autora de situações vividas no contexto de trabalho no referido período.

Tal trabalho se trata de uma descrição vivencial da profissional, enfocando percepções e interpretações das suas experiências e o percurso teórico de elaboração de conclusões que ela percorreu. Sendo um relato de experiência da própria autora, não foi necessária avaliação de um comitê de ética em pesquisa. Ainda assim, por precaução com o sigilo, optou-se por ocultar o nome do município e não identificar escolas ou atores citados aqui, além do cuidado com a não produção de riscos ou prejuízos através do relato das reflexões.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A educação escolar tenciona ao desenvolvimento de habilidades, domínio de certos conteúdos e apropriação cultural para que os alunos possam ser ativos cidadãos em seus meios sócio-culturais (Blanco, 2004, p. 290). Para garantia do direito de acesso de todas as pessoas à educação e acomodar no ensino regular os alunos com necessidades educativas especiais, a educação inclusiva passou a existir como uma política aceita por pactos envolvendo quase todos os países. Trata-se de um projeto que visa assegurar educação de qualidade para todos os alunos, “sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais” (Marchesi, 2004, p. 26). Partindo de uma concepção acolhedora das diferenças humanas, essa proposta exige que haja acolhimento em escolas regulares das crianças com necessidades educativas específicas, respeitando seus ritmos e interesses de aprendizagem (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994).

A educação inclusiva, por suas concepções revolucionárias, exige transformações profundas de perspectiva social para ser efetivada. “Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado



mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas” (UNESCO, 1994). Essas práticas equivocadas têm a ver com os mesmos princípios que norteiam a educação bancária, teorizada por Paulo Freire. Fincados na ideia da homogeneização das pessoas e de seus processos de aprendizagem, com tempo e resultados previstos e prescritos aos quais os alunos devem obedecer, seguindo fielmente o roteiro pré-concebido para ser considerado “apto” a prosseguir em série seguinte, esse modelo de educação considera os ditos “alunos com déficits de aprendizagem” - os educandos que não conseguem receber os depósitos de saber – como meros casos individuais discrepantes da fisionomia social, e que, portanto, devem se ajustar a essa sociedade (Freire, 1987) e não o contrário. Sendo assim, os desvios da norma são punidos e rotulados, de modo que quem aprende de forma diferente do roteiro é segregado, ignorado ou até mesmo patologizado. Não há espaço para suas singularidades e exploração do potencial ímpar que tais sujeitos possuem.

O trabalho da psicologia na educação, seja qual for o seu contexto de atuação e perfil do público atendido, sempre será um campo de prática marcado por inúmeros desafios. Principalmente devido à natureza do fazer da profissão psicologia que é sensivelmente afetada pelos contextos histórico e socioeconômico de onde se insere. Também é desafiante porque a psicologia escolar se destina a intervir na educação, que no Brasil é um campo historicamente atravessado por desvalorizações aos profissionais que dela se ocupam, e aos próprios alunos que a recebem, fazendo assim com que o contexto educacional – do nível macro ao micro – seja um meio adoecido e promotor de sofrimentos psíquicos de diversas ordens e manifestações. A estrutura extremamente rígida sobre a qual a educação foi erigida no nosso país também contribui ao agravamento desses sofrimentos e também para a resistência à transformação salutar e necessária na diminuição dos adoecimentos e ajustamentos disfuncionais, a fim de que esse campo continue sendo relevante para o indivíduo e a sociedade, os quais estão em constante evolução.

A Gestalt-terapia tem em sua concepção de homem influências do existencialismo, fenomenologia e humanismo, ou seja, o indivíduo é visto como uma totalidade unificada nasce sem determinantes prévios e é potência de transformação. Essa ótica comunga com a educação inclusiva e, portanto, há muitas possibilidades de contribuição da Gestalt-terapia em parceria com a inclusão na educação em pressupostos teóricos/filosóficos e também no fazer profissional. Neste relato de experiência, pode-se observar que a gestalt-terapeuta teve como objetivos em suas práticas: quebrar paradigmas na direção de contrapor ao sujeito-passivo da aprendizagem que é estigmatizado e rotulado como “aluno-problema” uma condição de autonomia a ponto de se tornar um sujeito-ativo de sua aprendizagem, promovendo a expansão da autoconsciência e conseqüente descoberta de seus potenciais; intervir no campo existencial da criança, principalmente em seus contextos de convívio – escola e família – utilizando as mudanças paradigmáticas que a educação inclusiva já propõe para provocar reorganizações nesse campo que possibilitem ajustamentos criativos e fluidez na experiência de vir-a-ser daqueles pacientes sintomáticos.

Esses objetivos se alinham sensivelmente ao pressuposto epistemológico da Gestalt-Terapia, que preconiza que o profissional faça uma leitura do campo em cada contexto/momento em que estiver vivenciando. Ribeiro (2006) sintetiza a definição de campo como sendo a totalidade de variáveis que interferem diretamente no comportamento. Segundo essa concepção, depreende-se que estamos em constante interação com múltiplos campos, já que relacionamo-nos com fatores diversos os quais afetam de maneira diferente o comportamento e o meio psicológico. Robine (2006) também contribui para a compreensão de campo postulando que se trata do meio organismo/ambiente onde ocorrem as interações e que possui princípios próprios da ordem energética, dinâmica, organizacional, morfológica, entre outros.

Considerando o campo e os fenômenos observados e vividos na experiência relatada, percebem-

se contatos ocorridos nas fronteiras dos campos e suas disfunções encontradas, que sustentavam sintomas e ajustamentos disfuncionais. Tudo isso foi percebido em relações interindividuais e interinstitucionais. Para a leitura dos contatos e suas disfunções, utilizou-se as lentes de D'Acri (2014) e Yontef (1998).

Por fim, optou-se por fazer a articulação com a filosofia dialógica de Martin Buber, que também apresenta potenciais caminhos na medida em que considera que o homem só existe em relação, referindo-se à posição EU-TU, em que há abertura, acolhimento, presença e encontro; enquanto que no EU-ISSO há percepção de parte do outro e não de sua totalidade, distanciamento (muitas vezes necessário para a regulação do EU) e relação objetual (Buber, 2006). O pensamento Buberiano de horizontalização nas relações EU-TU – que já foi articulado no contexto da educação como um dos princípios da Gestalt-pedagogia (Burrow & Scherpp, 1985) – tem ressonância a educação inclusiva, pois, como que postula Mantoan (2003), a educação para todos é aquela que emancipa intelectualmente os estudantes através da adoção de uma pedagogia dialógica, não hierarquizada e integradora.

A fundamentação teórica da pesquisa contém as principais discussões teóricas e a trajetória da mesma ao longo do recorte do tema estudado. Ele serve para situar o leitor quanto à linha de raciocínio que o autor seguiu na construção de seu artigo.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O CEI<sup>2</sup> – Centro de Educação Inclusiva – é um órgão da secretaria municipal de educação de uma cidade baiana que há 14 anos existe com a finalidade de oferecer um suporte às escolas, alunos que são público-alvo da educação especial e suas famílias a fim de efetivar a educação inclusiva no município e assegurar o direito de acesso à educação a todos os cidadãos. À época, o CEI era composto por uma equipe administrativa e uma equipe multidisciplinar com três psicopedagogas, uma fonoaudióloga, quatro psicólogas e uma assistente social que realizavam atendimentos clínicos individuais, oficinas grupais, visitas às escolas e ações de conscientização da sociedade civil a respeito de temas relativos à inclusão de pessoas com deficiência. As atividades ocorrem durante o ano letivo do município, tendo períodos de recessos juninos e férias escolares usados para atividades internas e férias coletivas da equipe. Sendo assim, durante os anos letivos, foram feitos atendimentos clínicos, visitas escolares, relatórios, palestras informativas e de orientação a professores e pais, reuniões com a equipe multidisciplinar, oficinas e projetos socioeducativos.

No que tange ao atendimento clínico psicológico, foram realizados psicodiagnósticos, encaminhamentos para rede de Saúde, Assistência Social, psicoeducação com os pais/ cuidadores/ professores, tendo como objetivo conscientizar sobre as necessidades educativas especiais, estimular a plena aceitação e adaptação da pessoa com deficiência no ambiente familiar e seu desenvolvimento psicossocial, entre outras propostas que promovem a resiliência e melhora das habilidades sociais em segmentos como escola e comunidade. Além disso, semanalmente era realizado estudo de caso com a equipe multidisciplinar, pois muitos dos alunos atendidos eram acompanhados também pela psicopedagogia e/ou pela fonoaudiologia e assistente social, além do atendimento psicológico.

Os alunos atendidos são, em sua maioria, estudantes matriculados na rede pública municipal de educação e eles são admitidos na instituição através de encaminhamento direto das escolas que eram enviados anualmente mediante formulário padronizado contendo dados do aluno, motivo do encaminhamento e laudo médico em anexo (caso haja). Além desse tipo de encaminhamento, há

também a demanda interna, em que cada um dos profissionais da equipe que já atende algum aluno pode fazer uma avaliação da necessidade que o mesmo tem de passar pelo acompanhamento de outros profissionais da instituição e em seguida realizar o encaminhamento na condição da existência de vaga.

Os atendimentos individuais e/ou com as famílias ocorriam nas instalações da própria instituição, com sessões de 50 minutos quinzenais e/ou semanais (no caso da psicopedagogia) para cada aluno. Em processo de admissão de aluno novo e no início do ano letivo era realizada uma anamnese com os pais, com o objetivo de colher o maior número de informações com relação ao filho/aluno, colaborando assim num melhor entendimento de suas demandas e de seus contextos de convívio.

Primeiro Período: Atuação nos distritos rurais (anos de 2016-2017)

O trabalho da psicologia se centrava nos atendimentos clínicos das crianças dentro da própria instituição que é lotada na sede do município, entre outras intervenções multiprofissionais e visitas às escolas onde estudam os alunos acompanhados. Esse trabalho se destina a atender às demandas do município e ainda assim, não logra esse objetivo devido ao grande número de alunos da rede municipal que são encaminhados à instituição. Porém, havia um público que ficava parcialmente desassistido: o público da zona rural que, por morar longe e pelo alto custo de transporte para a locomoção até a sede do município, não conseguem ter acesso ao atendimento multiprofissional.

Com vistas a minimizar esse problema e garantir uma educação mais inclusiva aos alunos dos distritos rurais, foi oferecido atendimento psicológico itinerante do CEI em algumas escolas dos distritos rurais do referido município. Esse trabalho, já iniciado em anos anteriores, foi retomado em setembro de 2016 e a partir de 2018 foi continuado por outra colega psicóloga. De modo que a Gestalt Terapeuta atuou nesta modalidade de atendimentos na zona rural até dezembro de 2017. A atuação itinerante da Gestalt-terapeuta ocorreu nas dependências das escolas – o que exigiu da diretoria e da psicóloga adaptação com as limitações da estrutura física a fim de garantir condições mínimas para se resguardar o sigilo obrigatório nos atendimentos psicológicos – geralmente nas salas de AEE, de informática, biblioteca ou até mesmo da diretoria. Obviamente que essa particularidade não ocorreu sem certa dificuldade oriunda, muitas vezes, do desconhecimento por parte dos diretores, professores e demais funcionários da escola a respeito da essencial privacidade das sessões; outras vezes da curiosidade e fantasia por parte dos outros alunos da escola a respeito da natureza do trabalho do psicólogo e da necessidade que aquele determinado colega tinha de ser atendido pelo referido profissional. A fim de preservar as crianças e adolescentes a serem atendidos da especulação, curiosidade e conseqüente preconceito por parte dos colegas devido ao estigma ainda corrente em torno da pessoa que faz acompanhamento psicológico, tentou-se estabelecer atendimentos no turno oposto ao que o aluno estudava – se ele (a) tinha aulas matutivamente, procurava-se atendê-lo (a) vespertinamente e vice versa – porém, em vários casos, esse manejo não foi possível devido, mais uma vez, às dificuldades de locomoção para quem morava em locais muito distantes e que dependia exclusivamente do ônibus escolar para ter acesso de ida à escola e volta para casa na zona rural.

Nos referidos anos letivos, a psicologia do CEI nos distritos rurais atendeu cerca de 40 alunos, sendo sua maioria meninos com idade entre quatro e 19 anos.

A nível individual com os estudantes, a gestalt terapeuta realizou intervenções psicopedagógicas com o objetivo de que o aluno desconfirmasse introjetos como: “Eu sou burro, não consigo aprender” ou: “Eu sou terrível” entre outros significantes desferidos por adultos e pares e verbalizados em sessão pelos pacientes. O manejo terapêutico era no sentido de promover a expansão da consciência de si para que houvesse a identificação de suas potencialidades e o “dar-se-conta” de outras possibilidades de existência na vivência escolar e no mundo, com novos sentidos e significantes atribuídos a si.

A lógica de trabalho da Gestalt-terapia nesse contexto não seria no sentido de diagnosticar





ou rotular os alunos, mas sim no sentido de conhecer aquele outro que se apresentava ao encontro e compreender seu funcionamento, suas interdições, suas disfunções de contato e ajustamentos criativos diversos. Tal norteamento é ressonante com o que Martin Buber (2006) fala a respeito das relações dialógicas Eu-Tu e Eu-Isso e com o conceito gestaltpedagógico de intersubjetividade na relação professor-aluno (Burrow & Scherpp, 1985).

Segundo Buber, no EU-TU o mundo é relação e somente existe o agora, não há saberes parciais sobre o TU, expectativas ou finalidades, e os meios são abolidos para que ocorra o verdadeiro encontro mediante a abertura, disponibilidade de ambos, acolhimento e presença. No EU-TU, o Tu é experienciado em sua totalidade, não como características ou partes que o constituem. A concepção de Intersubjetividade complementa a compreensão sobre a relação dialógica no contexto escolar, pois implica em contemplação e aceitação do aluno em sua existência como ser humano total indo além da sua posição de estudante, mas abarcando também suas funções de criança, irmão, filho, vizinho, etc. A intersubjetividade é um princípio para estabelecer um ambiente de confiança mútua, franqueza e comunicação autêntica em sala de aula.

Então, numa prática terapêutica que se objetiva a fomentar relações dialógicas com os pacientes, não é coerente anuir com a tendência diagnóstica, que se refere muito mais a uma necessidade dos outros do que do próprio ser que se disponibiliza ao encontro.

A partir dessa compreensão processual, ia-se intervindo, mediando alguns reajustes mais funcionais, construindo uma relação dialógica pautada no acolhimento, respeito, liberdade, autenticidade e autonomia sendo essa relação o principal recurso terapêutico utilizado e muitas vezes o único existente. Na terapia houve diversos encontros EU-TU, sendo este EU alguém que era inicialmente vista como adulta/psicóloga/médica/pró/tia e esse TU alguém que em vários casos provavelmente só tinha tido encontros EU-ISSO com a maioria dos adultos de seu convívio escolar. Como resultados desses encontros, percebeu-se o vínculo com a terapeuta, melhoria na vivência escolar, expansão da consciência de si, estratégias de autorregulação orgânica usadas e fluidez nas relações consigo/com o mundo evidenciada em alguns casos pela atitude de acolhimento da sua infância. Como resultados apontados pelos ambientes sociais em que os pacientes conviviam, tem-se a diminuição de sintomas/queixas escolares, aprendizagem ressignificada e vinculação positiva na relação escola-aluno.

A gestalt-terapeuta também apresentava esse outro que aparecia apenas na terapia para suas professoras e diretoras - através de diálogos que desafiavam certas condutas inadequadas àquele aluno, posicionamentos que questionavam algumas expectativas idealizadas sobre a terapia/aluno e intervenções que convidavam os educadores a identificar as particularidades, interesses e necessidades de aprendizagem singulares daquele aluno que pode se tornar sujeito de sua aprendizagem, como proclama a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e os ensinamentos da gestalt- pedagogia (Burrow & Scherpp, 1985). A mesma apresentação desse outro da terapia era feita a seus pais/responsáveis, através de devolutivas que eram feitas com o objetivo de sensibilizar e provocar a reflexão sobre as dinâmicas relacionais no contexto familiar e como elas sustentam sintomas e disfuncionalidades.

As demandas trazidas pelas escolas para os atendimentos psicológicos de alguns de seus alunos foram de natureza diversa, mas em alguns casos não era totalmente compatível com o perfil dos alunos da instituição – estudantes com necessidades educacionais específicas – sendo a demanda majoritariamente de ordem relacional (das relações do aluno no contexto escolar ou familiar), oriunda de dificuldades no manejo de problemas com disciplina, motivação escolar, interação com pares, comportamentos agressivos, entre outros. Encontra-se em Mantoan (2005) comentário que descreve tal ocorrência de encaminhamentos escolares:

O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. Por essa classificação é que se perpetuam as injustiças na escola. Por detrás dela é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. (p. 29)

Buber (2006) conceitua EU-ISSO como sendo uma posição que se relaciona ao mundo como experiência, se tratando de uma dialógica sem envolvimento do EU, em que o outro é externo e objetual, podendo ser percebido e experimentado em suas partes em detrimento da unidade totalitária do TU. O EU nessa posição é privado de presença, pois vivencia uma experiência egocêntrica e baseada nas coisas com as quais se satisfaz e utiliza, vivendo no passado e edificando uma barreira de separação do meio, o qual se reduz a um mero objeto de suas sensações. Trazendo esse conceito para a vivência relatada e tendo o auxílio de Freire (1987) para refletir a situação do campo educacional, percebeu-se que a lógica da educação bancária norteou várias das condutas observadas por parte de educadores, familiares e adultos em geral. Enxergava-se o aluno como receptáculo passivo dos conteúdos depositados pelo educador, que é o depositante do saber. Na educação bancária, ao aluno cabe apenas a posição de objeto receptor dos depósitos que tem a única função de deixar-se encher, arquivando, memorizando e repetindo os conteúdos recebidos; e de preferência que o façam obediente e docilmente para serem considerados bons alunos. Infelizmente, pode-se observar com facilidade no cotidiano que essa concepção objetual extrapola a posição de aluno e o contexto educacional, se estendendo para a vida infante em geral, nas relações com familiares e adultos.

Vale ressaltar que os atendimentos clínicos aos alunos foram apenas parte das intervenções da psicologia nas escolas da zona rural. O trabalho da psicologia nas escolas incluiu também intervenções nas dinâmicas relacionais e práticas do ambiente escolar que se mostraram disfuncionais e prejudiciais para os processos de trabalho, a dinâmica ensino-aprendizagem e a saúde mental das pessoas que convivem no contexto da escola. Nessa perspectiva, as conversas com diretores, professores, alunos, pais e demais funcionários enquanto da permanência da psicóloga nos ambientes das referidas unidades educativas se deu no sentido de desafiar os indivíduos a mudanças e quebrar paradigmas a fim de promover saúde mental e ocupacional, vivências escolares mais prazerosas e melhoras na comunicação que levarão a um avanço da escola como um todo e consequentes benefícios para os alunos.

Partindo de uma concepção interacional do indivíduo, tem-se que o ser está inserido em um campo existencial ou, segundo a Gestalt-terapia „meio organismo/ambiente“, o qual é definido por Robine (2006) como o conjunto de fenômenos que ocorrem entre o organismo (princípio organizador) e o ambiente (aquilo que não é o organismo), sendo que essas interações organismo/meio são ambidirecionais e neste campo atuam fatores de diversas naturezas. Sendo assim, não se pode ignorar o papel de cada elemento desse campo numa intervenção psicológica que tenha efeitos em longo prazo. E em se tratando da criança, as fronteiras desse campo ainda estão em formação e devido a isso, há tendência confluyente (de pouca diferenciação entre o eu e o não-eu). Sendo assim, na infância a influência dos contextos de convívio (família e escola) é especialmente percebida, de modo que, em muitos casos, é evidente que os sintomas da criança são um reflexo daquilo que ela vivencia em casa e na escola, na interação com as figuras de apego mais significativas para sua vida. Assim, uma leitura de campo a respeito da problemática apresentada compreende que é impossível lograr êxitos na intervenção psicológica do indivíduo sem que haja uma alteração do seu meio. Da mesma forma, a mudança que ocorre no organismo contribui sensivelmente para transformações no campo. Robine (2006) postula a respeito dessa matéria que o paciente, por expressar o sintoma, revela o equilíbrio disfuncional do campo e ao mesmo tempo, evidencia sua posição nuclear no mesmo, o que aponta para possibilidades de reajustes sadios.

No nível lógico do grupo e do sistema, familiar ou outro, o paciente identificado poderia ser considerado um ressoante „privilegiado“ do sistema, que constituiria a „forma“ gerada pela homeostase patogênica e indicaria, por meio de sua „aceitação“ em manifestar o sintoma, ao mesmo tempo sua capacidade morfogenética de restabelecer o equilíbrio (núcleo estrutural), mas, também, o fracasso do conflito necessário à elaboração de uma homeostase resultante de ressonâncias mórficas compartilhadas e elaboradas em um campo morfogenético unificado. (p. 194)

Segundo o mesmo autor, a introdução de um núcleo capaz de provocar mudanças em elementos cristalizados do campo e conseqüentes reconfigurações consistiria na situação terapêutica. Dessa forma, ressalta-se aqui a necessidade de abertura para a identificação e modificação de aspectos disfuncionais nas dinâmicas relacionais dos contextos sociais mais basilares da criança (escola e família) que a intervenção psicológica demanda para almejar resultados positivos duradouros para o paciente e seu meio. Portanto, é imperativo que, antes de tudo, o gestalt-terapeuta considere com zelo e consciência a dinâmica de forças atuantes nos campos existenciais que se comporão à totalidade do campo em que insere a sua prática (Ribeiro, 2006).

As considerações de Lewin sobre tensões, fronteira e barreira ajudam a esclarecer algumas das relações de forças atuantes nos contextos descritos. Para Lewin, uma situação incompleta gera uma tensão interna que levará o indivíduo a se locomover com o intuito de estabelecer equilíbrio com o meio. O espaço psicológico onde a tensão flui seria o campo. No entanto, essa tensão só é sentida porque sua fluidez sofre interferências devido à fronteira, que é o que media as relações entre a pessoa e o meio, retendo ou fluindo as tensões que são descarregadas nos dois sentidos. E em casos em que a tensão tende a gerar comportamentos de satisfação de necessidades nos quais os mesmos sejam impedidos, fala-se em barreira como o agente que produz esse efeito, impedindo a locomoção e, conseqüentemente a satisfação (Rodrigues, 2013).

Entendendo os conceitos referidos, é possível fazer algumas correlações entre as questões de barreira à satisfação de necessidades e algumas situações vivenciadas, por exemplo: no caso do educador que tem o intuito (necessidade) de levar a sua turma de alunos ao desenvolvimento de habilidades educacionais preconizadas para aquela determinada série e que, pela presença de alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências, esse intuito é mais evidentemente frustrado, eis uma barreira. A nível de campo, esta barreira se dá devido à restrições do modelo educacional vigente e limitações do professor causadas pela distância entre o preparo da formação profissional e a realidade (Mantoan, 2003), além de outros fatores político-estruturais, sociais e também individuais. No entanto, devido ao fato de que a mera presença de um aluno com necessidades específicas em uma sala de aula regular já evidenciar as falhas e limitações supracitadas, a figura do “aluno especial” ou a ideia da educação especial pode aludir - por associação - a essa barreira no campo, sendo fácil interpretar o fenômeno como uma relação simples de causa-efeito, a saber: o aluno especial ou a obrigatoriedade da educação inclusiva na sala regular é responsável pela não satisfação da necessidade de promover a aprendizagem no mesmo nível a todos, gerando uma situação inacabada, podendo levar a cristalizações que são mantidas pela não- atualização do indivíduo (educador), como quando há recusa em ajuste de expectativas sobre a aprendizagem de determinado aluno e manutenção das estratégias homogeneizadoras de ensino/avaliação.

#### Segunda Etapa: Atuação na Sede do Município - 2018

Devido a circunstâncias político-estruturais, no ano de 2018 o CEI necessitou da presença da psicóloga na sede da instituição e desde então a gestalt-terapeuta foi transferida, tendo sua prática



circunscrita à cidade. Na sede do CEI o trabalho é efetuado em antigas salas de aula de uma escola desativada que agora são usadas como salas de atendimentos clínicos individuais. O contato com a equipe multidisciplinar do CEI é favorecido pela proximidade física e também o acesso aos pais e familiares dos alunos é facilitado pelo fato de que eles frequentam o CEI - seja porque levam e trazem seus filhos ao local; seja porque o relacionamento com a instituição é próximo, devido à postura de acolhimento e parceria que o centro sempre adotou; seja porque o nível socioeconômico e dinâmica familiar dos alunos que moram na cidade permitem aos pais/responsáveis a possibilidade de faltar ao trabalho para frequentar o CEI. Esses fatores de diferença conferem ao trabalho na sede do CEI uma dinâmica muito diversificada do trabalho na zona rural, o que se manifesta nas relações organismo-meio nesse outro contexto.

Além dos atendimentos clínicos individuais aos alunos/pacientes, aos pais e familiares, foram desenvolvidas oficinas de psicoeducação com temáticas relacionadas a datas do calendário inclusivo; palestras para a rede de educação municipal sobre saúde mental; participação em ações da sociedade civil organizada e em mesas redondas de uma faculdade local sobre o autismo.

A dinâmica das relações interinstitucionais CEI/Escolas e CEI/Secretaria Municipal de Educação era marcada por atravessamentos oriundos de diversos fatores como: a rigidez do modelo educacional vigente que não foi criado para abarcar a diferença e ao mesmo tempo é obrigado a “colocar o aluno com necessidades educacionais específicas para dentro da sala de aula” pelas diretrizes atuais da educação; as privações de recursos e precarizações dos vínculos de trabalho de uma política de gestão que não prioriza a qualidade da educação e não atualiza o salário do professor, entre outros problemas; as pressões por resultados positivos e aprovações para registrar bom desempenho em censos escolares que garantem liberação de verbas; e provenientes também dos preconceitos sociais em torno da pessoa com deficiência, em direto conflito à proposta da educação inclusiva que atua em direção a que o aluno com deficiência tenha condições de ousar sair da posição historicamente imposta de quase inexistência e exclusão a que eles foram e ainda são relegados. Devido a todos esses atravessamentos, percebeu-se que a secretaria de educação e as escolas trabalhavam numa lógica de manutenção do sistema educacional bancário, homogeneizante e normativo – e tendo atuação de forças para isso na medida em que lidam com pressões externas e ausência de suporte para mudanças - e, portanto, adotaram posições de rigidez e resistência, fazendo a evitação do contato com os alunos-alvo da educação inclusiva e na relação institucional com o CEI.

Já o referido órgão é um dispositivo que faz parte do movimento das escolas inclusivas, as quais significam “um processo de mudança que conduz progressivamente a uma participação maior dos alunos na cultura e no currículo comum da escola” (Marchesi, 2004 p. 29). Sendo assim, o CEI desafiava a uma mudança de postura pautada na sensibilização, ampliação do olhar e da consciência e a partir disso, reconhecimento do outro e da sua necessidade, o que levaria a inevitáveis e profundas reformas.

Como resultado das dinâmicas de forças de campo supracitadas, o relacionamento com as escolas era mais distante e tenso evidenciado por histórico de conflitos - em que membros da equipe haviam sido hostilizados ou não recebidos em visitas técnicas nas escolas; extensiva e constante crítica ao trabalho do CEI; tentativas de interferências em manejo terapêutico de alunos e ameaças à existência da Instituição foram realizadas. Sendo assim, em 2018 a comunicação com professores e diretoras era feita através de telefonemas e e-mails e, nas poucas ocasiões em que o CEI era convidado, participação nas escolas em reuniões extraordinárias com educadoras de alunos atendidos para discussão sobre o manejo educacional e orientações sobre diagnóstico e potencialidades do aluno em questão. Apesar da disponibilidade para receber professores e gestores em reuniões no órgão por demanda espontânea, tal ocorrência era raridade, ficando o diálogo entre profissionais do CEI e profissionais da escola muito enfraquecido, marcado por preconceitos e evitação da aproximação de ambos os lados para se preservar

de represálias que já surgiram anteriormente além de resistências ao processo de inclusão e todos os incômodos gerados pela mudança e quebra de paradigmas a fim de haver adaptações curriculares e metodológicas.

Relembrando as situações vividas, dá-se conta de que essa relação interinstitucional constituía-se em uma posição EU-ISSO em que a escola queria que a instituição “consertasse” o aluno deficiente para que ele se tornasse igual aos outros alunos; ou comprovasse que a escola não era a “culpada” pelo aluno não aprender, o problema estava nele. Em outras situações o professor queria que o CEI entregasse a ele o plano pedagógico pronto para aquele aluno, prevendo estratégias de avaliação e ensino. O CEI, porém, se utilizava de uma posição de resistência, não atendendo totalmente a essas demandas. A instituição recusava-se a estar nessa relação como objeto, e devido a essa conduta sofria muitas retaliações e ameaças por parte de alguns gestores escolares sob a alegação de que a instituição não tinha serventia.

Concluiu-se aí que as relações de campo a nível interinstitucional são marcadas por algumas disfunções de contato, tais como retroflexão, isolamento e deflexão. D’Acri (2014) conceitua preliminarmente contato como interações entre o organismo e o meio, o que se dá na fronteira, que é um lugar de experiência. Ainda segundo a autora, contato ocorre através dos sistemas sensorial e motor, que trabalham distintamente para satisfazer necessidades do organismo.

As disfunções de contato são distúrbios nas fases do contato, que, portanto, ocorrem na fronteira do self. Yontef (1998) postula que o comprometimento da fronteira do self - seja pela perda de permeabilidade, nitidez ou desaparecimento - acarreta em perda de diferenciação entre o eu e o não-eu. O mesmo autor define a retroflexão como uma resistência do self a partes de si mesmo, como se o self estivesse dividido e seus aspectos egodistônicos fossem parte do meio. Tal mecanismo pode levar o organismo a uma posição de isolamento, já que o self se confunde com o meio, levando a uma ilusão de autossuficiência e praticamente inviabilizando o contato pela impermeabilidade da fronteira. Já a deflexão seria outra disfunção que se refere à evitação de contato ou à recusa em dar-se conta, perceber a presença ou a existência de determinado elemento desagradável em si ou no meio. Pode se manifestar das mais variadas formas.

Fazendo uma leitura do campo em que o aluno especial se inseriu a nível escolar, percebeu-se que em muitos casos, a escola adotou uma posição de isolamento ou retroflexão em relação a este aluno, na medida em que culpabilizava-o pelo seu fracasso escolar ou pelo mau-andamento da aula; isolava-se em relação a ele, entendendo-o mais como sendo aluno da professora de AEE e do CEI do que sendo aluno da escola; e encaminhava este discente à instituição para legitimizar seu rótulo. Como resultado, o aluno muitas vezes tinha uma vivência escolar negativa, marcada por sentimentos de raiva e hostilidade, o que levava a comportamentos ditos indisciplinados e evasão escolar. Tal fenômeno seria o ressonância privilegiada do sistema resumida no sujeito que manifesta o sintoma como Robine (2006, p. 193) explicou.

A nível de Secretaria Municipal de Educação percebeu-se no campo de relação com o CEI uma evitação de contato manifesto em episódios em que reuniões de gestores de escola; ou reuniões de profissionais da educação especial ou eventos da educação municipal eram realizados e a instituição não era convidada, ou quando se fazia presente, não era sequer citada, como se não estivesse ali. Também houve uma palestra da educação em que uma psicóloga da equipe foi convidada a falar, mas em sua apresentação ao público, não houve menção de que ela trabalhava no CEI, como se a instituição não existisse ou estivesse esquecida. A sensação geral na equipe era de invisibilidade, assim como a invisibilidade que muitas vezes o aluno com deficiência sofre na escola. A deflexão, porém, é bem nítida neste caso e pode ser vista também na relação entre o aluno/família e secretaria de educação, na medida em que diversas necessidades educacionais e sociais não são atendidas devido à falta de investimentos

em recursos pedagógicos, capacitação profissional, adaptações arquitetônicas; e concessão de direitos apenas parcialmente a qual é manifesta em insuficiência de pessoal contratado para atender à demanda de alunos da educação especial seja na sala de aula (intérpretes de LIBRAS, auxiliar de aluno), seja no Atendimento Educacional Especializado, seja no CEI, ainda que os dados sobre a quantidade de alunos da educação especial do município, bem como de suas necessidades estejam atualizados anualmente através do censo escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado pela psicóloga na educação inclusiva nos distritos rurais e na sede do município baiano nos anos de 2016 a 2018 mostrou que o campo da educação de tal município não foge ao panorama educacional brasileiro e abriga adoecimentos e sofrimentos psíquicos que se manifestam nos funcionários, professores, pais e também nos alunos que apresentam todo o tipo de demanda (relacional, de aprendizagem, etc.), evidenciando assim a necessidade de um olhar mais atento e uma assistência mais presente nos contextos referidos com vistas a servir a uma população que precisa e tem direito ao atendimento de psicologia escolar/educacional (lei 13.935/2019), porém, pelos seus determinantes socioculturais, acabam não tendo acesso a um atendimento mais especializado que considere a criança não apenas como um diagnóstico ou uma deficiência, mas sim como uma pessoa em sua integralidade, com potencialidades diversas que precisam ser vistas e desenvolvidas.

Entendendo o campo como o lugar existencial onde ocorrem as interações recíprocas entre organismo e meio, considerar a dinâmica dos campos envolvidos no contexto de atuação é um imperativo para que haja uma práxis profissional pautada nos princípios da Gestalt-terapia, da educação inclusiva, da Gestalt pedagogia e da psicologia escolar. Assim sendo, na experiência relatada considerou-se as dinâmicas de forças envolvidas tanto a nível interindividual quanto a nível interinstitucional nas relações. A partir desta vivência, pôde-se perceber que as dinâmicas relacionais entre CEI e as instâncias representativas da educação no município seguem padrões muito similares aos observados nas relações entre o aluno com necessidades educativas especiais e o corpo docente municipal: uma vez que o CEI é o órgão que representava os interesses da educação inclusiva, provavelmente houve uma associação entre o referido órgão e o aluno especial – com suas singularidades e desafios – da mesma forma que as escolas assumiram uma postura que se assemelha em muito com a da educação – com seus parâmetros rígidos e homogeneizadores. Como resultado do exercício dessas forças, constata-se as mesmas disfunções de contato nas relações interinstitucionais entre CEI e órgãos da educação municipal, bem como nas relações entre o corpo discente especial e suas escolas.

Levando-se em conta o caráter imediato do campo e sua dinâmica de forças, pode-se inferir que a mudança de qualquer das variáveis do campo implicará em uma alteração na configuração dele todo em direção a uma nova estruturação, o que levará a pessoa a locomover-se em busca de equilíbrio, podendo significar novas funções para seus sintomas; novos sintomas para cumprir a função outrora cumprida pelos antigos sintomas; ressignificações e novos sentidos entre outras possibilidades de reajustes. Dessa forma, conclui-se que o campo pode gerar tanto saúde como doença, em função do tipo de experiência desse campo. Na experiência relatada, houve a leitura de campo do contexto de atuação e subsequentes intervenções no sentido de mudar a dinâmica de forças e tornar esse campo um propulsor de cura.

Adotar uma postura de abertura, acolhimento e se dispor ao encontro com o outro foi o caminho encontrado pela profissional para manter-se coerente com os pressupostos epistemológicos da Gestalt-terapia ao mesmo tempo em que atuava considerando as especificidades e limitações do

contexto de trabalho. Somente através do estabelecimento de relações dialógicas EU-TU com igualdade entre os atores é que foi possível diminuir as distâncias impostas pelas diferenças tão grandes entre posições atreladas aos componentes da díade terapeuta/paciente, a saber: adulto/criança, professora/aluno, doutora/paciente – significantes que foram verbalizados pelas pessoas da comunidade escolar envolvida no contexto de trabalho e que evidenciam um campo acostumado a ter dinâmicas relacionais automatizadas, verticalizadas, na lógica EU- ISSO. Daí, a necessidade de promover horizontalização nas relações a fim de possibilitar o contato e conseqüente transformação no campo.

Este relato de experiência se destinou a descrever práticas de trabalho da Gestalt-terapia em um contexto específico da educação inclusiva, bem como refletir sobre as aproximações epistemológicas entre os dois campos de saber. No entanto, reconhecem-se as limitações do presente trabalho no sentido de trazer uma maior análise sobre a dinâmica de campo da instituição CEI; aprofundar as reflexões sobre as variáveis que compõem o campo da educação no Brasil atual e mais especificamente no contexto da cidade onde ocorreu a experiência; e realizar considerações sobre os determinantes socioeconômicos e culturais do público atendido.

Além das supracitadas limitações do trabalho, ressalta-se que a natureza dessa produção não permitiu abertura de mais discussões aprofundadas e que também o diálogo entre Gestalt-terapia, Gestalt-pedagogia e Educação inclusiva ainda é incipiente, com poucas produções teóricas publicadas a respeito. Salienta-se então da necessidade de continuidade de tais discussões e estudos.

Por fim, retoma-se ao pensamento de que a educação inclusiva se refere a uma sociedade que respeita as diferenças e dignidade de todos os humanos. Constitui-se, então, em uma reforma na própria educação em si, e por isso ela depende, sobretudo, de convicções, empenho e comprometimento de todos os atores sociais envolvidos (UNESCO, 1994). Portanto, para se criar escolas inclusivas é necessário muito mais do que boas intenções, tratados e acordos internacionais. É essencial que haja tomada de consciência por parte dos professores, da comunidade educativa e da sociedade a respeito das tensões envolvidas para que se criem condições que possibilitem a efetivação plena da inclusão.

## REFERÊNCIAS

- Blanco, R. (2004). A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. ÍC. Coll, A. Marchesi & J. Palacios, (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (2ª. ed. Vol. 3. pp. 290-308). Artmed.
- Buber, M. (2006). *Eu e Tu*. (10ª. ed.) Centauro. (Trabalho original publicado em 1923).
- Burrow, O. A. & Scherpp, K. (1985). *Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação*. Summus.
- D'acri, G. C. de M. R. M. (2014). Contato: Funções, fases e ciclo de contato. In L. M. Frazão & K. O. Fukumitsu, (Org.). *Gestalt-terapia: Conceitos fundamentais* (V. 2, pp. 31-46). Summus.
- Freire, P. (1987). A concepção bancária da educação como instrumento da opressão: Seus pressupostos, sua crítica. In *Pedagogia do Oprimido*. (17ª. ed. pp. 57- 75). Paz e terra.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios, (Org.), **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. (2ª. ed. Vol. 3. pp. 15-30). Artmed.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Salamanca (Espanha)*. UNESCO. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Ribeiro, J. P. (2006). *Vade-mécum de Gestalt-terapia: conceitos básicos*. (pp. 55-58) Summus.

Robine, J. M. (2006). O nicho ecológico: Um ensaio sobre a teoria de campo da Gestalt- terapia. In J. M. Robine. *O self desdobrado: Perspectiva de campo em Gestalt- terapia*. (pp. 169-197). Summus.

Rodrigues, H. E. (2013). Relações entre a teoria de campo de Kurt Lewin e a Gestalt- terapia. In L. M. Frazão, K. O. Fukumitsu. *Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. (v. 1. pp. 157-199). Summus.

Yontef, G. M. (1998). *Processo, diálogo e awareness: ensaios em Gestalt-terapia*. Summus.