

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Léa Mizoguchi

Psicanálise e Educação na Diversidade:
é possível uma escola para todos?

Porto Alegre
2008

Léa Mizoguchi

Psicanálise e Educação na Diversidade:
é possível uma escola para todos?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Nestrovsky Folberg

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M678p Mizoguchi, Léa

Psicanálise e educação na diversidade: é possível uma escola para todos? [manuscrito] / Léa Mizoguchi; orientadora Maria Nestrovsky Folberg. – Porto Alegre, 2008.

95 f. + Anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Psicanálise – Educação especial – Diversidade – Singularidade. 2. Freud, Sigmund. 3. Lacan, Jacques. I. Folberg, Maria Nestrovsky. II. Título.

CDU – 159.964.2:376

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Léa Mizoguchi

Psicanálise e Educação na Diversidade:
é possível uma escola para todos?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 mar. 2008.

Prof. Dra. Maria Nestrovsky Folberg – Orientadora

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Prof. Dra. Tânia Beatriz Iwaszko Marques

Prof. Dra. Rita de Cássia Morem Rodriguez

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Salomão (in memoriam) e Rachel,
que me outorgaram a palavra e a vida.
Ao meu esposo, Irio, inseparável companheiro
de jornada há mais de três décadas.
Aos meus filhos, Fernando e Marcio, que me
ensinam, me desafiam e me mostram,
a cada dia, que a vida vale a pena.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Nestrovsky Folberg, minha orientadora, pelos múltiplos aprendizados, presença carinhosa, que aposta na minha utopia e que respeita a singularidade.

À escola pesquisada, pela abertura, compreensão e disponibilidade.

Aos sujeitos da investigação, pela confiança que depositaram em meu trabalho.

À Roberto Scop, pelo grande incentivo.

RESUMO

MIZOGUCHI, Léa. **Psicanálise e Educação na Diversidade**: é possível uma escola para todos? Porto Alegre: 2008. 95 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2008.

Esse estudo refere-se às possibilidades de interlocução entre Psicanálise, Educação e Educação Especial. Pretende destacar, sobretudo, como as referidas áreas do conhecimento humano podem beneficiar-se de um trabalho interdisciplinar.

O objetivo principal dessa pesquisa foi investigar a prática de docentes de uma escola especial, verificando como se sentem no efetivo exercício de sua função e de que forma a interlocução com a psicanálise pode possibilitar uma prática ainda mais qualificada.

Para tal ancorei esse estudo na teoria freudo-lacaniana e suas articulações com a neurologia, permeada, por outras linhas teóricas de psicanálise e de educação, buscando um diálogo interdisciplinar entre elas.

O percurso metodológico foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, vista sua abrangência e amplitude, com base na análise de conteúdo.

As estratégias utilizadas para a obtenção dos dados foram entrevistas, observações e coleta de documentos.

Esse estudo permitiu verificar a relevância das contribuições da psicanálise para a educação especial, bem como para o campo da educação e a possibilidade de triangular esse eixo.

Palavras-chave: **1. Psicanálise – Educação Especial – Diversidade – Singularidade. 2. Freud, Sigmund. 3. Lacan, Jacques.**

ABSTRACT

MIZOGUCHI, Léa. **Psicanálise e Educação na Diversidade: é possível uma escola para todos?** Porto Alegre: 2008. 95 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2008.

This study refers to the possibilities of interlocution among Psychoanalysis, Education Studies and Education for Special needs people. It intends to point out, above all, how these related areas of the human knowledge can be benefitted by an interchanging work.

The main purpose of this research was to investigate the teaching staff practice from a school for special needs pupils, checking how they feel in their job activities and how the use of psychoanalysis can enable them to a more qualifying practice.

For that, I supported this study in the freudo-lacanian theory and its articulations with neurology, interposing other theoretical currents of psychoanalysis and education, methodological looking for an interchanging relation between them.

The methodical course was developed in a qualified approach for its greatness and amplitude, based on the content analysis.

The used strategies for the data's acquirement were interviews, observations and collect of some documents.

The present study allowed us to check the relevant contributions of psychoanalysis for special needs people education as well as for the field of education in general and the possibility of interchanging among these three areas.

Key-words: **1. Psychoanalysis – Special Education – Diversity – Singularity.**
2. Freud, Sigmund. 3. Lacan, Jacques.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. PROBLEMATIZANDO O TEMA	12
3. OBJETIVOS	12
4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO	13
4.1 O SUJEITO: QUEM É E COMO SE CONSTITUI	13
4.2 CONHECIMENTO E SABER: NA PSICANÁLISE? NA EDUCAÇÃO?	18
4.3 PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO – POSSIBILIDADES ... LIMITES	20
4.4 TRANSFERÊNCIA E ALÉM DO PRINCÍPIO DO PRAZER	25
4.5 A DIVERSIDADE E SEUS MÚLTIPLOS OLHARES	29
4.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE	35
5. CAMINHOS DA PESQUISA	51
5.1 ROTEIRO DE ENTREVISTA	54
5.2 O ESPAÇO/CONTEXTO DA PESQUISA	55
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA	63
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO	65
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	96

1. INTRODUÇÃO

A opção pela temática propõe-se a indicar uma questão que remete à própria vida e à forma pela qual o ser humano se instaura no universo.

Refleti muito sobre o porquê desse tema, quais foram os aspectos que me direcionaram a esta escolha.

Meu percurso acadêmico se iniciou com a Filosofia, se estendeu à Pedagogia e à Orientação Educacional, atividade última que exerci por quase trinta anos.

Trabalhei, ainda, numa instituição de educação profissional, especialmente na formação de professores, durante vinte e quatro anos, e me apaixonei igualmente por esse trabalho. E aí fico me perguntando: por que psicanálise e educação? E por que a questão da diversidade? Por que não prosseguir naquilo que tinha mais conhecimento e experiência? Tomar um caminho novo no Mestrado constituiu-se em um grande desafio, já que oficialmente nunca trabalhara na educação especial, nem tampouco em áreas que envolvessem a psicanálise, muito embora, de maneira informal, essa última sempre estivesse presente (desde a adolescência) em minha vida, servindo, inclusive, de referência na minha trajetória pessoal.

Desde o início dos estudos no Mestrado, pensei na possibilidade de triangular os eixos: psicanálise, educação e educação especial. A questão da diversidade sempre ressoou muito forte em mim. Sou filha de pais surdos e essa questão aponta para as primeiras marcas, onde os significantes retornam ao ponto de partida. Entretanto, essa explicação não me satisfez, e isso me perturbou durante um longo tempo, inclusive até o momento da escrita dessa dissertação, quando decidi que precisava ser coerente comigo mesma.

Tenho um filho autista, nascido há trinta anos atrás, quando nem se cogitava a possibilidade de sujeitos com essa característica freqüentarem uma escola, fosse ela especial, regular... mas escola. O tratamento era clínico (ambientoterapia), e nessa proposta apenas psiquiatras e neurologistas se autorizavam a gerenciar o assunto. A educação especial passava longe, não tinha coragem para ousar, reivindicar o seu lugar, lutar por uma área de conhecimento que notoriamente, hoje, é de sua competência. E a medicina tentava ... com mais medicação ... reduzindo-a

quando os pais intervinham... O percurso trilhado não foi nada fácil, e após alguns estudos e vivências, meu sentimento indicava que o autismo era uma questão a ser tratada pela educação. Sem dúvida, estaria permeada por recursos de outras áreas, mas na essência, a educação precisava assumir o seu lugar.

As escolas especiais, na época, se revestiam de saberes positivistas e dogmáticos, cristalizando-se e engessando-se com a questão: “doenças mentais não são para nós, só atendemos deficientes mentais”, como se aqueles não deveriam ser respeitados como sujeitos. Mas agora compreendo que a recusa era fruto do medo, da falta de conhecimento sobre o assunto, da angústia do professor em permear uma área que não fosse especificamente a sua (será que não?).

Os erros e os fracassos tiveram lugar importante. O tempo passou, meu filho e eu realizamos diversas aprendizagens (e continuamos aprendendo) e posso dizer que é um prazer enorme conviver com ele, pois certamente aprendo muito mais do que lhe ensino. Naturalmente nos deixamos levar pelo sabor de novas descobertas, e obtivemos pequenos (mas importantes) avanços. Abrimos espaços para a imaginação, ousamos e, muitas vezes por caminhos não legitimados, reinventamos, a cada dia, novos percursos, novos horizontes.

E nessa trajetória vou me dando conta de que o mais importante é desenvolver e aperfeiçoar a sensibilidade, o olhar, a escuta e, sobretudo, a tolerância em relação aos próprios erros, bem como às dificuldades dos outros.

Não vejo dicotomia entre a psicanálise e a educação, apenas registros diferentes que podem e devem se intercomplementar. A psicanálise, no trabalho de escuta para reconhecer o desejo inconsciente do sujeito, acolhe a palavra para que o humano se subjetive e assim se emancipe, permitindo que tudo o que está aparentemente posto, seja ressignificado. Cabe à educação organizar espaços e contextos, para que a singularidade tenha seu lugar garantido na sociedade, na cultura e na vida. Mas para tal, é preciso qualificar programas de formação de professores...

2. PROBLEMATIZANDO O TEMA

Minha problemática, nesse estudo, consistiu em investigar de que forma a psicanálise pode contribuir com a atuação de sujeitos educadores que trabalham com sujeitos educandos com necessidades especiais.

3. OBJETIVOS

Investigar a prática do professor da escola especial, verificando como ele se sente no efetivo exercício de sua função.

Investigar o quanto esses docentes valorizam a psicanálise em sua articulação com a educação especial com vistas a uma prática ainda mais qualificada.

Cabe ressaltar que os objetivos dessa investigação é poder atender meu desejo de contribuir para que professores de alunos com necessidades especiais tenham novas e melhores possibilidades de interação com esses alunos, valorizando os benefícios de uma formação adequada.

Como **eixos norteadores** pontuei:

1. Identificar a instituição escola como estruturante do sujeito, a partir do simbólico;
2. Examinar a questão do desejo do profissional da educação de ensinar e de aprender;
3. Analisar quais são os sentimentos do professor frente às suas dificuldades e limitações para lidar com sujeitos com necessidades especiais e suas manifestações de incompletude.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

4.1 O SUJEITO: QUEM É E COMO SE CONSTITUI?

MANNONI (1985, p. 4) interroga:

O que é para a mãe o nascimento de um filho? Na medida em que aquilo que deseja no decurso da gravidez é, antes de mais nada, a recompensa ou a repetição de sua própria infância, o nascimento de um filho vai ocupar um lugar entre os seus sonhos perdidos: um sonho encarregado de preencher o que ficou vazio no seu próprio passado, uma imagem fantasmática que se sobrepõe à pessoa “real” do filho. Esse filho de sonho tem por missão restabelecer, reparar o que na história da mãe foi julgado deficiente, sentido como falta, ou de prolongar aquilo a que ele teve que renunciar.

Quando um sujeito vem ao mundo, está inscrito no desejo parental, o que precede, portanto, à sua aparição física. Ele é concebido - por sua mãe- como sujeito, ele é suposto, desejado, há uma formulação de hipótese e demanda bem antes dele nascer como sujeito. Esta mãe antecipa, de modo inconsciente, o advir desse sujeito. Supor significa antecipar um desejo, ou seja, é a partir do lugar que ocupa no desejo da mãe, e da forma como o pai pode exercer a dupla castração (na mãe e no bebê), que o sujeito poderá se constituir. Para MANNONI, o bebê passa a ocupar um lugar que já está marcado pelo desejo do Outro¹, lugar este que completa a mãe em seu desejo narcísico. Dessa forma, o bebê se aliena na imagem do Outro, o desejo do Outro é o seu desejo, instaurando-se uma relação dual especular, imaginária descrita magistralmente por LACAN como o estádio do espelho.

FOLBERG (2002) descreve didaticamente como se processa esse momento osmótico do bebê com sua mãe e como vai se dar a instalação deste eu (bebê) logo que é separado da mãe que, por sua vez, inscreve a falta no real do corpo de seu filho, para que ele possa ascender à sua condição de sujeito.

¹ Outro: termo lacaniano para designar um lugar simbólico, o inconsciente, o significante, a lei (ROUDINESCO, 1998)

Com base nas mesmas observações contextuais, FOLBERG (2002, p. 15) refere:

A mãe tem um discurso que ocupa a boca e, até mesmo o corpo do bebê em um momento inaugural. A partir dele, entretanto, vai se dando uma separação sumamente desejável e, impossível de impedir, o surgimento do pequeno eu. A transformação de um corpo partido em um inteiro que vai reconhecer no espelho, vai acontecendo ao mesmo tempo em que um falante se atualiza e enriquece os meios de expor-se ao mundo.

Assim, num primeiro momento, o bebê - capturado por esta imagem especular - identifica-se com a mãe e por ela se aliena. Mas a entrada do pai, como interditor da lei, será o referencial para que o filho ingresse na cultura e na vida.

Dessa forma, ao supor o sujeito, as funções parentais inauguram a falta e a possibilidade de acesso ao simbólico.

“Se uma criança se desenvolve, o sujeito se constitui”, explica KUPFER (2007, p. 124).

A autora refere-se à construção de uma estruturação psíquica que não coincide com a do corpo entendido como organismo biológico. Essa estruturação se faz a partir do que o Outro simboliza para o recém nascido. Assim, esse processo de simbolização depende do Outro que, desejante dessa criança, a inscreve em sua cadeia significativa.

Se CHEMAMA (2002, p. 208) conceitua o sujeito como “ser humano submetido às leis da linguagem que o constituem, e que se manifesta de forma privilegiada na formação do inconsciente”, é possível dizer que o bebê, ao ser recebido pelos pais, carrega a mensagem do inconsciente de seus progenitores. As impressões recalçadas, esquecidas, serão permanentes. Elas poderão até ser absorvidas pela tela do consciente, surgindo como sintoma, mas jamais desaparecerão. As marcas primárias são indelévels e constitutivas do sujeito. As transmissões inconscientes serão as responsáveis pelas marcas que acompanharão o sujeito durante sua trajetória, remetendo-o às primeiras experiências, determinando suas escolhas e a forma pela qual vai se instaurar no universo.

Para LACAN, a constituição do sujeito está imbricada na relação alienação – separação, ou seja, vai da alienação significativa à separação, até atingir a autonomia desse sujeito que se une e se separa. Há a saída do universo egocêntrico para uma contextualização em direção ao Outro, até que seja estabelecido um código e esse sujeito possa ser inserido na cultura.

Não se trata de uma concepção unitária do sujeito. O sujeito do inconsciente, que é o sujeito da psicanálise, será sempre um sujeito dividido, que busca saber algo sobre si mesmo e sobre o conhecimento de seu desejo ao fazer a travessia de seu fantasma. É um sujeito dividido entre um saber que ignora (inconsciente) e uma verdade que não sabe dizer (seu desejo). Trata-se da alienação original do bebê humano acima descrito, frente a um outro que está fora de si mesmo (ex-sistente).

Esse sujeito se constitui numa falta, que é o objeto perdido, ou seja, a falta constitutiva que nunca poderá ser preenchida. É a falta que Hegel denomina “falta em ser”, que remete à “existência” de um outro que o precede. É nessa medida que o sujeito “ex-siste”, antes de nascer, tem sua origem concentrada no desejo de sua mãe.

LACAN (sd., p. 64-65), anuncia que “o significante, ao contrário do signo, não é o que representa alguma coisa para alguém, mas o que representa precisamente o sujeito para um outro significante”. Assim, LACAN define o sujeito pelo significante que o representa para o outro significante.

Não existe relação unívoca: ao significante só poderá ser atribuído valor na inserção com os demais, ou seja, na rede significante que lhe dá sentido. É pela relação que se estabelece entre os significantes, que a linguagem vai se instituindo sustentando-se, na medida em que um se opõe ao outro, de modo a formar uma corrente, uma engrenagem que se torna um processo metonímico. É o que LACAN denomina “o tesouro de significantes”. Para ele, o sujeito do inconsciente está inserido no discurso e se constitui a partir dele, ou seja, o sujeito é o efeito do discurso, alienado na linguagem. Para a psicanálise, a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, pois aí está implicado o sujeito do desejo. Seu papel é constitutivo e estruturante, na medida em que ela é condição para o nascimento do sujeito psíquico.

BALBO (2004, p. 123), em seu texto “A língua nos causa”, refere que é através da linguagem que emerge o sujeito; a língua faz marcas, é o que se tem de mais fundante, é circunscrita como origem. O verbo é um ato fundador, ato que precede o pensamento uma vez que o ser humano pensa por imagens. Pensar é fazer, e o dizer depende da palavra. A linguagem é uma etapa posterior, significa a saída do universo egocêntrico para uma contextualização em direção ao outro, até que seja estabelecido um código. O verbo só instala um sujeito, na medida em que ele está submetido à ordem da palavra.

JERUSALINSKY (2002, p. 18) nos ensina que a palavra precisa funcionar como significante, para que possa produzir efeitos estruturantes. As palavras nada mais são do que “[...] formas de representação do sujeito, e, para ser representada, é necessário o seu apagamento”.

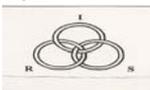
No Seminário “A Identificação” (1961-1962), LACAN refere-se ao traço unário, o qual separa esse significante do conjunto dos outros significantes; é a marca fálica do sujeito do inconsciente. Concebido por LACAN como o traço mais singular, único, ele advém da relação especular; não se tem acesso à sua origem. Para FREUD, a identificação é o que expressa, de forma mais contundente, um laço emocional com outra pessoa. A identificação de um ser humano se faz através de traços únicos, genuínos que ele apresenta. O suporte da identificação do sujeito é o traço unário, - que passa de geração a geração - “Einziger Zug”.

É através dessa inscrição do sujeito, ou seja, através de sua marca, que se dá o processo de identificação. O significante está na origem do sujeito de uma demanda, e é nesta perspectiva, do sujeito representado por um significante, que se pode chegar a uma compreensão mais efetiva da identificação. O sujeito só é sujeito na medida em que existe o Outro, um sujeito que reconheça, ou seja, sua emergência se dá quando o Outro lhe significa.

O ser humano precisa de um outro para aprender a ser humano, “[...] não existe um sujeito se ele não estiver representado por um significante frente a outro significante representando outro sujeito, estabelecendo assim uma série infinita de representantes significativos”. (FOLBERG, 2006, p. 45)

Os registros do real, simbólico e imaginário descritos por LACAN, utilizando a figura do nó borromeu² (1974-1975) - explicam como se dá a estruturação do sujeito. Trata-se do resultado do enodamento dos três aros, que inaugura o espaço inconsciente primordial do sujeito, na medida em que ele é capaz de se sustentar enquanto sujeito desejante, responsável por seus atos. Mas para que isso se viabilize, é necessário que as funções parentais extrapolem o real do corpo da criança, inscrevendo-a no simbólico. Só assim o enodamento borromeano constituir-se-á e esse sujeito poderá viver, amar, aprender,...

² Nó borromeu: trata-se de um nó que une três cordas, cada uma correspondendo a um dos registros – real, simbólico e imaginário, de tal forma que o corte em qualquer um deles libera as três de uma só vez.



É importante salientar que, para a psicanálise, o corpo (que faz o limite) é o real; o imaginário é o que precisa ser representado, e o simbólico precisa ser inscrito pelo desejo do Outro.

A reflexão sobre a “lógica harmônica” invade, de forma avassaladora, a contemporaneidade, produzindo novos impasses, incertezas, dúvidas e múltiplos questionamentos. A incompletude constitutiva do ser humano, o que nos mantém vivos e em permanente busca, remete a saberes mais abertos e flexíveis em detrimento de conhecimentos prontos.

Nada é harmônico no ser humano, já que o seu desenvolvimento é plurifatorial. Pesquisas recentes da neurologia do desenvolvimento, da psicologia genética e de outras áreas têm nos apontado, cada vez mais, que não existe harmonia pré-estabelecida quando se trata do desenvolvimento humano.

BERGÉS (s.d., p. 1) interroga:

[...] que será essa harmonia da evolução que viria a ser contrariada ou alterada, em particular na dimensão da cognição? Haveria aí uma mecânica celeste que regularia o curso deste planeta que são os estádios, as fases, as diversas entradas na consciência, a cognição, a inteligência, como se dizia no começo do século?

Ao refletir sobre as desarmonias da evolução, BERGÉS toma o corpo e faz um recorte na perspectiva da sua imagem e de seu funcionamento. No que se refere ao imaginário, primeiramente o corpo é tomado pelo olhar da mãe de forma globalizante; na fase especular, o corpo não é apenas situado na sua alteridade, uma vez que há uma antecipação simbólica sobre essa imaturidade territorial. Há uma dupla antecipação da imagem do corpo, por parte da mãe e da criança, que vai se constituir no eixo de articulação com o simbólico, no sentido de indicar aquilo que falta. É essa desarmonia, engendrada pela falta, que se opõe à totalidade harmônica.

Quanto ao funcionamento do corpo, também não há um processo harmônico. Ao mesmo tempo em que a mãe mantém o lugar de função do corpo, viabilizando a sobrevivência da criança, ela também deve deixar se desbordar pelo seu funcionamento. Da mesma forma em que as funções motora e postural são prematuras, o equipamento sensorial do bebê é capaz de funcionar desde o seu nascimento.

Assim, o funcionamento da criança extrapola a maturidade de suas funções neurofisiológicas e desborda a mãe em todos os sentidos.

Diz BERGÉS (s.d., p. 3):

É nessas diversas desarmonias que aparece a verdadeira coerência do corpo: consiste nos significantes que a mãe gruda no corpo, não somente à sua imagem, mas sobretudo, às suas funções, mesmo tomadas por seu funcionamento no simbólico.

Assim, a harmonia evolutiva se constitui numa ilusão; da mesma forma, não existe homogeneidade quando se trata de ser humano.

4.2 CONHECIMENTO E SABER: NA PSICANÁLISE? NA EDUCAÇÃO?

O conhecimento é apenas uma etapa inicial do saber, instituído a partir da informação. Já o saber implica elaboração pessoal do sujeito que contextualiza, significa e ressignifica o conhecimento de acordo com sua realidade singular, suas experiências, seu passado, suas marcas familiares, por tudo que o constitui enquanto sujeito. É a possibilidade que o ser humano têm de se apropriar daquilo que aprendeu, de tornar seu esse saber.

FREUD não escreveu especificamente sobre o tema aprendizagem. Indagava-se sobre os determinantes psíquicos que impulsionavam alguém a ter desejo de saber. Qual é a razão que motiva a busca de conhecimento? De onde advém essa curiosidade infantil? A criança questiona sobre tudo, está mobilizada nas duas questões básicas da origem do humano: de onde viemos? Para onde vamos? Inicialmente, a criança tem necessidade de definir seu lugar no mundo. Para tanto, o momento decisivo da descoberta da diferença sexual anatômica gera a angústia e faz sua passagem pelo Complexo de Édipo³. Seu lugar no mundo, a princípio, é um lugar sexual, situado no desejo dos pais. Assim, FREUD diz que as questões sobre a origem estão na base das investigações sexuais infantis, reprimidas e sublimadas na medida em que ocorre o desenvolvimento do ser humano.

³Complexo de Édipo: “é o conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais, durante a fase fálica. Processo que deve conduzir ao desaparecimento desses investimentos e sua substituição por identificações” (CHEMAMA, 1995, p. 55). Para ROUDINESCO (1998, p. 166) é a “representação inconsciente pela qual se exprime o desejo sexual da criança pelo genitor do sexo oposto e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo.

Com a “resolução” do conflito edipiano, uma parte da repressão é sublimada em “pulsão de saber”. Há um deslocamento dos interesses sexuais para os não-sexuais, e um desvio de energia concentrada; a força da pulsão continua estimulando o questionamento e a indagação. Na constituição da sexualidade, a fantasia da cena primária, sublimada, transforma-se em “pulsão de saber”. A imagem fantasiada da cena primária, remete à relação que FREUD estabelece entre a curiosidade intelectual e a curiosidade sexual. O conceito de sublimação é elaborado por FREUD a partir da capacidade da pulsão sexual de modificar seu objetivo originário sexual por um outro não-sexual, substituindo-o sem perder sua intensidade. A pulsão se desvia e se dirige a outro objeto, dessexualizando-a parcialmente.

A capacidade de sublimação envolve, portanto, o deslocamento do objeto, permitindo a passagem para uma satisfação diferente da sexual. Assim, o ser humano emerge no campo das artes, das ciências, da pesquisa teórica, enfim, do conhecimento e do saber, atividades essas impulsionadas pela energia da pulsão sexual, carregada de elementos pulsionais à realização de obras culturais e científicas que a humanidade lega às gerações futuras. A sublimação envolve a dimensão psíquica da perda e da falta, e responde às coordenadas simbólicas interiorizadas.

Para LACAN, a questão do desejo, entendido como registro de uma relação simbólica com o Outro e através do desejo do outro, é o desejo do Outro. O desejo é marcado pela falta, por aquilo que não se tem (e jamais se terá). O desejo é sempre desejo de outra coisa deslizando metonimicamente na cadeia significante.

É na relação do corte inaugural estabelecido pela mãe que se institui a falta no sujeito. A falta constitutiva do ser humano jamais será preenchida, pois o objeto a , objeto causa de desejo, é o objeto perdido. O objeto do desejo marca a impossibilidade de realização do sujeito faltante, e, dessa forma, desejante. É a incompletude e o estado de permanente insatisfação que movem o desejo do ser humano em direção ao conhecimento e ao saber, possibilitando-lhe reflexões e reformulações “*ad infinitum*”, fazendo de sua vida oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento constante. Parafraseando FOLBERG: o desejo de saber é metonímia da falta em ser.

Para LACAN, conhecimento e saber devem ser concebidos de forma diferenciada. O autor afirma que o conhecimento diz respeito aos objetos exteriores

e à própria realidade; o saber se refere aos significantes que constituem a condição própria do sujeito desejante, ou seja, ao universo simbólico que constitui a sua história pessoal. A condição que marca o sujeito é a de abandonar a posição de objeto de desejo do outro e escolher objetos substitutivos de desejos colocados no lugar do objeto perdido, de forma metonímica. Daí o desejo como significante da falta.

LACAN pontua o saber que não se sabe, tomando-o na sua impossibilidade total. O produto de um registro é o saber do inconsciente, ou seja, o saber é da ordem do inconsciente e se refere ao sujeito do desejo. O conhecimento é da ordem cognitiva, refere-se ao sujeito do conhecimento e remete ao desenvolvimento da inteligência.

Neste sentido, acredito que a psicanálise tem muito a contribuir no campo da educação (e vice-versa), na medida em que acrescenta elementos que podem instrumentalizar e capacitar o professor, para que ele saiba mais sobre si mesmo. Nessa perspectiva, é oportunizado ao educador melhor conhecer seu aluno, especialmente no que se refere ao seu universo simbólico.

Assim, se os educadores estiverem mais instrumentalizados, principalmente no que diz respeito à constituição subjetiva e à dimensão inconsciente da vida humana, poderão se sentir mais implicados no ato de educar, especialmente em relação às pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Desta forma, interrogo: Quais seriam os pontos de aproximação entre a psicanálise e a educação?

4.3 PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES ... LIMITES

Pensar a educação à luz da psicanálise significa acreditar na existência do inconsciente, na teoria da sexualidade e do recalque, no complexo de Édipo, na castração, no simbólico e demais pressupostos da teoria psicanalítica.

Isso posto, o sujeito é induzido a pensar sobre como a psicanálise poderia contribuir na área da educação, de que forma auxiliaria educadores, alunos e famílias. E, nesse sentido, cabe a pergunta: qual é a pertinência da psicanálise na

educação? É possível a apreensão do inconsciente no campo pedagógico? Quais os pontos de aproximação e de distanciamento entre psicanálise e educação?

A psicanálise como leitura do campo pedagógico é uma problemática antiga e gera inquietação tanto nos educadores como nos psicanalistas. Vários autores examinaram essa questão, e muitos deles concluíram que é praticamente impossível uma interlocução entre os dois campos.

Voltemos ao começo do século XX: Desde 1908, essa reflexão permeia os círculos psicanalíticos e pedagógicos, momento em que FERENCZY, discípulo de FREUD, questionou a temática numa conferência. FILLOUX (1999), numa perspectiva de retomada histórica, no texto *Psicanálise e Pedagogia*, contextualiza as diversas tentativas realizadas por PFISTER, BOVET, ZULLIGER E BERNFELD, com vistas a aproximar essas duas áreas do conhecimento.

O pastor protestante e também professor PFISTER, em 1909, elaborou um projeto de aplicação da psicanálise à educação. Na referida proposta, defendia uma pedagogia que levasse em conta as descobertas da psicanálise, de forma a possibilitar um preparo mais adequado da criança para uma vida não-neurótica. Considerado o pioneiro da pedagogia psicanalítica, PFISTER sensibilizou FREUD, que acabou por considerar a possibilidade de estender a psicanálise a outras áreas do conhecimento, entre elas a pedagogia, pois acreditava que apenas poderia ser educador aquele que, de fato, fosse capaz de sentir e compreender a vida psíquica da criança.

BOVET, professor da Universidade de Genebra, escreveu em 1920, um texto intitulado “A Psicanálise e a Educação”. Nesse instrumento abordou as concepções freudianas relativas à sexualidade infantil, ressaltando a importância do professor saber interpretar, diferentemente, o significado de atos como roubos, mentiras e fugas da escola para cada criança.

Em 1921, ZULLIGER pedagogo suíço, que se tornou psicanalista, publicou a obra “A Psicanálise na Escola”, produção que defende uma atitude mais atenta do pedagogo em relação à expressão dos alunos. O autor, nesse contexto, preocupava-se com a formação psicanalítica dos educadores, acreditando que “o professor psicanalista” será capaz de compreender certas manifestações psíquicas da criança.

Em 1925, o psicanalista BERNFELD, na obra “Sisyphé ou os limites da educação” abordou a função social da educação e a natureza da relação

pedagógica numa perspectiva psicanalítica, estabelecendo uma análise da relação do professor consigo mesmo.

E o legado de FREUD à educação? Dentre sua imensa obra psicanalítica, a pedagogia se beneficia de “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905); “Dinâmica da Transferência” (1912); “Totem e Tabu” (1913); “Interesse Científico da Psicanálise” (1913); “Algumas Reflexões sobre a psicologia do escolar (1914); “O futuro de uma ilusão” (1927); “Mal estar na civilização” (1929-1930); até “Novas conferências de introdução à psicanálise” (1932-1933). Essas produções são textos que traduzem as angústias e inquietações de FREUD no que se refere à possibilidade da psicanálise contribuir com a área educacional. Nessa mesma linha, não se pode deixar de mencionar Ana Freud, sua filha, que tentou estabelecer uma relação instrumental entre pedagogia e psicanálise, aplicando conhecimentos de ambos os campos em sua prática.

A tentativa de identificação do processo pedagógico com o processo analítico é marcada por contradições: enquanto a educação está comprometida com a finalidade de adaptação a uma ordem social, a psicanálise não visa à adaptação, pelo contrário, seu caráter humano tem mostrado, através da dinâmica da afetividade, que o sujeito é aquilo que é, enquanto que, na pedagogia, o sujeito poderá ser o que o outro lhe permite ser.

Vários autores e textos publicados procuram dar conta da possível interlocução da psicanálise e da educação e suas ambivalências, muito embora todos eles objetivam agregar, enriquecer os pontos de aproximação entre os dois campos, sem deixar de apresentar, também, suas contradições. A psicanálise na contemporaneidade não pode se restringir apenas ao atendimento clínico. A questão da escuta, que permeia o discurso psicanalítico, tem uma pertinência social que não pode ficar fechada no meio psicanalítico. Na educação há um deslocamento que permite a intervenção, a partir de conhecimentos teóricos, para uma melhor compreensão do sujeito.

Antes de estabelecer possíveis conexões entre a psicanálise e a educação, é fundamental especificar a concepção que se tem do ato de educar. E para isso alguns questionamentos são pertinentes, e até mesmo imprescindíveis àquele que educa:

- De que forma educa? Para si próprio, segundo seus próprios padrões? Ou valorizando, respeitando a singularidade do sujeito, acreditando que educar é

destampar, tirar para fora o que o outro tem, despertando-lhe para a vida e para o mundo, possibilitando-lhe que descubra-se a si mesmo e seja de fato, o que ele realmente é?

- Em que preceitos ancora seu saber? No pensamento homogêneo, uniforme, totalizante, tentando adaptá-lo a uma ordem social? Ou valoriza a diversidade e contribui para a construção de um sujeito único, diferente dos demais, buscando a multireferencialidade e oportunizando escolhas com vistas a sua emancipação?

- O que é capaz de transmitir a seus alunos, além de modelos, teorias e metodologias? Consegue ultrapassar o modelo positivista de educação, de caráter cientificista? Crê que a formação de uma pessoa não pode ser confundida com a fabricação de um objeto? Educar não é adestrar, é preciso centrar a ação educativa no sujeito.

- Quais são os ideais educativos que sustentam seus atos? Crê na vida como processualidade? Considera que não existe conhecimento absoluto, não acabado, nem tampouco verdades únicas?

- Como suporta seus humores oscilantes e seu desejo de mestria, imbuído de uma onipotência narcísica? É consciente de sua incompletude? Não se satisfaz ao nível do narcisismo? Decide apostar, falando ao sujeito suposto no aluno, ou seja, supõe saber no outro e aposta mesmo sem certezas de resultados?

Na medida em que o professor é capaz de abandonar técnicas de “adestramento” e “adaptação”, preocupando-se com métodos de ensino mais flexíveis, quando consegue compreender que o conteúdo não é hermético e inquestionável, e, principalmente, quando ele é consciente de sua incompletude, este educador está permitindo que o sujeito seja, de fato, o que ele realmente é. Assim, operando com a construção do simbólico, permite a emergência de um sujeito desejante, capaz de aprender.

Estas questões apontam para a necessidade de uma postura reflexiva do educador, que ressignifica sua atuação junto ao aluno (através da escuta), para reconhecer o desejo do sujeito; acolhe a palavra para que o humano se subjetive; pontua os efeitos de seus objetivos e, principalmente, examina criticamente sua posição enquanto sujeito suposto-saber. É consciente de seu esburacamento, sabe que não sabe tudo e deve buscar sempre.

Talvez uma das maiores contribuições de LACAN, como psicanalista do século XX, seja justamente ter atribuído à psicanálise uma nova perspectiva,

valorizando os conceitos básicos psicanalíticos lançados por FREUD, e instalando o saber nos contextos sociológicos, filosóficos, antropológicos, etc, transgredindo, alargando sua base teórica para dar conta dos problemas da contemporaneidade.

Penso que a psicanálise é importantíssima para a área da educação, justamente por possibilitar ao processo de ensinar/aprender algo que transcende o ato restrito de transmitir o puro real do conhecimento, desconsiderando o que de fato singulariza o sujeito, ou seja, percebendo-o com um repertório de significantes próprios e que, apesar de ser diferente, (e somos todos diferentes), esse sujeito é um ser genuíno, que pensa, sente e age, que possui um saber e anseia ser reconhecido e inserido na cultura. Assim, compreender o processo de constituição do sujeito, o esburacamento subjetivo originado pela falta e a impossibilidade de completude, a necessidade de instalação de um lugar de escuta mediatizado pela palavra oportuniza o surgimento de um professor envolvido com as questões da educação, com o atravessamento da psicanálise.

Para isso, a escola deveria gestar um novo olhar e crer que é possível fazer a reconstrução do sujeito (aproveitando as contribuições da psicanálise, por exemplo), de forma que o educador possa, nessa perspectiva, reconhecer em seu aluno suas possibilidades, sem ficar totalmente preso às impossibilidades (estas devem ser suportadas e/ou superadas).

Mas para que tais modificações ocorram, faz-se necessário uma mudança de concepção de escola e do próprio processo educativo, em que se oportunize um lugar para a palavra do aluno; se ofereça um espaço para que surja seu desejo e onde sua singularidade seja reconhecida. Dessa forma, o esclarecimento analítico poderá oportunizar a mudança do dizer e da ação pedagógica, no sentido de que, a partir da escuta, o professor possa atribuir ao aluno um lugar de significante, um lugar de sujeito.

Isso significa levar em conta o sujeito desejante, propiciando sua interlocução com a vida e com os outros. O professor, atravessado pela psicanálise, se dá conta de que na relação com o aluno se opera algo do inconsciente; reconhece que o ato educativo, decorrente de seu desejo de ensinar, está imbricado na sua própria história de vida.

Neste sentido, é preciso que os educadores estejam abertos, prontos a mexer em seus próprios recalques, através de um trabalho pessoal que permita a distância necessária para o respeito à subjetividade, ou seja, trabalhar sua postura diante de

seus alunos e, sobretudo de si mesmo. Trata-se de um educador que se inspire em sua escuta, isto é, que se aproprie de conhecimentos analíticos entendidos como instrumento para elucidar o que se passa na relação educativa: ex-ducere é conduzir o sujeito humano para fora de si mesmo, descobrindo-se por si só, e na sua verdade, poder ultrapassar limites.

Assim, cabe à educação oportunizar espaços para que a singularidade tenha seu lugar na sociedade, na cultura e na subjetivação, pois a psicanálise permite uma ressignificação constante de tudo o que está aparentemente posto. Desta forma, não vejo dicotomia entre os dois campos do conhecimento humano; apenas registros diferentes que podem e devem se intercomplementar.

Destaco um texto de MANNONI (1999, p. 231-240), no qual a autora aponta o lugar do psicanalista e do pedagogo, referindo que numa instituição a psicanálise e a pedagogia não devem coexistir como disciplinas diferentes,

[...] mas a psicanálise só tem sentido se pode partir de um ponto em que o esclarecimento analítico vai permitir modificar o próprio dizer pedagógico. [...] não se trata de transformar o educador em analista, [...] trazer as contribuições da psicanálise, principalmente no que se refere em introduzir a criança na ordem do desejo.

É importante compreender que modificar o dizer pedagógico remete não apenas a desenvolver uma escuta para que o aluno seja olhado como sujeito, mas sobretudo, compromete o educador à possibilidade de uma formação pessoal para que compreenda melhor seus próprios processos.

4.4 TRANSFERÊNCIA E ALÉM DO PRINCÍPIO DO PRAZER

CHEMAMA (2002, p. 217), no “Dicionário de Psicanálise” refere que a transferência

[...] é um vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista, comprovando que a organização subjetiva do paciente é comandada por um objeto, que Lacan denominou de objeto “a” e que está presente nas relações humanas em todos os seus âmbitos.

No capítulo anterior, ao tratar a constituição do sujeito, já pontuei a identificação como característica única, genuína. À medida que este sujeito vai se

instituindo e circunscrevendo suas marcas para inserir-se na cultura e permitindo que o Outro o reconheça como sujeito, o processo de identificação vai acontecendo.

Ao examinar a questão da transferência, não posso deixar de registrar que ela se constitui como base das identificações, na medida em que é a transferência que existe nas identificações, que nos impulsionam a manifestar sentimentos que, muitas vezes, nos surpreendem. É a explicação que se tem para o choro diante de uma novela, de uma cena de filme, de um romance e tantas outras situações que podem nos surpreender. A identificação que se dá numa relação transferencial remete às características mais genuínas do sujeito.

Para FREUD, as identificações eram condição para instauração de um elo, era por aí que se davam as trocas simbólicas. Tanto que FREUD definia a identificação como “mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”. E a transferência? Em “Análise Fragmentária de uma Histeria”, FREUD (1980, p. 113) define transferência como:

[...] reedição dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico.

Para LACAN, o entendimento de transferência é mais que processo meramente afetivo. O fenômeno transferencial passa a ser visto como elaboração de saber trazido pelo sujeito, a partir de sua história pessoal. O que a transferência estabelece é a estrutura de funcionamento do sujeito, a própria realidade psíquica do sujeito, a sua modalidade de gozo:

Cada vez que estamos na ordem da palavra, tudo que instaura na realidade uma outra realidade, no limite, só adquire sentido e ênfase em função dentro desta ordem mesma. Se a emoção pode ser deslocada, invertida, inibida, se está engajada numa dialéica, é que está presa na ordem simbólica, donde as outras ordens, imaginária e real, tomam seu lugar e se ordenam. (LACAN, 1979, p. 272)

Não se trata de repetir mecanicamente ações ou atitudes: há um conteúdo prévio no estabelecimento da relação professor-aluno, atualizado pela relação transferencial. Esta via da transferência constitui-se como um dos elos de ligação entre a psicanálise e a educação para seu estudo, pois ambas não podem prescindir do amor transferencial. Sabemos que só é possível ensinar, na medida em que houver transferência, quando o professor sustentar o lugar de suposto saber na relação com o aluno. Ao mesmo tempo em que o aluno atribui e demanda um saber

ao professor, há possibilidades do surgimento da transferência, apontando para a dimensão simbólica da mesma. O professor coloca-se no lugar autorizado por seu suposto saber, sustentando as construções imaginárias do aluno, para que seu discurso tenha efeito e credibilidade, possibilitando que a aprendizagem se viabilize como construção.

Explicita LACAN (s.d.1, p. 339):

A transferência se define pela relação com o sujeito suposto saber, enquanto ele é estrutural e ligado ao lugar do Outro, como tal, como lugar onde o saber se articula ilusoriamente como um, e que, ao interrogar assim o funcionamento de quem procura saber, é necessário que tudo o que se articula, se articule em termos de repetição.

O que estava gravado volta a se articular num outro discurso e essa repetição vai instalar a transferência, fazendo com que ela circule. Na medida em que o enigma é resolvido pelo outro, deixa de ter a falta. O objeto “a”, enquanto objeto causa de desejo, vem ocupar o lugar do vazio. O objeto “a” acentua a ausência que lhe deu origem, levantando mais faltas; mais falhas, novas perguntas, interrogações, questionamentos e insatisfações, que se instalam e remetem à busca permanente do sujeito, na sua inquietude humana.

FREUD, em sua genialidade, avançou nesse conceito, aplicando-o na relação professor-aluno. Ele reforçou a idéia de que a transferência é uma manifestação do inconsciente, e o que se transfere são as experiências mais primárias vividas com os pais nos complexos familiares. As transmissões inconscientes da família acompanham o humano e as marcas das experiências precoces dos primeiros anos de vida vão marcá-lo de forma indelével, constituído-o como sujeito e remetendo-o à inserção no código simbólico. Diz ele, ainda, que a transferência é o processo de atribuir uma significação especial àquela figura determinada pelo desejo. O professor ou o analista transformam-se em depositários do desejo do aluno e/ou do paciente, configurando-se em seres de importância.

Os fenômenos transferenciais acontecem quando ocorre o recalçamento de um desejo no passado, que emerge para ser atualizado no presente. Para LACAN, a relação transferencial possibilita atualizar o conteúdo do inconsciente, ou seja, o que o sujeito acredita ser a sua verdade. Tanto os alunos na escola, como os pacientes no tratamento analítico, são produtos da história transferencial dos circuitos familiares que marcam a vida do sujeito. Ninguém é isento nem tabula rasa.

LACAN argumenta (1979, p. 142):

O inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que, o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

Ele traz a função criativa da palavra, reafirmando a importância da linguagem e da fala na constituição psíquica do sujeito.

E afirma:

A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há mais um outro querer-dizer, e nada será nunca resgatado – se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito. (LACAN, 1979, p. 275)

É importante retomar a idéia defendida por LACAN, de transferência como modalidade de gozo. O autor explica que “é o gozo que faz barreira ao saber”, não se submete às leis do princípio do prazer, ultrapassa-o, vai além. Na diferença entre gozo e prazer, conceitua gozo como um espaço para além do princípio do prazer. A noção de gozo reside e está relacionada à articulação da linguagem com o desejo. O gozo está irremediavelmente marcado pela falta, constitutiva do ser, pela impossibilidade de todo saber, o saber sobre o gozo total, o saber não sabido.

Este gozo, entendido como satisfação pulsional e paradoxal, pode levar o sujeito a manter um circuito de vida no qual inexista mudança, sem “catexia”, onde um cotidiano se repete continuamente, configurando-se em mesmice rotineira.

Então, na área de educação, (SCORSATO, 2006, p. 122):

[...] o que o aluno quer é que o professor suporte esse lugar, faça semblante. E, para que o saber circule, o professor vai sustentar esse lugar como um representante do saber, o que não é o mesmo que encarnar o saber no sentido de ter ou de ser. É resistir à tentação ao possível gozo que esse lugar pode portar, de modelar o aluno, capturando-o numa relação de especularidade; é não se satisfazer no nível do narcisismo [...]

4.5 A DIVERSIDADE E SEUS MÚLTIPLOS OLHARES

Ser mulher, ser cigana, ser Síndrome de Down, ser negra, ser parálitica ou ser simplesmente menino ou menina é um valor. A natureza é diversa e não tem coisa mais genuína no ser humano do que a diversidade. Não tem duas papoulas iguais. Não existe história da humanidade se não existem meninos e meninas. A história da humanidade é a história da diversidade. LÓPEZ MELERO apud PORRAS VALLEJO (1998, p. 13).

Refletir e escrever sobre a diversidade remonta a minha própria história de vida, na medida em que sou filha de pais surdos e vivi, dia após dia, toda a gama de circunstâncias que essa condição remete.

Quando Melero afirma que a diversidade é um valor genuíno no ser humano, relembro as palavras de meu pai em nossos passeios: “tu não precisas ter vergonha nem baixar a cabeça quando falo e as pessoas, curiosamente, ficam olhando, por minha voz ser um pouco mais estridente. Sou apenas surdo, e não ladrão.” Essa fala dimensiona os valores humanos representativos de sua vida, desnuda seu sistema de crenças e valores que pautaram sua trajetória (ele já é falecido), além de revelar como compreendia e vivia, de fato, sua diferença. As marcas primárias, transmitidas pelo inconsciente, permanecem indelévels, e são responsáveis por minha constituição enquanto sujeito, além de pautarem minha vida, ampliarem e aperfeiçoarem meus princípios e conceitos, e de oportunizarem a decodificação de novos olhares, saberes e fazeres.

Ao abordar a questão da diversidade, é importante ressaltar a concepção que se tem da diferença. É diferente do quê? Que modelo é tomado como referência? O negro, o analfabeto, o feminino? Ou o louro de olhos azuis? O baixo, o moreno, o pobre? Ou ainda o surdo, o cego, o sindrômico?

Mas afinal, o que é diferente? Os exemplos acima referidos são capazes de fazer com que o sujeito deixe de ser humano, apenas por ter determinada condição? Que parâmetro de normalidade é adotado?

Busco nos ensinamentos de AJURIAGUERRA apud MARCELLI (1998, p. 52) subsídios que me auxiliam a compreender melhor a complexidade desse tema. O autor refere:

A questão do normal e do patológico é uma questão que preocupa mais ao filósofo do que ao médico: este último preocupa-se, antes de tudo, mais em saber o que pode ou não fazer por seu paciente do que em saber se este é normal ou patológico.

Tal concepção remete ao acolhimento do sujeito, sem que o mesmo seja rotulado com um mero diagnóstico. Pretende, sobretudo, decodificar suas demandas e possibilidades. Esse ato de “aceitabilidade” traduz uma atitude de respeito ao sujeito humano, que é recebido e considerado, independentemente de estigmas e preconceitos.

Prossegue AJURIAGUERRA apud MARCELLI (1998, p. 53-63):

[...] o normal e o patológico constituem os dois termos indissociáveis de um mesmo par antitético: um não pode ser definido sem o outro. [...] não existe uma definição simples e satisfatória de normal: cada um dos quadros de referência escolhidos oferece exceções onde se insinua o patológico. Na realidade, normal e patológico são dependentes um do outro [...] a linha divisória entre o normal e o patológico não pode mais ser feita simplesmente com respeito à estrutura mental da criança. [...] A avaliação do normal e do patológico no funcionamento de uma criança não ignorará o contexto ambiental parental, fraternal, escolar, residencial, amical, religioso, etc.. [...] No estudo das condutas e do equilíbrio psicoafetivo de uma criança, o normal e o patológico não devem ser considerados como dois estados distintos um do outro, separados com rigor por uma fronteira ou um grande fosso. Nada permite considerar que existam dois campos decididamente heterogêneos, testemunhando um os processos psicológicos normais e o outro, da desestruturação ou da desorganização patológica. O desenvolvimento e a maturação da criança são, por si mesmos, fontes de conflitos que, como todo conflito, podem suscitar o aparecimento de sintomas.

As falas de AJURIAGUERRA remetem a uma concepção do normal e do patológico como algo desprovido de discriminações e estereótipos. Indicam uma compreensão mais ampla, de referências múltiplas (como exige a complexidade do humano), sem ater-se a explicações polarizadas e dicotômicas, constitutivas do pensamento linear. A fronteira é tão tênue, que esta não deveria ser a questão primordial. O normal e o patológico, o certo e o errado, o branco e o preto, o bonito e o feio, o gordo e o magro ... nos levam às reflexões simplistas, multifacetadas, como se a compreensão do humano pudesse se ater apenas a juízos de valor que são criados a partir de determinados parâmetros sociais e culturais. O homem vive em processo permanente de mudanças e descobertas. Não existe conhecimento absoluto, tampouco verdades únicas e prontas – a falta é permanente, constitutiva e move o sujeito na busca do saber. Esse movimento remete a transformações contínuas que marcam a vida do sujeito, possibilitando-o ampliar sua capacidade de compreender, reconhecer e acolher o outro em sua diferença. Assim, rompe-se com estigmas que discriminam e preconceitos que obstaculizam a acolhida do outro.

Como pensar na homogeneidade, buscando um amoldamento uniforme, formatos idênticos (e identificados) e sujeitos quase anônimos no interior das escolas e da sociedade em que vivemos? É, no mínimo, paradoxal e ambivalente

ao movimento pela abertura de novos saberes (e fazeres) e a possibilidade de mudanças que constituem a vida do sujeito, superando a estagnação e a mesmice (pulsão de morte).

AMARAL (1998, p. 17) explicita:

Os preconceitos, assim constituídos, são como filtros de nossa percepção, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar [...] fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente. Configuram uma predisposição perceptual.

As condutas que subjazem o preconceito contemplam conteúdos emocionais, tais como: admiração, amor, medo, raiva, repulsa e o desconhecimento. Todos eles podem ser o resultado da falta de informação ou de sentimentos e emoções que o diferente nos causa.

A diferença do outro perturba, incomoda, desacomoda. Mas essa perturbação é gerada pela presença de sujeitos diferentes dos demais, caracterizados dessa forma pelo espelhismo da normalidade, sustentado durante muito tempo pela educação que tinha (espero que seja passado mesmo) como uma de suas metas buscar a normalização, ou seja, atribuir a cada sujeito uma identidade definida, de acordo com os padrões institucionalizados pela sociedade e pela cultura vigente.

Urge questionar: o que produz em cada sujeito a presença do outro, diferente dele? Que sentimentos/emoções mobilizam a subjetividade de cada um na convivência com o outro? Mas afinal de contas, de quem é a incompletude? É apenas do outro, diferente de mim? Que lugar ocupa nesse emaranhado todo, onde a diferença/diversidade é que permite distinguir eu do outro, o outro do um, o outro do mesmo? Ao mesmo tempo em que dou identidade ao outro, me reconheço no outro, formando minha identidade.

Assim, é no outro que se instala a perturbação e a culpa. Os discursos patologizantes, que culpabilizam e estigmatizam esse outro, não nos permite compreendê-lo, reconhecê-lo, nem tampouco acolhê-lo, pois rotula-se esse sujeito como um estereótipo, como se não tivesse sua história de vida, sua maneira própria de falar, de se expressar, de se locomover, de ver, de não ver (será), de andar ... buscando permanentemente preencher os furos, os buracos da falta constitutiva e estruturante, na sua impossibilidade de completude, inscrevendo seu desejo como possibilidade.

LÓPEZ MELERO (2004, p. 4) no texto:

Diversidade y Cultura; Uma escuela sin exclusiones”, aponta para a “cultura da diversidade como processo de aprendizagem permanente onde todos temos de aprender a compartilhar novos significados (e significantes)⁴ e novos comportamentos de relação entre as pessoas. A cultura da diversidade é uma maneira nova de educar(se) que parte do respeito à diversidade como valor.

Essa concepção de diversidade como riqueza humana, valor intrínseco, próprio do sujeito que é único e diferente de todos os demais, reafirma a importância da heterogeneidade na constituição de uma sociedade mais ética e solidária e uma escola que contemple em seu referencial, ensinar a pensar. O educador, em seu esburacamento estrutural, sujeito falhado e incompleto, também precisa aprender a ensinar a aprender.

E aprender, principalmente, a introjetar maior flexibilidade e tolerância na convivência com a diversidade, valorizando as diferenças como elemento que acrescenta e enriquece não apenas as relações, mas o saber e o conhecimento. Para tanto, é necessário que repense seus valores e atitudes, mas, principalmente, que possa abrir mão de seus preconceitos e percepções, muitas vezes segregadoras e estigmatizantes. Até bem pouco tempo atrás, o imaginário dos educadores sonhava com as “ditas” classes homogêneas, onde o plano de aula se adequava a todos os alunos, e os objetivos poderiam ser atingidos “plenamente” (e o limite do saber onde se situa?). Os procedimentos metodológicos, tomados pelo professor como modelos, seriam referências capazes de abarcar todas as fórmulas, traduzidas por uma educação totalizante, cujas regras e normas objetivariam a semelhança e a igualdade. E, para completar o ciclo, a avaliação realizada quantitativamente, finalizaria o processo, visando medir o quanto o aluno aprendeu, de acordo com os objetivos estipulados, classificando-o... do mesmo modo como se faz com os animais quando competem numa exposição ou feira. O modelo positivista de educação tornou-se obsoleto e não dá mais conta das demandas da contemporaneidade.

A homogeneidade é ilusória, não existem dois sujeitos iguais. Os alunos devem ser demandados a partir do estágio que se encontram, de seu desejo de aprender e interagir. O mito da igualdade sucumbe à compreensão de que a diversidade é inerente ao desenvolvimento humano, característica de sua natureza. Um dos grandes desafios que se coloca ao educador, hoje, é que ele possa

⁴Grifo meu

introjetar a idéia do quanto é possível aprender ao lidar com as diferenças, no encontro com a singularidade de cada sujeito, não apenas acolhendo-o, mas orientando-o e acompanhando-o, significando seus atos e acreditando nas suas possibilidades.

Quando se examina a questão da diversidade, é importante ressaltar que o conceito não se refere apenas ao déficit, mas a todo um conjunto de diversidades que assolam o cotidiano, não apenas das escolas, mas da própria vida. A diversidade pode ser de natureza social, religiosa, econômica, emocional, tantas outras, já que as pessoas são sustentadas por valores, hábitos, crenças e atitudes transmitidas pela cultura vigente. Entretanto, a questão da diversidade passa por uma questão ética, na medida em que ecoa no âmago mais profundo do ser e perpassa uma outra maneira de conceber o humano e a sociedade, oportunizando (quicá) um repensar de valores para que a “mais valia” priorize o ser em detrimento do ter. É importante que as pessoas deixem de ser marcadas com o passaporte: surdo, Síndrome de Down, negro... e passem a ser consideradas capazes de conviver, de produzir, de ter uma vida rica. Sobretudo, é imprescindível que passem a ser respeitadas pela sua maneira de ser.

LÓPEZ MELERO (2004, p. 13) aponta para a escola da diversidade:

[...] a aprendizagem se converte numa atividade prazerosa. É uma atividade de contraste de pareceres e contradições, onde a diversidade dos alunos rompe o acordo pré-estabelecido com a aprendizagem ‘normal’ e se necessita buscar novos modelos de ensino-aprendizagem [...]

Essa ponderação me faz lembrar que a quebra do acordo pré-estabelecido nada mais é do que o rompimento do status-quo, traduzido pela pulsão de vida, cujo desejo se constitui no embate com a falta e se fortalece na busca permanente do sujeito para suprir seu esburacamento constitutivo, que – como é sabido - jamais conseguirá ser preenchido. É, também, estar aberto às mudanças, viver um processo permanente de possibilidades, num movimento contínuo de vir a ser; em suma é não permitir que a completude e a percepção de pronto e acabado remeta a pontos de repetição e estagnação. Combater verdades prontas e acabadas, próprias de um pensamento fechado e linear, me conduz à concepção educativa proposta por MEIRIEU (2002, p. 117), que afirma:

[...] o discurso educativo não deve ser entendido como um sistema de pensamento coerente, constituindo um conjunto homogêneo, cujos diferentes elementos se articulariam harmoniosamente entre si de maneira perfeitamente racional. Ele é,

ao contrário, uma soma de textos heterogêneos ... expressão das contradições constitutivas do projeto educativo. (MEIRIEU , 2002, p. 117)

E prossegue:

Em suas contradições os discursos pedagógicos revelam uma ruptura fundamental e permanentemente reinstaurada entre o que podemos organizar (e que jamais acabaremos de explorar) e o que o outro pode tornar-se (e que jamais poderemos decidir por ele). (MEIRIEU, 2002, p. 125)

Penso que essa é a ruptura fundamental: a desconstrução, o risco, o corte, a perda, enfim, o descolamento do objeto é que poderá oportunizar a abertura para espaços de criatividade, ampliando e aperfeiçoando saberes e fazeres.

É preciso perder algo para que novas possibilidades possam ser evocadas.

A origem está sempre no fim, nunca no começo, um ponto de volta, como se fechasse o circuito. Só se consegue reconstruir a partir da desconstrução – movimento dialético de vir a ser. É o vazio que sustenta o movimento e não algo que é da ordem da plenitude. O vazio sustenta o movimento da mesma forma que a falta se constitui como fonte do desejo. A todos falta algo, e é esta falta, esta impossibilidade que nos mobiliza a buscar, a superar o que é insuperável. Tapar a falta parece ser o mesmo que aniquilar o conflito, desconhecer o sujeito humano como expressão de contradições, situado entre o singular e o coletivo, entre a separação e a alienação.

Assim, quanto mais se busca, tanto menos se encontra; porém, mais ainda se caminha: é a falta que põe a vida em movimento.

MEIRIEU (2002, p. 121) quando refere que “a perfeição aprisiona... é a imperfeição que permite o trabalho permanente de ajuste”, remete a pontos de aproximação com alguns referenciais psicanalíticos e com a questão da diversidade. Quando se abre um buraco na plenitude, se possibilita a nomeação de algo novo. O que se completa, o que não tem furo é da ordem do absoluto, da verdade pronta e acabada e representa o pensamento fechado, os modelos que buscam a homogeneização, a arrogância do conhecimento totalizante.

O que significa, de fato, a diversidade, senão o encontro de dois ou mais heterogêneos que buscam, mediante a troca, aprender e interagir quebrando a lógica totalitária e plena do completo, a arrogância do suposto saber, possibilitando a abertura de um ponto de nomeação do novo?

4.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2004, p. 13)

Essa resolução indica que o:

[...] atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL., 2004, p.13)

Atendimento educacional especializado? Necessidades especiais? Deficiência? Portador de deficiência? Pessoa com deficiência? Por que a diversificação de terminologia? É o diferente? Por que nos causa estranhamento? Por que a diferença incomoda tanto?

A complexidade deste universo conceitual remete a interrogações que também a psicanálise ajuda a compreender.

FREUD diz que o sujeito tende a evitar o que lhe parece estranho e diferente, na medida em que as questões pessoais e mais íntimas se atualizam. Os sentimentos de evitação e estranhamento são provocados por algo que confronta o sujeito como alguma coisa sua, recalcada; desta forma, torna-se familiar e estranho, ao mesmo tempo.

E a questão da deficiência? Especialmente a deficiência mental? Historicamente, na primeira metade do séc. XX, Binet e Simon iniciaram o trabalho com testes de inteligência, estabelecendo, pela primeira vez, o conceito de quociente intelectual (QI), mediante provas, que relacionavam a idade cronológica e a mental, determinando os níveis: débeis mentais, imbecis e idiotas. Por suas conotações pejorativas e seu caráter estigmatizante, caíram em desuso, e em 1968, a Organização Mundial da Saúde (OMS) introduziu quatro níveis para a deficiência mental e posteriormente o DSM-IV-TR modificou estabelecendo como parâmetro: profundo, grave, moderado e leve. Isto permitiu a compreensão de que a inteligência normal também tem níveis, apesar de sabermos que eles não são finais. As pessoas

devem ser observadas e avaliadas integralmente, não apenas no momento do teste.

A Associação Americana de Deficiência Mental a define como:

[...] todos os graus de defeito mental devidos ou que levam a um desenvolvimento mental insuficiente, dando como resultante que o indivíduo é capaz de competir, em termos de igualdade, com os companheiros normais, ou é incapaz de cuidar de si mesmo ou de seus negócios com a prudência normal. (DIAMANT 2005 apud ROTTA, 2006, p.418)

Esse conceito, fundamentado no déficit de inteligência, abrange várias causas, pré, peri e pós-natal. Entretanto, a abordagem conceitual e teórica da questão da deficiência mental é complexa e remete a divergências de pontos de vista.

Recorro à AJURIAGUERRA que, na tentativa de superar a linearidade para uma melhor compreensão dos fenômenos humanos, busca a multi-referencialidade na abordagem que faz a essa questão. Refere AJURIAGUERRA apud MARCELLI (1998, p. 131) “[...] a deficiência mental não é o resultado de uma falta inicial, mas representa uma estrutura histórica construída, cujo determinismo é necessariamente plurifatorial.”

Fatores orgânicos, psicológicos, socioculturais e, sobretudo advindos de carências afetivas graves, desempenham papel fundamental, tanto no desenvolvimento normal da criança quanto no surgimento de patologias. Não se pode pensar na debilidade de uma forma geral, mas nas inúmeras crianças débeis, diferentes umas das outras, tanto pela profundidade de seu déficit, quanto pelos distúrbios associados que ela poderá apresentar. Isto quer dizer que a subjetividade de cada um, aliada àquela estrutura familiar específica e seu entorno, é que deverão ser levados em conta para colorir, de forma diversa, a história individual de cada sujeito.

Como diz AJURIAGUERRA APUD MARCELLI (1998, p. 181):

[...] cada criança continua sendo, qualquer que seja sua patologia somática, o produto de uma conjunção entre um equipamento neurofisiológico de base e uma vivência particular, podendo modular quase ao infinito esse equipamento de base.

Esta consideração me faz pensar no professor, especialmente naquele que trabalha com alunos com necessidades especiais. A aposta do educador, a formulação de demandas, a suposição de um saber no aluno deve oportunizar a reflexão de seu fazer para que não descambe para uma rotina repetitiva e estéril. O professor implica-se numa prática, cujo resultado poderá ser incerto. Não há

garantias nem promessas de um resultado satisfatório, mas ele se engaja, acredita e luta, enlaçado no seu desejo, de um sujeito falhado na sua subjetividade. Entretanto, ele aposta e acredita que, de alguma forma, poderá contribuir para nova modulação, ou seja, aperfeiçoar ou melhorar o “equipamento de base”.

Neste momento, lembro VYGOTSKY (1997) quando refere-se ao ensino de crianças com deficiência mental.

Destaca o autor:

[...] o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, e que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1997, p.100)

Retorno ao ponto de partida, na tentativa de delinear a educação especial vista como área de conhecimento, e releio vários documentos bibliográficos referentes a essa questão.

Deparo-me com um conceito de educação especial menos inatista, e, ao contemplar múltiplas referências, percebo que, felizmente, houve uma mudança no percurso referente às políticas públicas para o atendimento da educação especial.

Leio no documento⁵:

[...] a educação especial é um campo de conhecimento e enquanto modalidade transversal de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, compreendida como o atendimento educacional especializado, o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural. (BRASIL, 2007, p. 15)

A proposta parece revelar alguns avanços: o processo de escolarização deverá ocorrer nas turmas comuns do ensino regular que, por sua vez, deverá oferecer um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam a interação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e também os superdotados, não apenas no âmbito da escola, como também da família, da sociedade e da cultura.

⁵ Este conceito foi retirado do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”; Secretaria de Educação Especial, MEC, setembro/2007 – Versão Preliminar.

Percebe-se uma maior clareza no que se refere à mudança de “necessidades educacionais especiais para deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” Parece que há uma compreensão mais clara, na medida em que se apontam os três eixos. Muitas vezes, a deficiência mental foi confundida com transtornos globais do desenvolvimento na própria escola especial que, em alguns casos, não se sentia comprometida com o atendimento destes sujeitos. Os três eixos foram ressignificados a partir do entendimento da modificabilidade humana, da inserção social e da ética da diversidade.

Este mesmo documento propõe que sejam articulados os conceitos de construção do conhecimento, as situações vivenciadas no cotidiano da escola e da família, tendo em vista os saberes da comunidade.

Para tanto, é preciso que a escola possa se transformar, de fato, num espaço significativo de aprendizagem, com um currículo flexível, de práticas pedagógicas que possam ampliar conhecimentos e atitudes, contemplando e valorizando as experiências pessoais e os percursos de aprendizagem de cada aluno.

Não é uma tarefa fácil, reconheço; entretanto, pode ser viabilizada se houver autêntico desejo das partes. Trata-se de empenho num movimento que pressupõe mudanças estruturais, culturais, não apenas da escola como instituição, mas de todo o conjunto da sociedade civil.

São mudanças que envolvem tanto o pensar quanto o agir, saberes e fazeres aliados, concepções liderando comportamentos. Nessa concepção o sujeito humano se vê implicado numa ética mais pertinente e necessária aos meandros da contemporaneidade. Este percurso se dá de uma forma processual, e cada um precisa de um tempo diferente para desenvolver a consciência de que “[...] somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos.”(CARVALHO, 2004, p. 36)

Na definição das novas diretrizes para os sistemas de ensino, a educação especial contempla uma nova concepção, na medida em que [...] passa a desenvolver suas ações de forma complementar ou suplementar à educação comum e não mais de forma substitutiva” (BRASIL, 2007, p.16) como há muito tempo já pregava FOLBERG.

Ao longo da história, o atendimento das pessoas com deficiência realiza-se mediante atendimento especializado, substituindo o ensino comum. A presente proposta refere que este atendimento especializado se dará no mesmo tempo que o

da escola comum, segundo as peculiaridades de cada criança, ou seja, parece haver uma compreensão de maior amplitude da educação especial. O aluno receberá, de acordo com sua necessidade, atendimento especializado, que se dará de forma complementar ou suplementar à sua escolarização.

O que se pretende, de fato, é que sejam implantadas políticas de atendimento na área da educação, que sejam especiais, que rompam com esses processos de discriminação e estigmatização e com a exclusão de alunos com deficiências nas escolas comuns (o que em certos casos já ocorre), quando o professor não sabe, por exemplo, como lidar com determinadas síndromes ou deficiências, e também na sociedade como um todo.

Espera-se, sobretudo, que esse sujeito (diferente) possa ser finalmente respeitado na sua maneira (diferente) de ser. Sem preconceitos!

FERREIRA; FERREIRA (2004, p. 24) analisam a questão com propriedade, ao destacarem “[...] ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto, marcado por contradições.”

É nessa perspectiva que devemos nos manter atentos, sem nos iludirmos com as controvérsias nem com as ambivalências apresentadas, às vezes, pela própria legislação.

Ao mesmo tempo, essa política é mais abrangente e aponta um percurso cujo comprometimento com as pessoas com deficiências parece mais efetivo. Também “[...] em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional, [...]”. (FERREIRA; FERREIRA (2004, p. 24)

A deficiência não pode ser usada como justificativa. Essas pessoas merecem ser respeitadas na sua singularidade e diversidade. O conjunto da sociedade, entendido como promotor da eliminação de barreiras às pessoas com deficiência, deveria romper com práticas de segregação e contribuir para sua inserção sócio-cultural, em consonância com a definição proposta na convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006.

Diz esse texto no artigo 1:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, p. 8)

Chama a atenção o termo “interação”, que aparece como um significante e desloca a idéia de déficit centrado na pessoa para a sua interação com o meio. O entorno assume, assim, importância antes não mencionada, chamando para si a responsabilidade por facilitar a participação dessas pessoas na sociedade e promover interação com as demais.

Esta convenção adotou medidas e assegurou o comprometimento de todos os países presentes (inclusive o Brasil), garantindo que no artigo 24:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.” (BRASIL, 2007, p. 8-9)

VYGOTSKY talvez tenha sido o primeiro teórico a defender a inclusão, na medida em que nutria uma forte esperança na capacidade de transformação do ser humano, independente da raça, etnia, cultura, condição mental, idade ou sexo. Posicionou-se contrário à diferença entre Educação Geral e Educação Especial, preconizando uma educação para todos. Questionou a educação especial no sentido de que não fosse a educação do déficit, isto é, centrada na deficiência; acreditou numa pedagogia única, sem divisões, com vistas a não alimentar a segregação. Ele acreditava que desvincular socialmente a criança agravaria sua condição de “*handicapped*”⁶, e que a condição de escolarização deveria ser para todos, respeitando-se as especificidades de cada sujeito.

A pedagogia especial do século XIX foi amplamente criticada por VYGOTSKY em função das práticas terapêuticas. Ele acreditava que a pedagogia terapêutica buscava apenas a compensação orgânica, sem projetar um futuro, restringindo os horizontes das crianças com deficiência.

VYGOTSKY (1997, p. 81) ponderava:

A educação da criança deficiente é um processo exatamente igual de novas formas de conduta, de criação, de reações condicionadas que na criança normal. Por conseguinte, os problemas da educação das crianças deficientes só podem ser resolvidos como um problema da pedagogia social. A educação social da criança deficiente, baseada nos métodos da compensação social de sua deficiência natural, é o único caminho cientificamente válido e de idéias corretas. A educação especial deve estar subordinada à social, deve estar ligada a esta e,

⁶ Handicapped – refere-se às limitações experimentadas pelo indivíduo em virtude da deficiência e da incapacidade, refletindo-se, portanto, nas relações do indivíduo com o meio, bem como em sua adaptação ao mesmo. ASSUMPÇÃO JUNIOR apud BASSOLS (2004)

mais ainda, deve fundir-se organicamente com ela, incorporar-se como parte componente [...]. Precisamente assim atua nossa escola especial, onde a pedagogia terapêutica tem devorado a normal, a educação especial tem absorvido a social. Não negamos a necessidade da educação e do ensino especial de crianças deficientes. Pelo contrário, afirmamos que o ensino da leitura aos cegos ou da linguagem oral aos surdos demanda uma técnica pedagógica especial e recursos e métodos especiais às crianças deficientes. E só o conhecimento científico da técnica pode formar um autêntico pedagogo neste terreno. Porém, não devemos esquecer que é preciso educar não a um cego, mas antes de tudo, a uma criança. Educar o cego e o surdo significa educar a cegueira e a surdez e transformar a pedagogia da defectividade infantil na pedagogia defectiva. (VYGOTSKY, 1997, p. 81)

Não se pode deixar de reconhecer que sua teoria sócio-histórica foi bastante revolucionária, considerando o espírito da época, tempo esse em que vigoravam idéias do condutivismo na aprendizagem. VYGOTSKY pode ser considerado um visionário, na medida em que pensa, projeta, prevê uma sociedade futura, no qual as crianças deficientes deveriam ter a oportunidade de compartilhar a aprendizagem junto com as normais; ele defendia uma escola que se abstivesse de isolar essas crianças, integrando-as tanto quanto possível na sociedade. Propunha a criação de uma escola que não restringisse seus esforços ao ensino de simples habilidades, com base no auxílio de recursos visuais, mas que tentasse ensinar às crianças um princípio de pensamento abstrato.

Ele concluiu que:

[...] deficientes mentais encontram sua fonte viva de desenvolvimento em ações recíprocas sociais com outras pessoas que estejam num nível superior a eles próprios. Essa diversidade de níveis intelectuais constitui uma condição importante da atividade coletiva. (VAN DER VEER ; VALSINER,1996, p. 88)

Essa é a pedagogia do desafio, é a possibilidade de transformação, é dizer não à homogeneidade e apostar que a criança com déficit, ao conviver com outras, terá a oportunidade de enriquecimento; é a mediação compartilhada. Como diz FOLBERG (2003) nas suas aulas: “criança aprende com criança.”

O psicólogo israelense FEUERSTEIN, que criou a teoria da modificabilidade estrutural, tomou por base as idéias de VYGOTSKY, e avançou na questão da mediação. Ele pontua que mediador é aquele que é capaz de se integrar ao outro, e que toda a mediação transforma.

A experiência da aprendizagem mediada é o conceito fundamental em FEUERSTEIN. Dizia ele que “quando não há aprendizagem mediada a criança desenvolve a síndrome da privação cultural.”

Na sua perspectiva:

[...] mediador é aquele capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os. (FEUERSTEIN apud SOUZA, 2004, p. 56)

Em “A Mediação com Princípio Educacional: bases teóricas das abordagens de FEUERSTEIN (2004), os autores referem que o mediador precisa introjetar e realmente crer em algumas premissas que irão permear suas ações educativas. Penso que algumas delas merecem ser transcritas neste momento (FEUERSTEIN apud SOUZA 2004, p. 166):

- a) o ser humano é modificável, porque a característica de modificabilidade faz parte de sua essência;
- b) a pessoa que se vai educar é modificável; logo, para que a intervenção seja eficiente, é necessário que se coloque em ação uma intencionalidade positiva, por mais desviantes que sejam as características do comportamento dessa pessoa;
- c) o mediador é capaz de produzir modificações no mediado e deve sentir-se competente e responsável por isso;
- d) o mediador deve também se modificar, deve ser flexível, ampliar seu campo mental;
- e) a sociedade também é capaz de modificar-se.” (FEUERSTEIN apud SOUZA 2004, p. 166)

E o movimento de inclusão?

EIZIRIK (2006, p. 32) interroga:

Como pensar o movimento inclusivo em uma sociedade que silencia, que quer fazer desaparecer o feio, o disforme, o que abala e estremece os ideais de beleza, harmonia e perfeição (platônicos, ainda?) que parecem se perpetuar ao longo de nossa história e de nossa civilização?

Como se pode pensar numa escola inclusiva dentro de uma sociedade excludente?

É preciso que se mexa nas concepções de homem, de mundo e de sociedade. É uma visão de vida e de valores pessoais que necessita reflexão e mudança. É fundamental que se confronte a homogeneidade totalizante com a diversidade heterogênea das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e outros tantos que vêm sendo sistematicamente excluídos, não apenas da escola, mas do conjunto da sociedade.

Quando se fala em movimento inclusivo, é importante ressaltar seu caráter abrangente; é imprescindível ultrapassar os muros da escola. Por isso deve ser tratado, enquanto movimento processo. Implica uma ação conjunta e responsável, englobando os próprios alunos da escola, suas famílias, professores, funcionários,

equipes diretivas e pedagógicas. Esses núcleos estão inseridos na escola. E quanto aos gestores responsáveis pela implantação das políticas públicas de educação especial e inclusão? Como se vê, é apenas considerando uma perspectiva ampla e processual do movimento inclusivo, que se pode compreender e colaborar com a construção de uma “escola ligada à vida, fundamentada na integridade e no esforço de nossa parte, como batalhadores por uma sociedade mais justa, e nosso compromisso e nosso desafio.” (EIZIRIK, 2003, p. 6)

FERREIRA; FERREIRA (2004, p. 44) afirmam:

“[...] que a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que essas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro, que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.

De fato, é no embate das discussões, dos diálogos, das trocas, da construção do dia-a-dia da escola que as possibilidades vão se constituindo - numa processualidade. No entanto é preciso responsabilização a ser assumida coletivamente.

MITTLER (2003) enfatiza a necessidade de uma reforma nas escolas, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e a própria pedagogia para que a inclusão, de fato, se efetive. Essa pedagogia precisa estar comprometida com um sistema de valores capaz de fazer com que todos se sintam bem-vindos; necessita celebrar a diversidade de toda a ordem: nacionalidade, raça, status sociocultural, nível de escolarização ou a deficiência. Neste sentido, a inclusão diz respeito a todos os alunos e não somente a alguns. Quando se aborda a temática da inclusão, há uma tendência de compreendê-la somente em relação às pessoas com deficiências. Mas a inclusão deve ser para todos: sejamos diferentes do ponto de vista lingüístico, étnico, religioso, cultural, social, racional, emocional e tantas outras quanto forem possíveis, pois a heterogeneidade faz parte da essência da natureza humana e revela tão somente um modo de ser, uma característica pessoal, o jeito próprio daquele ser humano.

STAINBACK; STAINBACK (1999, p. XI) definem a escola inclusiva como aquela que :

[...] educa todos os alunos em salas de aula regulares... e todos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas

às suas habilidades e necessidades..., mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (STAINBACK; STAINBACK (1999, p. XI)

Essa definição contempla dois eixos fundamentais: todos os alunos recebem educação na escola comum, porém essas oportunidades educacionais, estão de acordo com as necessidades de cada um. Assim, ao mesmo tempo que há uma preocupação com a singularidade do sujeito, e o trabalho realizado de acordo com as necessidades e possibilidades de cada aluno e também do “não saber” do professor, há uma preocupação com o conjunto da sala de aula, ou seja, é o individual e o coletivo ao mesmo tempo, fazendo a diferença na vida do sujeito.

Incluir o dito “diferente” no coletivo parece ser o desafio maior, na medida em que inclusão, aqui, não se refere em inserir o aluno na sala de aula e lhe propor tarefas diferenciadas/alternativas. O processo inclusivo pressupõe cada aluno individualmente envolvido pelo sentimento de pertencer àquele grupo; que os “eus” possam ser transformados em um “nós” coletivo, onde os limites e as incompletudes de cada um sejam trabalhados e valorizados, com a possibilidade do apoio de assessorias complementares e/ou atendimentos especializados.

Assim, há a necessidade de se oportunizar saberes a todos; aos alunos devem ser possibilitadas formas de ser, pensar e decidir por si mesmos, emancipando-se, pois a prática inclusiva diz respeito à (MITTLER, 2003, p. 17) “cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos.” (MITTLER, 2003, p. 17)

Quando se aborda a questão da escola para todos, que nada mais é do que a escola inclusiva, justamente porque é capaz de conceber uma educação plural, democrática e universal, faço minhas as palavras de EIZIRIK (2003, p. 7) quando diz:

[...] é a escola que está ligada à vida, inserida no mundo, que faz sentido, que ressoa em cada um de seus participantes, que constrói conhecimento, abriga a diferença e o estranho, produz com eles novas formas de ensinar e aprender e, com isso, se recria.

Assim, para enfrentar esse desafio, é preciso que a escola “recrie” suas práticas e revise seu papel, com grandeza e ao mesmo tempo com humildade, para

que possa dar conta não apenas dos antagonismos conceituais, mas principalmente do próprio sujeito.

Dessa forma, não se pode pensar em práticas inclusivas sem antes abordar a questão da formação dos professores, a preparação dos profissionais para que estes possam, por sua vez, dar oportunidade de acesso, permanência e crescimento aos alunos. É importante que eles sejam capazes de questionar seu fazer como educadores numa escola inclusiva e, finalmente, que possam atualizar paralelamente sua concepção sobre quem é esse sujeito e o que ele, realmente, necessita. É imprescindível poder perceber o outro além do seu sintoma; do diagnóstico que o rotula, além da deficiência, apostando na possibilidade de aprender e sobretudo de ser desse sujeito. Como destaca EIZIRIK (2003, p. 7) “porque não esqueçamos, ainda é na sala de aula, naquele espaço de intimidade, onde alunos, e professores, se encontram, que se produz a educação.”

E para que esta educação não seja mera representação do vazio, mesmice, perda de tempo e repetição, é necessário que ocorra em múltiplas vias, com novas descobertas e aprendizagens para ambos – aluno e professor, desvelando-se como algo prazeroso e enriquecedor, porque contempla um mundo de significados, bem como novos significantes.

Quando se aborda a questão de formação de professores, muito mais do que métodos e técnicas, procedimentos, recursos e conteúdos, é preciso referir a problemática da mudança de concepção sobre quem é o sujeito a ser mediado e o que ele necessita; é imprescindível estar aberto para uma escuta desse sujeito, percebendo-o além do sintoma e do diagnóstico.

Destaca CARVALHO (2004, p. 27):

Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho da diversidade.

Felizmente já se constata alguns avanços nos cursos de formação, tanto no que se refere à currículo, quanto à metodologia. Também são perceptíveis algumas ponderações acerca das políticas públicas, no sentido de se destinar maiores investimentos na formação do profissional. O mesmo ocorre em relação às próprias escolas, mediante programas de formação continuada, jornadas, seminários, enfim,

alguns movimentos estão sendo feitos para que o engessamento não leve à cristalização de conceitos e princípios, e a educação possa, enfim, romper com estruturas estagnadas, para não regredir em sua trajetória histórica.

A psicanálise permite uma ressignificação constante de tudo o que está aparentemente posto; daí seu caráter humanizador. À educação cabe organizar espaços para que a singularidade tenha seu lugar garantido na sociedade, na cultura e na subjetivação de seus membros.

No entanto, mais que tudo, essas questões devem estar no desejo do professor. Desejo de oferecer todas as oportunidades que ele sentir como possíveis para que o aluno sintam-se motivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Desejo de intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem, e de ampliá-la. Desejo de oportunizar autonomia para que os alunos possam resolver situações, problemas quaisquer do cotidiano. Enfim, desejo de sair do lugar de “suposto saber”, permitindo assim que o aluno se mobilize na busca de seu saber.

É o professor capaz de assumir sua castração enquanto sujeito falhado e fragmentado, reconhecendo-se na incompletude de Ser, ao mesmo tempo em que reconhece o aluno como sujeito do saber, rejeitando a satisfação do narcisismo, na medida em que resiste à tentação de possível gozo que o lugar de “suposto saber” pode conduzir.

Citando RANCIÈRE (2005, p. 11) “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar.”

Em “O Mestre Ignorante” o autor reflete:

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal [...] a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos [...] o mito pedagógico divide o mundo em dois [...] o meio de se realizar esse Ensino Universal é aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência. (RANCIÈRE, 2005, p. 23-28)

E no que se refere à formação de professores, explicita o mesmo autor:

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. (RANCIÈRE, 2005, p. 16)

Atravessar a educação pela psicanálise significa a possibilidade do professor sair do discurso alienante, no qual a criança deficiente não é reconhecida como ser desejante. Quando FREUD diz que se pretendem professores “psicanaliticamente esclarecidos”, deve-se compreender a possibilidade de aproveitar as contribuições que a psicanálise traz. Reconhecendo sua importância enquanto leitura da constituição do sujeito como simbólico da cultura e ao mesmo tempo reconhecer o Outro do sujeito-aluno como rede de significantes, que chega à escola com um repertório de significantes, enfim, com uma história de vida – a sua história. Repensar a educação a partir das contribuições da psicanálise significa, também, redimensionar a questão da formação dos profissionais.

É inegável que a escola traz um efeito estruturante e subjetivante, na medida em que cria formas de marcar a realidade, significando-a e ressignificando-a diariamente. Um dos papéis desempenhados pela educação é transmitir uma mensagem social, que ajuda a conviver, pois estabelece, com autoridade, o limite, a interdição, possibilitando a ascensão do sujeito e sua inserção social. A psicanálise, por sua vez, mediante o seu trabalho característico de escutar para reconhecer o desejo do sujeito, vai soltar as amarras, acolhendo a palavra para que o humano se subjetive cada vez mais.

DOLTO (2004, p. 119), aponta para um projeto humanista de sociedade, pontuando que “a educação é a educação para o amor, para o respeito ao outro e para o respeito a si mesmo. O sentido da relação de dois indivíduos que se encontram no desejo.”

E eu me atreveria a complementar: é um encontro entre sujeitos que compartilham saberes e não-saberes, emoções, sentimentos, descobertas e aprendizagens. E quando esses sujeitos se encontram, de fato, enlaçados no seu desejo de aprender, ensinar, se vêem implicados em algo novo: são as pulsões de vida que, contrariamente às pulsões de morte do sujeito do desejo, evitam as pulsões de repetição, de mesmice, de desprazer.

Assim, a tendência do ser humano é avançar, pois se não avança, estagna e regride. Na intersecção entre a psicanálise e a educação se faz presente, cada vez mais, a reestruturação deste sujeito do desejo.

GUILLERAULT apud DOLTO (1999, p. XIII) explica que “a psicanálise não se destina apenas aos psicanalistas, mas que, ao contrário, deve ser amplamente aberta e acessível a todos os que podem se beneficiar de sua mensagem humana.”

Isso me faz pensar: o que significa a mensagem humanizadora da psicanálise?

Uma das características do ato analítico é produzir um ato de fala. Na escola, o professor atento aos referenciais psicanalíticos é capaz de olhar os alunos como sujeitos e não apenas como “clientes”. Desenvolver uma escuta daquele que está falando, significa deixar fluir o discurso, pois é na circulação da palavra que algo pode ser resgatado. É preciso ouvir. A instalação de um lugar de escuta, dando a palavra ao aluno, possibilita ressignificar aquilo que o aluno põe em ato. É através da palavra dada que o sujeito pode demonstrar, de fato, o que ele é, e não o que o outro lhe permite ser.

Assim, o aluno é considerado como sujeito no processo de aprender e ensinar, na construção de seu saber; o professor, também como sujeito mediador, desencadeador de seus próprios processos, é consciente de sua incompletude, e demonstra desejo de saber mais. E ambos, aluno e professor, se reconhecem como sujeitos inacabados, falhados, que constroem seu saber e sua subjetividade ao longo das situações. Desta forma, ao professor será mais fácil compreender que ele pode não responder a tudo, porque também não é completo, podendo aí compreender a instalação da falta no aluno.

Partindo do princípio de que não se pode homogeneizar aquilo que é singular, a escola deveria ser um local de prioritária escuta do outro. Isso remete a uma aposta na abertura para escutar a genuinidade daquele que pensa, sente, age e deseja de forma diferenciada, mas que possui um saber e anseia ser acolhido, reconhecido, inscrito na cultura, clamando ser olhado, escutado e respeitado enquanto sujeito humano. Mas e o profissional dessa escola? Está preparado para compreender e interagir com a diversidade? A formação do professor ainda é realizada pelos padrões tradicionais, imposições da sociedade contemporânea, que reafirma o consumo de um saber padronizado, situando a realidade da escola como estereótipo, como se os alunos fossem todos iguais.

Assim, os professores “aprendem” a pensar seus alunos dentro de um padrão pré-concebido e homogêneo, refletindo uma realidade ainda atual das escolas constituídas por profissionais pouco preparados para interagir com sujeitos. Felizmente, já existem exceções a essa regra.

É necessário que se qualifique os programas de formação, no sentido de favorecer permanente interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação em exercício ou continuada, isto é, com caráter de permanente atualização. A formação continuada deve contemplar, além de sistemática revisão teórica e estudo, discussões de casos, para que as interrogações, dúvidas e angústias do professor tenham vez e voz. Esta sistemática possibilitará ao professor o desenvolvimento de maior flexibilidade às inovações, já que podem dar conta dos antagonismos e das contradições que circunscrevem a escola e, principalmente, oportunizar que ele se avalie sistematicamente.

FREUD (1980, v. 13, p. 226), deixa importante legado à educação quando aponta para uma “educação psicanaliticamente esclarecida.” Embora caminhe para o limite do impossível entre a psicanálise e a educação, ao mesmo tempo propõe um desafio que faz refletir na ordem da possibilidade. Suas interrogações perpassam, pois, a questão estrutural. Como entrar na estrutura do sujeito? Como conduzir o outro?

Diz FREUD (1980, v. 13, p. 224) “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância.”

Esse pressuposto de quase um século atrás, reforça a necessidade do professor, mediante análise pessoal, compreender os seus próprios mecanismos de funcionamento. Prossegue o autor no mesmo texto (FREUD, 1980, v. 13, p. 225):

Quando os educadores se familiarizam com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliar com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças.

FREUD estabelece interlocução da psicanálise com a educação, ao chamar a atenção para a necessidade do professor estar atento aos sinais emergentes dos processos inconscientes da criança. Quando propõe uma “educação psicanaliticamente esclarecida”, FREUD aponta para um professor psicanaliticamente orientado. Diferentemente de uma situação de análise (de dentro para fora), onde o analista se recolhe à sua insignificância e deixa fluir; na sala de

aula (de fora para dentro), o professor propõe, oferece estímulo, há uma suposição de saber no sujeito em questão. O aluno percebe que o que está sendo oferecido é interessante, desperta sua curiosidade e ele aceita. Como diz CHARLOT (2006, p. 12) “saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende.”

Na medida em que houver diálogo entre os inconscientes do professor e do aluno, instalar-se-á a transferência positiva. Assim, o professor ocupa um lugar fundamental na aprendizagem do aluno, pois compreende sua relação com ele, supondo demanda nesse sujeito. O ato educativo deve representar algo para ambos, deve fazer signo, pois ambos estão envolvidos.

O ato vai decorrer do desejo do professor, que é aquele que quer ocupar a função, articulada com o desejo – desejo de ensinar. Esse professor tem consciência que se opera uma relação transferencial, de parte a parte, ou seja, sabe que há algo inconsciente operando na relação com o aluno.

O professor, atravessado pela psicanálise, se dá conta do quanto de sua história pessoal, seus afetos, seu próprio inconsciente está operando no outro sujeito.

FREUD, quando coloca a psicanálise e a educação como dois impossíveis, ao mesmo tempo aponta para os desafios de se construir essa interlocução.

O trabalho interdisciplinar não deve supor a posição de um saber hierarquicamente privilegiado. A psicanálise não deve ser vista como aquela que vai levar a chave de respostas às interrogações do professor. Assim como as escolas se vêem com múltiplos questionamentos, a psicanálise, por sua vez, também coloca muitas questões sobre sua prática, como por exemplo, poder sustentar a condição de se enganar, atitude própria do sujeito humano.

Assim, o trabalho interdisciplinar deve ser compreendido como um encontro entre pares que compartilham um não saber.

5. CAMINHOS DA PESQUISA

Segundo CRESWELL (2007, p. 186), a pesquisa qualitativa “ocorre” num cenário natural

[...] usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados [...] os métodos reais de coleta de dados, baseados em observações abertas, entrevistas e documentos.

Quando me propus a investigar o professor da escola especial, como se sente na sua prática e de que forma a psicanálise pode contribuir com sua atuação, optei no trabalho de pesquisa por uma abordagem qualitativa, vista sua abrangência e amplitude.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada, que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Assim, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem, ao mesmo tempo naturalista e interpretativa, ou seja, os pesquisadores estudam os fenômenos nos próprios cenários naturais, procurando compreender ou interpretar os significados que as pessoas atribuem aos objetos investigados.

Ao entrar no ambiente a ser estudado, é preciso que o pesquisador tenha claro o seu objeto de trabalho. Eu sabia que desejava conversar com aqueles professores, verificar como se sentiam no exercício de sua função, o que pensavam a respeito de sujeitos com necessidades especiais e, ainda, sobre como a psicanálise poderia triangular esse eixo. Dessa forma, o trabalho concentrou-se na coleta de dados, que num momento posterior, foram analisados e interpretados.

Meu objetivo não foi testar hipóteses, nem para comprová-las, nem tampouco para refutá-las. Vislumbrei, isso sim, compreender como um sujeito educador se sente em sua prática diária, como percebe sujeitos com necessidades especiais, e de que forma a psicanálise poderia contribuir com esse processo.

Como definem BOGDAN; BIKLEN (1994, p. 70):

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados.

Meu trabalho se constitui numa pesquisa qualitativa, com base na análise de conteúdo, desenvolvida mediante coleta e análise de depoimentos.

Como destaca RICHARDSON (1999, p. 225) “[...] tudo o que é dito ou escrito, é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo.”

Para a coleta dos depoimentos, optei por três procedimentos:

- a) entrevistas com três professores e dois profissionais da equipe diretiva, em dois momentos diferentes (no início e no meio do processo de pesquisa). As entrevistas, constituídas por questões semi-estruturadas, foram centradas na pessoa entrevistada e gravadas com autorização prévia;
- b) observações não estruturadas de três salas de aula, recreio, reuniões de professores, processo de trabalho da equipe diretiva;
- c) coleta de documentos quanto à formação dos docentes (registros), projeto político-pedagógico da escola, material pedagógico e encaminhamentos, laudos e tratamentos.

Para as entrevistas, utilizei um roteiro, incluindo um cabeçalho com dados da pessoa entrevistada, as questões de pesquisa e comentários do entrevistador. Fiz uso de um registro que denominei “notas reflexivas”.

Quanto às observações, usei um formulário com uma linha divisória que separa as informações das notas descritivas (o que realmente foi observado) das informações das notas reflexivas (minhas impressões e sentimentos). Tais instrumentos encontram-se em anexo. O registro da coleta de documentos foi feito em formulário simples, aberto, já que contém informações relevantes, as quais preservam e resguardam o sigilo pessoal.

CRESWELL (2007, p. 186-187) explica que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa:

Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados ... o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada num momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais na análise de dados qualitativos.

Assim, após o processamento dos dados procedimento esse que envolveu a transcrição das entrevistas e a organização das informações coletadas, nas observações, coleta de documentos e nas próprias entrevistas, me deparei com o seguinte impasse: como codificar, analisar, interpretar e descrever, através de narrativa qualitativa, a multiplicidade de informações coletadas? De que forma estabeleceria interconexão com o referencial teórico desenvolvido? Por que não me detive apenas nas três observações de sala de aula, nem nas três entrevistas que havia me proposto antes de “me colocar” na instituição? Como refere BOGDAN; BIKLEN (1994, p. 62) “são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo.”

Assim que cheguei à escola, logo fui acolhida de forma carinhosa, compreensiva e humana. Demonstrei meu interesse em conhecer “tudo” e coletar o maior número de dados possível; procurei deixar claro o que, de fato, desejava.

A própria escola me designou as turmas a serem observadas e os professores que seriam entrevistados. Procurou, evidentemente, me proporcionar uma visão mais abrangente da instituição. No decorrer do estudo investigativo, percebi que o foco da pesquisa deveria estar centrado nas classes de educação terapêutica, já que trabalham com autistas, psicóticos e transtornos invasivos do desenvolvimento. Eu precisava, também, de uma amostra de classe de jovens e adultos, em função da terminalidade e saída do aluno da escola, para que pudesse compreender como ocorre tal processo. KUPFER (2007, p. 83), coordenadora da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, vinculada ao Instituto de Psicologia da USP esclarece:

A educação terapêutica, termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento-psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva – é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estrutura psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil, ou ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Dessa forma, tomei a liberdade de delimitar o universo da pesquisa, fazendo um recorte das informações direcionadas à temática do trabalho. O critério utilizado

foi focado em três classes de educação terapêutica⁷, uma classe de terminalidade⁸ e três profissionais da equipe diretiva. Com este universo, foram realizadas entrevistas e observações em dois momentos distintos da investigação: no início e durante o processo da pesquisa que foi realizada no período de agosto à dezembro de 2007, um semestre de vivência intensa do cotidiano da escola.

5.1 ROTEIRO DE ENTREVISTA

Formulei as seguintes perguntas nas entrevistas que realizei:

1. O que você pensa e sente em relação aos alunos com necessidades especiais?
2. Você sente dificuldades ao realizar seu trabalho com alunos com necessidades especiais? Quais são?
3. Como é planejado e desenvolvido o trabalho pedagógico em relação:
 - . ao currículo;
 - . à avaliação;
 - . às atividades desenvolvidas;
 - . às relações com a família.
4. Você considera que a sua formação profissional lhe capacita para desenvolver o seu trabalho? Explique sua resposta.
5. Quais as alternativas que você busca como suporte para superar as dificuldades em sua prática no que se refere à formação pessoal e à formação profissional?
6. Que sugestões e/ou propostas você apresentaria para melhorar sua atuação em sala de aula?
7. Como você acha que deve ser desenvolvido um programa de formação profissional que capacite o desenvolvimento de uma prática mais qualificada junto a sujeitos com necessidades especiais?
8. Você gostaria de falar sobre alguma coisa que eu não perguntei?

⁷ Classes de educação terapêutica: constituída por, no máximo, 8 alunos e dois professores simultâneos, são aquelas que trabalham com psicóticos, autistas e demais transtornos do desenvolvimento.

⁸ Classes de terminalidade: constituída por jovens e adultos, é a última instância do aluno na escola (25 anos). Após ele é encaminhado ao mercado de trabalho (quando é possível) ou orientado a frequentar oficinas de culinária e artesanato na Associação Ser e Ter, fundada pelos pais da escola em novembro de 2005.

5.2 O ESPAÇO/CONTEXTO DA PESQUISA

As informações decorrentes foram extraídas do documento “Projeto Político-Pedagógico” e as entrevistas realizadas com os três professores que compõem a equipe diretiva da escola.

Fundada em 9 de maio de 1967, a escola tem construído uma educação especial voltada para as diferenças individuais, preparando alunos para assumir a cidadania e inclusão na sociedade. Para tal, a escola conta com profissionais especializados na área de educação especial, e com a participação dos pais e da comunidade.

Situada na zona norte da capital, pertencente à rede estadual de ensino, atualmente atende cento e noventa alunos com necessidades educacionais especiais (Deficientes Mentais Moderados e Síndrome de Autismo associada à Deficiência Mental e/ou outras síndromes). Muitos alunos apresentam quadro neurológico e emocional que demandam constante acompanhamento médico e uso de medicamentos. As famílias desta comunidade escolar, economicamente estão distribuídas entre a categoria média e baixa, sendo que 90% das famílias são oriundas da Zona Norte da cidade.

No que se refere ao aspecto físico, a escola possui:

- Um prédio de alvenaria com dois pisos. No primeiro piso funcionam duas salas de aula com banheiros: masculino e feminino, cozinha e refeitório. No segundo piso encontram-se o laboratório de informática, a biblioteca, cinco salas de aula e banheiros: feminino e masculino;
- Um prédio de alvenaria, onde funcionam as oficinas pedagógicas de marcenaria, tapeçaria e chocolate;
- Um prédio de madeira, onde se localiza a oficina de papel reciclável, duas salas de aula, uma classe de consciência da fala;
- Um prédio de madeira onde funciona a secretaria, sala da direção, sala de professores, três salas de aula, banheiros masculino e feminino;

- Um prédio de alvenaria, que abarca a sala de educação física, vestiários masculino e feminino;
- Uma quadra de esportes e lazer.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e oferece atividades pedagógicas, oficinas e atendimentos especializados.

Como objetivo, a escola trabalha no sentido de proporcionar o desenvolvimento do aluno, possibilitando-lhe a construção do conhecimento, do autoconceito e de autonomia, através de uma educação cooperativa e participativa entre alunos-escola-família, visando à socialização, à formação da cidadania e contribuindo para que esse sujeito seja inserido na sociedade.

A proposta pedagógica busca seu referencial na seguinte teoria: o sujeito constrói conhecimento na interação ativa sobre os objetos com o meio e com os outros, transformando-se e sendo transformado por estes. Trata-se de um espaço onde a contribuição de todos e as diferenças culturais são valorizadas.

A concepção metodológica está respaldada em diferentes áreas do conhecimento, ressaltando, porém, a corrente psicogenética e sócio-histórica.

No entendimento da equipe diretiva, o desenvolvimento humano é um processo pontuado por conflitos, rupturas e transformações a ele inerentes e indispensáveis.

A instituição atua no sentido de garantir a não-exclusão; o desenvolvimento pleno, livre e independente; o acesso igualitário; a solução de problemas na própria comunidade; a adoção de alternativas menos institucionalizadas possíveis e o respeito às diferenças, capacidades e necessidades de cada pessoa.

Quanto à organização curricular, a escola segue uma linha de ação progressista e transformadora, atuando nas áreas psicomotora, social, comunicação e expressão, conhecimentos lógico-matemáticos, ciência sócio-histórica, ciências físicas, químicas e biológicas e projetos. Essa organização é feita por etapas, e busca respeitar o tempo de desenvolvimento do sujeito, uma vez que cada um possui seu ritmo de trabalho e crescimento. As classes são divididas por idade e interesses. Dentre os atendimentos especializados são oferecidos educação física, informática, hora do conto e consciência da fala. As oficinas e pré-oficinas⁹

⁹ Oficinas e pré-oficinas: nas oficinas o aluno permanece o turno inteiro (contrário ao seu) durante dois dias da semana. As pré-oficinas são destinadas a todos os alunos que freqüentam a escola,

pedagógicas são: marcenaria, papel reciclado, tapeçaria e chocolate. E como projetos educativos, a escola desenvolve; preparação para o trabalho, terminalidade e inclusão. Pelo caráter inovador e atual desse último, é necessária a abordagem que a escola faz, contemplando o Projeto de Inclusão, que é constituído por quatro professores: dois fazem o reforço pedagógico, um realiza a ponte com a escola regular e o reforço pedagógico e o outro desenvolve um trabalho de consciência fonoaudiológica, atividade essa realizada por uma professora que tem formação em fonoaudiologia. Os alunos são encaminhados através dos Conselhos de Classe e, durante o ano, o professor os encaminha para observação, num período de avaliação, sem comunicar o fato à família. Atualmente 21 alunos fazem parte do projeto, sendo que 4 estão incluídos numa escola regular. Os 21 alunos são atendidos no seu turno de referência da seguinte forma: consciência fonoaudiológica (em grupo, por 45 min); reforço pedagógico (individual e em grupo), dependendo da necessidade de cada aluno, por 45 min. O reforço pedagógico se estende também aos 4 alunos incluídos e aos que estão em pré-adaptação. As fases do projeto são:

- pré-adaptação: a professora ouve a sugestão da família e procura a escola, faz o contato e depois visita a instituição com o aluno e sua família;
- adaptação: o aluno vai de 1 a 2 vezes por semana na escola regular e continua freqüentando a escola especial. A supervisão é feita por alguém da equipe;
- inclusão: o aluno permanece toda a semana na escola regular, mas não perde o vínculo com a escola especial no primeiro ano. Ele tem o apoio pedagógico uma vez por semana. É importante ressaltar que na avaliação do grupo do projeto, no contato com as escolas e nos Conselhos de Classe, a dificuldade na área lógico-matemática está se tornando uma barreira. A escola vai oportunizar, no próximo ano, atendimento específico de apoio nesta área. Para o próximo ano três novos alunos serão incluídos: dois na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um no ensino fundamental.

A escola conta, atualmente, com sete turmas de ensino fundamental, doze turmas de jovens e adultos (terminalidade) e seis classes de educação terapêutica.

Atendendo cerca de cento e noventa alunos, a instituição é assessorada por trinta e um professores, quatro funcionários e um instrutor cedido pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de

segundo seus interesses e possibilidades, 45 minutos do turno regular de aula, também duas vezes por semana. Um aluno pode participar de mais de uma pré-oficina.

Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). O currículo escolar tem como finalidade favorecer a construção do conhecimento e a inclusão social do educando, perpassando também a construção do sujeito em relação a hábitos e atitudes, responsabilidade, higiene, ordem, pontualidade, assiduidade, cooperação e tolerância.

A avaliação do rendimento do aluno envolve apreciação sobre as áreas cognitiva, afetiva, social, emocional e qualquer outro aspecto que seja relevante. A avaliação é realizada pela observação constante do aluno, considerando as áreas trabalhadas individualmente ou em grupos. A avaliação é registrada em parecer descritivo e entregue aos pais, em reunião a cada semestre. Importante salientar que cada aluno é avaliado dentro dos parâmetros validados para ele mesmo e não para os outros; focaliza-se, pois o próprio aluno e suas conquistas adquiridas no percurso escolar, o seu referencial. Dessa forma, o planejamento pode ser retomado a cada momento, pois a escola funciona como espaço pedagógico que busca a transformação da atuação de pessoas com necessidades especiais. Assim, a cada ano que passa, procura implementar novas propostas que atendam às necessidades dos alunos para sua inclusão educacional e social.

A escola tem como preocupação a qualidade do ensino que oferece, a busca de inclusão no mercado de trabalho dos alunos com condições, e a realização de alternativas para aqueles que não podem, por vários motivos, estar no mercado, mas que podem produzir com dignidade e responsabilidade, mantendo sua sanidade mental e seu desejo de ser útil. Esses alunos, acima de vinte e cinco anos, são encaminhados para a Associação Ser e Ter, montada pelos pais da escola. As oficinas de artesanato e culinária são organizadas com a parceria da escola e administradas pelos pais e colaboradores.

A instituição realiza programas de formação voltados para a melhoria do trabalho pedagógico com os alunos. Aborda temas tais como: manejo com algumas síndromes; constituição dos sujeitos autistas e psicóticos; construção do trabalho simbólico com os alunos e alfabetização. A equipe diretiva entende que é preciso investir constantemente na qualificação dos profissionais.

No que diz respeito à formação dos docentes, os dados a seguir foram coletados dos registros documentais da escola:

- Pedagogia/Educação Especial - 18

- Pedagogia/Supervisão Escolar - 3
- Pedagogia - 2
- Pós-graduação - 4, sendo: Educ. Adultos Perspect. Educ. Popular - 2
 - Arte e Educação - 1
 - Orientação Educacional - 1
- Música - 1
- Educação Artística - 1
- Psicopedagogia - 8
- Gestão Escolar - 3
- Educação Física - 4
- Espec. em Deficientes Mentais - 7
- Fonoaudiologia - 1
- Captação de Recursos Humanos em Educ. Especial - 4
- Letras - 2
- Mestrado em Educação Especial - 2
- Psicologia - 2
- História Natural - 1
- Técnico de Contabilidade - 1 (cedido pela FADERS)

Como se pode evidenciar há uma diversificação significativa quanto à formação profissional dos docentes e um número expressivo de professores que possuem não só formação, especialização, como também mestrado nas áreas de educação especial, o que chama a atenção.

Outro dado que considero importante trazer, também coletado nos registros documentais da escola, diz respeito aos programas de formação pedagógica proporcionados pela instituição. No ano de 2006, com uma carga horária mensal de quatro horas, foram oferecidos na própria escola os seguintes cursos:

PERÍODO	TEMA	ASSESSORES
Março	Projeto de inclusão	Equipe de apoio à Inclusão da escola
Abril	A Subjetivação na infância e na Adolescência	Ana Marta Meira – Psicanalista
Maio	Refletindo Sobre Ser Educador – O Pensamentos de Rubem Alves e do Professor	Zélia Maria Farenzena – Me. Educação Especial
Julho	Falando Sobre as Diferenças	Mauro Mittmann – Psicólogo
Agosto	Cuidando do Educando	Júlio Walz – Me. Psicólogo
Setembro	Afinal, o que é inclusão?	Hugo Otto Beyer – Dr. Educação Especial
Outubro	Estimulação Precoce	Zélia Maria Farenzena – Me. Educação Especial
Novembro	Reconstrução do PPP	Equipe Diretiva
Dezembro	Construção das turmas para 2007; avaliação do ano letivo	Equipe Diretiva e Professores

Como se pode evidenciar há uma preocupação efetiva no sentido de buscar temáticas voltadas para as necessidades do dia-a-dia dos professores, assim como diversificá-las. Para tanto, a equipe diretiva procura assessoria de qualidade.

Nesse ano de 2007, a escola inovou: realizou o seu I Seminário de Educação nos dias 22, 23 e 24 de agosto (folder nos Anexos), com a temática “Construindo Saberes nos caminhos da inclusão Social.” Nesses dias, foram abordadas questões tais como: “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Humano: conceitos e fatos educacionais”, “Educação Infantil: o ser e estar nas instituições de atendimento”, “Tabus e Verdades sobre a Sexualidade”, “A Família e sua Importância na Constituição do Sujeito com Necessidades Educacionais Especiais”, “A Escola especial Frente à Inclusão de Alunos no Mercado de Trabalho” e outros.

Foram três dias de intensas discussões e diálogos que orientaram novos rumos para novas aprendizagens e múltiplas indagações.

Além do Seminário, desde março a escola vem buscando assessoria de um profissional com formação em psicanálise, para que seja oportunizado, a partir de estudos de casos, um auxílio nas situações cotidianas enfrentadas pelos professores. Esta assessoria é paga pelos próprios professores que se cotizam (eu também entrei no rateio nos três encontros que participei).

São onze professores das classes de educação terapêutica e mais a equipe diretiva que se reúne mensalmente, buscando nessa assessoria uma melhor compreensão dos sujeitos que fazem parte de sua prática, assim como maior segurança nas intervenções que se fazem necessárias diariamente.

Com relação às classes de educação terapêutica, é importante ressaltar que duas delas são turmas constituídas por seis alunos; a terceira corresponde ao projeto de atendimento individual para este ano letivo. Este é um projeto que a escola idealizou para que alguns de seus alunos, que ainda não conseguem interagir com o grupo (mesmo já tendo um percurso escolar), não retornassem as suas casas, nem tampouco ficassem privados da escola.

Tais alunos teriam, em outras circunstâncias, indicativo de atendimento clínico. Contudo, por já terem um percurso escolar, por haverem tido ganhos (mesmo que pequenos), a escola decidiu manter o seu atendimento por mais esse ano letivo, na tentativa de que a mudança na forma de manejo pudesse resgatar o sujeito que há em cada aluno, considerando a busca de um (re)ingresso em grupos diversos.

O atendimento é individualizado para viabilizar respostas às demandas de cada aluno; contudo, não se perde o objetivo de reintegrá-lo ao grupo em algum momento.

Por ser um atendimento diferenciado, com duração prevista para esse ano letivo, a avaliação será feita no final do ano, e considerará a necessidade ou não de permanência do aluno. Isso posta, a atuação nessa turma é somente da responsabilidade de um professor.

A professora que atua nesse espaço pedagógico tem formação em Pedagogia-Educação Especial, com Habilitação em Deficiência Mental, bem como Formação em Autismo (oferecida pela mantenedora). Também é psicóloga e, apesar de estar na escola apenas há três anos, tem larga experiência no trabalho com psicóticos e autistas, haja visto sua atuação em Comunidades Terapêuticas, além de ter trabalhado em outras escolas especiais.

O objetivo do trabalho por ela desempenhado é proporcionar momentos para que esses alunos possam simbolizar questões subjetivas, visando a um desenvolvimento global (cognitivo, social, psicomotor e emocional), o qual se concretizará com um olhar e uma intervenção conjunta de profissionais da área.

Como objetivos específicos, a escola se propõe a:

- Possibilitar a expressão do aluno de forma livre, através da disponibilidade de diversos materiais, tendo como conseqüência um desenvolvimento global;

- Oportunizar ao aluno uma maior autonomia através de atividades criadoras, proporcionando um desenvolvimento motor cognitivo;
- Oportunizar situações onde o aluno possa vivenciar momentos de integração, independência, iniciativa e cooperação.

A psicanálise vista como referência, permite redimensionar a prática desde a posição simbólica que fundamenta o ato de ser humano, de agir, de pensar, de compartilhar, função essa que nos interpreta constantemente.

Ao se interpelar um sujeito, não se pretende obter dele, em primeiro lugar, algo, como por exemplo, uma resposta global ou um resultado motor. Ao contrário, a pessoa é um sujeito, e, portanto em seu fazer ou não-fazer, em sua palavra ou em seu silêncio, há algo particular para dizer que precisa ser olhado, escutado a partir de uma posição simbólica.

Do ponto de vista psicanalítico, esses alunos tiveram falhas no tempo de sua constituição, resultando (no caso de alguns) sujeitos psicóticos e autistas.

A psicopatologia psicanalítica fornece elementos teóricos importantes a respeito dessas estruturas para orientar e embasar um trabalho pedagógico específico que se distancia das metodologias educacionais clássicas, e de uma abordagem individual diferenciada, já que ambos os quadros funcionais não apresentam efeitos para estes sujeitos, senão de exclusão social e fechamento subjetivo.

Na psicose e no autismo, a relação do sujeito com o outro semelhante, bem como os objetos concretos do mundo, está problematizada, tendo em vista que o processo de simbolização próprio da infância “normal” não foi levado a termo. Conseqüentemente, não se trata de sujeitos que construíram no seu desenvolvimento a noção diferenciada do seu corpo que lhe cerca, e igualmente “inérita” uma representação do seu eu. Encontram-se também ausentes, outras noções: espaciais e temporais.

A comunicação nesses alunos apresenta-se precária e muitas vezes ausente; não raro aparecem sob forma de recusa em relação ao outro.

As relações com os objetos também se encontram desprovidas de significados; por vezes são escolhidas de forma aleatória. Suas condutas também se apresentam confusas, sendo freqüentemente estereotipadas, auto-agressivas; mostram-se fechadas e desconectados do mundo simbólico.

O trabalho a ser desenvolvido visa transformar a leitura de mundo empobrecida e fixada que estes sujeitos apresentam, em relação a situações sociais, significativas. É importante que possam iniciar seus contatos com o outro, percebendo-se como sujeito único, capaz de realizar ações sobre as “coisas do mundo”.

Como metodologia para a realização dessa atividade, a escola informa que os diversos materiais oferecidos são tomados, então, como meios de possibilitar engates desses sujeitos com o mundo, proporcionando o despertar de seus interesses e significados, através de contextualizações e verbalizações do professor, seus atos, suas escolhas, sua recusa. No nível individual são realizadas ações visando à autonomia do sujeito no que se refere a comer, vestir-se, e higienizar-se.

Da mesma maneira, são realizadas atividades fora da escola, na comunidade, momento em que se privilegia a circulação social, encontros e desencontros do estar em lugares públicos, privilegiando a descoberta de novas aprendizagens. Enfim, todo esse conjunto de atividades se constitui em ferramentas capazes de construir cada um dos sujeitos e, a partir de sua singularidade, estabelecer um lugar próprio que o inscreva neste grupo, um lugar diferente daquele que o deixava aprisionado.

O processo avaliativo desde projeto foi realizado através da observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento dos alunos. Este processo tem por base o pensar e o repensar do fazer pedagógico do professor, uma tentativa de resgatar o sentido amplo de que todos os responsáveis pela aprendizagem são sujeitos, e, conseqüentemente partes importantes desse processo.

Como se pode evidenciar, a práxis que norteia a escola contempla referenciais da psicanálise, embora tal trajetória seja recente e venha se construindo numa caminhada que, gradativamente, pretende atingir um maior número de adeptos.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Delimitado o campo da investigação, foram envolvidos nove (09) sujeitos de pesquisa. Entrevistei três profissionais da equipe diretiva e seis professores.

Foi incluído, nesse campo, o profissional que presta assessoria, dada relevância das balizas apontadas nos três estudos de caso que tive a oportunidade de participar. Não entrevistei esta pessoa, apenas participei dos três encontros.

Além das entrevistas, essas observações se constituíram num instrumento fundamental para que se viabilizasse a coleta de dados. As observações referem-se a três (03) assessorias; três (03) classes de educação terapêutica – duas vezes em cada uma; uma (01) classe de jovens e adultos (terminalidade) duas vezes, uma no início do estudo e outra no meio.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO

É importante deixar claro que o processo de desenvolvimento da investigação é perpassado por valores pessoais, através do reconhecimento de interesses, motivações e da própria trajetória de vida da pesquisadora.

Como destaca CRESWEL (2007, p. 187): “o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação, e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira pela qual ela molda o estudo. O “eu” pessoal torna-se inseparável do “eu” pesquisador. Isso também representa honestidade e abertura para pesquisa [...]”

De fato, essa foi uma experiência que me oportunizou sentir, algumas vezes, sustentada e envolvida com os participantes, na medida em que emiti opiniões, dialoguei, me emocionei, aprendi, fiz comentários, enfim, há de se reconhecer que o processo identificatório foi inevitável, embora as questões éticas permanecessem preservadas, assim como minha conduta profissional aqui entendida como pesquisadora.

Não conhecia essa escola pessoalmente, apenas ouvia comentários de que era uma instituição formada por um grupo de docentes que se preocupava, de fato, com a educação especial e realizava um trabalho de boa qualidade.

Esse critério foi decisivo: a maneira pela qual fui acolhida e a abertura que me foi dada, para realizar a pesquisa, determinaram o caminho investigativo.

Desconhecia o fato de que a escola havia iniciado, durante o ano anterior, uma caminhada de estudos e que começava a adotar -como linha teórica- alguns referenciais da psicanálise. Este fato, ao mesmo tempo em que me causou certa surpresa, me invadiu de um sentimento de alegria e de esperança, gerada pela possibilidade de interlocução da educação especial com a psicanálise, pois como enfatiza KUPFER (2007, p. 10) “[...] pode-se falar em educação orientada pela psicanálise.”

Durante a primeira entrevista com a profissional P¹⁰ da equipe gestora, com dezesseis anos de experiência na área da educação, este fato ficou evidenciado.

Ela disse:

A concepção do professor da educação especial tem que mudar: é preciso rever os valores, como pensa o mundo, o sujeito, a concepção de ensino – aprendizagem. É a principal mudança, pois como se aprende a ler e a escrever, depende da concepção que se tem de educação.

De fato, o que se pretende não é uma mudança em parâmetros instrumentais, mas o que urge é a necessidade de transformar concepções, atitudes e valores que permeiam a vida humana. E isso deve estar no cerne da formação do educador, constituindo sua filosofia de vida e seus ideais educativos que vão sustentar seus atos, sobretudo na forma como interage com os alunos.

KUPFER (2007, p. 9) destaca:

A psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho.

Essa proposição oportuniza pensar que a psicanálise, buscando sentido para a dor da alma humana e uma melhor compreensão do sujeito, pode contribuir significativamente com a educação especial. Muitas vezes, é necessário que o professor inscreva bordas no real do corpo da criança, pois o enodamento dos três registros propostos por LACAN, ainda não ocorreu. A inscrição simbólica supõe, também, o ato de verbalizar num lugar de Outro primordial, para que se possa tirar esta criança do puro real, de onde não saiu completamente, e através de recursos simbólicos e imaginários, torná-la capaz de lidar com o próprio real ou mesmo fundá-lo.

Estas questões aparecem principalmente nas classes de educação terapêutica, onde parece que o sujeito ainda não adveio, como foi constatado nas observações realizadas.

¹⁰ Denominarei meus sujeitos de pesquisa como : P, Q, R, S, T, U, V, X e Z. Ao profissional que realiza um trabalho de assessoria no âmbito psicanalítico, optei por denominar de Profissional A.

Um recorte para ilustrar:

O aluno X está absorto, parece não enxergar nada nem ninguém. Apresenta esteriotipias e, em seguida, levanta da cadeira e deita-se no colchonete, brincando com as mãos. Está ausente neste momento.

O recorte acima citado traduz situações freqüentes nas classes de educação terapêutica. O aluno parece não ver nem ouvir. Entretanto, não foi constatado nenhum problema de visão ou audição. Daí a necessidade de reflexão e questionamento pertinentes ao educador atravessado pela psicanálise, será que o aluno x não esta enxergando nada nem ouvindo ninguém? O que ele está querendo dizer com esse olhar ausente, o qual parece não ver, nem ouvir? Que tipo de intervenção devo fazer nesse momento? Será que devo deixá-lo entregue a sua própria sorte, considerando que isso provavelmente o afastará cada vez mais da realidade?

O docente R, da equipe diretiva com vinte e cinco anos de experiência em educação e atravessado por referenciais analíticos refere:

Como instituição não podemos desistir, mesmo quando a família já desistiu de seu filho. Se nós perdermos ele, o que vai acontecer? Nós vamos investindo, tentando, resgatando, criando situações para tentar reverter, no sentido de que haja um movimento para que a família possa perceber seu filho em outro lugar, inscrito. É resgatar alguma saída para aquele sujeito.

Essa fala traduz um educador implicado na ação educativa, comprometido com sua prática e que decide apostar no sujeito, mesmo sem nenhuma garantia de resultado. Além disso, é o profissional da escola assumindo seu fazer, mesmo que a família desista de inscrever aquele sujeito no mundo, na vida e na cultura. É a tentativa de um trabalho de “rasgar a couraça” daquele sujeito para que emerja como tal, e possa vir a falar de outro lugar. Mas para tal, é necessário que o profissional esteja preparado e enlaçado em seu desejo.

Assim a escola criou, no final do ano passado, o projeto de atendimento individual aos alunos que não tinham condições de permanecer em sala, e até porque os pais já estavam no limite de desistir de seus filhos. Sete alunos seriam desvinculados da escola, pois já havia uma situação de sofrimento no grupo por apresentarem conduta autista e psicótica, bem como a impossibilidade de

interagirem. Referiu à educadora S, trinta e cinco anos, que atua nesse projeto de atendimento individualizado:

Me sinto a professora mediadora, com a possibilidade da construção de algo. Com o suporte de alguns referenciais da psicanálise, construí uma rotina conforme o tempo, o desejo, o espaço e o momento de cada um.

Constata-se a presença de uma profissional atravessada por referenciais psicanalíticos, que, além de uma bagagem teórico-prática significativa e dotada de uma sensibilidade muito grande, decidiu apostar, enlaçada pelo desejo, no resgate de sujeitos que ainda não emergiram. Respeita as singularidades e possibilita que as subjetividades se constituam, de acordo com as demandas de cada um. Busca realizar um trabalho de estruturação psíquica para estabelecimento dos laços sociais.

Dessa forma, a premissa do trabalho é estar centrada no sujeito operando a serviço dele, e no que ele propõe, ou seja, pensar no aluno a partir dele próprio. As observações que realizei constataram que o planejamento deve ser diário e estar dentro do que o aluno vai trazer. Esse trabalho individualizado consiste num acompanhamento sistemático, com base nas necessidades e possibilidades de cada sujeito.

Numa das observações que fiz, o aluno chegou agitado, parecendo desconectado, com estereotípias severas. A professora passou duas horas caminhando pelas dependências da escola principalmente no pátio e na quadra de esportes. Sentou um pouco no banco com ele, conversou, segurou suas mãos. O aluno deitou no banco, se auto-agrediu (bateu na cabeça) e a professora faz a contenção, segurando-o e conversando sempre, até ele ficar mais calmo. Em seguida voltaram a andar.

Como referiu o profissional P da equipe diretiva:

Lidar com eles (os alunos) no dia-a-dia é uma aprendizagem única. Os surtos, a desorganização do sujeito, as síndromes são cada vez mais frequentes. Não existe nenhum manual de contenção. Depois de muitos tropeços, criou-se algumas habilidades para lidar com isso. A palavra também é usada junto com a contenção. Então, é necessário mais de uma pessoa. Enquanto um faz a contenção física, o outro retoma com a palavra. É comum um surto puxar o outro na sala de aula, e o surto coletivo é perigoso. Procuramos cuidar disso afastando o sujeito do grupo naquele momento.

Muito mais aprendemos com esses alunos do que lhes ensinamos. A prática educativa, com seus acertos e erros, dificuldades, obstáculos e toda a gama de complexidade que o processo envolve ao lidar com o sujeito humano, supera bancas acadêmicas, manuais bibliográficos, referenciais teóricos na medida em que exige o “olho no olho”, e a emergência do contexto na tomada imediata de decisão.

E é essa contingência que oportuniza ao educador aprender e reformular sempre, procurando estar aberto e flexível, para novas descobertas, ousando e inovando tentando, dia após dia, fazer diferente. Mas isto tudo tem de estar no desejo e na aposta do educador, que acredita na possibilidade do sujeito humano modificar-se.

Só aposta quem está de fato implicado na ação educativa. Aí o profissional compromete-se aposta enlaçado pelo desejo. Mesmo sem certezas nem promessas de resultado, supõe algum tipo de saber no aluno. Isso implica em envolver-se na relação como o outro, de forma a dar lugar um novo sujeito. Apostar significa uma tomada de decisão do professor que rompe com o status quo (repetição e mesmice) tradução da pulsão de morte para a continuidade de vida.

Como disse a professora S:

O primordial é o desejo de trabalhar com esses sujeitos e a aposta que se faz neles. Percebê-los como sujeitos que têm algo, que é possível de ser modificado.

Esta aposta significa uma tomada de decisão do professor de implicar-se em seus próprios atos, supondo algum tipo de saber nesse aluno, mesmo que o resultado não seja garantido, pois não há certezas.

LACAN (2004, p. 110) refere-se à questão da aposta, afirmando que:

[...] a decisão de uma estrutura, e é por isto que ela é reduzida a uma estrutura que podemos manipular de modo inteiramente científico. Somente aí nesse nível, se vocês devem tomar uma decisão, qualquer que seja, das duas, se vocês estão engajados de todo o modo... no momento em que vocês se autorizam a ser (Eu) nesse discurso.

LACAN nos ensina que a aposta se dá por sua condição de sujeito do desejo constituído pela falta do objeto “a”, que enquanto objeto, causa de desejo, vem ocupar o lugar do vazio. Assim, o objeto “a” acentua a ausência que lhe deu origem. O objeto “a” é falta.

Esta decisão, que engendra a aposta, representa uma ruptura, um corte, pois decidir significa romper com o status quo, para que haja continuidade de vida. A

repetição (e mesmice) é pulsão de morte. É preciso coragem, determinação e, sem dúvida, desejo para decidir e apostar, pois é preciso que o professor se engaje no seu desejo e se responsabilize pelo que faz.

Na seqüência das análises cabe fazer outro recorte em uma das entrevistas.

Quando a professora Q, cinqüenta e três anos, vinte e cinco anos de experiência no campo da educação referiu:

A postura do professor deixa marcas no aluno, que ele leva para o resto de sua vida.

Diante dessa afirmativa, é possível perceber que o professor que apenas espera pelo seu tempo de aposentadoria, vai matando os sujeitos que passam por ele. Quando o profissional gosta do que faz, deixa marcas positivas.

Essa fala me faz refletir sobre o quanto é importante o ato educativo, não só pela transmissão das marcas como obturação da falta no Outro, mas, pela questão que envolve o laço transferencial. Lanço mão do pensamento de KUPFER (2007, p. 125), quando refere:

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis... embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo [...]

Essas inscrições primevas parentais poderão ser reeditadas na escola pelo laço da transferência que se produz quando o desejo de saber do aluno se liga à pessoa do professor que, por sua vez, também reedita suas vivências de aprendizagem a partir de alguns elementos vinculados ao aluno.

Explicita LACAN (2004, p. 339):

A transferência se define pela relação com o sujeito suposto saber, enquanto ele é estrutural e ligado ao lugar do Outro como tal, como lugar onde o saber se articula ilusoriamente como um, e que ao interrogar assim o funcionamento de quem procura saber, é necessário que tudo o que se articula, se articule em termos de repetição.

Recorro também a FREUD, que no texto de 1914, intitulado “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, aborda a questão das marcas deixadas por um professor na aprendizagem, ressaltando sua emoção ao encontrar seu velho mestre e a influência exercida muito mais por sua personalidade do que pela matéria ensinada. Nessa referência de FREUD, está implicada a questão do acolhimento, da afetividade, do Outro do professor e da transferência que se estabelece numa

“educação psicanaliticamente esclarecida”, e de como essas marcas vão se inscrevendo na história de vida do sujeito. Aquilo que estava outrora gravado volta a se articular num outro discurso, e essa repetição vai instalar e fazer circular a transferência. Para que o sujeito seja capaz de algo, é necessária a perspectiva de uma aposta do outro, é a hipótese transformada em demanda que o professor faz no aluno. No caso das psicoses, autismo e outros transtornos invasivos do desenvolvimento, a aposta, o implicar-se, sugere que o profissional faça pequenas investidas de deslizamento, no sentido de que algo possa se produzir. Nessa perspectiva, valem mais as relações entre os elementos, para que a estrutura possa assumir outro lugar no discurso. Trata-se de descobrir pequenas fendas, pontos de fuga, aberturas, por menores que sejam, para que esses sujeitos possam vir a falar de outro lugar. É realizar pequenas investidas de deslizamentos, fazendo uma intervenção adequada possibilitando, a emergência de um sujeito.

Lanço mão de uma consideração de KUPFER (2007, p. 77), quando reflete:

[...] se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo, mais uma vez, à trama social. Ao meio da rua, às escolas.

Para a psicanálise, o sujeito é, por definição, um sujeito social. Possibilitar a construção de seus laços sociais significa dar-lhe a possibilidade de ocupar um lugar na cultura, de ser sujeito. Algumas vezes, estas pessoas encontram-se em situações de desamparo (conseqüência das condições familiares) e a escola representa a única possibilidade de inserção social.

Como disse a professora R, comprometida com a aposta que faz no sujeito humano:

Se nós desistirmos dele, não sei o que vai ser. A família não leva a nenhum tipo de atendimento, pois já não acredita mais. Isso que a escola conseguiu, gratuitamente, alguns atendimentos que ele necessita. Ele só tem a escola.

Novamente recorro a autora (KUPFER, 2007, p. 36), que sinaliza:

A criança moderna é uma criança indissolivelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade. Por isso, Clastres afirmou, como já foi mencionado, que o significante ‘educação’, faz aparecer o significante ‘criança’. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, que lhe dá a significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente o da escolarização obrigatória.

Essa prerrogativa remete às palavras da professora T, que há catorze anos atua em sala de aula, participando, inclusive, do projeto de inclusão da Escola:

A educação especial tem de ser repensada, não pode ser paternalista, e entender que isso é uma passagem: tem entrada, mas deve ter saída.

E encontro ressonância nas palavras de JERUSALINSKY (1997, p. 91) ao abordar a importância do significado escola:

É aí que a figura da escola vem a calhar, porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. In: Estilos da Clínica.

A educação, de fato, marca o sujeito, lhe dá sustentabilidade, pois traz em si mesma um efeito estruturante, na medida em que estabelece o limite, a interdição, viabilizando a ascensão do sujeito e sua inserção social e cultural. “Introduzir a criança na ordem do desejo”, como propõe MANNONI, é a tentativa que alguns profissionais desta escola demonstram com dedicação, desejo e, sobretudo, amor.

A professora P reforçou:

A escola especial como transitoriedade, mas necessária.

E quanto à formação desse profissional?

Nas entrevistas realizadas, observou-se unanimidade no que se refere à formação acadêmica não dar conta das demandas, em função do excesso de teorias e pouca prática. A sugestão apontada, na sua grande maioria, foi um maior investimento das políticas públicas na formação continuada na própria escola.

Selecionei alguns recortes para essa questão.

A docente S referiu:

Penso que a educação especial não deve se restringir apenas à deficiência mental, mas que tratasse dos distúrbios de desenvolvimento, psicose, autismo. Sempre numa turma há algum aluno borderlaine, psicótico ou mesmo uma neurose mais agressiva, e o professor - por não ter conhecimento - não sabe como fazer a intervenção daquele sujeito. Mesmo o professor da escola regular. (Professora S)

E eu reforçaria, enfatizando que principalmente o professor da escola regular encontra-se desamparado e inseguro por não saber tratar com essas questões tão complexas. A contemporaneidade produz, cada vez mais, e de forma avassaladora, sujeitos com comprometimentos emocionais graves, até podendo surtar, a qualquer momento, especialmente na sala de aula. É urgente e imprescindível que se dê mais atenção a formação de professores, não apenas da educação especial mas do ensino regular, que está assumindo outros novos papéis e, conseqüentemente, necessitando de um maior envolvimento por parte das políticas públicas.

A formação continuada na escola, traz profissionais de outras áreas para discussão de casos, estudos, teorias e principalmente para que possamos ter um espaço para colocar nossas angústias e poder ter alguém que nos escute. (Professora X)

Reuniões de formação continuada e não palestras. Ter o suporte de profissionais que auxiliassem nas questões do dia-a-dia. (Professora U)

A formação do professor deve ser feita no dia-a-dia. A formação acadêmica não dá conta, tem que buscar. Não se pode cruzar os braços e esperar que a mantenedora solucione. As trocas são ricas, há necessidade de se ler muito, participar de eventos, pesquisar e estabelecer parcerias com outros profissionais. (Professora Q)

As três falas acima descritas correspondem aos depoimentos das professoras X, U, e Q. As duas primeiras têm mais de quinze anos de experiência no campo da educação, muito embora todas as três, expressem o sentimento de desamparo e solidão do professor com as questões do dia-a-dia. É preciso que se criem espaços de discussão e trocas para que o profissional possa colocar suas angústias, temores e frustrações, tendo alguém que o escute e possa lhe indicar balizas, apresentar hipóteses, discutir caminhos para uma intervenção mais adequada, capaz de atender as necessidades de sujeito do educador.

Os recortes seguintes ilustram com mais precisão esta premissa e foram ditas pelos professores S, P, T, respectivamente:

A formação continuada na escola é tão ou mais importante que a inicial, pois a gente pára, repensa as práticas e resgata as falas. (Professora S)

A formação deve ser no seio da escola, pois as realidades são distintas e, no grande coletivo, fica descontextualizada. É através dos estudos de casos, discussões e trocas que a gente vai aprendendo, por exemplo, como se dá a construção do sujeito, como faz o jogo simbólico e como determinado aluno poderá adquirir a fala. É da prática para a teoria. (Professora P)

É importante trabalhar a fala do professor, como sente suas frustrações, temores. Não é o pedagógico, mas o “eu” como pessoa. Não se trata da formação quanto ao conteúdo, mas a formação do sujeito. (Professora T)

Não se trata de priorizar a formação continuada em detrimento da formação inicial, mas é preciso que haja interação entre ambas, com caráter permanente de atualização. Para isto é necessário um maior investimento das políticas públicas no sentido de qualificar ainda mais os programas de formação. É no seio da escola, nas questões do dia-a-dia e nas problemáticas específicas daquele contexto que as possibilidades devem ser construídas. A teoria e a prática precisam se traduzir numa práxis consistente, onde o “eu” do professor passa ter vez e voz.

A professora P, da equipe gestora, demonstrou sensibilidade e experiência nas questões que assolam o campo da educação, e atravessamento com a psicanálise, quando referiu:

É preciso um espaço permanente na escola, onde o professor possa falar dos seus medos e não-saberes. Não se pode dizer que não se tem medo quando se trabalha com educação. Este medo de errar, de não saber fazer, das angústias e frustrações que invadem o dia-a-dia da gente.

Compreender a falta como constitutiva do sujeito e o não-saber como inerente às questões pertinentes à educação, indicam um desejo de dialogar com a psicanálise, trazer as questões desse campo do saber para as discussões presentes no dia-a-dia da Escola. E o mais relevante é que essa profissional compõe a equipe gestora da Instituição, que vem impulsionando, desde 2006, essa articulação, revelando avanços significativos no que tange à circulação da palavra para instalação de um lugar de escuta.

Os recortes abaixo descritos, expressos pelos professores V, X e U, respectivamente, referem-se especificamente a questão de assessoria:

Sei que a teoria é fundamental, mas é no cotidiano, nesses encontros de assessoria que temos este ano, que se aprende realmente.

Os encontros de assessoria são fundamentais para resolver nossas angústias, mas sinto que preciso de mais suporte, de direcionamento, referencial para compreender melhor o sujeito e saber como lidar com ele.

Acho essa assessoria muito importante, pois aponta alguns sinais para o trabalho do dia a dia. A psicanálise agrega possibilidades junto com a educação.

No que consiste essa assessoria? Desde março, a escola conta mensalmente com a ajuda de um psicólogo, com formação em psicanálise, para orientar estudos e mediar discussão de casos das classes de educação terapêutica.

Como diz a professora R:

[...] a falta nos impulsiona a buscar. Concordamos em pagar por uma ajuda externa, mesmo não sendo da cultura do professor. Mas o caminho está sendo construído, não para dar respostas mágicas, mas para ajudar na construção do dia-a-dia.

Nos três encontros que tive oportunidade de participar, foram apresentados três estudos de caso, situações que deixavam os professores frustrados por não darem conta daqueles sujeitos. Trago alguns recortes de um dos casos para ilustrar como se realiza esta assessoria:

A, 13 anos, chupava bico até os 9, inclusive o trazia para a sala de aula. As professoras, depois de algum tempo, conseguiram tirá-lo. Não fala, não se detém em atividade alguma, chega e senta num canto. Aos 4 anos a mãe não entendia que ela poderia ter algum tipo de problema, as vizinhas é que alertaram, pois a mãe achava que era mimo. Chorava muito quando bebê. Caminhou aos 5 anos. As professoras relatam que chegou diferente do ano passado, mais agressiva, batendo nas pessoas. Empurrou e derrubou a professora. A mãe mostra-se confusa com a medicação dada pelo neurologista e troca por conta. Em casa não senta para comer e come do prato de todos. Come coisas cruas, pega da geladeira quando quer. Não

tem brinquedos, pois segundo a mãe “não adianta, que ela quebra tudo”. “Mas e os seus lápis e materiais da escola?” - indaga a professora. “Não adianta dar nada a ela”, diz a mãe. Na escola houve regressão, ela grita, corre, bate. Na rua bate na mãe e depois a beija; com as professoras age assim também.

O profissional de assessoria, que aqui será identificado como profissional A, é psicólogo e foi convidado para realizar esse trabalho, por sua inserção na psicanálise. Depois de ouvir o relato das professoras, elencou as seguintes considerações:

- É preciso estabelecer um lugar para ela na sala de aula, estipular momentos, situando o espaço para ela, amarrando uma coisa à outra, ligando os objetos e os momentos. Como se vai fazer aprendizagem sem estabelecer uma série, amarrando um contexto a outro e convocando-a a fazer algo?
- Conversar com a mãe no sentido de ajudá-la a organizar a rotina da menina, para que ela possa sair desse voto de morte subjetiva; é preciso tentar alguma intervenção no circuito da casa, para que se ordene o caos em que se encontra a família.
- Tentar restabelecer a família, chamando o pai e a irmã, procurando saber o que essas pessoas representam para A, que não tem quarto, não tem lugar na casa, nem no mundo. A escola é seu único referencial.

Evidencio que o profissional, usando a psicanálise como ferramenta, apontou algumas possibilidades de trabalho para as professoras na sala de aula, já que o chamamento da família é feito pela orientadora educacional da escola. Talvez se possa resgatar esse sujeito, dando-lhe um lugar, bordeando suas ações e inscrevendo sua presença em algum lugar na relação com os objetos. É dar contornos, situar bordas e estabelecer séries.

Outro aspecto relevante a ser destacado nessa ação é a tentativa de um trabalho interdisciplinar sem supremacia hierárquica de nenhuma área sobre a outra. O profissional A procurou dialogar com os educadores, apontando balizas para o trabalho em sala de aula e apresentando hipóteses para uma melhor compreensão do sujeito, sem perder de vista o caráter pedagógico da intervenção. Essa vivência foi significativa, na medida em que acredito que a psicanálise na educação se presentifica como ferramenta de trabalho que contribui para uma formação docente ainda mais qualificada. E isso foi possível evidenciar! Nem os professores esperavam soluções milagrosas do profissional A (porque ele também não têm a

chave para todas as respostas), nem o psicanalista assumiu essa postura de superioridade. O que pude observar foi um encontro entre profissionais, numa tentativa de buscar alternativas de soluções para uma mesma situação, interdisciplinarmente.

Quanto aos sentimentos do professor em relação aos alunos com necessidades especiais e, ao fato de como ele os percebe, todos os entrevistados manifestaram-se de forma positiva, aberta, sem discriminação, expressando alegria, prazer e satisfação pessoal pelos desafios do dia-a-dia, o que também foi constatado nas observações. A crença no potencial dos alunos, tendo em vista a educabilidade, foi unânime.

Alguns recortes dos professores ilustram essa constatação e foram referidos pelos profissionais T, S e R, respectivamente:

É um grande aprendizado, pois eles têm muito a nos ensinar. Aposto no aluno, seja qual for seu diagnóstico.

Acredito muito no potencial deles, basta olhar além, o que há por trás de cada um. Aprendemos muito com eles

Basta ter desejo para acolher esses sujeitos

Conseguir perceber o aluno além do sintoma e do mero diagnóstico, revela um educador imbuído por referenciais psicanalíticos. Tomar a decisão de ultrapassar apenas o que está aí e enxergar, o que há por trás de cada um, traduz um movimento de jogar-se, entregar-se, apostar, supondo que além do que está aparentemente posto, existe um sujeito que é capaz de responder a algum tipo de demanda. Perceber o outro além de sua deficiência é levar em conta o sujeito desejante, que é capaz de se inserir na vida e na cultura. O sujeito é acolhido sem estigmas e o professor, numa tentativa de decodificar seus desejos, demandas e possibilidades, crê que a deficiência não constitui um eixo que define e domina a vida daquele sujeito. Como diz VYGOSTSKY (1997, p. 81) “[...] é preciso educar não a um cego, mas antes de tudo a uma criança”, ou seja, a deficiência não constitui o eixo da abordagem.

Já os professores Z, P e X, respectivamente, referem-se ao ritmo e às especificidades de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma acreditam em suas possibilidades

São pessoas que precisam de mais tempo para aprender, mas têm possibilidades.

Sujeitos capazes de aprender dentro de suas especificidades.

Acredito que são capazes de aprender, cada um dentro do seu nível, desenvolvendo-se de acordo com seu ritmo.

É preciso que o educador compreenda que não existe apenas uma única forma de aprender e de se relacionar. Elas são múltiplas e complementares. Tal constatação, esse educador aprofunda quando assume uma dimensão investigativa de seu fazer, dialogando com sua prática e percebendo que cada aluno é único e genuíno, e, portanto o trabalho deve ser centrado no sujeito, planejado a partir dele mesmo.

Os educadores Q, V, U, respectivamente, expressam seus sentimentos em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais dizendo:

Sujeitos que necessitam de estímulo para adquirir alguns conhecimentos, acompanhados do desejo de aprender e ensinar, junto com afeto para construir vínculo e desenvolver a aprendizagem!

São pessoas que devem ter um espaço na sociedade como todas as outras, e que devem ser respeitadas, dando-se a eles as mesmas oportunidades.

Tenho muito amor por eles.

O que se evidencia é que a Escola acaba se transformando num espaço coletivo de mediação e constituição de subjetividades. O educador revela compreender seu papel enquanto construtor de laços sociais, ou seja, percebe-se um esforço no sentido de instalar um lugar de escuta para que o sujeito possa inscrever-se em outro lugar, inserindo-se na cultura e na vida. O educador deixa

circular a palavra, instalando lugar de escuta para que o aluno possa ressignificar o que põe em ato. É o professor capacitando-se para trabalhar com a diversidade, acreditando que cada aluno é diferente e chega à Escola com num repertório de significantes que deve ser levado em conta, afinal sempre é capaz de aprender. e expressar um conhecimento, um saber. E quando isso ainda não é possível, o docente está comprometido em realizar um trabalho que ajude a estruturar psicologicamente o sujeito para que ele seja capaz de estabelecer laços sociais.

Com relação às dificuldades encontradas, a família foi apontada, na sua totalidade, como fator impeditivo, que acaba por obstaculizar um trabalho de parceria.

Tal pressuposto foi constatado em algumas das falas dos docentes entrevistados de forma contundente.

Os professores Z, P, e X, respectivamente, expressam um sentimento de frustração mas, ao mesmo tempo, mostram-se compreensivos com a dificuldade de trabalhar em parceria com as famílias:

As famílias, muitas vezes, ficam contra o professor, mas a gente entende, porque a situação deles não é fácil. Muitos se frustram, outros estão cansados de tentativas e ainda há os que desistiram dos filhos.

As famílias não propiciam outros atendimentos que são fundamentais àquele sujeito, para que a escola possa dar conta do que é seu papel. A escola é só 4 horas.

Às vezes a escola encaminha para atendimentos gratuitos, mas as famílias não levam seus filhos.

A pesquisa que realizei nos registros quanto aos encaminhamentos, laudos e tratamentos, oportunizou-me verificar dados relevantes quanto a essa questão. Pude constatar que a Escola mantém parceria com instituições gratuitas de atendimento e faz os encaminhamentos devidos, de acordo com as necessidades apresentadas. Algumas famílias respondem positivamente, mas a maioria, mostra-se relutante às vezes até, por não acreditar mais em alguma possibilidade de mudança para seus filhos, desistindo deles, como disse a professora Z. Essa é uma premissa real que os educadores, também, devem estar preparados para lidar no dia-a-dia da Escola.

Os depoimentos dos docentes Q, T, R e U traduzem a importância de um trabalho de parceira escola-família e de como essa impossibilidade pode dificultar, e até se transformar num fator impeditivo para a ascensão do sujeito. O estabelecimento de laços com a família é fundamental, não só porque representa a continuidade do trabalho em casa, como também expressa confiança na Escola, e nos referenciais que ela adota. Sobretudo indica que a família, junto com a escola, acredita no potencial humano, em sua modificabilidade. O recorte dos quatro depoimentos segue abaixo, respectivamente:

A maior dificuldade não é com eles (o aluno), mas com as famílias que não se consegue alcançar. Com algumas se trabalha bem, mas com a maioria não conseguimos estabelecer laços para um trabalho conjunto.

A estrutura do cotidiano e as expectativas da família são a maior dificuldade. Para que o aluno seja mais feliz é necessário que professor-família estejam na mesma linguagem.

As famílias deveriam estar mais na escola. Idealizaram o filho que não veio e não foram capazes de fazer o luto para aceitá-lo.

Infelizmente alguns pais não são parceiros. Achem que não precisam respeitar a pessoa com necessidades especiais. Tanto que, às vezes, nem destinam um lugar em casa para seu filho.

Outro dado relevante, que deve ser destacado, refere-se às alternativas que os docentes buscam como suporte para superar as dificuldades encontradas na prática, sejam elas relativas à formação pessoal e/ou profissional.

Todos os entrevistados recorrem a algum mecanismo, seja análise, seja um apego espiritual ou mesmo a realização de atividades diferenciadas, tais como referem os docentes X, U, T, S, P, Z, Q, R, e V, respectivamente:

Para suportar as frustrações, pois sei que o resultado do trabalho não é imediato (quando se consegue) além da terapia, procuro fazer muito movimento com o corpo, diversificando meu lazer. (Professor X)

Faço cursos, seminários, leituras e trocas com os colegas. Em casa procuro conversar com minha família, e rezo muito por eles. (Professor U)

Além das trocas com os colegas, leio muito e pesquiso na Internet. No trabalho de intercâmbio que faço com a escola regular (Projeto Inclusão), converso muito com os professores sobre educação e evolução dos jovens. Procuro ter referências lá fora e aqui dentro. As coisas são dinâmicas, é importante sair e conviver com outras pessoas. (Professor T)

Fazer terapia me dá o alívio necessário, pois tem a questão pessoal: trabalhar com esses alunos sem misturar o que é teu e o que é do outro. A terapia é saudável e necessária. (Professor S)

É necessário ter a leitura de diferentes áreas, a atualização deve ser constante. (Professor P)

O educador tem que ter suporte de como fazer como lidar. Faço cursos, seminários, leituras e procuro relaxar com atividades de trabalhos manuais. (Professor Z)

Busco suporte em Conselhos de Medicina, Internet, cursos de atualização e leituras. (Professor Q)

As ferramentas da psicanálise nos auxiliam em muitos momentos, principalmente para compreender em que registro se encontra determinada situação. (Professor R)

As trocas com os colegas e a assessoria ajudam muito. Busco leituras e participo de cursos, pois sinto falta de mais formação. Na formação pessoal, lanço mão da evangelização que me deixa mais segura e tranqüila. Me agarrei na fé, é o meu fortalecimento, me sinto aconchegada. Tenho que me sentir bem para acolhê-los e trabalhar com eles. (Professor V)

De fato, especialmente, o trabalho em classes de educação terapêutica é árduo e muitas vezes frustrante. E para administrar essas frustrações, nada mais saudável e necessário do que o professor se submeter a um processo de análise. Infelizmente, ainda é pequeno o número de educadores que passa por esse processo, até mesmo porque, o salário é insuficiente, às vezes, mal cobre as necessidades básicas de alimentação e moradia. Entretanto há uma consciência quanto à importância da psicanálise que separa “o que é teu e o que é do outro”, como refere à professora S. Compreender a psicanálise como ferramenta que

agrega possibilidades à educação especial e à educação como um todo, é o mote que caracteriza a equipe gestora da Escola, que realiza um trabalho de sensibilizar um número cada vez maior de docentes para essa questão.

Evidencia-se, também, busca de atualização dos professores por meio de cursos, seminários, leituras, trocas e internet, sendo essa tentativa fundamental para que eles possam inovar superando o igual, a repetição e a mesmice, ampliando não apenas seus saberes, mas podendo transformar o cotidiano da escola em algo mais prazeroso

A questão religiosa, bem como os preceitos de fé e espiritualidade, se presentifica nos depoimentos de duas docentes que se sentem confortadas para acolher e trabalhar com esses alunos.

A unanimidade quanto à formação deficitária ficou evidente, assim como a necessidade de qualificação e atualização permanente.

Sem dúvida, o educador consciente de sua incompletude, que não sabe tudo e que tem que buscar sempre denota um profissional atravessado pela psicanálise, que permite que o sujeito seja o que ele realmente é. É inegável, o professor que se reconhece limitado, compreende melhor a instalação da falta no aluno.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a análise e interpretação do estudo investigativo, me ocorre o nome de um livro lançado recentemente pela Editora Mediação: “Ser Professor é Ser Pesquisador” organizado por BECKER; MARQUES (2007). A partir de então, fico pensando no quanto se faz em termos de pesquisa em educação especial e como tão pouco se registra, se sistematiza, se documenta e o tanto que se perde no sentido da criação, da construção do novo, de inventar o cotidiano, privilegiando a ação e a experimentação.

MARQUES (2007, p. 62), nessa mesma obra, pontua “[...] o professor pesquisa e ensina. É a pesquisa que lhe dá condições de ensinar. É a pesquisa que lhe permite aprender e ter condições de ajudar seu aluno a aprender.”

O professor que adota uma conduta investigativa do seu fazer, refletindo sobre sua prática, dialogando com a própria experiência, inventando, inovando e descobrindo novas formas de construir as relações, é capaz de transformar a mesmice rotineira num cotidiano mais prazeroso, pois não se reveste de certezas nem de idéias prontas e herméticas.

Pelo contrário, alimenta-se da dúvida, interrogando-se permanentemente, abandonando certas posições dogmáticas, positivistas e inatistas. Investe mais na reflexão do que na repetição.

A partir do que eu vi e ouvi referente ao trabalho desenvolvido pela Escola, retorno aos objetivos do presente estudo, reafirmando o quanto é importante a formação do professor, especialmente o da educação especial, embasada na psicanálise. Penso que uma formação que reconhece o inconsciente, que valoriza a subjetividade, que compreende a estruturação emocional do sujeito, pode levar a uma atuação docente ainda mais qualificada, oportunizando novas e melhores formas de interação com os alunos.

Como refere KUPFER (2007, p. 35) “o ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas do desejo.”

Para ensinar é preciso centrar o trabalho no sujeito, falar ao sujeito suposto no aluno. Portanto é necessário ressaltar que a formação de um ser humano não pode ser confundida com a fabricação um objeto - formar não é adestrar. Tais questões perpassam pela concepção de educação que se tem.

Aprendi muito neste estudo investigativo. E sobretudo aprendi que a educação deve ousar mais, decidir e apostar continuamente. O que é ser ousado? É FREUD, por exemplo, em pleno século XIX, dizer a uma Viena cheia de preconceitos, que um filho deseja a mãe. Ousar é sair da repetição, é fazer diferente, pensar o novo. É optar por um caminho que permita o avanço. É escolher, decidir, romper com o status quo (pulsão de morte) para continuidade da vida, construindo novas possibilidades.

É decidir, é apostar. Mesmo sem certezas, nem promessas de resultados, apenas é uma tomada de decisão que envolve riscos, enlaçada pelo desejo. É abertura criativa a uma nova trajetória, a um novo percurso.

BALBO na Conferência realizada em Porto Alegre, no dia 27 de outubro de 2005, refere-se a essa aposta quando compara a necessidade do professor supor algum conhecimento no aluno, apostando em suas possibilidades de ficar na escola, sendo reconhecido pelo educador. Da mesma forma ocorre quando a mãe faz a hipótese de antecipação e reconhece seu filho diante do espelho. Se não há esse reconhecimento, é como se a criança não tivesse nascido. Nasceu, mas não tem existência simbólica, pois é o reconhecimento diante do espelho que a faz nascer. Assim como a criança pede para ser reconhecida por sua mãe, é fundamental que haja o jogo de hipóteses entre o aluno e o professor. Infelizmente ainda há escolas em que isso não acontece. Nestas, a escola não se mostra o espelho que a criança espera que ela seja.

O desejo, a aposta, o estabelecimento do laço transferencial não devem estar distantes do educador. Não se pode permitir que o enodamento dos três aros propostos por LACAN – Real, Simbólico, Imaginário – seja dissolvido... É preciso retomar sempre. Sei que é difícil, trabalhoso, mas estou convicta de que é possível, principalmente a partir do que vi e ouvi nessa Escola Especial.

KUPFER (2007, p. 144) destaca que falta hoje na escola violência simbólica. Mas não é a violência no sentido pejorativo, tão presente não só na escola, mas na contemporaneidade como um todo. A violência simbólica é o educador como grande Outro. O que se pretende é que o professor possa sair dessa relação com o aluno de pequeno Outro (em sua pequena e insignificante pessoa) e passe a exercer seu papel de “grande Outro barrado”, ou seja, sustentador de uma ordem (já que a educação enquanto efeito estruturante marca o sujeito, estabelecendo o limite e a interdição), criando espaço de ruptura e emancipação na relação com o aluno.

É o educador assumindo uma posição terceira, uma posição de referência, que infelizmente, nos nossos dias, essa condição torna-se, cada vez mais precária, até ausente em alguns casos.

A Escola pesquisada me possibilitou reforçar a crença de que existe luz no final do túnel, na medida em que realiza algumas tentativas de inovação e ousadia. Percebi que há uma aposta compartilhada entre grupo diretivo e professores, no sentido de acolher sujeitos (ou que ainda não são), escutando e decodificando de maneira atenta as demandas, os desejos, as possibilidades, sustentando um trabalho sem garantias, onde o desejo e a aposta engajada constituem o eixo fundamental. Evidenciou-se uma tentativa de trabalho interdisciplinar, onde os pares compartilham um não-saber, ressaltando a necessidade do trabalho de estruturação psíquica para o estabelecimento de laços sociais viáveis no espaço social (sala de aula). Refiro-me especificamente ao trabalho individualizado que, ao mesmo tempo em que abrem algumas fendas para que algo de novo se inscreva, evidencia os limites da intervenção. O espaço da escola não é o espaço da clínica; trata-se de um espaço de ordenação que rege o simbólico.

Mas assim mesmo a professora que realiza esse trabalho individualizado tenta, de todas as maneiras, rasgar a couraça que está em cima daquele aluno; ousa destapar a rolha daquele universo aprisionado que parece não ver nada nem ouvir ninguém. Inova com coragem, tangenciada por referenciais psicanalíticos, dando lugar para o inconsciente emergir.

Mas ela não está só. Não é apenas o seu trabalho isolado, mas o conjunto da Escola.

Assim, a escola que tem a compreensão do sujeito comprometido, também, orientado por referenciais psicanalíticos, entende seu lugar no discurso social, envolve-se na relação com o outro, de forma a dar lugar a um novo sujeito. A

designação de um lugar é fundamental para aqueles que não conseguem produzir laço social. Esta condição remete a romper com o já sabido, enfrentar o desconhecido, sair da posição de vítima e de permanente culpabilização, é abrir brechas para novas aprendizagens e acreditar que os desafios possam ser transformados em oportunidades de crescimento.

KUPFER reformula sua posição no que se refere à impossibilidade da psicanálise caminhar junto com a educação. Essa idéia apontada na obra de 1989 “Freud e a Educação – O Mestre do Impossível”, passa a sustentar uma posição possível para a educação orientada pela psicanálise. Em “Educação Para o Futuro - Psicanálise e Educação, percebe-se um movimento decorrente de várias experiências no país e no exterior, o qual possibilitou demonstrar, na prática, que se pode “educar de modo psicanaliticamente orientado”. (KUPFER, 2007, p. 10)

Assim o educador pesquisa e ensina, pesquisa e aprende, continuamente, consciente de seu esburacamento e impossibilidade de plenitude. Para ilustrar, trago uma consideração de FOLBERG (2003, p.12), que reflete:

[...] através do estudo, baseados na observação permanente, e recorrendo às estruturas epistemológicas da psicanálise, poder-se-ia resgatar a palavra plena dos sujeitos em questão, desenvolvemos um intenso trabalho de investigação e reflexão sobre o ato pedagógico, que ultrapasse os sintomas emergentes.

Talvez pudéssemos usar como referência colateral, a citação de uma escola como o Parque do Sol que viabilizou-se, através de estudos investigativos, em 1990, na capital, com a proposta de articular questões da educação especial com a psicanálise, atendendo crianças tradicionalmente “rejeitadas” pela escola.

A proposta de educação terapêutica tem mais a ver com a direção que o educador imprime ao ato educativo; é necessário estabelecer regras e responsabilizar-se em sustentá-la; precisa sugerir alternativas, apontar balizas e escutar o pouco do sujeito que, às vezes, emerge ou oportuniza seu advento. Esta concepção de educação terapêutica distancia-se da pedagógica, imbricada num saber positivista, que visa apenas transmitir conteúdos ou disciplinar comportamento. Esta proposta vai além. São princípios psicanalíticos contribuindo não apenas para a educação especial, como para a educação, de uma forma mais abrangente.

Assim, insisto: faz-se urgente uma melhor qualificação do educador, no sentido de que apenas cursos de capacitação não dão conta de uma questão tão complexa. O professor deveria ter acesso a uma formação continuada, na própria

escola, cuja prática estivesse em constante discussão e reconstrução. É preciso a abertura de um espaço para que o professor possa falar de sua prática, expressar suas angústias e seu não-saber.

Assim, a tentativa que a Escola pesquisada faz, de recorrer a uma assessoria, proporcionando momentos de escuta, ao mesmo tempo em que dá espaço à fala do professor, é um movimento significativo, que deveria ser contemplado também pelas políticas públicas.

Momentos de reflexão sobre o trabalho do professor, sua implicação nesta prática (referente ao aluno) e sua relação com o educando, fazem parte da dinâmica do ensinar-aprender. Neste caso específico, o profissional contatado oferece uma leitura atravessada pela psicanálise, ao sustentar hipóteses, apontar balizas e possibilidades de intervenção e, sobretudo, a persistência em mostrar significados e novos significantes dos comportamentos do percurso do sujeito.

As políticas públicas deveriam dar conta desse processo, afinal essas prerrogativas fazem parte da formação do professor, especificamente da educação especial. É preciso poder intervir adequadamente, no sentido de auxiliar o aluno a se emancipar; é imprescindível dar condições para que ele se insira socialmente no mundo.

Trago novamente a fala da professora S, que afirma:

O mundo tem diferentes amplitudes e não se pode pensar que o sujeito tem apenas uma direção, um caminho. O que se busca é a flexibilidade e não o engessamento, a estagnação. A psicanálise dá amplitude e possibilidades, sem estigmatizar o sujeito.

Esta consideração remete a uma das definições mais geniais e atuais que encontrei sobre ensinar; trata-se da concepção de educação da qual compartilho:

Ensinar é tocar o aluno, viajando com ele, onde razão e fantasia complementam o sonho, o imaginário; ensinar é perturbar o estável, o igual, estimulando e alertando para outras facetas dos fenômenos, incentivando o trânsito por novos horizontes. A educação é um caminho e um percurso, com determinações e oportunidades de escolhas, com parâmetros e iniciativas, acertos e erros, que vão se incorporando em quem ensina e em quem aprende. (EIZIRIK, 2003, p. 4)

Considerando as possibilidades, bem como a amplitude que a psicanálise contempla, sem estigmatizar o sujeito, é que ousar propor que a formação do educador, não só o da educação especial, mas de todo o educador, possa tangenciar alguns referenciais psicanalíticos para um fazer ainda mais qualificado.

Sem pretender operar num processo de simplificação, mas como sugestão da banca examinadora, pontuo alguns eixos de uma prática docente melhor qualificada de um educador atravessado pela psicanálise. É aquele que procura compreender e valorizar o processo de constituição do sujeito; o esburacamento constitutivo originado pela falta; a impossibilidade de completude; a necessidade de instalação de um lugar de escuta, mediatizado pela palavra; o quanto sua história pessoal, afetos, inconsciente opera no outro sujeito, ou seja, que o ato educativo está imbricado na sua própria história de vida. Outro eixo fundamental é a necessidade de estar aberto para mexer em seus próprios recalques; examinar criticamente sua posição enquanto sujeito suposto saber. Como refere RODRIGUEZ (2006, p. 81): “É a possibilidade de desconstruir e reconstruir nossas verdades provisórias, nossos rumo e principalmente nossos conceitos.” É a ruptura, o corte, a perda, a desconstrução que poderá possibilitar o novo. É preciso perder algo para que novas possibilidades surjam. A reconstrução (onde as possibilidades vão sendo construídas) parte da desconstrução, que se traduz no movimento dialético de vir a ser. Quando se abre um buraco na plenitude, se possibilita a nomeação do novo. É a falta de nos mobiliza a buscar.

Os avanços das interlocuções entre a psicanálise, a educação e a educação especial me permitem deixar um espaço em aberto, pois não posso ser conclusiva. Preciso ser coerente com tudo o que disse até agora, principalmente porque sabemos da incompletude do conhecimento humano, da extensão do saber não sabido do inconsciente, e da aposta na permanente possibilidade de crescimento que o desafio pode levar. Cada circunstância contempla um novo olhar, e abre-se possibilidades de construção de novos saberes...

A incompletude é própria do sujeito humano: ainda há muito que fazer...

Como diz FOLBERG (2002, p. 43), em “Descobrendo o Averso da Psicanálise”:

Nós, seres humanos, somos um poço sem fundo de incógnitas deixando aberto a falta em ser permanentemente. Graças a essa permanente insatisfação, a busca da verdade continua, e o conhecimento, este pequeno a, objeto-causa de desejo, determina que a pulsão de vida nos envolva.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia A. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferença e Preconceito na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summers, 1998. P. 11-29.

BALBO, Gabriel. A Língua nos Causa. In: VORCARO, Ângela (Orgs.). **Quem Fala na Língua?** : sobre as psicopatologias da fala. Salvador: Agalma, 2004. P. 123-149.

BALBO, Gabriel; BERGÈS, Jean. **Há um Infantil da Psicose?** Porto Alegre: CMC, 2003.

_____. **Jogo de Posições da Mãe e da Criança**: ensaio sobre o transitivismo. Porto Alegre: CMC, 2002.

_____. **Psicose, Autismo e Falha Cognitiva na Criança**. Porto Alegre: CMC, 2003.

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BASSOLS, Ana Margareth (Org.). **Saúde Mental na Escola**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BERGÈS, Jean. **Lê Corps Dans la Neurologie et la Psychanalyse**. Paris: Èrès, 2006.

_____. **Desarmonias de Evolução e Desarmonias Cognitivas**. Tradução da Maria Nestrovsky Folberg. s.n.t. [8 f.] (Texto digitado)

BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. **A Atualidade das Teorias Sexuais Infantis**. Porto Alegre: CMC, 2001.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia (Orgs.). **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais; orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: versão preliminar. Brasília: MEC/SEE, 2007.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência Mental Como Produção Social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de down. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “IS”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: Especificados e Desafios de Uma Área de Saber. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 31, p. 6-18, jan./abr. 2006.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLTO, Françoise. **Os Caminhos da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Causa dos Adolescentes**. São Paulo: Idéias e Letras, 2004.

_____. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Dispositivo de Inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 31-42.

_____. Educação e Construção de Mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? **Projeto** : revista de educação inclusão, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 2-8, out. 2003.

FERREIRA, Maria Cecília; FERREIRA, Julio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Firszman (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. P. 21-48.

FILLOUX, Jean Claude. Psicanálise e Pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. In: LAJONQUIÈRE, Leandro de; KUPFER, M. Cristina (Orgs.). **A Psicanálise e os Impasses da Educação**. São Paulo: USP/LEPSI, 1999. P. 9-42.

FOLBERG, Maria Nestrovsky (Org.). **Desdobrando o Averso da Psicanálise**. Porto Alegre: Evangraf, 2002.

FOLBERG, Maria Nestrovsky; CHARCZUK, Maria Solange Bicca (Orgs.). **Crianças Psicóticas e Autistas**: a construção de uma escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FOLBERG, Maria Nestrovsky; RODRIGUEZ, Rita de Cassia; MARANGON, Eunice Catarina (Orgs.). **Desfazendo o Feitiço**: a tentativa de reconstituição do sujeito. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREUD, Sigmund. Além do Princípio do Prazer. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 18, p. 17-85.

_____. Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 13, p. 285-288.

_____. A Dinâmica da Transferência. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 12, p. 133-143.

FREUD, Sigmund O "Estranho". In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 17, p. 227-231.

_____. **Escritos Sobre a Psicologia do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

_____. Fragmento da Análise de um Caso de Histeria. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 7, p. 5-119.

_____. O Futuro de uma Ilusão. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 21, p. 15-71.

_____. Os Instintos e Suas Vicissitudes. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 4, p. 137-162.

_____. O Interesse Científico da Psicanálise. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 13, p. 224-226.

_____. O Mal Estar na Civilização. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 21, p. 81-170.

_____. Notas Psicanalíticas Sobre um Relato Autobiográfico de um Caso de Paranoia. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 12, p. 23-108.

_____. Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 6, p. 11 a 232.

_____. Sobre o Narcisismo: uma introdução. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 14, p. 75-102.

_____. Totem e Tabu. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 13, p. 20-191.

FREUD, Sigmund. Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade. In:_____. **Obras Psicológicas Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. 7, p. 129-250.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas Para o Trabalho Científico**. 14. ed. Porto Alegre: 2007.

JERUSALINSKY, Alfredo. A Escolarização de Crianças Psicóticas. Estilos da clínica. **Revista Sobre a Infância com Problemas**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997.

_____. **Seminário I**. São Paulo: USP, 2001.

_____. **Seminários II**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Seminários III**. São Paulo: USP, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de (Org.) et al. **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o Futuro: psicanálise e educação**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, Jacques. **De Um Outro ao Outro**: seminário 1968-1969. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, s.d.

_____. **Os Escritos Técnicos de Freud**. São Paulo: Jorge Zahar, 1979.

_____. **A Identificação**: seminário 1961-1962. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, s.d.

_____. **Seminário RSI 1974-1975**. s.n.t. (Versão eletrônica baseada em versão da Association Lacanienne International)

_____. **O Seminário Livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LAJONQUIÈRE, Leandro de; KUPFER, Maria Cristina (Orgs.). **A Psicanálise e os Impasses da Educação**: lugar de vida. São Paulo: LEPSI/USP, 1999.

LÓPEZ MELERO, Miguel. **Construyendo una Escuela sin Exclusiones:** uma forma de trabalhar em el aula com proyectos de investigacion. Málaga: Aljibe, 2004.

_____. Cortando lãs Amarras de la Escuela Homogeneizante y Segregadora. **XXI:** revista de educación, Huelva, Madrid, no. 3, p. 15-54, 2001.

_____. **Cultura da Diversidad.** Es possible uma escuela sin exclusiones. Universidad de Málaga, Espanha: 2004. (Texto digitado)

MANNONI, Maud. **A Criança Retardada e a Mãe.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **A Criança, sua “Doença” e os Outros.** São Paulo: Via Lettera, 1999.

_____. **Um Lugar para Viver.** Lisboa: Moraes Editora, 1978.

MARCELLI, D. **Manual de Psicopatologia da Infância de Ajuriaguerra.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia (Orgs.). **Ser Professor é Ser Pesquisador.** Porto Alegre: Mediação, 2007. P. 55-62

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender ... Sim, Mas Como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer:** a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva Contextos Sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PFEISTER, Oskar. **El Psicoanálisis y la Educación.** Buenos Aires: ed. Losada, 1954.

PORRAS VALLEJO, Ramón. **Una Escuela para La Integración Educativa** : uma alternativa al modelo tradicional. Sevilla : Morón, Pub. MCEP, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICHARDSON, J. Roberto. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: atlas, 1999. P.221-2244.

ROTTA, Newra T.; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SCORSATO, Teresinha Bastos. **O Desejo de Saber e Suas Vicissitudes**: da escola à universidade: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES (3., 2006, Brasília). **Ensaio Pedagógico**. Brasília: MEC, 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação, Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUZA, Ana Maria Martins et al. **A Mediação Como Princípio Educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Fenerstein. São Paulo: SENAC, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco / Loyola, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escolhidas**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. Vol. 5.

ANEXOS

Modelo de instrumento utilizado na coleta de dados

Roteiro de Entrevista

Dados de Identificação

Data:

Professor:

Idade:

Formação:

Situação atual na escola:

Tempo de escola:

Questões

- 1 – O que você pensa e sente em relação aos alunos com necessidades especiais?
- 2 – Você sente dificuldades ao realizar seu trabalho com alunos com necessidades especiais? Quais são?
- 3 - Como é planejado e desenvolvido o trabalho pedagógico em relação:
 - . ao currículo
 - . à avaliação
 - . às atividades desenvolvidas
 - . às relações com a família.
- 4 – Você considera que a sua formação profissional lhe capacita para desenvolver o seu trabalho? Explique sua resposta.
- 5 – Quais as alternativas que você busca como suporte para superar as dificuldades em sua prática no que se refere a formação pessoal e à formação profissional (manejo de casos)?
- 6 – Que sugestões e/ou propostas você apresentaria para melhorar sua atuação em sala de aula?
- 7 – Como você acha que deve ser desenvolvido um programa de formação profissional que capacite o desenvolvimento de uma prática mais qualificada junto a sujeitos com necessidades especiais?
- 8 – Você gostaria de falar sobre alguma coisa que eu não perguntei?

Comentários do entrevistador

Notas Reflexivas

Modelo de instrumento utilizado na coleta de dados

Formulário de Observação

Data:

Professor:

Nível observado:

Duração da observação:

Informações notas descritivas

Informações notas reflexivas

Consentimento informado

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada(o), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, justificativas e procedimentos da presente Pesquisa, que busca investigar questões implicadas na formação do professor que trabalha com sujeitos com necessidades especiais.

Aceito participar deste estudo, sob responsabilidade da PESQUISADORA Léa Mizoguchi, orientada pela profa. Dra. Maria Nestrovsky Folberg do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Em caso de qualquer dúvida contar o telefone 33.32.43.69.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa.

Estou livre para interromper, a qualquer momento, minha participação na pesquisa, com o compromisso de informar a desistência, por escrito, com uma semana de antecedência.

Entendo que não serei identificada(o), mantendo-se o caráter confidencial e sigiloso das informações registradas com a minha privacidade.

Estou ciente de que os resultados desta pesquisa estarão sujeitos à eventual publicação, com a possibilidade de serem divulgados em eventos de educação em geral e espaços que discutam propostas relativas à formação do educador, ressalvado sempre o anonimato.

DATA:

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE:

LÉA MIZOGUCHI
Pesquisadora Responsável

Convidados Especiais

D^{ra}. Ana Maria Machado da Costa
Auditora Fiscal do Trabalho
Tribunal Regional do Trabalho

**D^{ra}. Eva Regina Carrazoni
Chagas** - Professora
Secretaria Estadual de Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul

D^{ra}. Maria Folberg - Professora
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul

Ms. Volmir Mielczarski dos Santos
- Psicólogo
Fundação Atendimento de
Deficiências Múltipla - FADEM

**Ms. Zélia Maria Ferrazzo
Farenzena** - Professora ap.
Secretaria Estadual de Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul

APOIO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL

CÍRCULO DE PAIS E MESTRES DA ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL CRISTO REDENTOR

SENAI

PURAS

BANRISUL

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL
ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL CRISTO REDENTOR
RUA ZECA NETO, 149 - BAIRRO CRISTO REDENTOR
FONE/FAX: (51)3340.0098 / 3344.7047- POA - RS

E-mail: escolaespecialcristo@terra.com.br
www.eespecialcristoredentor.com.br

VALORES DO SEMINÁRIO:

R\$ 30,00 para profissionais

R\$ 15,00 para estudantes

R\$ 5,00 para pais

DEPÓSITO BANCÁRIO

BANRISUL

AGÊNCIA: 0257

CONTA POUPANÇA: 39.851286.0-5

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL
ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL CRISTO REDENTOR
RUA ZECA NETO, 149 - BAIRRO CRISTO REDENTOR
FONE/FAX: (51)3340.0098 / 3344.7047- POA - RS



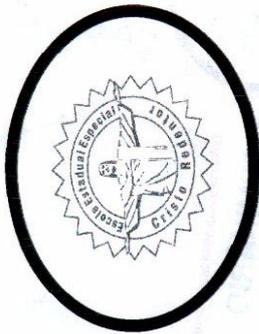
I SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOSSOS ATAIS DESAFIOS

DATA: 22, 23 e 24
de agosto de 2007

LOCAL

SENAI ARTES GRÁFICAS
Avenida Assis Brasil, 8450

I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL CRISTO REDENTOR



CONSTRUINDO SABERES
NOS CAMINHOS DA
INCLUSÃO SOCIAL

INSCRIÇÕES: antecipadamente ou no evento.
Preencher ficha de inscrição e encaminhar junto com comprovante de pagamento para a Escola Especial Cristo Redentor (via fax ou e-mail). O pagamento deverá ser efetuado na Escola, no dia do evento ou através de depósito em conta.

Banrisul AG. 0257 CONTA 39.851286.0-5
ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL CRISTO REDENTOR

40 ANOS

1967 ———— 2007

"Uma criança com necessidades educacionais especiais, antes de ser alguém impedido por uma deficiência, é alguém capaz de aprender".

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

QUARTA-FEIRA - 22/08

MANHÃ

8:00 às 8:45 - Credenciamento e entrega de material

8:45- ABERTURA

10:00 às 10:15- INTERVALO

10:15 às 11:00 - " **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR.** "

11:00 às 12:00 - **MESA REDONDA :** " A Escola Especial e a Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, projetos em desenvolvimento ".

TARDE

13:30 às 15:30 - "**TRANSTORNOS INVASIVOS DO DE-**

SENVOLVIMENTO HUMANO: CONCEITOS E FATOS EDUCACIONAIS". Dr". Maria Nestrovsky Folberg

15:30 às 15:45- INTERVALO

15:45 às 17:30 - **MESA REDONDA:** "O aluno com autismo e/ou psicose inseridos na Escola Especial ou Regular."

QUINTA-FEIRA - 23/08

MANHÃ

8:00 às 8:30 - APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA

8:30 às 10:15— "**TABUS E VERDADES SOBRE A SEXUALIDADE HUMANA**". - Dr". Eva Regina Carrazone Chagas

10:15 às 10:30- INTERVALO

10:30 às 12:00 - **MESA REDONDA -** " Os desafios da sexualidade nos relacionamentos interpessoais. "

TARDE

13:30 às 15:30 - "**EDUCAÇÃO INFANTIL: O SER E ESTAR MAIS**

INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO". - Ms. Zélia Maria Ferrazo

Farenzena

15:30 às 15:45- INTERVALO

15:45 às 17:30 - **MESA REDONDA:** "Estimulação Precoce:

Onde? Quando? Como fazer?

SEXTA - FEIRA - 24/08

MANHÃ

8:00 às 8:30 - APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA

8:30 às 10:15— **PALESTRA:** "**O MERCADO DE TRABALHO E OS**

ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS". - Dr". Ana Maria

Machado Costa - Justiça do Trabalho/ Leonardo Araújo - SENA

Artes Gráficas / Janaina Campos- PURAS

10:15 às 10:30- INTERVALO

10:30 às 12:00 - **MESA REDONDA -** " A Escola Especial frente à

Inclusão de alunos no Mercado de Trabalho "

TARDE

13:30 às 15:30 - "**A FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**". Ms. Volmir Mielczarski dos Santos - FADEM

15:30 às 15:45- INTERVALO

15:45 às 17:30 - **MESA REDONDA:** "Atendimento multidisciplinar: apoio ao processo educacional na escola especial "