

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

INTERSUBJETIVIDADE DAS RELAÇÕES:
ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS

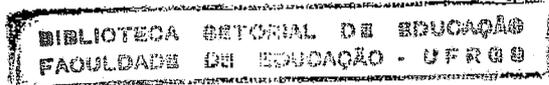
Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez

Dissertação apresentada como
requisito à obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dra. Maria Nestrovsky Folberg

Porto Alegre, 1999

242333



**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, Porto Alegre, BR-RS**

R696i Rodriguez, Rita de Cássia Morem Cossio
Intersubjetividade das relações : análise das representações das
diferenças / Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez. - Porto Alegre :
UFRGS/FACED, 1999.
217 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1.Educação especial. 2.Portador de necessidades especiais - Ensino
regular. 3.Diferença - Representação. 4.Subjetividade. 5.Psicopedagogia.
I. Título.

CDU : 376

ORIENTADORA DA DISSERTAÇÃO:

**- Dra. Maria Nastrovsky Folberg, Professora
do Curso de Pós-Graduação em Educação e
do Departamento de Estudos Especializados
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.**

**- Doutora em Ciências Humanas:
Educação pela Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, 1983.**

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Folberg, mais do que orientadora, uma grande amiga, por seu brilhantismo, amizade, apoio, conhecimento e dedicação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos horizontes abertos.

Aos colegas do Programa, pelos momentos de amizade, carinho e discussão.

Aos meus familiares, pela compreensão, amor e paciência em “perder” a mãe, a esposa, a irmã, tia,..., nestes dois anos de viagens e estudos.

Aos meus amigos, pelo apoio e conforto nas horas de angústia e dúvida.

À Direção da Universidade da Região da Campanha, que possibilitou a concretização deste ideal.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Educação e Humanidades, pela amizade e apoio.

Aos professores, crianças e famílias das escolas, pela disponibilidade e confiança.

Aos colegas da Escola de 1º grau da URCAMP, que comigo abraçam esta causa e a traduzem no dia-a-dia, às crianças que tanto nos ensinam, aos pais que confiam em nosso trabalho.

À energia maior do universo, que permite que tantas coisas lindas aconteçam nas nossas vidas.

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
I – INTRODUÇÃO.....	7
II – O DISCURSO SIGNIFICANTE.....	14
III – RUPTURA DE PARADIGMAS.....	22
IV – FANTASMAS PARENTAIS.....	31
V – IMAGINÁRIO E RELAÇÕES DE TRANSFERÊNCIA.....	37
VI – CONHECER E DESEJAR IMPLICADOS NO APRENDER.....	43
VII – RESPEITO ÀS SINGULARIDADES: É POSSÍVEL A ESCOLA INCLUSIVA?.....	76
VIII – POR UMA PSICOPEDAGOGIA DA MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES EMANCIPATÓRIAS.....	89
IX – PESQUISA:	
9.1. METODOLOGIA.....	98
9.2. SUJEITOS.....	99
9.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	100
9.4. ANÁLISE DOS DADOS – EIXOS INVESTIGATIVOS.....	101
9.5. QUADRO DE REFERÊNCIA – EIXOS INVESTIGATÓRIOS.....	103
X – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:	
10.1. ANÁLISE DOCUMENTAL – SISTEMAS.....	104
10.2. ANÁLISE DOCUMENTAL – ESCOLAS.....	108
10.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS- EIXOS INVESTIGATÓRIOS.....	114
10.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	128
XI – “CONTANDO A HISTÓRIA”	
NA ESCOLA A: SITUANDO O CONTEXTO.....	136
. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A IDENTIDADE NECESSÁRIA.....	137
NA ESCOLA B: SITUANDO O CONTEXTO.....	140
. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA.....	142
. A CAMINHADA DE A.....	146
NA ESCOLA C: SITUANDO O CONTEXTO.....	155
. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A INSTITUIÇÃO ESTILHAÇADA E A CONSTRUÇÃO COLETIVA.....	158
. HISTÓRIAS VIVIDAS: HISTÓRIA DE AP.....	165
HISTÓRIA DE ALB.....	170
HISTÓRIA DE FE.....	175
HISTÓRIA DE RA.....	179
XII– UMA QUESTÃO ÉTICA.....	183
XIII–REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
ANEXOS:	
ANEXO I “INSTRUMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS UTILIZADOS NA ESCOLAC”.....	203
ANEXO II “ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS”.....	212
ANEXO III“QUADRO-RESUMO”.....	216

RESUMO

O objetivo fundamental deste trabalho foi analisar as representações das diferenças, os processos imbricados no aprender/não-aprender e as propostas de inclusão, buscando refletir sobre o papel do psicopedagogo na constituição de subjetividades, a fim de buscar outros espaços profissionais.

Propus pensar os sujeitos e as instituições que promovem o entrelaçamento dos discursos, em suas representações, com suas fraturas e contradições, na perspectiva de uma atuação psicopedagógica capaz de se perceber neste momento de ruptura de paradigmas, emergindo daí as reflexões sobre a educação, a inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular e a utopia da escola inclusiva.

A pesquisa foi qualitativa, na forma de estudo de caso, buscando a compreensão do contexto e das singularidades.

Foram selecionadas três escolas, de diferentes sistemas de ensino, com projetos político-pedagógicos diferenciados e perspectivas de inclusão peculiares: uma que mantém o suporte da classe especial, outra que não mantém suporte algum e outra, ainda, que possibilita a inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular.

Para cada escola foi construída uma proposta de intervenção psicopedagógica, aliada à realidade local e às expectativas manifestadas.

Como amostra, selecionou-se: Na escola A, todo o contexto escolar; na escola B, uma criança encaminhada para atendimento e na escola C, quatro crianças portadoras de deficiências incluídas na sala regular.

A coleta de dados realizou-se através de observação e análise, entrevistas semi-estruturadas, acompanhamento em reuniões, sessões individuais e coletivas, acompanhamento sistemático em sala (quando foi possível) e propostas de intervenção específicas.

A análise foi desenvolvida através da "técnica de análise de conteúdo", que partiu da compreensão do contexto, das práticas e dos discursos, em suas manifestações e entrelinhas. O aprofundamento dos casos se deu numa leitura hermenêutica, buscando-se na psicanálise e nas perspectivas interacionistas, os recursos teóricos de fundamentação.

A Psicopedagogia, como espaço profissional de ruptura, colocou-se como possível, assim como a busca pela inclusão, desde que perpassados pela ética e pela utopia que pressupõe a aceitação da diferença, o respeito pela singularidade, como exemplos da pluralidade e diversidade humanas, onde a convivência traduz o desafio da vida.

ABSTRACT

The main goal of this paper was to analyse the representations of the differences, the processes involved in the learning/non-learning and the proposal of inclusion, trying to reflect about the role of psycho-pedagogies in the constitution of subjectivities, in order to search other professional fields.

I propose to think about the subjects and the constitution that promotes the entwining of the discourses, in its representation with its fractures and contradictions, in the perspective of a psycho-pedagogical performance capable of realizing at this moment of rupture of paradigmas, emerging from that the reflection about education, the inclusion of carriers of special needs in regular school and the utopia of inclusive school.

The research was qualitative, in the way of the studying of the case, looking for the understanding of the context and the singularities.

Three schools were chosen, the different teaching systems with different political-pedagogical projects and perspectives of peculiar inclusions: one that keeps the support of special classes; another that does not keep any support at all; and another that makes it possible the inclusion of special-need carriers in regular classes.

For each school was set a proposal of psycho-pedagogical intervention, embracing the local reality and the expectations shown.

As sample, it was selected: in school A, all the school context; in school B, a child sent for assistance; and in school C, four children carriers of special needs in regular classes.

The acquisition of data was made through the observation and analysis, semi-structured interviews, attendance of meetings, individual and joint sessions, systematic attendance of classes (whenever possible) and the proposal of specific intervention.

The analysis was carried out through the "content-analysis technique" which came from the understanding of the context, the practice and the discourse, in its acting and in its in-between the lines. The detailing of the cases happened in a hermenatic reading, searching into psychoanalysis and in the enteraction perspective, the teoretical resourses of substantiation.

Psychopedagogy, as professional field and rupture, has set itself as possible, as well as the search of inclusion, once gone through ethical and through the utopia that it supposes the acceptance of difference, the respect for singularity, as examples of human plurativity and diversity, where the living with translates the challenge of life.

I - INTRODUÇÃO

Vivemos uma época de crise e perplexidade. Final de milênio, fim de século... Nossas referências de vida alteram-se rapidamente, sujeitas ao mundo globalizado, às altas tecnologias, às mudanças econômicas...

Percebemos, com certa dose de incredulidade, que as promessas da modernidade não se cumpriram, ou se cumpriram em excesso. A ciência avançou intensamente, a partir do final do século passado, multiplicando os aparatos para se viver em sociedade. O mundo e a natureza passaram a ser considerados como passíveis de dominação pelo sujeito da razão, centro único de direitos. As coisas, para serem verdadeiras, precisam ser medidas, provadas e ordenadas.

Ao mesmo tempo e, como consequência, estes paradigmas que nortearam e produziram os avanços com que convivemos hoje, fragmentaram, excluíram e eliminaram outras formas de vida e pensamento. Provocaram as grandes contradições de nosso momento histórico e sua propalada crise. Temos alimentos em abundância e a fome, temos o capital e a pobreza, temos o aceito e o excluído... num sem fim de enquadramentos dicotomizantes. O desequilíbrio social, a ausência de direitos, a fraqueza ecológica, a infelicidade interior, a violência, circulam em todos os cantos, esvaziam todos os seres, criando este “mal-estar na civilização”.

Necessitamos de objetos, de aparatos externos, como afirma Kristeva (1995), para conviver com nossa ausência interior, nossa inabilidade para as relações, para perceber o

outro como humano. Aprisionados e vazios nos acostumamos, passo a passo, com a briga forjada entre vizinhos que assistimos na televisão, ao passo que não sabemos o nome de quem mora ao lado. Emocionamo-nos com as fotos de crianças deformadas e sofredoras, mas passamos sem ver aquela que brinca no lixão de nossa cidade, aquela que tem fome, que mora em uma caixa de papelão na marquise do prédio em que moramos.

A inconformidade e o movimento de ruptura dão sentido a este trabalho. Não na ilusão de encontrar respostas salvadoras, mas no compromisso local de transformação.

Submergir nesta busca, deixar-se levar pela paixão, pelo conhecimento, pelo desvelamento, pelo emaranhado das práticas humanas, pelos sentidos... Move a realização desta pesquisa, a busca de aprofundamento teórico.

Atravessar a educação pela psicanálise, coloca-nos nesta trilha irreversível de questionar as razões, os aparentes, os não-vistos, os submersos. Faz com que sejamos pegos e presos nestas teias dos olhares, dos discursos, e dos Outros; Outros que nos habitam antes mesmo de existirmos, Outros que nos desejam ou negam, reconhecem-nos ou nos inutilizam, Outros que nos estruturam. Outros que podem ser vistos como nossas figuras parentais, como aqueles que nos possibilitam acesso à identidade, que nos assujeitam socialmente, eliminam-nos e excluem da cidadania, do processo de aprender, da possibilidade de ser. Outros que nos isolam, marcam-nos com diagnósticos; Outros que nos permitem o acesso à vida, Outros que nos libertam.

Dar voz a estes sujeitos falados, descritos, determinados em seus lugares pelo desejo de Outro, é o desafio que apresento.

Analisar estes lugares de quem determina a saúde/doença, o aprender/não-aprender, viver/não-viver, e as representações destas questões em suas diferentes instâncias, transformou-se em paixão.

Paixão pelo direito à palavra e à existência, pelo conhecer e criar, pela escola emancipatória, que ocupa o espaço vazio da negação e, entretanto, não molda seus alunos segundo “modelos”; paixão pelo “paradigma prudente para uma sociedade decente”, como afirma Boaventura Santos.

No decorrer de minha prática, tanto como psicopedagoga e pesquisadora, quanto como professora, tenho verificado que os alunos dito “problemas” têm se multiplicado, assim como a angústia dos professores e das famílias, derivando daí o aparecimento de inúmeras clínicas de atendimento e classes especiais.

Este fato permite-nos questionar o que é normal e o que é patológico, na dinâmica pedagógica, social e constituinte do sujeito. Onde está o padrão de normalidade? O que é realmente patológico e o que foi socialmente definido como normal?

Como diz Ajuriaguerra: *“remeter o normal a um modelo, a uma utopia, significa (...) instaurar um sistema de valores, uma normalidade ideal, talvez aquela com que sonham os políticos, os administradores ou os pais e educadores para suas crianças”*. (Ajuriaguerra, 1986, p.53)

Além disso, tem se verificado a ligação, nem sempre explícita, entre normalidade e pobreza, desagregação familiar, cor, sexo e etnia, donde podemos inferir os compromissos e exigências com um conformismo social, com uma padronização etnocêntrica de primazia do branco, da classe economicamente privilegiada e, preferencialmente, masculina.

Admitir que estes padrões do “bom homem, bom aluno e bom filho” constituem o Eu-ideal para o qual transitam a escola, a família e até a própria criança, impõe-nos a angústia dos que são diferentes, dos que não ocupam este lugar, imposto pelo imaginário social e não se refletem neste espelho.

Estabelecer esta escuta, este olhar, sobre os que instauram a normalidade e as diferenças, entre os que dela fazem uso e os que nela sofrem, através de suas representações, é o que objetivo neste trabalho.

Possibilitar o encontro do “elo perdido” nesta cadeia significativa é o que justifica nossa ação. Não na perspectiva ortopédica de reabilitação, mas descobrindo e evidenciando o lugar deste sujeito, suas concepções, sua constituição de ordem cognitiva, social e simbólica.

Onde se inscreve o não-aprender, o não-relacionar-se, o não-falar, o não-saber? O que isto nos traduz? Quais as vicissitudes suportadas nesta marcha do aprender a ser?

Lajonquiére afirma que *“o erro ou fratura no aprender se apresenta como um efeito não-causal de uma articulação entre o potencial intelectual afetado e a dramática subjetiva inconsciente na qual um sujeito se encontra aprisionado.”* (Lajonquiére, 1993, p.25)

Descobrir este “iceberg” que se nos mostra em mínimo pedaço, através do sintoma, desmontando estruturas que excluem, discriminam e alijam pessoas, que impedem o desenvolvimento de cidadãos, que matam projetos de vida, que asilam e isolam, em instituições geradas com o fim de aliviar a sociedade de conviver consigo mesma, é o que nos cabe ao *“manter a desordem mental em repouso no seio de uma ordem que dispensa cuidados”* (Mannoni., 1970, p.69)

Ainda citando Mannoni, em sua crítica à segregação: *“asilo, como chama Foucault, encadeou o louco, o homem e sua verdade. Deste ângulo, o homem tem acesso a si mesmo como ser verdadeiro, mas esse ser verdadeiro não lhe é dado senão sob a forma de alienação”* (idem, p.58), este asilar impede sua identidade social e sua inscrição no mundo.

Jogando com o sintoma familiar, escolar, individual, com os fantasmas que dificultam o desenvolvimento e impedem os desejos, pretendemos desvendar a

caracterização da diferença. A perspectiva de incluí-la no mundo social, como uma categoria não segregada, mas aceita como parte inerente da vida, é nosso problema. Afinal, somos todos iguais? Precisamos sê-lo para podermos conviver e sabermos respeitar as diferenças?

Pode parecer utópico e idealista, mas se não alcançarmos esta meta, pelo menos fica validada a denúncia, o desvelamento propiciado pela reflexão, que, por si só, justificaria o presente projeto.

Partindo do pressuposto de que “o discurso é instituinte e que o inconsciente é estruturado como discurso”, podemos analisar o que proponho quando estabeleço como foco a “**Intersubjetividade das relações: Análise das representações das diferenças**”, recorrendo às teses lacanianas.

Objetivando, assim, analisar as representações das diferenças, os processos imbricados no aprender/não-aprender e as propostas de inclusão das diferenças, busquei refletir sobre o papel do psicopedagogo na constituição de subjetividades, permeado pelo movimento de ruptura de paradigmas, a fim de buscar outros espaços profissionais.

Algumas questões destacaram-se na análise:

- O que simboliza o não-aprender?
- Que lugares ocupam, na família, na escola, na sociedade, estes sujeitos considerados “diferentes”?
- Que representações são feitas, a título de definição de papéis?
- Como este sujeito se percebe, imerso num discurso, objeto do desejo de Outro, cujo fracasso lhe é oferecido por um espelho que não o reconhece?

- O que significa esta proposta de “Escola Inclusiva” nas representações das diferenças, na perspectiva de segregação, na constituição de subjetividades, de identidades?
- Qual a função do psicopedagogo, nesse contexto?

Do investimento nas três escolas propostas, pude perseguir e questionar diferentes papéis assumidos pelo profissional da Psicopedagogia, pois em cada instituição vive-se uma história e um imaginário que lhe é peculiar.

Em que pese atuar como psicopedagoga de orientação psicanalítica, onde entendo o trabalho como quebra de imagens e estereótipos, uma escuta de lugares, numa prática que pretende fazer falar a instituição e os sujeitos que dela fazem parte, somente em uma das escolas este caminho venceu as resistências e possibilitou o estabelecimento de relações de transferência. A proposta de um outro espaço profissional pode aí ser buscado.

Em outra, a vinculação se restringiu ao encaminhamento, pela escola, de um aluno para atendimento clínico e a participação em algumas reuniões pedagógicas, sem espaço para a intervenção institucional. Em outra, ainda, a intervenção se colocou como busca de identidade da escola, já que é estruturada como regular, porém designada como escola aberta, atendendo meninos e meninas de rua. Entretanto, o processo de repensar, de modificação contínua, de “instituição estilhaçada”, definido por Mannoni, não se configurou em nenhum momento.

Cabe explicitar, que não há efeito de comparação entre elas. A busca pelo rompimento e superação que procurei na realização deste trabalho, não permite esta incoerência. Em contrapartida, também não há neutralidade, nem a pretensão ingênua de ser um pesquisador isento, que não ocupa um lugar quando fala. A tentativa foi de colocar

cada campo de atuação em análise por si, estreitando o foco onde o espaço profissional pode ser percorrido em suas vicissitudes e perspectivas.

II - O DISCURSO SIGNIFICANTE:

Saussure, tendo a Lingüística como objeto de estudo, reconhece o signo, elemento que conforma a língua, como uma composição entre significante e significado. Para ele, esta relação não é natural, mas arbitrária. Entendendo-se como significante a representação do que os sentidos compreendem (imagem acústica) e como significado, o conceito atribuído.

O signo, indissolúvel em sua implicação de dupla ordem significante/significado, resulta de uma relação positiva entre eles e de uma relação diferencial, negativa, com outros signos, é a relação significado (s) ao conceito e significante (S) à imagem acústica. Desta forma, podemos representar “árvore” e compreendermos esta representação como “árvore” e não como “escada”, combinando um conceito com os fonemas.

Explicando melhor:

SIGNO:

Idéia de árvore	=	conceito	=	significado	=	s
-----		-----		-----		---
Á-R-V-O-R-E		=imagem acús= tica		significante	=	S

Para Lacan, não há esta relação fechada entre significante e significado; esta relação pode se desfazer em qualquer tempo. Para ele, o significante não representa nenhum significado, mas outro significante. Propõe uma inversão no algoritmo saussuriano:

S		S̄
—	e, outra leitura:	—
s		S / S

O significante é sempre relacional e, como afirma Cabas,

“seu sentido surge da relação em que se inscreve e não de alguma forma de mística ou misteriosa consubstancialidade do significado” (Cabas, 1982 p. 289).

Se o significante é relacional, não recortado naturalmente pelo real, podemos inferir que é quem “recorta o real”, na medida em que lhe atribui sentido. Assim, não é outra face da moeda significante/significado, mas uma operação que se articula como uma lei, uma posição, que produz efeitos de significado, pois para um significante, podemos atribuir inúmeros significados. Ao falar de significado, Saussure fala de conceitos e não de coisas, de elaboração mentais sobre as coisas. O significado entrelaça, então, uma relação de conceitos construídos pela comparação de termos, o que faz Lacan colocar que, no lugar do significado, há dois significantes comparados.

Na medida em que um significante remete a outro, estamos inferindo que o mesmo só é possível “numa relação”, o que vem a introduzir a noção de cadeia significante, onde intervém um duplo eixo: o eixo do sintagma (frase) ou o eixo do paradigma (associação).

Como afirma Cabas:

“O universo do sujeito é o universo do significante, onde significante quer dizer simplesmente relação, mas onde relação não é pensável senão em dupla dimensão: sintagmática e paradigmática, horizontal e vertical, de pé e na cama, no exercício da sexualidade e na prática de sua sublimação. É por isso que toda a interpretação deve circunscrever-se a esse duplo eixo, não podendo formular-se em forma linear ou automática” (Cabas, 1982 p. 82)

Analisando as frases:

- O desfile.
- O desfile das escolas de samba.
- O desfile das escolas de samba de Porto Alegre.
- O desfile das escolas de samba de Porto Alegre foi suspenso.

Na primeira frase, o significante tem uma direção e uma disposição linear que oportuniza a compreensão da mensagem, sem sentido preciso. Nas frases seguintes, existe a possibilidade de resgatar histórias, atribuindo um sentido e um “fecho”. Segundo Cabas: “*o fecho ocupa um papel preeminente e predominante na produção do significado*” (idem p. 288)

O sentido é um efeito destes “fechos”, destas cadeias significantes. Fala-se, então, em sentido e não em significado. A palavra só adquire significação em um contexto, quando em contato com outros significantes. Os signos fazem sentido retroativamente, na medida em que as significações das mensagens provém das suas articulações significantes.

Este sentido não existe anterior ao significante, sendo efeito combinatório das cadeias. Ao contrário de Saussure, Lacan ao não admitir a união estrita entre significante e significado, mostra-nos que existem fendas, rupturas, entre eles. Fendas que não os eliminam ou isolam, mas que os articulam. Sendo assim, a cadeia de significantes representa o que está dito e ao mesmo tempo, o que não está dito.

Surge, na análise lacaniana, o conceito de ponto de estofo, ou seja, a operação por meio da qual o significante se associa ao significado na cadeia discursiva.

Por esta via, temos a posição do sujeito no inconsciente que é correlativa com a constituição da linguagem onde as alteridades de posições nos indicam os diferentes lugares de onde fala (e é falado) o sujeito, as identificações e, ainda, a ordem do não-dito, do reprimido, que se encontra inscrito em outra parte, constituindo o sujeito.

O sujeito é, portanto, dividido: na ordem significante e na ordem pulsional, pelo recalçamento que se refere à linguagem e pelo objeto, causa do seu desejo.

O inconsciente se estrutura como linguagem, fundando sobre as significações o próprio sujeito. Para que o sujeito adquira significação, segundo os escritos de Lacan, Masotta faz referência a um conjunto de pontos:

“(I) – deve ser situado em relação ao trabalho do inconsciente, isto é, vinculado à elaboração e ao resultado da articulação do significante;(...)

(II) – portanto, é preciso situar o sujeito no interstício das relações de substituição e combinação que unem um significante a outro significante;(...)

(III) – definido em relação, então, às ‘cadeias do significante’, o sujeito deve ser apreendido em relação ao desejo. (...) o sujeito lacaniano deve ser capturado, portanto, na margem do desejo e na outra margem da fantasia” (Masotta, 1988 p. 38)

Posicionar o sujeito remete-nos às suas identificações, no interior de suas relações, das fendas e fechos que lhe dão sentido, de sua posição de sujeito “assujeitado”.

Desta forma, as “diferenças” entre os homens são significações destes lugares onde são vistos, colocados e assujeitados. Estrutura-se como um discurso, uma multiplicidade discursiva a permitir diversas interpretações e que não representa o real, mas o recorta e o significa.

A psicanálise nos permite buscar compreender este ser descentrado que não tem origem, não se desenvolve, porém se constitui, sujeito objeto do discurso, da fantasia e do desejo, que só é humano na medida em que se assujeita e se reconhece no Outro.

Segundo Masotta:

“(...) não se trata senão de compreender essa ‘restituição de uma cadeia simbólica onde as três dimensões: a história de uma vida vivida como história, de sujeição às leis da

linguagem, as únicas capazes de sobredeterminação, do jogo intersubjetivo por onde a verdade penetra no real(...) (Masotta, 1988 p. 79)

Sendo o discurso, o resultado, em relação ao sentido, da intersecção entre subjetividade e universalidade, polissêmico, o recurso para sua restituição e interpretação é o reconhecimento de seu contexto, reconstruído através dele mesmo, ou seja, o significante institui o discurso, ou melhor, o próprio sujeito.

O permanente entrecruzamento do discurso latente no discurso manifesto é percebido como metáforas e metonímias, estando o inconsciente além das palavras, nas entrelinhas.

Entendendo-se metáfora, ao que Freud chama de condensação e que consiste numa substituição significativa, na designação de alguma coisa por meio do nome de outra coisa. E, metonímia, ao que ele chama de deslocamento, ou seja, uma transferência de denominação, onde um objeto é designado por um termo diferente do habitual.

Estes processos estão na origem dos mecanismos que regulam o funcionamento inconsciente. Os sintomas podem ser caracterizados como metáforas, verdades dos sujeitos que se mostram através de sinais, aqui considerando como verdade o que há de possível para o sujeito e não verdade universal, porque esta em nossa concepção não existe.

A presente dissertação apresenta esta perspectiva de análise, propondo a atuação psicopedagógica atravessada pela ética psicanalítica, a fim de desvendar as posições dos “diferentes”, enquanto efeitos discursivos e as significações que lhes são atribuídas.

Na intersubjetividade das relações constitui-se e inscreve-se o sujeito. Nas diversas posições identificatórias, assume identidades e, através delas, é representado pela família, pela escola e pela sociedade. Para ser amado, é captado pelo desejo do Outro, como seu objeto.

Ser “diferente” lhe coloca a marca de não pertencer a “este”, mas a “este outro” para ali encontrar o seu lugar na trama. Como afirma Schiff:

“(...) confunde-se o resultado de um exame com uma qualidade permanente da criança. (...) Diz-se “diferença”, mas se pensa em desigualdade.(...) Uma das formas que assume a perversão do direito à diferença se refere à segregação na escola. Sob o pretexto de “respeitar os ritmos de cada um”, reforça-se a segregação social desde a escola maternal. Como se não se pudesse respeitar as diferenças entre crianças, sem para tanto separá-las”(Schiff, 1993, p.30)

“Não-aprender” lhe retira uma posição de possibilidade e, em troca, oferece-lhe o fracasso. Considerando que este não-saber é também um lugar da verdade, busco analisar as cadeias significantes deste fracasso, no que ele representa de constitutivo.

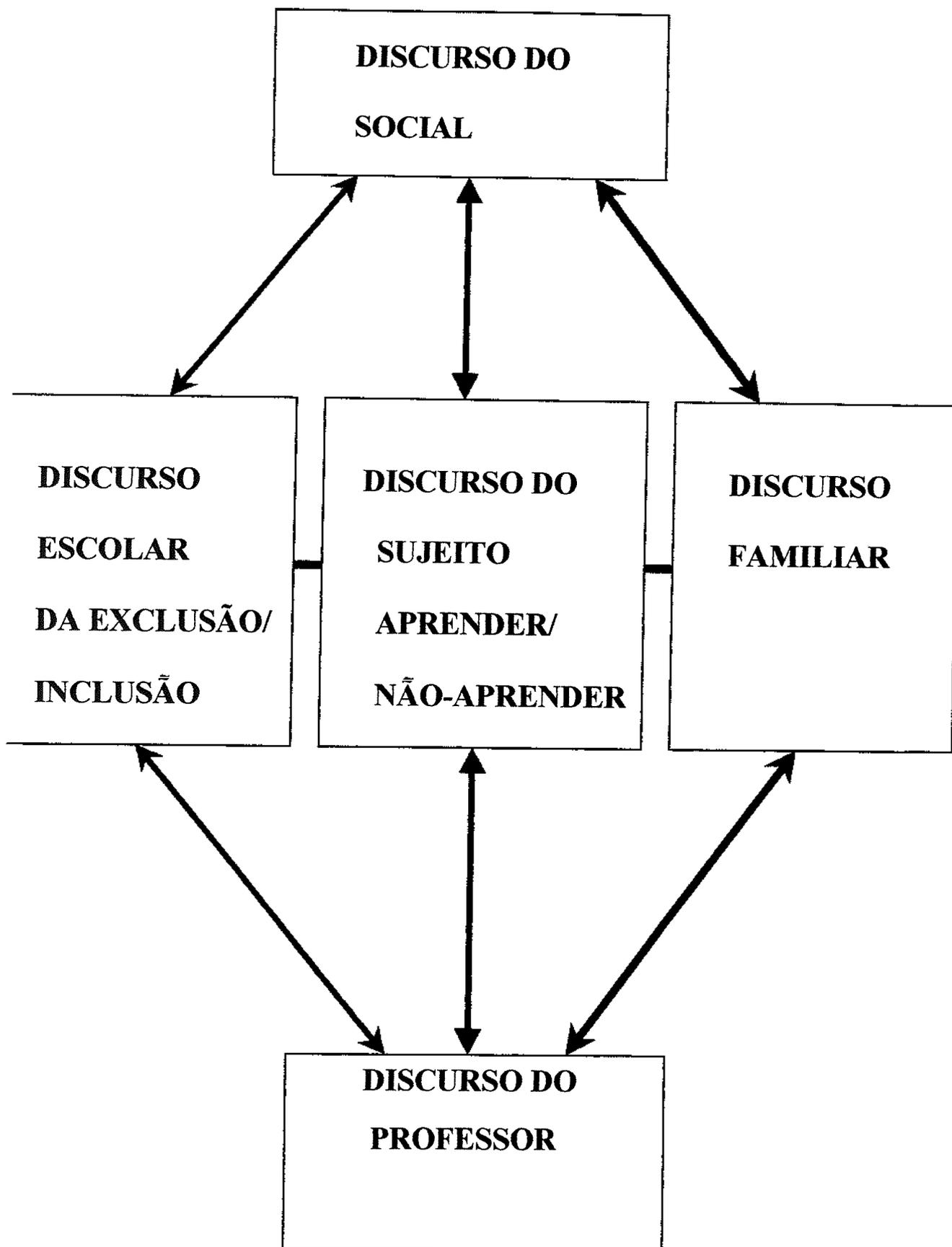
Estabelecendo uma escuta dos sujeitos envolvidos na trama significativa, analisando os diferentes discursos, busco, através da psicopedagogia, ir além do desvendamento, revisando os papéis que esta área de atuação vem assumindo tanto na clínica quanto nas instituições educacionais e, ainda, propor a reflexão sobre as formas de tratamento e educação a que estão sendo submetidos os considerados “diferentes”.

Baraldi auxilia nossas colocações, quando afirma:

“Descentrar o mal-estar posto no estudante ‘que não responde’ implica num trabalho de escuta a realizar não só com ele, mas com os diversos níveis discursivos (redes e tramas) pelos quais aparece aprisionado”(Baraldi, 1994 p.46)

Desta forma, proponho(figura 1): pensar o sujeito e as instituições que promovem o entrelaçamento dos discursos, em suas representações , com suas fraturas e contradições e as possibilidades de uma atuação psicopedagógica capaz de perceber a construção de conhecimentos e suas rupturas, não só com base na epistemologia, mas com o contraponto

da psicanálise, estabelecendo as possíveis reflexões sobre a educação (e a escola inclusiva) que possa advir desses pressupostos.



III - RUPTURA DE PARADIGMAS:

Para Boaventura Santos, vivemos numa época de transição paradigmática.

“A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, a falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna” (Santos, 1989, p.11)

“Pós-modernidade” pode apresentar diferentes designações, para diferentes teóricos, porém é consenso que vivemos uma crise e que outro algo se vislumbra. Falamos, então, em paradigma emergente, momento de contraste e manutenção de idéias.

Thomas Kuhn considera paradigma como método, padrão, crenças e valores, utilizados por uma comunidade. Assim se refere o autor:

“Considero ‘paradigma’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para a comunidade de praticantes de uma ciência.” (Kuhn, 1998, p. 13)

Assim, para falarmos em ruptura de paradigmas, precisamos analisar o que está em processo de rompimento. Podemos, para tanto, utilizar a ciência a fim de categorizar a história do pensamento ocidental, definindo três campos: o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno.

Situamos pré-moderno como o período anterior às revoluções científicas, industriais e econômicas dos séculos XVII e XVIII, onde a metafísica, a convivência com a natureza e a ordem interna natural das coisas eram os princípios.

A sujeição em relação à natureza e a ordem de cada um no mundo, definiram um “estado natural” aos seres, coisas e fatos. Este estado não apresentava opções. Deus e a igreja (como representante) se encarregavam da manutenção das almas em seu processo natural. Neste equilíbrio estático, aos reis era atribuído o direito ao acesso e exploração da terra e, ao povo, o trabalho segundo regras e concessões estabelecidas.

Com o surgimento das cidades, forma-se uma certa burguesia que, segundo Foucault, por estar economicamente desocupada, se cumplicia aos soberanos em luta, oferecendo seus recursos e oportunizando a organização dos Estados. Desta forma, nasce o estado moderno, suas organizações políticas e jurídicas.

O controle passa a ser essencial para o sucesso produtivo de uma industrialização nascente, gerando o medo. As descobertas científicas, principalmente cosmológicas, que vislumbraram a terra girando livre no cosmos, destrói a regularidade e a certeza anteriores. A luta pela estabilidade domina o pensamento. Descartes, Newton, Locke... buscavam a certeza.

Neste movimento, vê-se surgir as revoluções científicas e industriais, que rompem definitivamente com o pensamento anterior: “a humanidade não deve se submeter à natureza, mas controlá-la; a razão libertará o homem e todos terão acesso a tudo; o progresso, a melhoria de vida são possíveis, se houver a utilização perfeita dos métodos...”

Segundo Doll,

“Descartes começa seu jogo duvidando de tudo, aceitando apenas o ótimo, rejeitando tudo o que não é ‘inteiramente certo’, acreditando somente no ‘indubitável’, distanciando-se de tudo que lhe desperte a mínima dúvida.(...) A racionalidade científica torna-se o supremo lobo”. (Doll, 1997, p. 49)

A grande promessa da modernidade é confiada à ciência e sua dogmatização. Ainda assim, o povo estava livre de ser considerado um problema, os loucos, os pobres, os doentes, passaram a afetar o ideário modernista de progresso somente no final do século XIX.

Para Foucault, os pobres não eram até então considerados perigosos, por várias razões. Uma em especial:

“Existem várias razões para isso: uma é de ordem quantitativa: o amontoamento não era ainda tão grande para que a pobreza aparecesse como perigo. Mas existe uma razão mais importante: é que o pobre funcionava no interior da cidade como uma condição de existência urbana. Os pobres da cidade eram pessoas que realizavam incumbências, levavam cartas, se encarregavam de despejar o lixo, apanhar móveis velhos, trapos, panos velhos e retirá-los da cidade, redistribuí-los, vendê-los, etc. Na época, as casas não eram numeradas, não havia serviço postal e quem conhecia a cidade, quem detinha o saber urbano em sua meticulosidade, quem assegurava várias funções fundamentais da cidade, (...), era o pobre. Na medida em que faziam parte da paisagem urbana, como os esgotos e a canalização, os pobres não podiam ser postos em questão, não podiam ser vistos como um perigo. No nível em que se colocavam, eles eram bastante úteis” (Foucault, 1979, p. 94)

Porém, esta situação se modifica radicalmente no século XIX. Durante as grandes agitações, a população pobre também é considerada força capaz de participar das revoltas, até mesmo instaurar as suas. Na verdade, os pobres utilizam-se desta possibilidade para lutar contra os meios encontrados pela civilização urbana e que lhes eliminavam como força de trabalho, como foi o advento do sistema de postagem. Outro aspecto, segundo Foucault, que os colocou na posição de perigo para a sociedade, foi a epidemia de cólera, em Paris e que se propagou pela Europa. Este fato, gerou o medo político e sanitário.

Todo o espaço e coabitação entre pobres e ricos foi, a partir daí, considerado perigoso. Para o autor a “Lei dos Pobres” utilizada pela medicina inglesa, fez surgir uma nova forma de medicina social, *“na medida em que comportava um controle médico do pobre. (...) uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas”* (Foucault, 1979, p. 95)

O medo, aliado a uma necessidade crescente de mão-de-obra, faz surgir um princípio para gerir os homens: a disciplina, cujos reflexos serão também percebidos no exército e na escola.

Foucault considera disciplina como *“o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade”* (idem, p. 107)

O hospital se medicaliza e se disciplina. O saber médico assume uma relação de importância e autoridade, conferindo-lhe um saber/poder. A partir de agora, o indivíduo será observado, conhecido e curado e o hospital tem a missão de criar condições para que *“a verdade do mal explodisse. Donde, um lugar de observação e demonstração, mas também de purificação e prova”* (ibidem, p. 118)

Existe uma estreita correlação entre a visão sanitarista hospitalar de perigo e medo, com a posição que o louco, o deficiente e o pobre passam a possuir.

Se antes a loucura não era perigosa, agora passa a ser, surgindo hospitais psiquiátricos do século XIX, asilos-leprosários para os cretinos, asilos-escolas para os idiotas e a prisão domiciliar para os imbecis.

O poder médico, possuidor de uma verdade científica, se impõe e lhes permite intervenção. Diz Foucault,

“A relação de poder aparece na sintomatologia como sugestibilidade mórbida. Tudo se desdobra daí em diante na limpidez do conhecimento, entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido” (Foucault, 1979, p.123)

Os considerados diferentes iniciam um período de tratamento e horror. É o direito absoluto da normalidade sobre a desordem e o desvio. A criança, um vir-a-ser adulto, passa a ser percebida e educada; a educação escolarizada é instrumento-chave, onde o surgimento de programas diferenciados, uma maneira de tutelar e “suprir” elementos até sua adaptação na sociedade, em um longo processo de enclausuramento institucional.

Analisa-se o normal e o desviante, estabelecendo-se os mecanismos de adaptação e normalização.

Para os deficientes, fundam-se na primeira metade do século XIX, instituições na perspectiva de tratamento moral com imposição de hábitos, experiências, rotinas; alia-se a este trabalho médico-moral, as expectativas de aprendizagem, gerando idéias ainda hoje utilizadas em Educação Especial: *“instrução individualizada, sequenciação cuidadosa das tarefas, ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente, treino em habilidades funcionais.” (Ferreira, 1989, p.32).*

No final do século XIX, alteram-se as crenças na recuperação dos diferentes e as instituições de tratamento transformam-se em asilos, como nos afirma Ferreira:

“Da cura para a custódia, da assistência para a violência. Assumia-se a proteção da sociedade contra os desviantes, via instituições segregadas, independente da forma ou grau de desvio”. (idem, p.33)

Seguindo a análise que nos indica Ferreira, temos o período mais violento para os “diferentes”, no final do século XIX e início do século XX, com o domínio dos movimentos eugênicos nos Estados Unidos e parte da Europa. Estes movimentos, supondo

a transmissão hereditária de características socialmente indesejáveis, justificavam práticas seletivas e discriminatórias, para não falar em criminosas.

“Daí: esterilização, maior isolamento e institucionalização. Um dos argumentos citados por MacMillan, era de que ‘as favelas, por exemplo, são criadas por pessoas menos inteligentes e deixarão de existir se este grupo não se propagar’”. (Ferreira, 1989, p.33)

Este movimento eugenista se transforma em legislação, incluindo seu cumprimento obrigatório contra a ameaça representada para a ordem e a saúde, como salienta Ceccin:

“Há publicações da época que sugerem a esterilização obrigatória em nome da defesa eugênica da raça, para evitar, quanto possível, o nascimento de débeis mentais, como a esterilização compulsória que ocorria em alguns estados americanos com os criminosos habituais, bêbados e alienados”. (Ceccin, 1997, p.39)

Iniciamos o século XX sob a égide do princípio orientador da ciência moderna, que se torna a maneira própria de ver o mundo, seus problemas e especificidades. É o que ocorre na filosofia, na economia, na psicologia, na educação... A utilização de métodos confiáveis e científicos garantidores da adaptação dos seres, seus comportamentos e formas de vida, aos modelos produtivos desejados.

A escolarização para o deficiente é fenômeno deste século pela transformação das instituições residenciais em escolas residenciais e depois em escolas e centros especiais, não residenciais. Em consonância com a ampliação da escolarização em geral, a industrialização e o aparecimento de locais para atendimento, aparecem novas deficiências antes não definidas; as deficiências leves só aparecem recentemente, a partir da ampliação do acesso à educação. Agora, não os nitidamente incapacitados, mas também aqueles que não apresentam evidências orgânicas.

Neste mesmo período, muda a ênfase da psicologia, das leis gerais do comportamento humano, para a psicologia psicométrica, necessária ao modelo de produção, instituindo-se as mensurações, teste de Inteligência, de personalidade... O mercado requer produção, pessoas capazes de se tornarem mão-de-obra, o psicólogo organiza esta análise das capacidades e separa o que é normal do que não é, o doente e o sadio, o adaptado e o desadaptado... A educação, por sua vez, passa a conviver com as mensurações e medições, as exigências da industrialização, referendando o paradigma das diferenças e aptidões. Como afirma Ceccin:

“Persiste a convicção da inferioridade das capacidades das crianças deficientes e de que as técnicas didáticas eficazes com ‘normais’ são as que devem ser adaptadas para as com deficiência. Persiste a convicção da inferioridade das capacidades e das contribuições da pessoa com DM em qualquer circunstância da vida em sociedade e justifica-se seu resguardo, resguardando a sociedade de aprender, de mudar ou capacitar-se também com estas pessoas”. (Ceccin, 1997,p.42)

A negação da diversidade, da subjetividade, a idéia de incompletude dos diferentes, passaram a caracterizar as posturas e as práticas, como nos salienta Skliar: *“Fica claro que a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade”.* (Skliar,1997,p.11)

Nesta perspectiva, regulamenta-se a Educação Especial, que passa a contar com legislação, organização, estrutura, condições especiais de atendimento e diagnósticos específicos, num mecanismo de poder que lhe confere identidade.

O conceito de identidade aqui apresentado busca em Foucault seu argumento:

“identidade como o produto de uma relação de poder que se exerce sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças”(Foucault, 1979, p.163)

Os mecanismos de exclusão, controle e medicalização dos chamados “diferentes” tornam-se, de certa maneira, uma forma útil, política e economicamente interessante, acabando por estruturar-se e se consolidar como sistema.

Para Santos, este ponto máximo de dogmatização científica é também o início do movimento de sua desdogmatização. O crescente desequilíbrio entre emancipação e regulamentação, com a crescente preponderância e excesso de regulamentações, além de não solucionar questões surgidas, foram responsáveis pela emergência de outras. Afirma Boaventura Santos,

“A operação simbiótica da utopia automaticista da ciência e da tecnologia, por um lado, e o reformismo legal estatal, pelo outro, não apenas não solucionaram os problemas fundamentais, mas ao contrário, tornaram-se eles próprios um problema, possivelmente nosso problema mais fundamental deste século (...) me leva à conclusão de que o problema fundamental que enfrentamos hoje é o colapso da emancipação em regulamentação, e, que a única forma de vencer esse colapso é através de uma ruptura paradigmática” (Santos, s/d, p.3)

O movimento de desdogmatização da ciência iniciou em seu próprio interior e tempo histórico. As novas descobertas... “a natureza não se conforma perfeitamente a si mesma”, “a ordem do universo não é simples”... a descoberta dos quanta... o inconsciente freudiano... mais recentemente, o computador, a teoria do caos... trazem para o século XX a turbulência, a dúvida e a incerteza.

Para Santos, assim surge uma dupla necessidade:

“por uma lado a necessidade de reinventar um mapa emancipatório que (...) não se tornará gradual e insidiosamente um outro mapa de regulamentação; do outro lado, a necessidade de reinventar uma subjetividade coletiva e individual apta e desejosa de usar tal mapa” (idem, p. 4)

A utopia da criação de novas possibilidades, surgimento de novos horizontes, onde o respeito às singularidades, ao sistema vivo e ao espaço de cidadania não sejam privilégios, mas condição. *“Conhecimento prudente para uma vida decente”* (ibidem, p. 14)

Invenção esta permeada pela ética da não-padronização e normalização, da recusa a idealização e do amor à verdade, como nos apresenta Millot,

“amor à verdade que implica coragem de aprender a realidade, tanto psíquica quanto externa, no que ela pode ter de lesiva ao narcisismo, particularmente à renúncia a toda fantasia de domínio, que o reconhecimento da existência do inconsciente impõe” (Millot, 1987, p.156)

Assim, em que pese as considerações que colocam a psicanálise no patamar de dominação das demais ciências, vislumbro à perspectiva lacaniana, em sua releitura de Freud, como possibilidade de construção de um campo profissional rompido, crítico, reflexivo, incerto, pois para Freud “somos muito mais o que não pensamos e muito menos o que pensamos ser”, em articulação com as demais teorias sociais e epistemológicas na construção da minha utopia individual.

IV – FANTASMAS PARENTAIS:

Assim como a criança adquiriu o estatuto da infância através de uma produção cultural e social, a família também pode ser assim compreendida.

Philippe Ariés, em sua História social da criança e da família (1981), apresenta-nos esta construção histórico/cultural do discurso “criança” e da estruturação familiar nuclear moderna do tipo burguês e patriarcal. Explicita o processo de passagem desde a criança-anjo do século XIII, até a criança do século XIX, que demandou cuidados e correções de guardiães da moral e da disciplina.

A partir daí... famílias, médicos, escolas, psicólogos, instituições... todos os olhares voltados para a possibilidade de fazer destes seres dos sentidos, pessoas sadias, honradas e racionais... é cabível considerar que a definição do que era sadio, honrado e bom presumia um modelo de homem definido e excludente.

A família, como origem de divisão do trabalho e cooperação entre os indivíduos, cede espaço para a família corretora, produtora e mantenedora da visão social, tendo como função o estabelecimento de relações entre os indivíduos e a sociedade. A criança que aprendia no convívio, agora aprende na escola.

A perspectiva de sucesso permeia as relações. Ser “bem –sucedido”, ter um filho bem-sucedido, percorre o imaginário social, familiar e individual. Cordié analisa:

“Por que o sucesso escolar ocupa um lugar tão importante na vida de nossos contemporâneos, crianças, pais, ensinantes e governantes? Que projetos, que fantasmas estão por trás dessa aspiração ao sucesso?” (Cordié, 1996, p. 21)

Estas dinâmicas, atendendo às formações das famílias, o nascimento dos filhos, refletem os fantasmas parentais que os articulam e que são responsáveis pela sua própria constituição. O que um parceiro buscará na parceira? O que representará o nascimento de um filho(a)? Como poderá ser bem-sucedido(a)?

O nascimento de um sujeito biológico não possibilita, em relação direta, um constituir-se sujeito. A psicanálise tem mostrado que o sujeito se constitui quando se insere numa ordem simbólica, num discurso que lhe atribui um lugar.

Em nossa sociedade, quem primeiro significa um lugar para o sujeito, é a família, que, por sua vez, simboliza um contexto.

Segundo Mannoni,

“Qualquer que seja a mãe, o nascimento de uma criança nunca corresponde exatamente ao que ela espera. Depois da provação da gravidez e do parto, deveria vir a compensação que faria dela uma mãe feliz (...) Pois pode acontecer que sejam as fantasias da mãe que orientam a criança para o seu destino” (Mannoni, 1991, XVIII)

As relações humanas e, portanto, as familiares, são repletas de necessidades, fantasmas, sentimentos ambivalentes e contraditórios. Assumir um novo ser em seu seio, provoca crises e lutos. Crise pela recompensa ou repetição da própria infância e luto pela criança sonhada que não nasceu, nem nunca nascerá. Esta crise se agrava quando esta criança impossibilita a identificação com os desejos parentais, como ocorre aos “diferentes”.

Ao nascer uma criança “diferente”, a crise é vivida em dois momentos: morte e sobrevivência. Morte da criança simbólica que deveria ter nascido e angústia em como manter a vida desta criança nascida e não reconhecida.

Vivida desta forma, esta criança em estado de não reconhecimento, busca sua inserção, seu lugar no mundo da normalidade, sua simbolização, mesmo que sob a forma de fracassante.

Jerusalinsky assim se refere:

“Há em jogo uma diferença. A gravidade da alteração de desenvolvimento sofrida por uma criança pode ser variável, mas, em todos os casos, esta marca a afasta da normalidade (...) Esta diferença a denomina: ‘é um paralítico’, ‘é uma patologia genética’...”

“É uma criança, poderá ser um sujeito desejante esta criança com alteração em seu desenvolvimento? Podemos denominar enfermidade a um conjunto de alterações que formam parte deste ser para o resto da vida?”

“A cronicidade faz com que esta diferença do normal seja uma característica. Esta marca é parte constituinte da criança. O alterado é um limite real, permanente. Como tal, é parte da estrutura deste ser. Em jogo a diferença, em jogo os pais, a criança, os terapeutas... em jogo o desejo”. (idem, p.185)

Refere-se, assim, à criança que já nasce com uma marca, uma falta, uma Síndrome, que será percebida como intrusa num meio onde o bebê esperado é sempre perfeito, quebrando um projeto. Neste percurso, salienta a falta, o vazio, a mancha, como passível de ser negado ou preenchido, costurado, corrigido, pela atitude medicalizadora, comparando o trabalho terapêutico com o de coveiro, por entender que: *“enterra-se o ser desejante, vital, de uma criança que, alterada em sua essência humana, clama por ser olhada e respeitada como humana”. (ibidem, p.188)*

Mas, e quando esta fratura da normalidade padrão não é imediatamente visível como nas lesões orgânicas e genéticas, também não ocorrem rupturas com os projetos idealizados? O ser nascente “dito normal” também não é fruto de desejos estabelecidos a

nível familiar e social, sofrendo a possibilidade real de, a qualquer momento, passar para o lado de “lá”, o da anormalidade?

A desqualificação narcísica vivida pela criança a faz pressupor não possuir atributos para ser amada, impondo-lhe a necessidade de recorrer a mecanismos de defesa para salvaguardar seu psiquismo.

Com as questões escolares, a desaprovação ou decepção dos pais e/ou professores frente a um ideal não alcançado, também a exclui e provoca este sentimento de menos valia, de ausência ou retirada de amor.

A criança pode reagir procurando outros meios de se fazer percebida, que não sejam os acadêmicos, ou aceitar este fracasso, identificando-se com ele, ou ainda, com algum apoio, superar o sentimento de menos valia, buscando encorajamento para prosseguir.

A não-aceitação dos pais, gerando o sentimento de exclusão e um estado regressivo, a indiferença, gerando o sentimento de falta de amor, podem provocar o fracasso como revolta à rejeição. Estes mecanismos inconscientes afetam não só a aprendizagem, mas o sujeito como um todo.

Por vezes, a dificuldade do filho, em qualquer ordem, torna-se o mote de sobrevivência familiar. O “problema”, não raro, traz à tona uma mãe dedicada, que busca em todo o lugar alguém que lhe cure o filho, o que, via de regra, não consegue, ou recusa quando questões familiares entram em cena. O “problema” protege a estrutura familiar e a garante, assim como possibilita a manutenção da devoção e do apego materno.

O sintoma torna-se a única forma de comunicação do sujeito, muitas vezes trazendo aí embutido fontes de resistência, o desejo parental inconsciente de que nada mude.

Nos casos de muitas crianças deficientes a mãe tem como luta a saúde de seu filho.

Segundo Mannoni,

“É a mãe que vai travar, contra a inércia ou indiferença social, uma batalha longa cujo alvo é a saúde de seu filho deficiente

, saúde que ela reivindica mantendo uma moral de ferro em meio à hostilidade e o desencorajamento. Se o pai está abatido (...) a mãe está a maior parte das vezes terrivelmente lúcida. Feita para dar a vida, ela é de tal modo sensível a qualquer atentado à vida que saiu dela. (...) A relação de amor mãe-filho terá sempre, neste caso, um ressaibo de morte, de morte negada, disfarçada a maior parte das vezes em amor sublime, algumas vezes em indiferença patológica, outras vezes em recusa consciente” (Mannoni, 1991, p.2)

A luta empreendida, muitas vezes, se transforma em luta por si própria, pelo ser que lhe pertence e que, com ela, se torna um.

É ainda Mannoni quem afirma:

“Toda depreciação da criança é sentida pela mãe como depreciação de si própria. Toda condenação do filho é uma sentença de morte para ela. Se ela decide viver, será preciso que viva contra o corpo médico, a maior parte das vezes com a cumplicidade silenciosa do marido (...) A mãe vai viver contra os médicos, mas procurando sem cessar o seu apoio” (idem)

O atingimento do plano narcísico impede a identificação com esta imagem de si que não pode reconhecer. Como amar, como identificar-se com aquele ser que não atenderá às expectativas de sucesso e compensação que todo o empreendimento materno e paterno pressupõe? O fracasso, visto pelo meio externo, simboliza os seus fracassos como geradores. Os olhares os culpabilizam e negam espaços sociais, num processo de exclusão que afeta o universo familiar.

Se os discursos familiares indicam os lugares ocupados pelos sujeitos em sua constituição primeira, suas identificações e assujeitamentos, cabe buscar estas indicações na compreensão da subjetividade e dos processos envolvidos no aprender/não-aprender.

Entretanto, na trama tecida constitutiva do sujeito e do aprender/não-aprender, outros fatores interagem e interferem de maneira intrínseca, o que nos impede de culpabilizar a família pelo fracasso. O reconhecimento das questões familiares não exclui da análise as demais instâncias, até porque sendo a família uma organização cultural e social, está constituída e revestida pelos ideários que simbolizam estas organizações.

V – IMAGINÁRIO E RELAÇÕES DE TRANSFERÊNCIA

Educar e possibilitar a emancipação. Podem parecer antagonismos se entendermos a educação como regulação somente. Freud se referia à educação como tarefa impossível, pois a ela cabe conciliar as vontades dos indivíduos com as exigências de uma civilização, que, para ele, é sinônimo de renúncia ao gozo.

Em o “mal-estar na civilização”, Freud analisa que os homens pedem e desejam da vida a possibilidade de “ser felizes e assim permanecer”, decidindo como propósito de vida o princípio do prazer. Porém, este propósito está em desacordo com o mundo.

“Não há possibilidade alguma de ele ser executado; todas as normas do universo são lhe contrárias” (Freud, 1997, p. 24)

As possibilidades de felicidade sempre são restringidas por nossa constituição, nosso corpo, pelo mundo externo e por nossos relacionamentos com outros homens e mulheres. Assim, o princípio do prazer se transforma no princípio de realidade, ou seja, a sobrevivência ao sofrimento e a possibilidade de obter prazer através de outros caminhos, sublimando os instintos em outras fontes.

“Caminhos muito diferentes podem ser tomados nessa direção, e podemos conceder prioridades quer ao aspecto positivo do objetivo, obter prazer, quer ao negativo, evitar o desprazer.(...) Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos. Todo homem tem que descobrir por si mesmo de que pode específico ele pode ser salvo” (idem, p. 33)

Deixar-se levar pelo princípio do prazer é a morte psíquica do sujeito, ao mesmo tempo, morte também será não buscar o prazer. A saída é a sublimação.

Entretanto, sublimação precisa ser entendida como compensação, transformação de pulsões derivadas para alvos cultural e socialmente valorizados. Um prazer brando, mas que assim mesmo precisa existir, sob pena de provocar distúrbios sérios. Para Freud,

“não é fácil entender como pode ser possível privar de satisfação um instinto. Isso não se faz impunemente. Se a perda não for economicamente compensada, pode-se ficar certo de que sérios distúrbios decorrerão disso” (ibidem, p. 52)

Em Lacan, esta proposição freudiana é apresentada, não como o alcance de um objeto real de satisfação, mas com o reencontro de um caminho do prazer, onde sempre faltará alguma coisa.

Para ele, o homem lida com peças escolhidas da realidade, onde a prova dessa realidade não se refere ao encontro do objeto real, mas a possibilidade dele estar lá.

A este “fora-do-significado” Lacan analisa como o Das Ding freudiano – a Coisa, o Outro absoluto do sujeito que se tenta reencontrar.

“Reencontramo-lo no máximo com saudade. Não é ele que reencontramos, mas suas coordenadas de prazer, é nessa estado de ansiar por ele e de esperá-lo que será buscado, em nome do princípio do prazer a tensão ótima abaixo da qual não há mais percepção, nem esforço” (Lacan, 1991, p. 69)

Tratar de encontrar esse objeto do prazer, objeto perdido sem nunca Ter sido, impõe rodeios que impedem seu alcance. Um eterno anseio, estado de alerta, a espera de algo que está mais além – a Coisa. Alcançá-la determina o fim, o término da demanda, já que a medida do desejo é buscar reencontrar o que não pode atingir.

Para Lacan, a interdição (princípio de realidade) se dá pela Lei exercida pela cultura, o que permite que a Coisa seja conhecida, continue a existir e sua falta se perpetue.

A Lei e as elaborações humanas para sua transgressão, circulam e permitem a relação com o desejo, ultrapassando a interdição e a moral.

“temor de explorar o que o ser humano, ao longo dos tempos foi capaz de elaborar que transgredisse essa lei, colocando-o numa relação com o desejo que ultrapassasse esse vínculo de interdição, e, introduzisse, por cima da moral, uma erótica” (idem, p. 106)

A pulsão sublimada se dessexualiza e se dirige para objetos valorizados. Entretanto, nem tudo pode ser sublimado, alguma coisa precisa ser diretamente satisfeita.

O objeto substitutivo, com valor social e a satisfação apresentam esta contradição. No centro de toda sublimação, permanece a falta, conduzindo o sujeito de significante em significante. Lacan nos indica três modos de circular a Coisa: a arte, a religião e a ciência. Para ele, toda arte se caracteriza por uma organização em torno desse vazio, a religião em buscar evitar o vazio e o discurso da ciência, rejeitando a presença da Coisa, não a leva em conta, delineando o ideal do saber absoluto.

Para Freud, sem sublimação não há cultura. Educar, transformando o princípio do prazer em realidade, as pulsões em sublimação, atos socialmente valorizados. É nesse sentido que a educação assume, para ele, papel importante.

“O educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual – vale dizer, o princípio inerente à ação das pulsões sexuais – e as necessidades sociais – vale dizer, a repressão e a sublimação dessas pulsões” (Freud, apud Kupfer, 1997, p. 46)

Acrescenta, ainda, ser a educação profissão impossível, pois deve promover a sublimação, sendo que esta não se promove, é inconsciente. É buscada pelo sujeito e não

imposta. Ao educador caberá, principalmente, envolver-se com o ensinar/aprender de tal modo apaixonado, que esta paixão se estabeleça também no educando.

O amor, para Freud, é o fundamento da educação. Muito mais que os conteúdos, são os afetos que se estabelecem que oportunizam (ou não) as condições para a aprendizagem. Estas relações são definidas como transferência, ou seja, atribuindo-se sentido especial àquela figura que ensina.

Para Lacan, as falhas que ocorrem nos processos designam a ausência de verdadeiras relações de transferência. Para ele, ensinar é estabelecer referências. Para que haja ensino é preciso que os alunos invistam e sejam investidos, signifiquem os atos, coloquem em campo seus desejos, se percebam envolvidos em relações.

Ao ensinar não nos isentamos, sempre ocupamos posições. Não há neutralidade, mesmo que esta seja apregoada. Educamos a partir de nosso inconsciente ao inconsciente do aluno... aí reside o imprevisto, o imponderável.

Dessa importância investida na relação transferencial emana o poder do professor sobre o aluno. O que for dito, o que for feito, por esta figura que assume um sentido especial conferido pelo desejo, será escutado a partir desse lugar.

Analisa Kupfer,

“O que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa posição especial que ocupa no inconsciente do sujeito (...) A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi ‘investido’ pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse ‘investimento’ que a palavra do professor ganhou poder, passou a ser escutada.” (Kupfer, 1997, p. 92)

A tarefa de ser suporte desse lugar não é fácil para o professor, ao contrário, é por vezes, incômoda. Ao mesmo tempo, é dela que se gera seu poder. Sucumbir a este poder,

significará cessar o poder desejante do aluno, obstruir a falta que o impulsiona a seguir desejando. Em contrapartida, negar-se a assumir este lugar, impede que o aluno se perceba como sujeito desejante/desejado, que se qualifique.

O professor precisa resistir à tentação de realizar seu ideal narcísico por meio do aluno e, ao mesmo tempo, resistir de nada desejar em relação a ele. Por isso, para a psicanálise, educar é uma questão ética muito mais do que técnica. O professor, sujeito também envolvido com seus desejos inconscientes, suas faltas, precisa buscar e abster-se do poder alienante. Buscar, para que as relações transferenciais aconteçam e abster-se para que o aluno o supere, vá além.

Como apresenta Kupfer,

“permanecer tranqüilo, inteiro, consciente de seus poderes e limites, humilde e impotente frente à tarefa de ajudar outro ser humano a atingir seu mais radical compromisso com a vida: ser um indivíduo livre e produtivo. (...) Pela via da transferência, o aluno passará por ele, usa-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos” (Kupfer, 1997, p. 100)

O imaginário do professor, caracterizado por imagens que representam os seres e os objetos, é para Lacan, a fonte de alienação. Atua para que fique aprisionado na imagem do espelho, paralisando e obstruindo a escuta.

Os educadores, atuando de acordo com estas representações, definem lugares e posições aos alunos, aprisionando-os, muitas vezes em seu imaginário. Para promover a emancipação, é preciso que estas imagens sejam quebradas, revistas, remontadas. Somente a simbolização, produzida pela reflexão e fala, possibilita esta quebra de imagens solidificadas.

Compreender estereótipos entijecidos, discuti-los, questioná-los...transferência e simbolização do imaginário, aspectos fundamentais da relação professor-aluno, dos discursos que envolvem as representações e as práticas pedagógicas, locus privilegiado onde o psicopedagogo tecerá sua atuação.

VI – CONHECER E DESEJAR IMPLICADOS NO APRENDER

O fracasso escolar, com suas conseqüências para a criança, família e sociedade, tem suscitado os mais acirrados debates e teorizações.

Condições ambientais, econômicas, genéticas, estruturais... têm sido levantadas a título de explicação para o não-aprender, trazendo consigo teorias de aprendizagem que pretendem “solucionar” o problema. A clássica discussão entre os fatores individuais e ambientais, o conhecimento inato ou adquirido, tem colocado em campo inúmeras produções intelectuais, assim como tem referendado diversas experiências pedagógicas.

Para Anny Cordié (1996), o fracasso escolar é patologia do nosso tempo. Surgiu com a escolaridade obrigatória no final do século XIX e em conseqüência das mudanças sociais contemporâneas. Este fracasso implica em julgamento de valor, na medida em que é função de um ideal construído como produto de identificações sucessivas e marcado pelos valores da sociedade.

Segundo a autora, *“O sujeito conforma-se ou opõe-se a estes valores; pode procurar parecer-se a determinados personagens que os ilustram. Ele constrói, assim, seu ego identificando-se com personagens que admira e dos quais gosta, apegando-se a valores que julga respeitáveis e que deseja adquirir. Ora, em nossas sociedades ocidentais, o sucesso, o dinheiro, a posse de bens e o poder que resulta disso representam, no grau mais elevado, valores que todos sonham possuir (...) Ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também “ser alguém”, isto é, possuir o falo*

imaginário, ser considerado, respeitado. O dinheiro e o poder, não são eles a felicidade?”(Cordié, 1996, p.21)

Assim, na complexidade de nossa modernidade, nas mudanças estruturais dos valores, das organizações familiares, das formas cartesianas de encaminhamento das questões, o fracasso gera múltiplas posições explicativas.

Para Michel Schiff, o fracasso escolar não está nos cromossomos, portanto, é inútil procurar esta resposta na genética, nos testes de inteligência. Afirma que, *“todas as crianças são capazes de aprender. Sim. Mas não em quaisquer condições”*(Schiff, 1993 p.152).

Concordamos com a afirmativa, mas que condições são essas capazes de provocar a aprendizagem e impedir o fracasso?

Levando o debate ao nível das concepções behavioristas, teremos como condição da aprendizagem estímulos apropriados, conjunto de regras e metodologias definidas com o fim de obter respostas adequadas; no caso de não apropriação do conhecimento, oportunizar reforço no condicionamento. Aprender é considerado como “modificação no comportamento”, o que pode ser alcançado pela clássica relação estímulo-resposta.

Colocando a mesma questão ao nível da Psicologia Geral, estas condições seriam: motivação do indivíduo, memória bem desenvolvida, atenção e concentração na tarefa, ... com vistas a “deixar a mente apta a apreender as informações”;

O discurso médico afirmaria que estas condições se referem ao nível de saúde ou doença apresentado, ou seja, o corpo precisaria estar funcionando sem patologias ou anomalias para poder processar as informações.

Alguns geneticistas, ou seguidores das correntes inatistas, nos diriam que estas condições estão inscritas na bagagem genética, o sujeito nasceria ou não inteligente; o oposto do que afirmou Schiff.

Aprender... inteligência... pedagogia... psicologia... fracasso... sucesso... São vários os termos e inúmeros seus significados. Pressuponho não existir uma causa única para o fracasso, mas uma interface de fatores, interagindo com múltiplas causas. Dentre estas causas podemos considerar: os paradigmas sociais que não admitem as diversidades, a perspectiva dos pais, a estruturação da escola, a posição assumida pelo professor na relação pedagógica e a instituição do sujeito como ser do conhecimento e do saber.

Detendo-me, por ora, neste último aspecto, tentarei explicar o que entendo por aprender e, por conseguinte, não-aprender, farei uso das concepções interacionistas de Piaget e Vygotsky e da psicanálise. Não se trata, entretanto, de uma simples relação entre conceitos, até porque seriam antagônicos em diferentes aspectos, nem tampouco de partir da epistemologia para buscar os “aspectos afetivos e sociais” que, segundo consta, precisam ser complementados à teoria de Piaget.

Pretendo perseguir a idéia de construir um novo espaço teórico, como foi sugerido por Lajonquiére:

“estamos persuadidos da necessidade de se conceitualizar um novo espaço teórico-prático que venha a se inscrever entre as fronteiras, tradicionalmente admitidas, da psicanálise e da psicologia genética”. (Lajonquiére, 1993, p. 118)

O autor afirma, ainda:

A topografia deste campo, que chamamos de clínica (psico)pedagógica, não é equiparável (nem redutível) àquela da psicanálise, nem a de uma (psico)pedagogia ‘à moda’ Piaget (com todas as controvérsias que são inerentes a esta última) enquanto campos teórico-práticos definidos. Mais ainda, ela tampouco será o resultado de uma mistura interdisciplinar. Em outras palavras: trata-se de aproximar em alguns aspectos (...) nosso trabalho de não poucos profissionais que tentam construir um campo específico da transdisciplinaridade:

na consideração das variadas problemáticas ligadas às aprendizagens ou, se preferirmos, ao dito desenvolvimento” (Lajonquiére, 1993, p. 130)

Desta forma, situa o “novo produto” como estranho, que cai fora dos limites originários, para gerar um terceiro amalgamado: teoria que circula entre o conhecimento e o saber.

A partir destes recursos teóricos, pretendemos iniciar a análise do “aprender”, referindo-nos às significações do “não-aprender”. Não –aprender significa errar, fracassar. Podemos estabelecer diferentes análises representativas deste fracasso.

Situando a definição de Portador de Necessidades Educativas Especiais em transitórias e permanentes, pretendo em primeiro lugar, analisar o aprender/não-aprender no enfoque das necessidades educativas especiais transitórias, quais sejam: problemas de aprendizagem e de conduta.

Para Lajonquiére, os erros ou fraturas no aprender se apresentam como legalidade que os transcendem. Legalidade própria da intersecção entre inteligência e desejo (inconsciente), que determinam as marchas do sujeito na aprendizagem. Desta forma, errar é próprio do aprender, o que por si não determina um “problema de aprendizagem”, mas as “vicissitudes suportadas no aprender”.

Alicia Fernandez apresenta três forma possíveis de manifestação individual do problema de aprendizagem: sintoma, inibição cognitiva e dificuldade de aprendizagem reativa.

Analisando o problema de aprendizagem a partir das instituições, escola e sociedade como fonte dos problemas (se é que existe única fonte), estamos nos referindo a dificuldades reativas, por estar ela relacionada a causas externas ao sujeito e seu núcleo familiar. De acordo com a autora:

“(...) mas de uma instituição sócio-educativa, que expulsa o aprendente e promove o repetente em suas duas vertentes (exitoso e fracassante) (...). O fracasso na escolarização da maioria deles é um problema reativo a um sistema que não os aceita, que não reconhece seu saber e os obriga a acumular conhecimentos.” (Fernandez, 1990 p. 88)

Nesta perspectiva, podemos buscar analisar a instituição escola em relação ao seu projeto político-pedagógico, na compreensão das diversidades e singularidades, na postura filosófica e epistemológica do professor, no ideário social e pedagógico que prevê um modelo de homem, de aluno e de conhecimento. Podemos, ainda, refletir sobre de que maneira atua o inconsciente do professor nas relações transferenciais com seus alunos e como estas relações afetam o seu narcisismo.

Se avançarmos na questão institucional, vamos questionar outros aspectos, tais como: a formação de professores, as políticas públicas e legislações que lhes dão suporte, fundamentos da escola como reprodutora dos modelos sociais...

Embora estas questões não sejam o foco primordial desta proposta de trabalho, fazem parte contextual e se manifestam de uma forma ou de outra na rede significativa.

Retomando o tema sobre problemas de aprendizagem reativo, sugerido por Alicia Fernandez, colocamos que esta forma de fracasso não é exclusiva. Na maioria das vezes, transforma-se em problema de aprendizagem sintoma, na medida em que as instituições representam um Outro que, instituindo um olhar sobre o sujeito, incapacitam-no como ser do conhecimento. As conseqüências geradas alteram a compreensão que faz de si próprio, o reconhecimento dos colegas, da família e estabelecem uma patologia onde ela não existia.

Se, a este entendimento institucional do conhecimento e do fracasso, aliarmos os encaminhamentos terapêuticos e as classes separadas, percebemos que a definição da patologia se completa e captura a subjetividade dos indivíduos.

Schiff cita um exemplo dessa captura:

“(...) ‘Georges, o mongolóide por receita’. Era uma criança declarada mongolóide ao nascimento devido a um engano do parteiro. Apenas quarenta anos mais tarde foi que um exame biológico revelaria que Georges tinha 46 cromossomos como todas as pessoas normais. Porém, era demasiado tarde, e ele tinha se tornado um débil profundo.” (Schiff, 1993, p.48)

É possível que, também o desconhecimento do professor de como o sujeito constrói seu conhecimento e a consciência da transferência que se estabelece na relação professor-aluno tornem-se um impedimento ao ato de aprender.

O problema de aprendizagem sintoma, referido por Alicia Fernandez, alude ao não-manifestado, ao reprimido, ao simbólico. Um *“outro lugar que escapa ao nosso controle direto. Lugar esse onde habita ‘alguma coisa’.* (Lajonquiére, 1993, p. 21)

O sintoma, nesse caso, se manifesta na inteligência, mas não é a ela que se refere. Fernandez metaforiza:

“a inteligência atrapada é como um preso que constrói a própria cela. Não o puseram no cárcere contra a sua vontade. Certamente o condenaram a prisão, porém ele construiu os barrotes e é ele que tem a chave para poder sair. De fora podemos ajudá-lo (...) mas o único que poderá abrir a porta é ele, por dentro.” (Fernandez, 1980 p.86)

O sintoma tem múltiplas significações, informa acerca da constituição do sujeito como uma metáfora. É uma formação do inconsciente, uma verdade do sujeito que grita na falta.

O terceiro tipo de problema de aprendizagem é a inibição cognitiva. Neste caso, o recalçamento é bem sucedido e não alude a um sintoma.

Aqui, o pensar é evitado, diminuído. Permite remeter às mesmas condições do problema de aprendizagem sintoma, porém com a diferença de que não existem alterações no aprender, em determinados aspectos, mas o aprender em seu conjunto é negado.

Podemos nos referir aqui como um aprofundamento da criança num Eu-ideal, até o ponto de negar existência própria.

Em que pese estas concepções terem ampliado a análise dos problemas de aprendizagem, para a psicopedagogia esta concepção ainda precisa ser aprofundada, como afirma Mrech:

“Na verdade, esta concepção psicopedagógica fica apenas na superfície do processo educacional. Falta desencadear um processo maior: a real implicação dos sujeitos no processo pedagógico” (Mrech, 1997, p. 2W)

O fracasso na aprendizagem aponta a uma rede de demandas que, por vezes, tornam impossível a sustentação do desejo de aprender. Desta forma situamos o aprender e o fracassar para além do estreito campo da razão, num espaço próprio de interconexão entre o sujeito do conhecimento e do saber, sócio-históricamente situado, imerso num mundo de cultura, cujos significantes traduzem os modos de produção da vida.

O entrelaçamento entre inteligência e desejo são os recursos teóricos que, por ora, vamos perseguir. Para tanto, retomo as idéias de Lajonquiére quando afirma:

“De agora em diante devemos ter claro que o pensamento, antiga produção preciosa da divina e trans/lúcida Razão, é um composto de conhecimento e saber, produtos da imprevisível (e piagetiana) inteligência, o primeiro, e do impertinente (e freudiano) desejo

(inconsciente), o segundo. Deslocamento que traz consigo, evidentemente uma operação de re/significação destes mesmos termos clássicos” (Lajonquiére, 1993, p.26)

Em sua teoria, Piaget coloca que o conhecimento não é pré-formado no indivíduo, nem produto de imposições do meio, mas resultado das interações que o sujeito irá estabelecer.

Para o autor, em “O nascimento da inteligência na criança”:

“A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre organismo e meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas entre essas formas e o meio” (Piaget, 1970, p. 15)

Considerando, assim, a inteligência como uma caso particular da adaptação biológica, supõe que funciona e se organiza tal como o organismo ao estruturar o meio.

Refere-se, ainda, à existência de elementos variáveis e invariáveis no desenvolvimento mental, sendo que no quadro de funcionamentos invariáveis se incluem as duas funções biológicas mais amplas: adaptação e organização.

“A concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo mesmo exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas” (idem, p. 19)

Fala de uma lógica, estruturada paulatinamente, por um processo endógeno (auto-regulado) de reelaboração progressiva. Os conflitos, desequilíbrios e desafios próprios da interação permitem ao sujeito reconstruir suas estruturas internas em níveis mais evoluídos.

Neste sentido, todo conhecimento está vinculado a uma ação. Na passagem da ação à operação, intervêm dois mecanismos: abstração e generalização.

Em relação à abstração, distinguem-se duas espécies: empírica e reflexionante. Na abstração empírica, os dados são obtidos do que foi extraído da experiência física, possibilitando à criança abstrair informações das características dos objetos e das próprias ações.

Já a abstração reflexionante tem sua base nas ações coordenadas entre si e nas operações realizadas sobre os objetos; consiste em extrair de um sistema de ações estabelecidas num nível inferior, características estruturais que, reorganizadas pela reflexão, dão lugar a novas relações lógicas, o que aumenta o poder auto-regulador das estruturas. Esta abstração está na base da tomada de consciência, que possibilita a ascensão ao nível da operação.

O segundo mecanismo, segundo Piaget, que intervém na passagem da ação à operação é o da generalização, que possibilita a compreensão da extensão e da ordem de sucessão dos esquemas e assegura a atualização das possibilidades já conquistadas.

Em suma, para o autor, o processo psicogenético resulta de um mecanismo psicológico, a abstração reflexionante, que não apresenta um início absoluto, mas que subordina os processos progressivos da razão e da aprendizagem. Estes processos da razão são permeados por equilíbrios e desequilíbrios, numa permanente reconstrução endógena.

Nesta superação de contradições e perturbações, coordenação das ações e abstrações, equilíbrios provisórios, novos desequilíbrios... o sujeito avança, alcançando patamares cada vez maiores de conhecimento, tendo em vista que o sistema cognitivo apresenta mecanismos reguladores para garantir sua conservação, que visam reequilibrá-lo a cada perturbação.

Como refere-se Piaget, quando apresenta o conceito de fenocópia, na obra *Adaptação vital e Psicologia da inteligência*:

“É a reconstrução endógena de uma adaptação que tende a remediar os desequilíbrios que esta deixa subsistir. A ‘reconstrução convergente com superações’, consiste igualmente em reconstruções endógenas, porém que atendem a construções gênicas anteriores, voltando a combiná-las de acordo com as necessidades e lacunas posteriores, com os mesmos procedimentos as eleições e regulações do meio interior e das sínteses epigenéticas. O mecanismo geral que envolve estes processos diferentes é, pois, o mecanismo das reequilibrações ou das equilibrações maximizadoras e nesta direção convergirá, sem dúvidas, buscar a solução dos problemas da evolução” (Piaget, 1978 , p. 188)

A inteligência, para Piaget, é uma atividade organizadora, pois diz respeito à construção progressiva de relações a partir das quais os objetos podem ser compreendidos, significados. Considera assimilação e acomodação como processos explicativos do funcionamento da inteligência que são complementares da adaptação.

Situa assimilação como um processo funcional de integração de elementos novos a esquemas já construídos e acomodação como uma diferenciação, uma modificação dos esquemas para que o sujeito possa assimilar as situações novas. Ao equilíbrio entre assimilação e acomodação, refere-se como adaptação.

Estes processos, funcionais e invariantes, são desencadeados através dos desafios colocados pelo meio, na medida em que o sujeito agir sobre ele, organizando internamente os elementos retirados da experiência.

As mudanças estruturais provocadas permitem novos intercâmbios com o meio e possibilitam a reequilibração cognitiva. Sucedendo-se estados de equilíbrio e desequilíbrio os conhecimentos são construídos e a cada equilibração, falamos em equilibração maximizadora ou majorante.

Segundo Piaget, equilibração maximizadora é a expressão destes dois mecanismos gerais, a equilibração, por reconstruções endógenas e a superação, mediante reorganização, como novas combinações e novos elementos extraídos dos sistemas anteriores.

Neste processo equilíbrio/ desequilíbrio ocorrem os chamados “erros”, aqui referidos como erros construtivos, por estarem evidenciando um modo de pensar momentâneo que será removido pelo próprio ato de pensar. Estes erros, constituindo-se como hipóteses, permitem a sua superação e, portanto, o avanço cognitivo.

Como afirma Lajonquiére:

“Neste sentido, pode-se dizer que ter sucesso nas aprendizagens não é nada mais e nada menos do que conseguir remover, após marchas e contramarchas, os erros construtivos” (Lajonquiére, 1993, p. 74)

Esta superação do erro, com o progresso na construção, é solidária a uma “tomada de consciência”. A cada construção, segue-se uma tomada de consciência, significando reconstruções convergentes com superações onde o sujeito passa a ter consciência daquilo que se apresenta como resultado e mantém, no “inconsciente cognitivo”, os mecanismos íntimos que os estruturaram.

Desta forma, o processo de construção do conhecimento é comandado por um funcionar inconsciente. Este inconsciente cognitivo será revelado quando as estruturas inconscientes forem desafiadas, provocando a busca de novos meios e a progressiva tomada de consciência.

Em resumo, os conflitos e perturbações desencadeiam, no sistema cognitivo, processos reequilibradores (assimilação e acomodação). A cada equilibração, acontece uma nova construção em patamares maiores (majorantes) e a tomada de consciência dos resultados da ação. Uma vez que os mecanismos próprios da ação permanecem no

inconsciente cognitivo, será preciso uma nova perturbação que provoque novos desequilíbrios.

Este processo não é padronizado para todos os sujeitos. Já citei anteriormente que Piaget fala em “funções variantes e invariantes”. A necessidade de adaptação e organização são funções invariantes dos seres vivos. Os processos de assimilação e acomodação que possibilitam as rupturas estruturais, sendo mecanismos próprios da equilibração, são invariantes. Porém, isto não significa igualdade na qualidade do pensamento, nem nas ações, afinal, cada sujeito possui forma singular de agir e solucionar seus problemas.

Abre-se aqui um corte com o sujeito epistêmico piagetiano, onde o desenvolvimento adquire uma lógica natural, ao passo que, neste momento do estudo, estamos afirmando que o sujeito não se desenvolve, se constitui enquanto subjetividade, articulando-se num discurso e a partir das encruzilhadas estruturais (Estádio do espelho e Complexo de Édipo).

É certo que Piaget tinha consciência dos afetos envolvidos na cognição, tanto que se referiu a eles em sua obra “A formação do símbolo na criança”(1975)

“todos os sentimentos fundamentais intervêm aqui, a título de regulações da ação, da qual a inteligência determina a estrutura (...) a afetividade regula assim a energética da ação pela qual a inteligência assegura a técnica” (Piaget, 1975, p. 264)

Porém, é preciso analisar o que é para Piaget a energética da ação e o que é para psicanálise.

Lacan, apud Cordié, analisa:

“Piaget desconhece totalmente o que há como causa em uma torneira para uma criança: são os desejos que essa torneira provoca nela, a saber, por exemplo, o fato de ela lhe dar vontade de fazer pipi (...) a torneira se encontra (também) no lugar da causa no nível de sua dimensão fálica(...) Piaget não vê a ligação dessas relações que nós chamamos ‘complexuais’ com

toda a constituição original daquilo que ele pretende interrogar: a função da causa (Cordié, 1996, p. 119)

Ao tentar explicar todos os processos sob o enfoque cognitivo, Piaget perde de vista a singularidade, que no nosso entender particulariza a relação com o aprender, que torna as aprendizagens não controláveis, não padronizadas, inventivas e passíveis de apresentar diferentes situações, até mesmo os chamados problemas, conceituando que os esquemas afetivos significam tão somente o aspecto afetivo dos esquemas e, portanto, são também intelectuais.

Entretanto, embora admita a singularidade, o conceito de inconsciente, para Piaget, é compreendido como:

“Todo o pensamento, tanto racional, quanto simbólico, e que se o resultado de todo o trabalho mental é consciente, o mecanismo dele permanece oculto. O inconsciente, portanto, não é uma região isolada do espírito, porque todo o processo psíquico marca uma passagem contínua e ininterrupta do inconsciente à consciência e vice-versa” (Piaget, 1975, 221).

Em que pese termos considerado o erro como construtivo para o sujeito epistêmico, possibilitando a construção de conhecimentos, o que acontece quando este erro não é superado, quando os desequilíbrios não oportunizam a (re)construção e estes passam a ser “sistemáticos”, ou melhor, não possibilitam o avanço?

Afirmando o entrelaçamento entre inteligência e desejo, conhecimento e saber, podemos inferir que este “aprisionamento” se encontra na ordem do inconsciente.

O mesmo inconsciente estruturado como linguagem, como discurso que instituiu um sujeito como aprendente, agora o constitui como não-aprendente. Pensar e, portanto, aprender, é resultado da trama inteligência e desejo; estando estes inibidos, em choque em sua função significante, ocorrerá a fratura, o corte na aprendizagem.

O sujeito preso nas teias do assujeitamento não aprende e, assim, atribui um sentido a si próprio, ocupa um lugar, adquire uma posição. Sendo falado, dependerá da inscrição do Outro para que possa se apropriar deste lugar, desta linguagem.

Cabas afirma que:

“O humano é humano enquanto é assujeitado. Mais exatamente, sujeito (e, por conseguinte, determinado) de uma estrutura que funciona como esse Outro que é a própria sociedade, com esse outro que é a língua, ou com esse Outro que é a família e os laços de parentesco numa enunciação antropológica do problema (...) O homem é estilo... estilo de assujeitamento, estilo de reconhecimento do outro, estilo de desconhecimento do Outro.”(Cabas, 1982 p. 292)

A Significação do não-aprender encontra-se no inconsciente e no Outro, ou seja, no discurso do Outro e nos processos próprios de constituição da subjetividade.

Clemencia Baraldi, neste sentido afirma que:

“Assim, este grande Outro que (...) é representado pelas estruturas de linguagem e pelo mundo da cultura organizada a seu redor, se apresenta, em lugares e tempos distintos, como a figura da mãe, das instituições, das escolas, etc., sem que, certamente, se esgotem em qualquer destes espaços.

A factibilidade da circulação do aprender estaria determinada pela possibilidade de que o Outro, presencificado nalgum semelhante, no ambiente, etc. demandasse adequadamente.

Inversamente, todo transtorno de aprendizagem implica, de fato, numa demanda desproporcionada deste Outro, que produziria um ponto de tensão pouco ou nada suportável neste circuito.”(Baraldi, 1994 p. 23)

O ser humano nasce prematuro, inacabado. Para sustentar-se na vida, precisa ser percebido por um outro que o acolha e o impulse à vida. Neste estado de desamparo, dependerá de uma mãe que responda as suas necessidades de sobrevivência. A função ativa

da mãe estabelece as experiências de satisfação e insatisfação, a diferença entre o “nada” e o “tudo”. A perda do objeto primordial, como falta básica, se associa à presença/ausência.

Ao aparecer a necessidade, a mãe responde, ou por vezes, demora, não oferece bem aquilo que a criança espera, estabelecendo-se uma diferença, uma falta entre a necessidade e a demanda. Falta essa originária do desejo, que se situa nesta distância entre demanda e necessidade. Essa estrutura matriz da atividade simbólica, associando-se à falta primária, marca a alternativa materna como o primeiro Outro do sujeito, corpo que vai ser investido, segundo Lacan, pela dialética primária das pulsões parciais.

O objeto em falta, Das Ding freudiano – a coisa, causa do desejo, objeto “a” para Lacan, precisa ser restituído em sua experiência originária de satisfação. Reencontrá-lo será a busca impossível do sujeito, visando a repetição da satisfação incondicional e a diminuição da tensão que esta falta disparou. Lacan afirma:

“Outro absoluto do sujeito, que se trata de reencontrar. Reencontramo-lo no máximo como saudade. Não é ele que reencontramos, mas suas coordenadas de prazer, é nesse estado de ansiar por ele e de esperá-lo que será buscada, em nome do princípio do prazer, a tensão ótima da qual não há mais nem percepção nem esforço (...) O que é buscado é o objeto em relação ao qual o princípio do prazer funciona” (Lacan, 1991, p. 69)

Assim se inscrevem os primórdios da subjetividade. A ordem do significante, cobrando o preço da falta, lança o sujeito ao mundo, para reencontrar ou criar o objeto, causa do desejo.

Este desejo, aprisionado pelo limite da linguagem, não se mostra em sua totalidade, cujo efeito é um recalque, uma incursão no discurso do Outro, cujo lugar lhe está reservado e cujo discurso assume como seu, assujeitando-se a ele.

Essa falta é originária, pois sempre foi falta, nunca houve nada ali e nem se pode saber o que estaria ali. A Coisa – Das Ding, não é a mãe que simplesmente falta, mas Aquilo, onde sempre se vai tentar colocar algo, que na verdade não existe, nada serve.

Para Lacan,

“Das Ding é originalmente o que chamaremos de o fora-do-significado. É em função desse fora-do-significado e de uma relação patética a ele que o sujeito conserva sua distância e constitui-se num mundo de relação, de afeto primário, anterior a todo recalque”. (idem, p. 71)

O encontro do sujeito com a encruzilhada estrutural da subjetividade, como processo de identificação, inicia-se no chamado “Estádio do Espelho” de Lacan. Este estádio (ou fase do espelho) é um momento lógico, experiência inaugural e primeira.

Momento em que, um ser fragmentado e incompleto, constitui-se como um corpo totalizado e unificado e, em função deste, reorganiza o mundo. Essa imagem do corpo organizará o mundo dos objetos, definindo um interior e um exterior.

Analisa Lacan,

“Eu! O que é esse Eu? Eu, sozinho, o que é? – se não é um Eu de desculpa, um Eu de rejeição, um Eu de muito pouco para mim.

Assim, desde sua origem o eu, na medida em que ele se expulsa, também ele, por meio de um movimento contrário, o eu enquanto defesa, enquanto – primeiramente e antes de tudo – eu que rejeita e que, ao contrário de anunciar, denuncia, o eu na experiência isolada de seu surgimento que talvez deva também ser considerado como seu declínio original, o eu aqui se articula” (ibidem, p. 74)

Esta fase do espelho se constitui numa síntese de dois momentos; num primeiro, reina uma confusão eu-outro e a imagem refletida no espelho é um “ser com quem brincar”.

Num segundo momento, a criança reconhece que a figura representada nesse espelho se trata de uma imagem e mais, que esta imagem é sua. Reconhece a si mesmo e é reconhecida neste momento que é chamado por Lacan de “Jubilação”.

O corpo fragmentado se unifica. Essa unificação só é possível na presença de um Outro, um adulto que faça a mediação da relação e que o reconheça como Um. Em suma, a criança se “vê” porque o olhar do outro lhe sustenta.

O olhar e a voz da mãe vão confirmar e valorar essa identificação: “És tu”. Na verdade, mais do que o olhar e a voz, é o desejo da mãe que o captura e o faz constituir-se como objeto do desejo materno. Para ser desejado por esta mãe, não pode ir além de identificar-se com essa imagem.

Dolto aborda o problema de outra forma. Em primeiro lugar, estabelece uma outra maneira de conceber a natureza da superfície do espelho (plana ou psíquica). Em segundo, sustenta a tese de que o corpo que sofreu um impacto do espelho não é dispersado, nem fragmentado e sim contínuo e coeso. A aposta não se resolveria na confrontação deste corpo e da imagem especular, mas sendo ele já um, a aposta se decide entre duas imagens: a imagem inconsciente do corpo e a imagem especular, que individualiza (e não unifica) a primeira (individualização narcísica primária).

Em terceiro, enquanto para Lacan o momento de reconhecimento é “Jubilação”, para Dolto é prova dolorosa da diferença que a separa da imagem, não ser a imagem enviada pelo espelho. E, desta forma, entende a experiência como “castração”:

“Por que dizer que esta experiência é uma castração? Porque é decididamente uma prova (...) Se a criança está só no compartimento, sem a companhia de alguém para lhe explicar que se trata somente de uma imagem, ela fica desordenada. É aí que se faz a prova. Para que esta prova tenha um efeito simbolizado é indispensável que o adulto presente nomeie o que se

passa (...) simples e justo dizer: “Vê, esta é a sua imagem no espelho (ao contrário de ‘Vê, isso é você’), assim como esta que você vê a seu lado é a imagem de mim no espelho”. (Dolto, 1987 p.37)

Desta forma, qualifica a experiência do espelho como uma ferida, que suscita na criança um alerta permanente para que assegure que esta imagem é regulada pelo olhar de seu ser na relação com os outros, defendendo sua identidade.

De uma maneira ou de outra, tanto Lacan quanto Dolto, afirmam que a mediação é instituinte (reconhecimento). Reconhecimento este que provém de uma rede de relações simbólicas que é denominada como Outro.

Nessa experiência do espelho, a imagem não é o limite do sujeito, não representa totalmente o representado e desta forma, unifica e secciona ao mesmo tempo. Unifica o que está representado e secciona a parte que está fora.

A este respeito, Lajonquiére coloca:

“(...) isso que está lá no espelho, passa a representar o sujeito frente aos outros e, também, ante a si mesmo, mas sem chegar a ser síntese de seu ‘ser’. A imagem, o Eu resultante da operação de identificação parece ser o ‘ser’, entretanto não é. O Eu não pode senão ignorar aquilo que restou da operação de representação. Assim, o espelho especular outorga ao sujeito sua unicidade mas também o submerge no desconhecimento de si mesmo” (Lajonquiére, 1993, p. 170)

Assim é instaurada a divisão do ser, renuncia de si mesmo para tornar-se um Eu, dupla função da linguagem articulada pelo estádio do espelho; o “és tu” materno, é o significante que representa o sujeito para outro significante. O Eu (moi) é consequência, um efeito de um “tu”, já que este “és tu” representa um desejo, uma falta de ser, recalcada em função de um ser assujeitado.

Essa subordinação do sujeito ao significante, torna irreversível a perda do objeto. O sujeito vai tentar fazer com que este torne a existir das mais variadas formas, uma delas por ser referida como lógica do fantasma.

Cabas nos esclarece:

“O fantasma dispõe de uma função imaginária, isto é, ilusória; e dispõe, por outra parte, de uma função simbólica, isto é, desveladora (...) se pode fazer uma história do fantasma e que esta é absolutamente congruente com a história do sujeito.(...)”

primeira premissa: os fantasmas são uma representação da condição universal do homem.

Segunda premissa: como o sujeito se realiza em uma circunstância particular, os fantasmas se subjetivam. Assim sendo, o fantasma é histórico ‘ao mesmo tempo’ que ilusório (...) dupla vertente que, definitivamente rege a toda formação do inconsciente”(Cabas, 1982 p.49)

Formula, ainda, que os fantasmas são as respostas a um enigma expresso no conflito de base. (Encruzilhadas estruturantes)

Sendo o objeto do desejo qualificado como perdido, embora nunca tenha sido perdido de fato, trata-se agora de reencontrá-lo. Esta busca, governada pelo princípio do prazer, lhe impõe rodeios que conservam sua intangibilidade, afastam a possibilidade de fim.

Para Lacan,

“A busca encontra assim, pelo caminho, uma série de satisfações vinculadas à relação com o objeto, polarizadas por ela, e que, a cada instante, modelam, temperam, embasam seus procedimentos segundo a lei própria ao princípio do prazer. Essa lei fixa o nível de uma certa quantidade de excitação que não poderia ser ultrapassada sem transpor o limite da polarização Lust/Unlust, prazer e desprazer(...) (Lacan,1991, p.77)

Busca pela Coisa, regulado por ela, mantida a distância, pois está mais além, num Outro. O inconsciente não nega, mostra através de representações, dos sonhos, de metáforas, do discurso. Porém, ainda o desejo essencial – o incesto. O princípio de realidade aí se vincula através da lei fundamental – a da interdição do incesto.

Uma destas encruzilhadas estruturantes do sujeito foi analisada como o estágio do espelho; a outra, que analisaremos a partir de agora, é o Complexo de Édipo, estrutura que rege a passagem do biológico ao erógeno, da natureza à cultura.

Lacan, ao descobrir a solidariedade entre a estrutura do mito e a estrutura dos fantasmas, analisa que estes fenômenos são redutíveis ao campo do imaginário. Assim, afirma que o Édipo é um mito ou fenômeno imaginário, que articula um grupo de contradições de base.

O Complexo de castração é solidário com o Complexo de Édipo. À compreensão do Complexo de Castração nos introduz a noção de Falo. “Falo”, cabe salientar, não se refere diretamente ao pênis, nem a ele se reduz, mas à premissa universal de pênis, que é representação psíquica inconsciente. Em ambos os sexos, o falo motoriza a castração e estrutura o drama edípico, embora tome rumos diferentes.

Este drama se situa no nível do inconsciente com Das Ding – a coisa e na lei do incesto. Para Lacan, é na ordem da cultura que a lei se exerce e vai mais além:

“O desejo pela mãe não poderia ser satisfeito pois ele é o fim, o término, a abolição do mundo inteiro da demanda, que é o que estrutura mais profundamente o inconsciente do homem. É na própria medida em que a função do princípio do prazer é fazer com que o homem busque sempre aquilo que ele deve reencontrar, mas que não poderá atingir, que nesse ponto reside o essencial, esse móvel, essa relação que se chama a lei da interdição do incesto” (Lacan, 1991, p. 88)

Assim, a interdição permite a sobrevivência da falta. O Complexo de Édipo, como encruzilhada estrutural, articula as formações inconscientes e os processos identificatórios.

No menino, falamos em cinco tempos do Édipo: num primeiro, a criança assegura a universalidade do pênis; num segundo, o medo pelas ameaças de castração e as proibições das práticas auto-eróticas; terceiro: a descoberta da diferença anatômica dos sexos, sendo que menina é considerada castrada e não como possuidora de vagina; no quarto tempo, advém a diferença entre os sexos e a constatação de que também a mãe não possui pênis, fazendo emergir neste momento a angústia inconsciente da castração. Esta angústia faz com que renuncie ao amor pela mãe a fim de não ser castrado, não perder seu pênis.

Ao aceitar a “proibição do incesto”, sai do Complexo de Édipo, renuncia ao objeto primordial – a mãe -, relativiza o narcisismo e pode partir para a busca do amor objetual, do mundo.

Na menina, o processo também se inicia com a universalidade do pênis, tendo a mãe como objeto primordial. A seguir, advém a idéia de que foi castrada, pois este lhe falta. O complexo de castração adquire a ordem de inveja do pênis. No terceiro tempo, percebe que este pênis também falta a sua mãe; é acometida de desprezo por esta falta e por ter sido gerada em falta. Desta forma, separa-se da mãe e escolhe o pai como objeto de amor, a fim de que este lhe produza um filho, o pênis que lhe falta.

A medida que este pai lhe interdita o que deseja, três caminhos são passíveis de provocar a saída do Édipo: - o medo de não ter o pênis, não a faz invejá-lo, abandonando a sexualidade; - negar a castração, esperando que o pênis cresça; - mudar de progenitor amado, reconhecendo a castração, trocando o pênis por um filho.

O Édipo articula os processos de identificação. No estágio do espelho, vimos a criança colocada na posição de mero objeto do desejo materno, capturada e alienada neste

desejo, sendo falo de sua mãe, ou melhor, o pênis desejado quando esta era menina e que foi substituído pela idéia de ter um filho. Na vivência do Édipo, entretanto, é realizado um corte neste vínculo lançando o sujeito como um sujeito do desejo.

A fantasia que consistia em uma mãe sempre presente, onde a mera presença do pai implicaria numa ausência, é quebrada. Esta resolução compete à função do pai, intervindo para oferecer uma alternativa identificatória à contradição falo-castração.

Segundo Cabas:

“O Édipo, enquanto formação do inconsciente, inclui, pois, três operações: a operação de produção do falo (que instaura uma função de dependência ou mediação, pois é efeito da imediatez da relação com a mãe), uma função de separação que compete ao complexo de castração, e uma função de mediação: obtendo – através do pai – o modelo que permite mediar o desejo” (Cabas, 1982 p.122)

Desta forma, o esquema lacaniano afirma que a mãe mantém seu valor, relativizado no decorrer do processo e o pai assume valores oscilantes : primeiro significa a ausência da mãe, a falta materna (pai interditor); segundo, o pai é percebido como rival (pai terrível) e terceiro, o pai equivale a um modelo, o ideal do Ego.

A relação mãe=falo=filho, que é ponto de partida, um narcisismo absoluto, aliena a criança na perspectiva de ser ou não ser o falo da mãe. Se é tudo para a mãe, então a esta nada falta. Estilhaçada pela presença do pai, quarto elemento no triângulo, percebe não ser tudo para a mãe. O Olhar que esta mãe dirige ao pai, faz com que a criança se depare com a chamada “Lei do pai”.

A função paterna articula a dupla proibição: “não te deitarás com tua mãe”, “não reintegrarás teu produto”. Porém, para que a figura paterna suporte essa função é preciso que a mãe o invista com o valor da lei, olhando-o com desejo, se não ele nada significa.

A mãe, que desejava um filho-fãlo, agora deseja além dele e assim, permite que se instale a metáfora paterna, o acesso da criança ao nome do pai. O desejo da mãe, para além dele, possibilita que a criança também olhe para os lados, dialetizando o ter e o ser. Se me falta, o que devo colocar ali para obturar esta fenda?

O corte provocado pela castração desfaz a equivalência (ser o falo da mãe) e a coloca na posição de sujeito do desejo, com a tarefa primordial de buscar no Outro aquilo que lhe falta.

Porém, esta castração é involuntariamente acidentada e constrói, por vezes, um Édipo mal-resolvido que produz inúmeras significações e singulariza o processo. Desta forma, o drama edípico possibilita o advento de uma subjetividade articulada conforme a dialética dos tempos do Édipo.

Saber, e ao mesmo tempo não saber, sobre o desejo, o faz querer encontrar uma razão para a falta e, ao mesmo tempo, não querer saber que não há saber possível sobre o desejo; desta forma, busca razões e se institui como sujeito do saber.

A sublimação, vista sob a forma de mudança nos objetos, ou na libido, possibilita, sem recalque ou sintoma, que o desejo se satisfaça através de ações e/ou objetos valorizados socialmente, assim cria valores socialmente reconhecidos.

Para Lacan,

“Por um lado, há possibilidade de satisfação ainda que seja substitutiva (...) Por outro lado, trata-se de objetos que vão adquirir um valor social coletivo” (Lacan, 1991. P. 120)

Desta forma, para encontrar a Coisa, o homem deve contorná-la. Buscando ao mesmo tempo, saber e não saber sobre seu desejo.

Este paradoxo do saber só será possível na medida em que for mediada pela ruptura narcisística. Se a criança permanecer presa ao espelhamento que tomou conta da relação

mãe=filho, permanecerá embrulhada, sufocada, como sujeito do saber. Para existir, para se desvencilhar desse Outro, terá que compreender, encontrar sua ordem no mundo, o destino de seu próprio desejo.

O estilo próprio, vivido no Édipo, em função do destino que coube em sua resolução, definirá uma logicidade singular, na forma de estar imerso no campo do Outro.

Millot coloca que:

“É através do Complexo de Édipo que a criança atinge um mundo especificamente humano, ou seja, em termos lacanianos, a ordem simbólica.(...) Na medida em que o educador tem a missão de favorecer o acesso da criança à humanidade, ou seja sua integração à ordem simbólica, essa tarefa é especificada pela descoberta do Complexo de Édipo.(...) O Complexo de Édipo é a pedra de toque do empreendimento educativo.”(Millot, 1987, p. 76)

Ainda Millot, analisando as críticas de Freud à educação, estabelece que o exercício da faculdade de pensar está intimamente ligado ao destino das pulsões parciais. A pulsão do saber, ligada à investigação sexual, tomaria três destinos possíveis, como consequência dos fracassos investigativos: inibição neurótica do pensamento, que limitaria a atividade da inteligência; erotização das operações intelectuais que tomam caráter obsessivo; sublimação de parte da pulsão e do desejo em curiosidade intelectual.

Estes destinos não são redutíveis, mas traçam a singularidade de cada sujeito. A sublimação, como modo possível de satisfação da pulsão, é apresentada por Lacan, como distinta da economia de substituição, onde a pulsão é satisfeita mediante recalque. O sintoma, que, nesse caso, advém, torna-se o retorno do recalcado, via substituição significativa.

Nas afirmativas de Lacan: “O desejo de Édipo é o desejo de saber a chave do enigma do desejo”(...) “O desejo do homem é o desejo do Outro”, percebemos a trágica comédia humana.

Nenhuma subjetividade ou produção da atividade humana pode ser pensada fora do campo do Outro. Desta forma, podemos concluir que as aprendizagens e a construção de conhecimentos socialmente compartilhados têm lugar neste interior.

Assim, o sujeito cognitivo que reconstrói conhecimentos interagindo com o meio, ao mesmo tempo se reconstrói como sujeito cognoscente, não “se adaptando ao real” no estrito termo piagetiano, mas na ordem do simbólico.

Reconstruir, em si mesmo, o conhecimento já adquirido por outros, é uma apropriação das chaves significantes encontradas no Outro. O ato de aprender pressupõe uma relação com o mundo e as pessoas; para aprender, é preciso que alguém se disponha a ensinar.

Em síntese, aprender resulta possível quando um Outro assim o demanda, imbricando conhecimento e saber nas tramas significantes. Para a perspectiva psicanalítica, o aprender não se encontra nos conteúdos, mas na singular forma do sujeito se articular com o saber e na transferência que se estabelece entre ensinante e aprendente.

Esta distinção fundamental permite-nos encarar os fracasso não como estruturas próprias, com significado pontual (dislalia, disgrafia, etc) e nos possibilita estabelecer a escuta singular do sintoma, o discernimento do que é de ordem reacional e do que é de ordem estrutural.

Os problemas de aprendizagem e de conduta, situados como necessidades educativas especiais transitórias, serão desvendados, recortando o sujeito universal e o situando no universo simbólico.

Para tanto, em que pese as contribuições para a prática psicopedagógica da teoria da equilíbrio piagetiana, vamos recorrer à Vygotsky, em seu reconhecimento de que o sujeito aprende através da mediação de pessoas significativas.

Sua teoria não enfoca apenas a ação do sujeito, mas prioriza a mediação cultural dos processos psicológicos. Para ele, não basta explicar os fenômenos, o mais importante é tentar buscar e explicar suas origens.

Ao contrário de Piaget, defende a idéia de que o curso real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil parte do social em direção ao individual. As pessoas que cercam a criança, na medida em que interpretam suas reações, atribuem significações aos atos, expressões e sons. Estas significações ainda não são suas e só serão quando perceber a relação entre as ações e as situações, compreendendo e incorporando ao seu repertório.

Para Vygotsky,

“Qualquer função presente no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos distintos. Primeiro, aparece no plano social, e depois, então, no plano psicológico. Em princípio, aparece entre as pessoas e como uma categoria interpsicológica, para depois aparecer na criança, como uma categoria intrapsicológica (...) As relações sociais ou relações entre as pessoas estão na origem de todas as funções psíquicas superiores” (Vygotsky, 1984, p. 163)

Esta passagem do externo em relação ao interno, não é imediata, nem simples cópia do meio, tão ao gosto dos behavioristas. Esta internalização implica em reestruturação mental, sendo que a nova função irá interagir com outras, já existentes, em coordenação.

Este processo é mediado por um sistema de representações, signos, símbolos, discursos humanos, entre outros. Podemos perceber aí a relação destes conceitos com o que

nos propõe Lacan, quando afirma que só existimos no campo do Outro, reafirmando a premissa que cognitivo e afetivo se entrelaçam, e que este Outro nos atribui sentido tanto como sujeito inconsciente, quanto sujeito cognoscente.

Vygotsky, não separando intelecto e afeto, mas compreendendo-os como inter-relacionados, em influência recíproca, buscou analisar o sujeito em sua totalidade.

Aprender, para ele, não é o mesmo que desenvolver. Entretanto, aprender é necessário ao desenvolvimento. Para o autor o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Entende que toda a aprendizagem possui uma pré-história, onde aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde os primeiros dias, porém atribui ao processo de aprendizagem, principalmente o escolar, uma importância fundamental.

“A aprendizagem escolar dá algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1988, p. 110)

As interações empreendidas na escola são capazes de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que tem origem sócio-cultural e referem-se a processos voluntários, ações conscientes e mecanismos intencionais. Diferem dos processos elementares, que não são originados pela cultura, mas biológicos.

Apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que sendo criado pela escola e pelo professor, promove o aparecimento destas funções psicológicas superiores.

Identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já realizadas e efetivas pela criança – o nível de desenvolvimento real. O outro, se relaciona com as capacidades em vias de serem construídas – A zona de desenvolvimento Potencial. O nível de desenvolvimento proximal será a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Um representa aquilo que a criança é capaz de fazer

sozinha e o outro, o que realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo, numa visão prospectiva.

“Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1984, p. 98)

Além disso, o conhecimento apresentado pela escola envolve conceitos complexos, que exigem consciência e organização mental, fazendo com que as crianças se conscientizem de seus processos mentais (processo metacognitivo).

Essa conscientização e organização se dá a partir das questões propostas pelo professor, nas interações com os colegas e, principalmente, com o fato de ter que expressar o seu próprio pensamento, permitindo que desenvolva a capacidade de organizar e compreender o próprio processo cognitivo (auto-regulação). Entretanto, não será qualquer tipo de atividade, nem tampouco a simples troca entre pares que favorecerá a aquisição de conhecimentos, mas a mediação e a perspectiva de auxiliar a criança a ultrapassar limites, possibilitando o avanço.

Para Vygotsky, mediação, interação. Para a psicanálise, relações de transferência. Faz sentido? Certamente. Não poderá ocorrer mediação se não atribuirmos valor ao mediador, ou às representações utilizadas por ele. Não ocorrerá interação se, de alguma forma, não estiver aí envolvida uma relação, amorosa em vários casos, dramática em outros. Assim, as relações de transferência possibilitam (ou impedem) a aprendizagem mediada e vice-versa.

Em relação aos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais Permanentes, esta mediação é ainda mais vital para o processo de aprendizagem, tendo em vista suas singularidades.

Incluimos na designação de necessidades educativas especiais permanentes, os alunos deficientes físicos, mentais e sensoriais, os que possuem problemas de metabolismo ou distúrbios profundos de desenvolvimento.

Por muito tempo, o trabalho com crianças deficientes, principalmente mentais, restringiu-se às áreas consideradas defasadas. A expectativa de avanço cognitivo nunca foi muito grande e por isso, a perspectiva de inserção numa função se dava através de aprendizagens de habilidades específicas.

Barbél Inhelder, em suas pesquisas, apresentou referências importantes para a compreensão dos processos cognitivos das crianças deficientes mentais, partindo dos recursos teóricos piagetianos. Uma de suas conclusões é que a criança com atrasos apresenta o mesmo processo evolutivo de desenvolvimento das demais, porém em ritmo lento, estagnando em determinado ponto e com um fator importante de singularidade: ao contrário do desenvolvimento das demais, a criança deficiente não ascende de estruturas menos complexas para as mais complexas, apresentando um falso equilíbrio cognitivo, caracterizada por ela como “viscosidade cognitiva”, ou seja, a limitação adaptativa do deficiente mental, onde as construções apresentam um “falso equilíbrio”, um equilíbrio operatório sempre inacabado.

Inhelder, assim se refere:

“No débil mental, parece como se alguém se encontrasse na presença da clausura de um sistema operatório diferente do que se observa na criança normal, cujo sistema, ao ficar inacabado, reclama novos avanços e se abre, assim, a sistemas superiores. Dito de outra maneira, convém distinguir, em primeiro lugar, as noções de clausura, por um lado e as noções de fechamento, por outro. Na criança normal, um sistema pode ser considerado como fechado quando chega a um certo nível de acabamento tal que cada um de seus elementos se tornou solidário

reciprocamente e onde, conseqüentemente, o sistema revela uma coordenação de conjunto. Porém, devido a este mesmo fato, o sistema assim fechado volta-se integrado em sistemas mais vastos, de maneira que seu fechamento constitui, ao mesmo tempo, uma abertura no sentido da possibilidade de avanço. Nos débeis, o acesso a uma certa estrutura parece, ao contrário, definitivo, sem progresso ulterior possível, de sorte que é necessário falar aqui de tampamento ou oclusão, mais do que fechamento no sentido operatório.” (Inhelder, apud Beyer, 1996, p. 47)

Entretanto, em que pese termos comprovado em nosso trabalho a perspectiva desta “viscosidade cognitiva”, não concordamos com a autora no que se refere à estagnação em determinado ponto.

Esta posição nos parece determinista, tanto quanto aquela que afirma ser o portador da Síndrome de Down ‘incapaz’ de realizar abstrações reflexivas e generalizações. Uma característica singular não pode, necessariamente, ser considerada como condicionante. Perceber suas dificuldades, não significa caracterizar impossibilidade.

Confundir singularidade com determinismo, nega aos sujeitos possibilidades e amplia o circuito de baixa expectativa que circula o deficiente e sua aprendizagem.

Para Fonseca, a possibilidade de “modificabilidade cognitiva” e a não-aceitação da definitude, permite a superação. O autor assim se refere,

“Temos que aceitar que é possível mudar a estrutura cognitiva do deficiente. Por definição, não há nem pode haver deficientes ineducáveis. (...) Aprender a aprender é possível também nos deficientes. Por mais condições adversas que se levantem, o organismo humano é um sistema aberto e sistêmico como tal, a inteligência só pode ser concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e auto-regulador” (Fonseca, 1987, p. 70)

Outra questão é a comparação, a partir do que é considerado normal. A linha fina, etérea, que separa normal/patológico, saúde/doença, demonstra o pensamento dual, opositor da racionalidade moderna, que se centra em uma análise e, a partir dela, classifica e exclui.

O patológico, perseguido a partir da classificação de normalidade, segundo Ajuriaguerra, apresenta sua impossibilidade real:

“distinguir uma conduta normal de uma conduta patológica volta a introduzir, no campo do funcionamento mental, uma solução de continuidade a qual, desde Freud, bem se sabe não existe” (Ajuriaguerra, 1986, p. 53)

Percebe-se, portanto, quão dirigido pode ser o olhar de quem estabelece a distinção. Jerusalinsky complementa seu ponto de vista, quando afirma existir um saber pré-determinado no desenvolvimento infantil, um tempo esperado para que as coisas aconteçam e que estabelecem um discurso sobre ela.

“É certo que existe um saber efetivo acerca da infância que define estas pautas de ‘espera’. Porém, a dificuldade reside em que a este saber é muito custoso o reconhecimento de seus limites(...) Quem se der o trabalho de percorrer a história e as diferentes culturas, verá que qualquer ponto que foi proposto como ‘padrão de normalidade’, neste tipo de coisas, carece de todo fundamento. E qualquer levantamento estatístico nesta ordem de acontecimentos não fará outra coisa que padronizar um sintoma da cultura acerca de cuja pertinência nada sabemos” (Jerusalinsky, 1986, p. 43)

Não há, nestes discursos do autor, a negação de enfermidades reais, orgânicas, estruturais, lesionais, mas a elucidação do jogo e da luta das diferenças.

Optamos pela perspectiva de trabalhar a criança a partir da visão da suas possibilidades e não da defasagem, afinal o que é para nós considerado como deficitário, é para ela o modo de interagir. Respeitar as diferenças e singularidades, compreendendo e

mediando, buscando “com ela” o conhecimento e o caminho a seguir, são as bases que fundamentaram a atuação apresentada nesta dissertação.

A compreensão dos processos utilizados pelo aluno permite que sua individualidade seja respeitada e as estratégias propostas não tenham a intenção padronizadora.

Alicia Fernandez apresenta o conceito de “modalidade de aprendizagem” que, de certa forma, pode ser importante no reconhecimento da singularidade e na criação de elementos e propostas mediadoras.

Segundo a autora, cada um de nós tem uma particular maneira de estabelecer relações com o conhecimento, a chamada modalidade de aprendizagem. Para descrevê-la é preciso observar a imagem que o sujeito faz de si como aprendente, o vínculo que possui com o objeto de conhecimento, a história das aprendizagens que construiu, a maneira de jogar, brincar, trabalhar e relacionar-se com os outros, as modalidades de aprendizagem familiar, social e cultural que o envolve e a que está sendo proposta pelo professor.

Desta forma, percebem-se as estruturas do saber e as estruturas de alienação que envolvem o processo, as necessidades especiais do aluno, qual material poderá ser utilizado e que situações podem-se provocar.

Novamente será Vygotsky e sua teoria da aprendizagem mediada, o oportunizador dessa atuação, onde a criança deficiente encontrará no professor o suporte para os avanços e na zona de desenvolvimento proximal, por ele criada, a perspectiva de ir além, sem se perder a si mesmo.

Trabalhar com base no que a criança já sabe, ou exclusivamente na área deficitária, são processos excludentes, na mesma medida. Um por não esperar nada, o outro por entender as possibilidades somente a partir da reabilitação e inserção num modelo sócio-cultural definido.

A possibilidade de promover a metacognição, ou seja, a compreensão, avaliação e consciência auto-reguladora dos processos cognitivos dos alunos, permite que as dificuldades de aprender por si as informações que não lhes foram dadas e de generalizar o que aprende, sejam superadas gradativamente.

A proposta que pressupõe uma gradual autonomia, com suporte para tal através da mediação, permite que a aprendizagem seja significativa e não mero treinamento. A “escuta” do que está acontecendo e a criação de possibilidades oportunizam a riqueza do processo pedagógico, o trilhar novos caminhos.

A criança deficiente precisa ocupar seu lugar de direito, tanto na sociedade, quanto na escola; não ser percebida com pena e “deixada ali para conviver”, como aconteceu em algumas tentativas de integração.

A Inclusão precisa ir além. Quer acreditar no direito e respeito à singularidade, quer entendê-la como parte da cidadania, quer possibilitar subjetividades, quer vislumbrar aprendizagens... Talvez seja utópico imaginar que seja possível ao professor acompanhar, passo a passo, o processo de estruturação mental de seus alunos o tempo todo e orientar especificamente crianças com necessidades especiais, mas me parece que o caminho não é exatamente este. É preciso que os sistemas, a sociedade, a escola, a equipe, as famílias e não só os professores, mobilizem-se e organizem os espaços e práticas possíveis, o apoio necessário, as situações provocadoras e os atendimentos específicos, quando for o caso.

VII – RESPEITO ÀS SINGULARIDADES: É POSSÍVEL A ESCOLA INCLUSIVA?

Como já apresentei anteriormente, o paradigma moderno e seus mecanismos de normalização e exclusão forjaram sistemas com vistas à adaptação dos seres aos padrões determinados.

Consideramos estes sistemas como resultantes de formas de compreensão e atuação no mundo e não estratégias malvadas de monstros terríveis. Ao contrário, acredito que tais procedimentos se viam imbuídos de sentimento humanitário, na medida em que perseguiram a meta de proteger o ser de si mesmo.

A Educação também é assim percebida e seu fracasso atual não merece a análise simplista da acusação. Culpar professores, alunos e famílias pelo momento crítico educacional recorta a problemática de toda a sua amplitude.

A necessidade de produção e o sentimento medicalizador-sanitário que originaram hospitais, escolas e quartéis, produziram também sistemas paralelos para acolher a desordem: os hospitais psiquiátricos, as prisões, a educação especial...

Esse sistema de educação especial, eximindo a educação de se perceber numa realidade multifacetada, lhe serve ainda hoje de “escape de consciência”, na medida em que justifica e organiza a exclusão.

Reconhecemos o caráter de suporte que este sistema se investiu, porém não há como negar a criação de uma categoria segregada por ele gerada. Não pretendemos atribuir culpas

e culpados, o momento não é esse. Mas é preciso que o debate seja permitido, que a reflexão seja realizada, de maneira intrasubjetiva, intersubjetiva, intra e interinstitucional.

Skliar auxilia esta análise, quando constata que um dos problemas da Educação Especial *“é o da construção de uma prática – e de uma teorização que justifica esta prática – caracterizada pelas baixas expectativas pedagógicas dentro das escolas especiais”*. (Skliar, 1997, p.12)

Remete-nos, ainda, que a polêmica sobre os problemas da Educação Especial, podem ser percebidos na própria idéia de mundo e de fracasso:

“À continuidade entre significado negativo da Educação Especial/predomínio obsessivo de uma concepção clínica/círculo de baixas expectativas pedagógicas, se acrescenta outra questão muito problemática: a falta de reflexão educativa sobre a Educação Especial”. (idem, p.13)

A não inclusão da Educação Especial nas reflexões da Educação como um todo reflete um dos aspectos a serem analisados, cabendo encaminhar outros questionamentos: a educação regular se percebe como incapaz de lidar com a diversidade em seu próprio âmbito? Como esta educação tem produzido suas práticas com crianças de diferentes classes, raças, gênero e etnia?

Se esta Educação, dita regular, não se reflete e mantém sua exclusão interna, perseguindo uma caricatura idealizada de homem, poderá ainda abrigar a reflexão sobre sujeitos já definidos e institucionalizados como “desviantes”? As perspectivas de inclusão dos alunos deficientes em salas de aula regulares amplia a polêmica, trazendo para o

debate não só a Educação Especial, mas a Educação em sentido amplo, a discriminação das minorias, os paradigmas sociais da modernidade...

O trabalho especial para deficientes iniciou com o chamado modelo médico, onde o problema era do indivíduo, que precisava ser curado e reabilitado para adequar-se à sociedade. Para Sasaki, ainda hoje os centros de reabilitação desempenham rigorosamente o papel disseminador deste modelo,

“O modelo médico da deficiência tenta melhorar as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade” (Sasaki, 1997, p. 30).

Por certo o autor não nega o apoio que os portadores de deficiência necessitam, porém, acredita neste apoio com o compromisso de proporcionar-lhes independência, ouvindo suas necessidades. Com eles e não para eles. Analisa que a década de 60 pode ser considerada como o ápice na criação de instituições especializadas, centros, escolas, oficinas, etc.

No final da década de 60, inicia-se o movimento de integração, cujos princípios de normalização atribuíam ao deficiente o direito à vivência de padrões comuns à cultura, criando ambientes o mais parecidos possível.

De toda sorte, persistia o ideal de inserção no modelo social. Pode-se afirmar, entretanto, que esta perspectiva detonou a luta pelos direitos dos portadores de deficiência. A solidificação deste movimento se deu a partir dos anos 80 e, sabe-se hoje, não atendeu aos reais direitos dos portadores de deficiência, na medida em que não questionou a sociedade, mantida sem mudança e continuou exigindo a adaptação do deficiente à ordem social.

O movimento de inclusão, entretanto, revisando estes conceitos, pretende a construção de uma nova sociedade, propondo mudanças na consciência e na estruturação. Sendo recente, pretende tomar força como concepção e estratégia nos próximos anos.

Os movimentos, práticas e legislações inclusivas são fenômenos recentes, principalmente nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil.

Sasaki analisa que:

“O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países”. (Sasaki, 1997, p.17)

Pretendendo a construção de uma nova sociedade, propõe mudanças na consciência moral e na estruturação escolar.

Este compromisso, sugerido pela UNESCO, tomou força com a “Conferência Mundial sobre Igualdade de Oportunidade: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, Espanha, no período de 07 a 10 de junho de 1994; na oportunidade, foi elaborada e aprovada a “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, por mais de trezentos representantes de diferentes países.

Neste documento, fica reconhecido o compromisso com a “Educação para todos” e é salientada a urgência do ensino comum ser oferecido a todas as crianças e jovens.

Analisa a escola integradora como o meio eficaz de “combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e das educação para todos”. Desta forma, por educação inclusiva, se entende o processo de inclusão de portadores de necessidades educativas especiais na rede comum de ensino.

Salienta as características e diferenças individuais e a necessidades de serem projetados sistemas de ensino que tenham em vista estas diferenças; sugere uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender essas necessidades.

Apresenta, ainda, apelos aos governos e comunidade internacional, para que trabalhem na melhoria da formação docente, estimulem pesquisas, debates, difusão dos resultados, cuidem para que as necessidades educativas especiais façam parte de todos os foros sobre educação e busquem arrecadar fundos que possibilitem projetos-piloto, elaborando programas para as escolas integradoras.

O documento é explícito na elaboração de linhas de ação cujo objetivo é “definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais”(p17) e tem como princípio fundamental que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e trabalham; crianças de populações distantes e nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas”.(p.18)

A partir daí, coloca como desafio à escola, adequar-se aos alunos, não só na perspectiva de atendimento, mas de qualidade.

Recomenda a Educação Especial em casos de exceção, através de escolas especiais e sugere o aproveitamento dos profissionais como apoio às escolas comuns.

Enfatiza o reconhecimento do princípio de oportunidades, levando em conta as diferenças, sugerindo pontos a serem incluídos na Legislação, tais como: adoção de sistemas mais flexíveis e adaptáveis, apoio adicional e suplementar, revisão dos procedimentos de avaliação e preparação de professores.

Sugere que estas questões servirão para a Educação como um todo, na reversão do fracasso , nos índices de evasão e no desempenho acadêmico; alude, ainda, a mecanismos de prevenção.

Estes indicativos postos na Declaração de Salamanca estão presentes na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu contexto geral e, mais especificamente, no Capítulo V, que trata da Educação Especial.

Isto feito, cabe-nos o questionamento: temos as leis, e agora? O que significa realmente uma escola inclusiva, numa sociedade inclusiva?

Pretendo explicitar com base nos estudos realizados e na prática conseqüente realizada como pesquisa para esta dissertação.

Neste entendimento, escola inclusiva apresenta como características:

- . opção coletiva e comprometimento com as propostas de inclusão, manifestadas e explicitadas no projeto político-pedagógico da escola;
- . a busca permanente pela igualdade de direitos e condições, numa visão cidadã, mas entendendo igualdade na diversidade, ou seja, com respeito às diferenças;
- . compromisso social com a reversão do fracasso e da exclusão;
- . uma visão transformadora e emancipatória;
- . altas expectativas de desempenho de “todos” os alunos, num processo que acompanha e reconhece as individualidades e necessidades, concretizado através de ações coerentes com os pressupostos;
- . princípio de colaboração e cooperação, privilegiando a construção, as interações e trocas no processo pedagógico;

- . alteração de papéis da equipe técnica da escola, atendendo o momento histórico de revisão de paradigmas, tendo em vista o suporte que a prática requer, resituando especialistas, equipes e professores na relação teoria/prática;
- . redefinição do papel do professor, que atua como professor-pesquisador, a partir das discussões com a equipe, alunos, pais e demais professores;
- . definição de uma estrutura física, técnica e de serviços, criados gradativamente e de acordo com a realidade local, com vistas ao estabelecimento de suportes e superação das dificuldades, na busca da concretização da proposta;
- . estabelecimento de parcerias com pais e demais pessoas envolvidas com os alunos, tais como: neurologista, fonoaudióloga, psicóloga, etc.
- . proposta pedagógica que prioriza a apropriação do conhecimento pelo aluno, sujeita à adaptações curriculares; que entende avaliação como processo, permitindo o atendimento das necessidades especiais;
- . reflexão e estudos permanentes, realizados por toda a comunidade escolar.

Esta escola inclusiva buscada por diferentes grupos, em diferentes locais, gera polêmicas em sua prática, não só como consequência da visão da diferença, mas pelas grandes transformações que requer. Não basta inserir crianças com necessidades especiais na sala de aula, ignorando suas necessidades, não basta prestar atendimento especializado..., é a escola como um todo que precisa ser questionada, a produção de saberes, as organizações pedagógicas, as concepções.... Para todos, não só para os que provém da educação especial, que também deverá ser revisada, não eliminada.

O termo “necessidades educativas especiais”, expressa este movimento inclusivo e de compreensão da deficiência. Busca ampliar os limites e incluir um número maior de alunos em sua conceitualização. Pretende, ainda, priorizar o enfoque de transformação das

organizações, tanto sociais quanto educacionais para a convivência plena e não mais para a adaptação do indivíduo aos sistemas.

Inúmeras críticas têm sido estabelecidas em relação ao uso “necessidades educativas especiais”, na afirmação que o termo generaliza e superficializa a questão. Argumentam que por considerar todo ser como “especial”, todos os alunos apresentam necessidades e o termo não permite identificações, mascarando problemas, muitas vezes, eximindo compromissos.

Na verdade, é preciso cuidado para não romantizar o assunto e achar que, a partir de agora, todos serão felizes, ou então supor que não dependa mais de compromissos, recursos, políticas educacionais definidas. Não se pretende cair na transferência simplista de acreditar que tudo depende da vontade do professor e da escola.

Na tentativa de ampliar a explicitação, autores como Garcia, definem as necessidades educativas especiais em transitórias e permanentes. A primeira se refere à problemática e necessidades surgidas no e com o processo escolar, inserindo-se aí os problemas de aprendizagem, de comportamento... A segunda se refere a deficiências na estruturação física, cognitiva ou emocional do indivíduo. Temos nesta conceituação as deficiências físicas, auditivas, motoras e visuais, as deficiências mentais, as síndromes, distúrbios de metabolismo, distúrbios de desenvolvimento, acidentes, problemas pré, peri e pós-natais, etc.

Independente dos termos utilizados, em suas críticas à educação especial, estes autores argumentam que as classes especiais, em sua maioria são freqüentadas por alunos com necessidades educativas especiais transitórias, oriundos de um processo escolar excludente e que os alunos com necessidades educativas especiais permanentes, em grande parte, não recebiam atendimento.

Que atendimento é esperado? Talvez a criação de escolas especiais (não classes) para os alunos que não se beneficiariam do ensino regular, ou atendimento em conjunto escola especial/escola regular. As alternativas são muitas, porém as experiências reais ainda são poucas, o debate está apenas começando...

Em relação à sociedade inclusiva, Sasaki salienta que o movimento de inclusão social tem por objetivo uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dos quais destaca: *“celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida”*. (Sasaki, 1997,p.17)

Se até agora mantínhamos o modelo da adaptação do indivíduo à sociedade, como inverter esta proposição, definindo que a sociedade se adapte aos sujeitos? Recorremos ao que Sasaki sugere:

“A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos(espacos internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensilios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais”. (Sasaki, 1997,p.42)

Por que vias esta transformação ocorre? Santos nos alerta que:

“de fato, todas as soluções emancipatórias tentadas pela modernidade logo degeneraram em novos instrumentos de regulamentação(...) Nosso problema fundamental é tanto um problema civilizatório (...) como um problema pessoal. Como o colapso da emancipação para a regulamentação tornou-se o mega-senso comum do final do século vinte, a regulamentação social não precisa ser efetiva para florescer; ela floresce simplesmente porque a subjetividade é inapta tanto para saber quanto para desejar como saber e, para desejar além da regulamentação”. (Santos, s/d,p.:4)

Desta forma, sugere-nos a reinvenção do futuro não na maneira peculiar da modernidade, classificando e fragmentando os grandes objetivos em soluções técnicas:

“Soluções técnicas que são parte intrínseca da cultura moderna instrumental têm um excesso de credibilidade, que oculta e neutraliza seu déficit de capacidade. É por isso que tais soluções não nos encorajam a pensar no futuro, mesmo quando elas próprias pensam exaustivamente sobre isso. (...) O único caminho, me parece, é a utopia.” (idem, p.5).

Na verdade, o que nos propõe são rupturas, onde a transição paradigmática é dupla – epistemológica e social, como dois paradigmas emergentes, o que nos permite retornar à utopia:

“Mudando a escala e perspectiva, a utopia subverte as combinações hegemônicas de tudo o que existe, destotaliza os meios, desuniversaliza os universos, desorienta os mapas. Seu único objetivo é virar a cama sobre a qual as subjetividades repousam num profundo e injusto sono”. (Santos, s/d, p. 7)

Nesta perspectiva, onde estarão a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, nas definições ou nas subjetividades que as constroem, simbolizam e tornam vivas?

Como já me referi anteriormente, a integração escolar, por força de lei, não elimina a exclusão interna. O sistema regular de ensino já exclui os que nela estão inseridos, o que pode ser constatado pelos altos índices de reprovação e evasão. Desta forma, é mascarar a realidade supor que a lei possa ser somente cumprida.

Os paradigmas que isolam e segregam não serão simplesmente trocados pela integração; os mecanismos de exclusão e atendimento estão fortemente enraizados para que sejam somente substituídos. As rupturas são mais profundas, os desafios maiores e não nos cabe superficializar o debate ou novamente executar determinações sem a devida reflexão, como tem sido historicamente a nossa tônica educacional.

Percebo que a luta pela escola inclusiva pressupõe diversas frentes e fatores. Em primeiro lugar coloco a reflexão sobre a crise que a modernidade nos aponta. Marques afirma que:

“O problema está, de fato, na concepção de homem e de mundo que delineiam as ações e orientam as formas de pensar a própria integração. O caminho para a superação dessa questão está na busca e no encontro de um sentido para a existência humana, cujo sentido, o homem não está determinado pela sua condição física, mental ou sensorial, mas principalmente pelo seu modo de ser, autêntico e único.” (Marques, 1997, p.22)

A segunda questão que percebo é a revisão da escola, não só em relação aos excluídos, mas a todos os alunos; construir conhecimento e cidadania com qualidade, além de oportunizar o acesso, supera a geração dos chamados “problemas de aprendizagem”.

Esta revisão se apresenta na consciência e na estrutura. Se, por um lado, o professor ainda persegue um modelo ideal de aluno, excluindo os demais, por outro, a organização escolar não lhe facilita a tarefa: turmas superlotadas, teorias pedagógicas conservadoras, currículos limitantes, exigências burocráticas desmedidas, sistema de controle abusivo, ausência de possibilidades de qualificação, baixos salários e assim por diante.

Se a escola tem sido percebida como mais um mecanismo de normalização, a revisão é perpassada pela análise que poderia ir muito além na concepção do professor como intelectual crítico e criativo, autônomo e pesquisador; na compreensão da sala de aula como espaço social; nos projetos político-pedagógicos, onde os currículos sejam capazes de acolher a diversidade...

Como afirma Ceccin :

“Parece-nos que estamos no tempo de tensionar o discurso da diferença, justamente onde ela tende à máxima segregação, à justificativa orgânica e de distinção de identidades(...) Podemos instigar essa questão/tensão fazendo emergir ações, discursos, atitudes, conceitos que compõem a trama constitutiva da sociedade de normalização e operar com suas ressignificações (...) Intervenções de mudança, como operadores práticos, encontrarão o muro; a intencionalidade de mudança, como passagem política, propiciará sua travessia; a construção de sínteses provisórias, como elaboração conceitual, permitirá a transposição filosófica e, então, novos revezamentos teoria-prática, novas efetuações”. (Ceccin, 1997,p.48)

Além destas questões, pressuponho também a busca por alternativas viáveis e comprometidas no interior das instituições pedagógicas, para o atendimento de todos os alunos e dos portadores de necessidades especiais, afinal não podemos negar o suporte de que muitos necessitam.

Este suporte não se refere ao atendimento segregativo, com ênfase na adaptação instrumental, mas a alternativas e inovações possíveis construídas no interior da escola e das salas de aula. Não entendendo o deficiente como incompleto, mas como afirma Skliar,

“integral, apesar de e com sua deficiência específica(...) o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a força motriz de seu desenvolvimento. (...) a criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. (...) reeducação ou compensação, essa é a questão. Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro.”(Skliar, 1997, p. 12)

Assim, percebo a inclusão, para além das determinações legais ou da presença física, de deficientes, negros, índios..., na sala de aula.

Mantoan nos auxilia, *“Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá que se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora – o caleidoscópio.”* (Mantoan, 1997, p. 8)

Desta forma, pressupõe-se a aceitação da diferença, o respeito pela singularidade, como exemplos da pluralidade e diversidade humana, onde a convivência traduz o desafio da vida.

VIII – POR UMA PSICOPEDAGOGIA DA MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES:

A psicopedagogia , como definição e campo de atuação profissional, tem produzido discussões e polêmicas controversas, principalmente se levarmos em conta o momento histórico e sua trajetória de evolução.

Como definição do termo, recorreremos, como o faz Bossa(1994), ao Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, onde o termo aparece como “aplicação da psicologia experimental à pedagogia”. Esta redução, hoje questionada, permite-nos traçar o ponto de partida da reflexão que pretendo empreender.

Situar a psicopedagogia e suas funções, requer a análise dos diferentes momentos educativos e, portanto, sociais, que têm definido o pensamento, as ideologias e as práticas, historicizando suas trajetórias.

Apesar de não pretender aprofundar a análise histórica, cabe desvelar os paradigmas que têm orientado as atuações.

A escolarização ampliada e popular é fenômeno deste século, atendendo aos fundamentos da industrialização, exigindo mão-de-obra, e às concepções da Racionalidade, ligada ao Iluminismo que acreditava na modernidade e na emancipação do ser a partir das categorias da razão e da ciência.

Esta escolarização apresenta em seu núcleo formador a perspectiva de desenvolvimento através da industrialização, o que a organiza para atender a demanda de preparar o sujeito da produção

Esta forma “moderna” de consciência, reconhecia o poder de raciocinar. Aliada ao impacto das teses Darwinistas, onde a sobrevivência das espécies se vinculava à supremacia dos mais fortes, adaptados ao meio, supunha liberar o homem dos perigos e dos atrasos. Desapareciam dos debates as questões filosóficas, éticas, metafísicas e emergiam as supremacias dos feitos observáveis, comprovados cientificamente.

O sujeito da produção, da razão, também pode ser observado, medido e desenvolvido, entrando em evidência as pesquisas psicológicas da psicometria e do desenvolvimento individual, na busca de tecer o “perfil” do homem produtivo, racional e sadio.

A escola, então, passa a perseguir este perfil de homem, unindo suas práticas à psicologia, buscando o alinhamento social. Em suas bases, uma perspectiva de ensino preciso, instrumentalizando o sujeito para um desempenho eficiente e da mudança de comportamento para inserção no “estilo” adotado, da colocação nos padrões de normalidade.

A supremacia da técnica estabelece critérios, métodos, currículos, procedimentos e introduz a necessidade de identificar e corrigir os distúrbios.

Orientadores, professores, psicólogos, pedagogos, tentam dar conta do sujeito da média e de incluir (ou expulsar), corrigir e adaptar os demais. Na encruzilhada desta tentativa, aliando a psicologia experimental à pedagogia, entra em campo a intervenção psicopedagógica, na correção dos desvios e na terapêutica de normalização. Busca, na

determinação de uma nova especialidade, intervir em relação às dificuldades de aprendizagem, tanto no diagnóstico, quanto no tratamento.

A questão, desde seu início, centra-se em quem aprende, ou não aprende, deixando em segundo plano as demais instâncias do processo.

A psicopedagogia ortopédica e reeducadora é chamada para dar conta dos distúrbios e fracassos na aprendizagem, tendo como foco a adaptação social do sujeito. As instituições, enquanto sistemas, não são questionadas e o enfoque medicalizador é via única de análise, como afirma McLaren: *“Psicologizar o fracasso escolar responsabiliza o estudante, enquanto protege o contexto social de uma crítica sistemática”*. (McLaren, 1997, p.242)

Sem perceber que o problema manifestado pelo aluno revela uma situação ampla, o enfoque prioritariamente reabilitador da psicopedagogia limitou sua atuação.

Estes modelos, ainda de certo modo vigentes, entram em conflito, inerentes que são à própria modernidade e sua crise de paradigmas.

Neste paradigma de ruptura e revisão da modernidade, diferentes perspectivas são utilizadas na análise pós-moderna, advogando possibilidades ou impossibilidades, na busca de transformação.

As profissões e competências, por sua vez, também entram em crise com suas identidades e funções, como analisa Scoz:

“Em decorrência das inúmeras mudanças e da complexidade do planeta no final do século, muitas profissões estão entrando em crise. Começamos a perceber que os objetivos e os métodos por nós utilizados foram criados para uma época que está chegando ao fim”. (Scoz, 1996, p.36)

A psicopedagogia ortopédica rompe-se em si mesma e abre espaço para que possa emergir um novo olhar sobre os fracassos e as problemáticas do aprender e do ser.

Este novo olhar, já sugerido por diferentes psicopedagogos, alia a não-aprendizagem a um sintoma, cujas causas não devem ser buscadas exclusivamente no aluno, mas a partir dele, estabelecendo a escuta do que está representado no não-aprender: os olhares institucionais, escolares, sociais e familiares, que atribuem um lugar e assujeitam o indivíduo? As diferentes instâncias do aprender? A não compreensão das diversidades? E assim por diante... As propostas psicopedagógicas não se restringem ao sucesso escolar do aluno, mas posiciona-se de forma crítica e multifatorial.

A intervenção psicopedagógica, assim pensada, vem contribuir com o enfoque pedagógico, na medida em que a aprendizagem da criança passa a ser entendida como um processo abrangente, de múltiplas causas e eixos.

Amplia-se o olhar e busca-se um processo maior, com diferentes vertentes (políticas, sociais, cognitivas, afetivas, etc.) na análise do aprender e suas dificuldades, assim como a compreensão do aluno em sua singularidade.

O profissional da psicopedagogia recorre, assim, a um corpo teórico abrangente e interdisciplinar, buscando “um saber articulado, um saber situado e um saber consciente”, como sugere Scoz:

“Chamo de saber articulado à integração de vários campos de estudo a partir de um vasto campo de interesses. O saber situado é aquele que pressupõe uma dimensão de historicidade (...) Por fim, esse novo paradigma de conhecimento pressupõe uma participação ativa na criação de nosso próprio futuro, a partir da compreensão de nós mesmos, dos outros e das relações recíprocas, ou seja, de um saber consciente”. (idem)

O psicopedagogo assim posicionado, evita a exclusividade de modelos universalistas e as concepções de aprendizagens lineares, buscando a articulação de saberes que dêem conta das singularidades.

O psicopedagogo não recorta as questões do aluno das demais, nem exerce uma neutralidade ingênua. Busca o contexto, os projetos político-pedagógicos, as intencionalidades dos atores do processo, as formas de produção cultural, os saberes presentes nas falas, silêncios e atos. Atravessado pela psicanálise, vai além dos métodos e técnicas de intervenção.

Como afirma Mrech,

“A psicopedagogia, com base na psicanálise, revela que o conhecimento e o saber não são apreendidos pelo sujeito de forma neutra. Dentro do sujeito há uma luta entre o desejo de saber e o desejo de não-saber. Este processo acaba por estabelecer para o sujeito determinadas posições a priori da assimilação e incorporação de quaisquer informações e/ou processos formativos. Elas se refletem tanto no plano consciente quanto inconsciente. Diante do uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos o sujeito pode se direcionar tanto para o desejo de saber quanto para o desejo de não-saber. No primeiro caso, através do desejo de saber o sujeito tece o saber. No segundo caso, paralisa o processo formando as chamadas estruturas de alienação no saber” (Mrech, 1989, p. 38)

A autora analisa que estas estruturas de alienação no saber, cujo papel é impedir contatos mais estreitos dos sujeitos com o saber, são estruturas defensivas que revelam formas prefixadas de lidar com o conhecimento e o saber. Compara-os com os “clichês” aludidos por Alicia Fernandez, onde, para que as novas idéias ocorram, torna-se necessário desarmar idéias feitas e misturas as peças.

Compreende que *“as estruturas de alienação no saber se dividem em dois tipos básicos: as estruturas sociais de alienação no saber e as estruturas individuais de alienação no saber.*

As estruturas sociais de alienação no saber são sistemas simbólicos, utilizados pela sociedade para fornecer um código geral em que os sujeitos encontrarão sempre guias de ação predeterminados.” (idem)

Neste campo, situa os hábitos e atos cotidianos que se constituem em atos e ações preconcebidas: o professor que sempre “dá” aulas da mesma forma, o aluno que aprende do mesmo modo, o profissional que chega no mesmo horário, senta no mesmo lugar e faz a mesma coisa todo o dia... ou seja, ações que perderam sua capacidade geradora e são reduzidas à repetição. Conceitua-as como “*modo de ação socialmente determinados (hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chave) que estruturam o que escutar, o que dizer e o que fazer em determinado momento*”. (ibidem)

Reificação simbólica, sistema de verdade que norteia os atos, estereotipando-os, despersonalizando as relações sociais, irreversibilizando ações e crenças. Somente a ruptura, o rompimento destas estruturas, permite a criação do novo.

Estas estruturas, segundo Mrech, tendem a gerar outro tipo de processo de alienação: a das estruturas individuais de alienação no saber.

“Da mesma forma que as estruturas sociais de alienação no saber, elas são compostas por hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas e palavras-chave. Em termos sociológicos, pode-se dizer que, enquanto as estruturas sociais de alienação no saber se referem ao plano macroestrutural, as estruturas individuais de alienação no saber se referem ao plano microestrutural (...) as estruturas individuais de alienação no saber refletem as formas estabelecidas por cada sujeito para se defender do saber”.

Assim, perceber para além dos recursos, materiais e jogos pedagógicos, reconhecendo as estruturas prévias de alienação no saber, amplia o espectro de compreensão do psicopedagogo e reconstrói sua intervenção.

O psicopedagogo, percebendo a instituição como regida pelo imaginário grupal e individual, possibilita o repensar contínuo, fazendo falar a instituição e os sujeitos que nela transitam, atuando numa permanente quebra de imagens. Para Lacan, o registro do

imaginário é fonte de alienação do sujeito, na medida em que o aprisiona na imagem do espelho. Somente a simbolização trazida pela palavra rompe esta alienação.

Desta forma, é preciso analisar que, atuando em universos simbólicos diferentes, professor e aluno não percebem o mundo, o objeto, da mesma forma. Cada aluno, assim como o professor, pertencendo a um contexto, entende e traduz o conhecimento de forma peculiar.

Através da “leitura” do contexto e da busca dos lugares ocupados, o psicopedagogo perseguirá as significações destes universos e, através deles, tecerá os fios da compreensão do que está acontecendo com os saberes envolvidos no aprender/não-aprender.

Esta compreensão devolvida, via interpretação, insere novo símbolo e novas quebras no circuito. Por isso, é preciso que todos falem, questionem, analisem o que ocorre consigo, com os alunos e com o espaço educativo que constroem.

O psicopedagogo possibilita, assim, a simbolização, a “palavra”, o rompimento, a apropriação pelo sujeito de seu desejo... construindo um espaço próprio, onde morre o mestre para que o sujeito se torne mestre de si mesmo.

As relações de transferência, por vezes se paralisam e se constituem em resistência, ou aprisionam o psicopedagogo no lugar do mestre. É necessário que ele se permita superar, romper e possibilite ao outro ser sujeito de seu desejo, autor de sua história.

As situações de poder que emaranham as relações podem envolver o psicopedagogo, aprisionando-o na condição de saber, que também é alienação no registro do imaginário.

Somente a ética profissional o fará abdicar da situação de domínio que o acesso às significações lhe oportuniza, percebendo que o domínio também é imaginário e alienante.

Por outra parte, as relações de transferência podem gerar focos de resistência, na medida em que movimentam o que está posto, no que os sujeitos consideram como suas identidades e verdades, fazendo surgir o “sempre fiz assim”, o “se eu mudar, quem serei?”, paralisando o processo e, por vezes, provocando a rejeição e o enfrentamento com aquela figura que o desmonta.

Compreender estas instâncias, suportando estes lugares em que é colocado, possibilitando novas transferências, quebras, rupturas e saindo de cena, tomando o lugar do morto, para que outros espaços sejam construídos, não é tarefa fácil, mas é função primordial do psicopedagogo de orientação psicanalítica, que aspira a emancipação de si e dos outros.

E, nesta perspectiva de transição paradigmática, percebo a psicopedagogia com um papel importante na via de acesso à constituição de subjetividades e emancipações. Santos assim nos coloca:

“Na transição paradigmática, pensadores utópicos têm dupla proposta: reinventar mapas de emancipação social e subjetividades com aptidão e vontade para usá-los. Nenhuma transição paradigmática será possível sem a transformação paradigmática da subjetividade. A subjetividade é, portanto, ponto de partida e chegada, mesmo que as discussões epistemológicas e sócio-políticas a conceba, talvez, desavisadamente, como ponto de chegada”. (Santos, s/d, p. 7)

Articulando saberes, assumindo riscos, interpretando nossas realidades, pretendemos ir além do sujeito cartesiano, do sujeito do consumo, não para falar por ele, ou em nome de uma marca, uma patologia, mas na perspectiva de entender o que a fratura no aprender representa, respeitando sua existência e oportunizando a emancipação, sendo acesso à palavra verdadeira:

“Uma palavra verdadeira é, no fim das contas, respeitar o outro tanto quanto a si mesmo(...)”. (Dolto, 1987, p.49)

Em síntese, estabelecer uma outra maneira de análise dos fracassos, de ética, na qual podemos nos inspirar, como afirma Millot:

“Ética fundada sobre a desmistificação da função do ideal, fundamentalmente enganador e contrário a uma lúcida apreensão da realidade. ‘Amor’ à verdade que implica a coragem de apreender a realidade, tanto psíquica quanto externa, no que ela pode ter de lesiva ao narcisismo, particularmente no que concerne à renúncia a toda fantasia de domínio que o reconhecimento da existência do inconsciente impõe”. (Millot, 1987, p.157)

É preciso conceber, portanto, a existência de um espaço onde o psicopedagogo possa se instalar para descobrir a verdade, como nos sugere Baraldi:

“O psicopedagogo se situará, em certos momentos, no lugar de quem sabe, mas noutros no de quem não sabe, e aprenderá a saber, com seu paciente, de que maneira, como e quando este não quer saber”. (Baraldi, 1994, p.72).

Tem-se, então, a escuta do lugar e das significações atribuídas ao sujeito e seus sintomas, possibilitando trabalhar com estes discursos, para muito além deles, desafiar o desejo de aprender que ficou sepultado, se é que em algum momento existiu. Para tanto, precisamos rever nossos recursos teórico-práticos e nosso papel frente aos desafios que o momento nos impõe.

IX – PESQUISA:

9.1. METODOLOGIA:

A definição do processo investigativo, pelas características do estudo em foco, definiu-se como de natureza qualitativa, com metodologia de estudo de caso, por possibilitar a apreensão dos diferentes aspectos da realidade em sua profundidade.

Esta metodologia busca o que não é visto, tanto na cultura, quanto em relação aos sujeitos, assumindo a não neutralidade do pesquisador e o não isolamento do pesquisado de seu contexto.

Através da psicanálise, o estudo de caso se coloca como possibilidade, para atender a perspectiva principal desta dissertação, qual seja, a construção de encaminhamentos psicopedagógicos teórico-práticos que possibilitem a ruptura com modelos de fracasso e de segregação.

Foram selecionadas três escolas, pertencentes a diferentes redes de ensino, com projetos pedagógicos diferenciados e propostas de inclusão peculiares, tendo como critério final, a aceitação do trabalho pela equipe escolar.

As escolas foram assim selecionadas:

- uma escola da rede estadual, com ensino regular e classe especial;
- uma escola da rede municipal, com ensino regular e sem classe especial;
- uma escola da rede particular, com ensino regular, sem classe especial.

9.2.SUJEITOS:

A perspectiva inicial era selecionar sujeitos com necessidades educativas especiais nas escolas em questão, bem como suas famílias e professores. Porém, algumas peculiaridades das escolas modificaram esta seleção.

- Na escola da rede estadual(ESCOLA A) não foi possível selecionar sujeitos específicos, pois é escola aberta e atende meninos e meninas de rua; Com o início da pesquisa, evidenciou-se a necessidade de redimensionar a proposta de atendimento psicopedagógico, com a opção por um assessoramento na busca pela identidade, haja visto que a realidade dos alunos da escola não permitia a seleção de alguns, mas de todos, do projeto a eles destinado como instituição;

- Na escola da rede municipal (ESCOLA B) a aceitação da proposta se limitou ao atendimento psicopedagógico de alguns alunos, sem a possibilidade de uma intervenção a nível de projeto pedagógico; Dentre os alunos ditos com problemas de aprendizagem, foi feito o encaminhamento de um deles para atendimento, definido como sujeito da pesquisa;

- Na escola da rede particular (ESCOLA C) a proposta foi aceita, construída coletivamente com os professores, embora os focos tenham sido as primeiras séries, toda a escola envolveu-se com o trabalho, por ser premissa do projeto político-pedagógico, a aceitação das diferenças, a convivência com a diversidade e possuir alunos com necessidades especiais nas salas de aula. Assim, os sujeitos foram designados pelas professoras, por serem portadores de deficiência:

Na primeira série 1. : uma menina com surdez neurosensorial.

Na primeira série 2. : uma menina com paralisia cerebral.

Na primeira série 3. : um menino com Síndrome de Down e um menino com deficiência física.

Foram pesquisados os sujeitos, as famílias, as professoras, a equipe diretiva, o projeto de escola, os processos pedagógicos e as intervenções psicopedagógicas propostas.

9.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS:

Os dados foram coletados de diversas formas, tendo como ponto de partida para a elaboração dos instrumentos, das observações e entrevistas realizadas, os eixos investigativos previstos no projeto, quais sejam:

Na escola A, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a direção, supervisão, professora de classe especial; reuniões de estudo com toda a equipe escolar; reuniões de estudo com a equipe diretiva, cujos dados foram registrados por escrito, gravados e transcritos.

Na escola B, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a direção, supervisão, orientação educacional, professora de primeira série; reuniões de estudo com toda a equipe escolar e atendimento psicopedagógico a um aluno da escola. Este atendimento aconteceu em um período de três meses, em sessões semanais, com atendimento psicopedagógico e entrevistas transcritas com ele e a família;

Na escola C, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a direção, supervisão, orientação, professoras, famílias e crianças, porém com um caráter de

acompanhamento continuado e não de entrevista; reuniões de estudo, planejamento e acompanhamento; encontros semanais com as professoras; encontros semanais com a equipe diretiva; participação no cotidiano da escola; reuniões e encontros com pais; contato contínuo com os alunos; visitas às salas de aula, cujos dados foram registrados e transcritos.

9.4. ANÁLISE DOS DADOS:

Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, pois esta oportuniza desvendar os discursos em suas significações e a compreensão dos fenômenos envolvidos.

Esta técnica permite a análise dinâmica e dialética do discurso e seu contexto, percebendo-se este discurso como instituinte, sendo que as condições de produção não são exteriores ao discurso.

Não se limitando ao conteúdo manifesto dos discursos, mas ao conteúdo latente subjacente, analisou-se amplamente estes aspectos a fim de articular interna e coerentemente os casos, em sua rede significante.

Podemos caracterizar a análise de conteúdo em três etapas, a saber: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

Como pré-análise, permitimo-nos a “atenção flutuante”, citada por Thiollent (1988), analisando os projetos político-pedagógicos, as fichas dos alunos e demais registros escolares, bem como os documentos legais e propostas de inclusão de portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular.

Nesta análise documental foram pesquisados os pressupostos orientadores das práticas através dos projetos político-pedagógicos, numa busca da significação dos eixos investigatórios propostos.(quadro 1)

Nas pastas e registros dos alunos, buscou-se o acesso às histórias (pessoal e escolar), dados das entrevistas com a orientação educacional e as avaliações dos casos, cujos laudos (quando havia) apresentavam pareceres de neurologistas, psicólogos, etc.

Como momento de pré-análise, situei, ainda, as entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores e pais, as “observações livres” nas salas de aula e nas reuniões pedagógicas, as conversas individuais e a construção coletiva dos espaços psicopedagógicos, realizados exclusivamente na escola C.

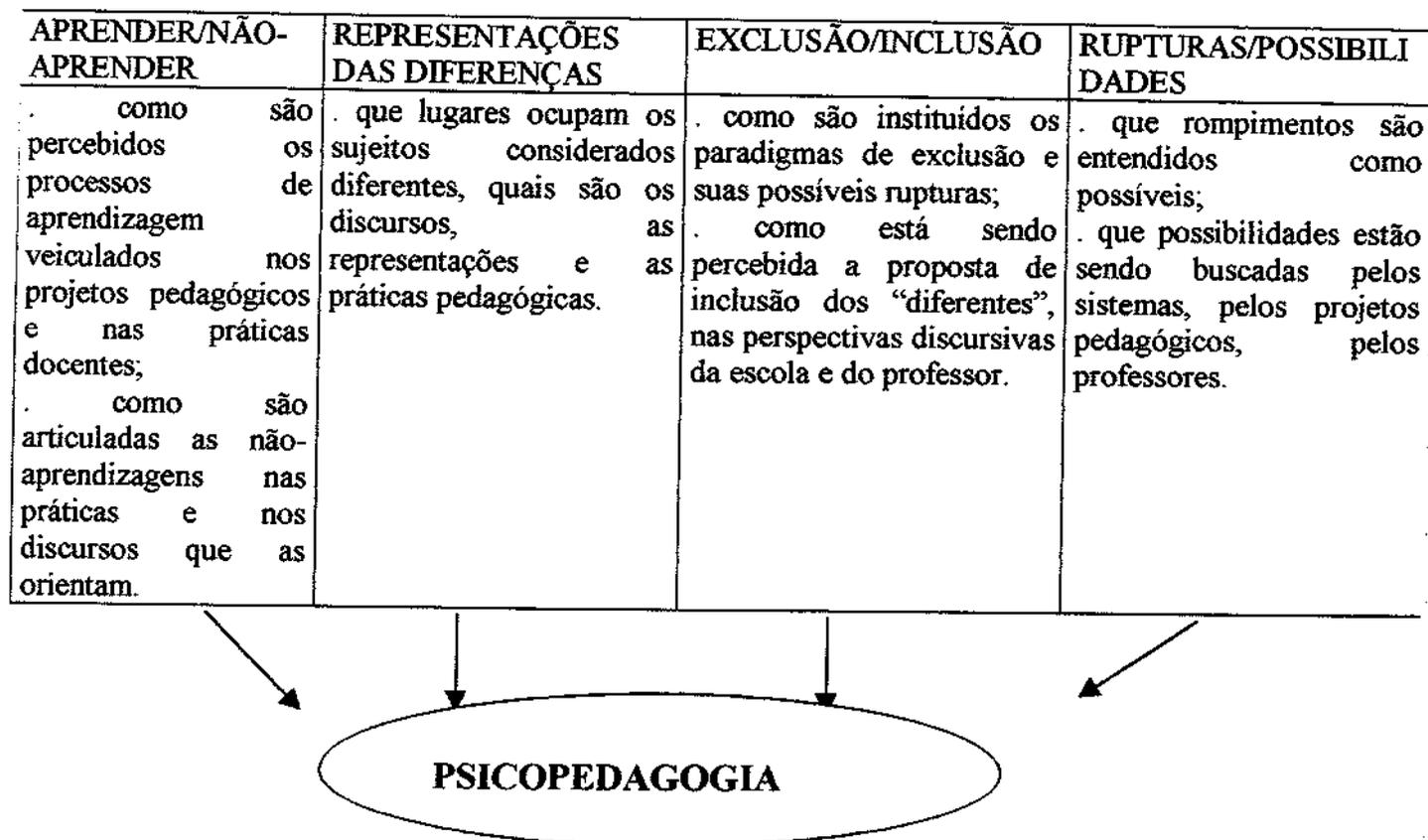
Com base nestes dados, submeteu-se o material a um estudo (etapa de descrição analítica) orientado pelo referencial teórico. Neste momento, foram estabelecidos os quadros de referência e, a partir dele, as categorias de análise.(quadro 2)

As reflexões daí oriundas forneceram caracterizações situacionais diversas (etapa de interpretação referencial) sendo que as escolas A e B sofreram análise de contexto e a escola C permaneceu como foco de estudo, numa leitura hermenêutica.

A significação dos discursos, os nós de sentido, os movimentos de rupturas, o respeito à singularidade e a busca por novos espaços profissionais, são as referências primordiais a partir daí, conforme consta no item “contando a história – escola C”.

9.5. QUADRO DE REFERÊNCIA:

EIXOS INVESTIGATÓRIOS:



Quadro 1

X – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

10.1. ANÁLISE DOCUMENTAL - SISTEMAS

10.1.1. Dados Secretaria Municipal de Educação:

Número de escolas de zona urbana: 34

Número de escolas com classe especial: 16

Número de turmas de classe especial: 16

Número de professores que atuam em classe especial: 18

Número de classes regulares com professores de apoio: nenhuma oficial, mas por iniciativa dos professores de classe especial, alguns dão apoio.

***Processos para encaminhamento para a classe especial:**

- observações feitas pela professora de 1ª série;
- avaliação pedagógica da professora de classe especial;
- encaminhamento para equipe multidisciplinar do centro Mathilde Fayad, passando pelos técnicos abaixo relacionados: assistente social, médica, psicóloga, psicopedagoga, neurologista, fonoaudióloga, fisioterapeuta, oftalmologista (em negociação).
- Elaboração do laudo, após avaliação pelos técnicos supra citados, indicando ou não o aluno para a classe especial.

***Como percebe as mudanças propostas pela nova LDB:**

Com uma certa preocupação. Para alcançarmos esta meta é fundamental enfrentarmos o desafio de tornar o ensino regular um espaço aberto e “adequado” a todo e qualquer aluno. Sabemos que é importante e recomendável a convivência entre todos, mas no momento torna-se difícil devido a alguns fatores, dentre os quais ressaltamos: a falta de sensibilidade da comunidade escolar, o desconhecimento dos professores acerca da educação especial (auditiva, visual e mental), insuficiência e a inadequação dos recursos

instrucionais e pedagógicos, a inadequação da rede física e de equipamentos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos.

- Que encaminhamentos estão sendo realizados a nível de sistema para viabilizar estas mudanças?

Estamos realizando trabalhos em parceria com o objetivo de proporcionar palestras, encontros de atualização, debates sobre o tema “Refletindo a educação especial” e participação no II Congresso sobre educação especial realizado em Curitiba.

10.1.2. Dados da Delegacia de Ensino:

Número de escolas de zona urbana: 28

Número de escolas com classe especial: 11

Número de turmas: 11

Número de professores: 18

Número de classes regulares com professor de apoio: nenhuma

- Processos de encaminhamento para a educação especial:
 - De acordo com a legislação: idade de 7 a 14 anos, mínimo de dois anos de repetência na 1ª série do ensino regular, ou história médica comprovada através de um diagnóstico. Avaliação por equipe multidisciplinar composta por psicólogo, pedagogo, neurologista, etc.
 - Geralmente ao final de cada ano letivo ou no primeiro mês de aula, o professor de 1ª série do ensino regular faz um levantamento dos alunos, encaminhando-os para as avaliações necessárias, por técnicos competentes. Logo a seguir, procede-se um estudo de caso do aluno, chegando-se ao resultado final, um diagnóstico e aos devidos encaminhamentos.

- Como percebe as mudanças propostas pela nova LDB.
- Que encaminhamentos estão sendo realizados para a viabilização destas mudanças?

A nova LDB dedica pela primeira vez um capítulo inteiro à educação especial, o capítulo V. Assim, a atual política educacional brasileira inclui em suas metas, a integração de crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular, com apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário. No entanto, estamos cientes de que as experiências de integração de crianças portadoras de deficiência no ensino ainda são incipientes e merecem uma reflexão tanto sobre o seu processo de implantação, quanto sobre seus resultados reais. Além disso, é imprescindível o envolvimento dos profissionais de áreas interligadas como saúde e ação social, bem como pais e comunidade em geral.

Faz-se necessário, também, para um aprofundamento dessas práticas, e para maior eficácia, um trabalho de sensibilização do corpo docente, discente e funcionários da rede de ensino, acrescido de um programa de capacitação e aprimoramento profissional. A integração contribui também para um melhor atendimento das crianças em geral e para ações efetivas de prevenção e detecção precoce de deficiência. A maioria dos alunos com deficiência poderia frequentar a escola, desde que esta estivesse preparada para isso.

Para viabilizar estas mudanças, a SE lançou em novembro de 1997 o projeto **NECESSIDADES ESPECIAIS EM SALA DE AULA – UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Este projeto objetiva sensibilizar a comunidade escolar, proporcionar cursos de qualificação e criar salas de recursos. Destina-se, principalmente, aos professores de Educação Básica e tem como período de execução os anos de 1997/1998.

O Estado foi dividido em dez pólos regionais, com vistas ao desenvolvimento de cursos para os meses de abril e maio deste ano (1998).

10.2. ANÁLISE DOCUMENTAL – ESCOLAS:

A - OBJETIVOS DA ESCOLA:

ESCOLA A	Proporcionar condições e situações que desenvolvam as capacidades físicas, intelectuais, sociais e morais do aluno, visando seu ajustamento ao novo grupo social, incentivando-o a contribuir para o bem estar da comunidade, inserindo a família na instituição da qual faz parte.
ESCOLA B	Proporcionar ao educando um ambiente acolhedor, propício para o bom andamento da aprendizagem, de forma integrada, crítica, organizada e criativa, interagindo de forma dinâmica em prol de uma educação conscientizadora e participativa, onde a difusão dos conteúdos seja primordial, desde que os mesmos sejam vivos, concretos e, portanto, indissociáveis da realidade, valorizando a escola como base para uma sociedade mais justa.
ESCOLA C	A partir de quadro teórico de referência: fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, afetivos, morais e éticos; os objetivos e a proposta pedagógica foram elaborados com base nestes pressupostos e na concepção de pais e professores. Objetivam uma escola socializadora e produtora do saber, alegre, integradora, constituída de um ambiente que promova a construção de conhecimentos e a autonomia, oportunizando a formação de alunos críticos, comprometidos, criativos, voltados aos valores humanos e espirituais, com professores competentes, socializadores do saber, preocupados com as mudanças, integrados à realidade, flexíveis e famílias que participem ativamente do processo. Têm consciência que vivem numa sociedade consumista, competitiva, individualista, discriminativa, alienante, acrítica, com predominância do Ter sobre o Ser e que a educação, como um todo, não assume seu papel social. Acreditam numa nova escola, diferenciada,

	<p>onde as crianças sejam preparadas para viver em sociedade, desenvolvendo suas potencialidades e um grau maior de conhecimento e capacitação. Desejam uma nova sociedade, onde a solidariedade, a justiça, a igualdade de direitos e deveres, o respeito mútuo e a responsabilidade sejam canais de construção da cidadania. Os princípios valorativos fundamentais a serem trabalhados são: igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, busca da identidade, auto-estima, cidadania e cooperação. Não têm a pretensão de modificar a sociedade, mas entendem a escola como espaço possível de ruptura, constituída por pessoas capazes de se posicionar diante da realidade e que possuam um ideal claro.</p>
--	--

B - CLIENTELA:

ESCOLA A	<p>Procedente da FEBEM, LBA, Juizado de Menores. Poucos dados sobre questões familiares. Renda baixa, quando possuem família. A totalidade de pais é analfabeta.</p>
ESCOLA B	<p>Classe média, média -baixa e baixa. Famílias, em geral, constituída de pai, mãe, filhos. Profissão dos pais: em sua maioria, autônomos (pedreiros, marceneiros, etc.), funcionários públicos, comerciários. Possuem 1º grau completo e incompleto, poucos possuem o 2º grau.</p>
ESCOLA C	<p>Classe média. Pais, em sua maioria, funcionários públicos, funcionários da universidade ou profissionais liberais. A maioria possui o terceiro grau.</p>

C – OPÇÃO PELA ESCOLA:

ESCOLA A	Não há opção, mas encaminhamento.
ESCOLA B	Pela localização, perto de casa.
ESCOLA C	1 – Pela proposta pedagógica 2 – por se funcionário da universidade 3 – pela localização

D – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:

ESCOLA A	Em construção entre a equipe pedagógica e professores. O plano de ação integrada solicitado pela SE em 1998 foi entregue, com a ressalva de estar em processo.
ESCOLA B	Organizado por solicitação da SMED, anualmente, como Plano de Ação.
ESCOLA C	Possui projeto político-pedagógico, construído coletivamente. As bases teóricas foram elaboradas pela equipe que a assessora e analisadas pelos professores. As concepções, propostas metodológicas e didáticas, a organização e avaliação, foram elaboradas em reuniões com pais, professores e equipe. Considera-se em processo, pois o projeto é reavaliado a cada ano.

E – PROPOSTA PEDAGÓGICA:

<p>ESCOLA A</p>	<p>Trabalho diferenciado, onde o aluno interage com o meio e constrói o seu conhecimento. A opção da escola é pela proposta pedagógica sócio-interacionista, mas ainda se coloca como opção, pois necessita de estudos para efetivação. Seguem orientação da Delegacia de Educação e SE; Agora, pela possibilidade de elaboração do projeto político-pedagógico, pretendem rever a proposta, discutindo com a comunidade escolar.</p>
<p>ESCOLA B</p>	<p>Trabalho cooperativo para que possa ser desenvolvido um trabalho eficiente, tendo como meta principal, o aluno. Tem como opção a tendência pedagógica crítico social dos conteúdos, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação, em reuniões para este fim. A escola, a partir daí, possui autonomia para decidir junto aos professores, nas reuniões e jornadas pedagógicas as melhores formas de concretizar o trabalho. A maior dificuldade da escola é em relação ao acompanhamento familiar.</p>
<p>ESCOLA C</p>	<p>A proposta pedagógica é sócio-interacionista, pautada pelo desenvolvimento da criança em sua totalidade, privilegiando a construção de conhecimentos, tanto intelectuais, quanto morais, éticos e sociais. Neste sentido, busca oportunizar situações nas quais a criança possa estabelecer conceitos e se constituir como indivíduo/cidadão. Orienta-se pelo projeto político-pedagógico.</p> <p>Alguns pressupostos são fundamentais e devem permear o processo pedagógico, principalmente no que se refere à construção da autonomia, as interações, vistas como interligadas ao desenvolvimento da inteligência.</p> <p>A dificuldade da escola é a necessidade de estabelecer a relação entre a teoria e a</p>

	prática, principalmente nas questões de autonomia moral; outra dificuldade, é o entendimento e aceitação dos pais em relação a alguns aspectos da proposta, tais como: inclusão, regras coletivas, avaliação sem notas, etc.
--	--

F - AVALIAÇÃO:

ESCOLA A	Avaliação como processo contínuo, cumulativo e cooperativo, considerando os domínios cognitivos, afetivo e psicomotor. Bimestral e anual. É realizada abrangendo a totalidade dos objetivos trabalhados e é expresso, o resultado, em notas de zero a cem.
ESCOLA B	Avaliação como processo. Bimestral e anual. Resultados expressos através de notas de zero a cem.
ESCOLA C	Avaliação é contínua e tem como fundamento a avaliação do aluno e do processo pedagógico em todos os momentos. É realizada através de relatórios, atividades de investigação, auto-avaliação, observações, acompanhamento e registros do professor, reuniões de avaliação, avaliação dos pais. É expressa através de Parecer Descritivo. A aprovação se dá mediante a conceitualização da totalidade dos pré-requisitos previstos para a série.

G - PROPOSTAS ALTERNATIVAS:

ESCOLA A	Atividade extra-classe: ginástica, futebol, dança, encaminhamento para especialistas no Mathilde Fayad.
ESCOLA B	Atividades extra-classe: banda, aulas de reforço para os que têm problemas de aprendizagem, conversa com os pais, encaminhamento para especialistas no Centro de Apoio Mathilde Fayad.
ESCOLA C	Professor de apoio, professor especializado, equipe psicopedagógica.

10.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

A partir dos eixos investigatórios propostos, foram coletados e, posteriormente, analisados os dados, dentre os quais extraímos algumas falas e significações apresentadas a seguir. Nestes discursos manifestos, pode-se estabelecer inferências importantes sobre as representações presentes nos imaginários, confrontando-as com os discursos latentes e as práticas conseqüentes.

1. EIXO INVESTIGATÓRIO: APRENDER/NÃO-APRENDER:

- . Quando a criança entende;
- . quando o aluno compreende os conceitos trabalhados em aula;
- . construir conhecimento, interagir, formular hipóteses;
- . transmissão de conceitos, vinculados a realidade e ao interesse do aluno;
- . ser capaz de lidar com as situações da vida, equilibrar/desequilibrar;
- . apropriar-se, satisfazer-se, angustiar-se, aceitar e recusar;
- . é ampliar nossa possibilidade de compreensão, pela aquisição de estruturas mentais que nos permitem operar e estruturar relações mais complexas com a realidade. As aprendizagens não são apenas cognitivas, podem ser corporais, afetivas, etc.

O conceito de aprender concebido numa visão epistemológica empirista, ou seja, apropriado pelo aluno, a partir da transmissão do professor, apresentou uma grande evidência nas entrevistas. Este entendimento pressupõe um sujeito passivo, em que pese a consideração de ser vinculado a realidade e ao interesse do aluno, apresentado nos objetivos das escolas.

As demais considerações referem-se à concepção epistemológica interacionista, pois apresenta pressupostos tais como: construir, interagir, formular hipóteses, equilibrar, desequilibrar. O discurso pedagógico interacionista tem sido largamente utilizado, com

termos que adquiriram lugar comum nas falas, porém é preciso analisar em que estes referenciais têm se vinculado a uma prática real.

2. EIXO INVESTIGATÓRIO: REPRESENTAÇÃO DAS DIFERENÇAS

- . Existem diferenças e isso dificulta; os professores querem turmas homogêneas;
- . Procuo atuar individualizado, vejo onde a criança está precisando e faço um trabalho só para ela (...) com as condutas, não tem fórmula, depende da situação, a gente age ou com conversa ou com reforço negativo...
- . A escola trabalha com excluídos, marginalizados, os alunos já são marcados por isso. Lá dentro, fazem novas categorias, os grupos se montam de acordo. Muitos professores têm dificuldade de lidar com eles, mas o esforço de todos é grande.
- . Aqui não temos problemas, todo mundo se dá bem. Quando alguém tem algum problema, chamamos o conselho escolar, a família(...) encaminhamos ao centro Mathilde Fayad para a criança ter auxílio, mas não temos retorno.
- . Cada professor se preocupa para que todos aprendam do mesmo jeito. Quando não dá, fazemos trabalhos separados. A escola se preocupa muito, trabalho individualizado, procuro amenizar as diferenças, resolver para que todos sigam direitinho(...) A gente pede apoio, porque senão acaba que, muitas vezes, coloca o aluno de escanteio, para trabalhar os que conseguem e isto não pode, não é?
- . Quando algum aluno se mostra diferente, nós procuramos dar reforço, atendimento individualizado, entrar em contato com a família. O sucesso do aluno depende do acompanhamento que é dado.

. Temos um projeto político-pedagógico elaborado dentro da realidade da clientela. Um projeto embasado teoricamente, com pressupostos filosóficos, epistemológicos, sociais e morais.

. A escola tem um projeto político-pedagógico onde tem como princípio a aceitação das diferenças, não como benevolência, mas como atos políticos que poderão vir a favorecer a sociedade.

. A escola tem um projeto bem definido, bem elaborado e fundamentado. Foi elaborado com a participação real dos professores, pais e alunos. Retrata um trabalho sério e comprometido.

. A escola tem projeto político-pedagógico que define suas intenções, sua filosofia, fundamentando-se teoricamente e dando indicativos da prática que consolidará o projeto, que deve ser uma proposta coletiva da comunidade escolar.

_ A concepção de diferença é marcada a partir da igualdade, da homogeneidade e não da singularidade, com exceção das cinco últimas respostas.

A forma predominante de atuação é no sentido de atenuar, resolver a diferença, já que existe o entendimento de que esta dificulta o trabalho. Pretendem resolver através de propostas individualizadas, reforço, encaminhamentos a especialistas e contatos com a família.

O atendimento individualizado não pressupõe acompanhamento ao desenvolvimento do aluno, com propostas de intervenção elaboradas para tal, mas um sistema estímulo-resposta, com reforço dos condicionantes não obtidos. A constatação de

muitas vezes colocar o “aluno de escanteio” para trabalhar com quem pode, evidencia uma realidade nem sempre assumida.

O aluno que não corresponde, afeta o narcisismo do professor, sua auto-imagem profissional. A solução, por vezes, é o encaminhamento para que sejam encontradas as causas do fracasso.

Geralmente, estas causas são depositadas no aluno e na família, isentando sistemas, escolas, professores e propostas pedagógicas pelo insucesso.

Quando os especialistas também não assumem uma visão inter-relacional, aceitam a queixa escolar, trabalham a criança e/ou sua família, sem inserir a escola no processo, nem para análise, nem para devolução e encaminhamento junto ao professor, conforme foi apresentado em relação ao atendimento no Centro de Apoio Mathilde Fayad.

Nas cinco últimas respostas, evidencia-se a existência de outro discurso: o do projeto político-pedagógico, que pressupõe a aceitação das diferenças. Entende-se projeto político-pedagógico como o embasamento filosófico, sociológico, epistemológico, moral, ético e didático que orienta o processo, definindo concepções e ações. Os projetos citados estão referidos a partir de elaboração coletiva entre professores, pais e alunos.

3. EIXO INVESTIGATÓRIO: EXCLUSÃO/INCLUSÃO:

- . A escola procura dar reforço, apoio. Sem muito sucesso.
- . Dou atendimento, tento inserir na 1ª série, faço trabalhos com o grupo e se tenho horário para atender individual, além do que consigo no Centro (Mathilde Fayad). Dou o acompanhamento, mas tento buscar a família, o Centro, quando dá.

- . Os professores deveriam ter mais apoio, estudo de caso sobre os alunos-problema. Os alunos não têm ocupação. Ficam lá todo o dia e não têm o que fazer no turno inverso.
- . O professor tenta dar reforço, a gente procura a família, eles têm que saber o que acontece, buscar solução. Encaminhamos ao Mathilde Fayad para que a criança tenha auxílio. Não temos retorno do que acontece. O professor fica à margem, não fica sabendo o que está sendo feito, os progressos, como proceder. Eu acho que esta parte está falhando.
- . Não estamos preparados para trabalhar com crianças-problemas, deficientes. O magistério nos prepara para alunos perfeitos, não com problemas, que não aprendem. Muitas vezes... acontece... não eu, mas acontece de deixar o aluno de lado porque não sabe o que fazer, aí trabalha os que acompanham. Esta exclusão não está certa, o que ele vai ser no futuro, um adulto que a sociedade também vai excluir.
- . Buscam-se alternativas em todos os aspectos, trabalhamos em conjunto com todos os professores que lidam com esses problemas. Quando acontece alguma coisa, procura-se refletir, assumir a responsabilidade.
- . Ainda vai demorar para que as pessoas entendam que falamos sobre vidas e decretos em relação a pessoas só causam transtornos.
- . A escola apresenta proposta de inclusão. Sempre que possível e necessário temos apoio técnico e de especialistas na sala de aula. O professor trabalha as diferenças no grupo, respeitando suas individualidades e limitações, garantindo os seus direitos de igual para igual. Respeitando e acreditando nestas crianças, mostrando a todos que elas são capazes de conquistar seu espaço.

_ Cita-se “aluno-problema”, “criança-problema”. Denota-se a exclusão como consequência de ser problema e não o seu conceito como o verdadeiro problema.

Evidencia-se marcadamente a visão de mundo que permeia o imaginário do professor, a busca pelo aluno perfeito, o aluno que “acompanhe” e “produza”. Referem-se ao tentar tudo e ao despreparo em trabalhar com os “diferentes”. A questão da inclusão se limita à presença do aluno deficiente na sala de aula e não amplia para as exclusões cotidianas praticadas.

A singularidade, percebida como problema e não como condição humana, requer tratamento em busca de enquadramento. Os professores encaminham, chamam as famílias, sabem que esta exclusão significará exclusão da cidadania, assumem que estão falhando, não têm sucesso, precisam mais, porém em nenhum momento questionaram suas concepções e práticas pedagógicas.

A reação defensiva se coloca no aluno, na família, no sistema, na formação, com insistência em “clichês” e palavras-chave. Não há, nestes discursos a reflexão sobre estereótipos assumidos e modelos.

Na escola que apresenta proposta de inclusão, fala-se em trabalho conjunto, assumir responsabilidades, direito à individualidade, crença nas possibilidades e apoio, quando necessário, O discurso do fracasso se rompe e emerge o possível, a conquista de espaço, o mostrar capacidades.

Percebe-se nitidamente o quanto dos desejos e imagens projetadas pelos professores em seus atos e falas, recai e circula os alunos, emaranhando-os nestes fios. Nada desejar, nada antever como possibilidade, sentir-se marginalizado, despreparado, desmobiliza a ação pedagógica e o investimento nos alunos. Em contrapartida, compreender a função social e humana da escola, investir em si e nos alunos, antevendo possibilidades e não fracassos, redimensiona significativamente as intenções e atitudes.

O ideário da modernidade nos ofereceu esta forma estanque, fragmentada e excludente de pensar. A desvalorização do magistério, a desqualificação do professor como sujeito pensante, autor de suas práticas, caracterizam a desesperança, a desilusão demonstradas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- . A educação especial que temos aqui é centrada nas dificuldades dos alunos, mas não deveria ficar só, deveria integrar com outras turmas.
- . Acredito que toda a educação deveria ser especial, não só para aqueles que precisam de atendimento (...) Vejo a educação especial, como a educação ideal, aquele atendimento individual, a criança vista por uma equipe que vai trabalhar com ela... não uma coisa que vai segregar, como é vista agora, mas acredito que é a ideal, que toda educação deveria ser especial.
- . Acreditamos na classe especial, ou classe regular, com reforço no turno inverso.
- . O órgão competente tem que conscientizar, despertar o professor, dar apoio, proporcionar cursos, para que o professor não crie uma classe especial dentro da sala regular. Tem que investir no professor, ver o que ele acha.
- . Acredito que, por enquanto, essas crianças tinham que estar na classe especial. Aqui não tem, mas bem que deveria. Vai demorar muito até que possam vir para o ensino regular. O professor não está preparado.
- . A educação especial é um desafio diante da sociedade que discrimina, rotula e faz do diferente um trambolho. O desafio é ajudá-los a serem iguais na diferença.

. A educação especial não pode ser desmanchada ou negada, mas precisa ser revista, não podemos viver numa sociedade de guetos, correndo o risco de haver um dia um tirano que disso se aproveite. Os especiais precisam de educação.

. A educação especial é necessária para aqueles casos onde a criança não supera suas dificuldades só dentro da sala de aula regular e necessita de um apoio extra-classe. É importante colocar que, nesses casos, os dois espaços de ensino-aprendizagem devem trabalhar juntos, com os mesmos princípios pedagógicos e os professores muito unidos em todos os aspectos.

_ A Educação especial é acreditada como possível, como lugar para os alunos “com problemas”. Vincula-se à questão anterior, na medida em que, o professor, ao se sentir frustrado, despreparado, com alunos cujos “problemas” fogem de seu entendimento, percebe-se justificado quando o discurso médico assume estes alunos, alguém se ocupa deles e lhes possibilita a certeza de ter feito o melhor, pois o aluno terá acompanhamento e atendimento individualizado.

Entretanto, entendem que não é justo segregar, que a convivência é necessária, mas não vislumbram mudanças. Novamente citam o despreparo do professor, a falta de conscientização, num processo de culpar genericamente, a categoria, pelo fracasso. Porém, uma categoria distante, sem rosto, sem análise crítica destas concepções e estruturas de alienação às quais está encerrada.

Percebe-se as posições extremas colocadas: de um lado a certeza de que a educação especial cumpre seu papel, precisa ser mantida como está e a impossibilidade de mudanças. De outro, a necessidade de transformação, não eliminação, mas o desafio da revisão para não viver numa sociedade de guetos, onde as pessoas são consideradas cargas incômodas.

De uma parte, a impossibilidade de mudanças, de outra, a radicalidade da indignação que gera o novo.

LDB E INCLUSÃO:

. A inclusão mesmo, é boa, mas dá insegurança. Não basta colocar na série, é preciso assessoramento, respaldo ao professor.

. O movimento de inclusão tem prós e contras. A intenção é boa, mas tem coisas que não dá para fazer. Não acredito no que querem fazer, acabar com a educação especial. A gente fica se perguntando: como incluir?

. A inclusão não tem condições. Os professores não têm como, não tem acompanhamento, a escola não tem estrutura que viabilize. Antes disso, deve resolver questões internas (ócio, drogas, etc)

. A LDB fala em integração, mas acho que só quando o professor estiver preparado. (...) Acho importante a criança ser tratada como qualquer criança normal, mas é preciso dar condições... os órgãos públicos ... sei lá quem, senão vai ser o caos. (...) tem que cumprir a lei, mas ninguém pensa no professor, o professor bem preparado vai aceitar bem o aluno, se não... coloca o aluno, o professor fica desesperado, rejeita porque não sabe trabalhar, mesmo que a direção ajude. No caso de vir alguma criança, a gente vai aceitar, porque está na lei, aí vamos ter que procurar ajuda.

. A escola não está preparada.

. Acho bom os alunos terem contato com os de classe regular, mas precisa de assessoramento, do atendimento certo, com o apoio, professores que amem sua profissão, psicólogo, psiquiatra, etc.

. A nova LDB e a proposta de inclusão são uma busca, uma mudança de paradigma.

. A inclusão terá o mesmo caminho – a rejeição – e todos dirão que não estão preparados. A preparação vem da necessidade. Quando todos se perceberem como excluídos, passarem a exigir sua cidadania, seremos obrigados a procurar processos inclusivos.

. Vejo a inclusão como uma perspectiva muito boa, apesar das escolas não estarem estruturadas, os professores não preparados e não aceitarem esta situação.

Nossa escola já está organizada, estruturada e preparada, só ainda precisa ser feito um trabalho sério com os pais, pelo preconceito.

_ Acreditam que a intenção é boa. Citam o cumprimento da lei, por ser determinação, não por sentirem que é possível, acreditando que as escolas e professores não estão preparados.

Atribuem a possibilidade de inclusão real quando o professor for assessorado, preparado, senão, ficará desesperado e rejeitará. Na verdade, não existe uma idéia concreta do que seja necessário estruturar para possibilitar a inclusão. O professor “preparado” não é definido, ora é colocado através da conscientização, ora por intermédio de cursos, apoio técnico, etc. Pode-se entender também “preparo” como aceitação e vontade.

Outra questão importante surgida é que a escola possui problemas que são anteriores e excludentes, tais como repetência, evasão, violência, drogadição... a serem resolvidos para que se viabilize, acreditando que a inclusão será consequência.

O cumprimento da lei é garantido. Porém é preciso ser questionado, até mesmo no entendimento do que fala a lei. Algumas concepções assim o fazem quando analisam que inclusão significa mudança de paradigma, busca, que o preparo vem da necessidade, não é anterior a ela. Certamente, não haverá momento em que este “preparo” esteja pronto para ser colocado em prática, ao contrário, emergirá desta prática, sem acabamento definido.

À concepção de que, em algum aspecto, somos todos excluídos, é analisado no sentido de que sejamos capazes de exigir cidadania e buscar processos inclusivos para todos.

Na escola onde os professor acreditam que a inclusão já está organizada, estruturada e preparada, cita-se como necessidade o trabalho com os pais, pela questão do preconceito. É um aspecto sério do problema, pois mesmo mascarados, sabemos que estes preconceitos existem e são transferidos aos filhos.

4. EIXO INVESTIGATÓRIO: POSSIBILIDADES/RUPTURAS:

. As possibilidades seriam: estudos, reuniões, trabalho em grupos; alguém para assessorar e ensinar como funciona. A escola está tentando montar um projeto político-pedagógico, ainda não está como deveria, mas estamos percebendo quem somos para daí buscar o que queremos.

. As alternativas são: uma delas continuar a classe especial como está, em determinados casos. Há muitos que não têm condições de opinar, ficam na classe sem produzir nada. Já tive casos de colocar um aluno na 1ª série regular e depois de um mês ele pedir para voltar para a classe especial. Outra alternativa é fazer o projeto político-pedagógico e se organizar. Ouvir o aluno, ver o que ele propõe; outra seria a sala de recursos, que a SE está propondo. À medida que a gente vai fazendo, as coisas vão se acomodando e a gente vê o que é mais produtivo. Não só inserir por inserir (...) há muito o que se pensar e acomodar nesse movimento de inclusão.

. A maior alternativa seria a organização da escola, de acordo com sua identidade de escola aberta. É confuso: para o Piá 2000 é escola aberta, para o sistema é escola regular.(...) é preciso capacitação, auxílio, equipe de profissionais, ensino profissionalizante, etc.

- . Acho que só preparando mais o professor, a direção, a equipe de funcionários, pais, senão nada dá certo.
- . As mudanças deveriam ser nas leis, nos órgãos. A educação deveria ser prioridade. Salário justo, não a lei do mais forte, mas igualdade. Os valores estão escapando de nossas mãos, tudo é a parte financeira na frente. Se não tem valores, é robô. Temos que ter valores, para ter uma sociedade justa, correta. A escola seria consequência disso.
- . As alternativas são cursos para os professores, atualização, cursos profissionalizantes para que tenham uma profissão. Mas o mais importante é que para ser professor temos que gostar, amar o que fazemos.
- . A nossa escola já está organizando a inclusão, através da presença deles na sala de aula, apoio, estudos, debates, da prática e, sobretudo, da mudança interna. A alternativa é continuar o desafio.
- . Há várias formas de pensar o problema. Desde instalações que favoreçam a todos, até o exercício da cidadania. Há vários pontos que atuar. Não tenho muito claro, pois o que me move é a indignação e neste estado (princípio da reversão do conhecido) não consigo vislumbrar definitivamente o que pode ser alternativa.
- . A escola já apresenta proposta de inclusão. Está organizada, estruturada e preparada.

_ Inúmeras são as alternativas, algumas gerais, outras voltadas para a realidade de cada escola.

Fala-se em projeto político-pedagógico, sala de recursos, organização da escola segundo sua identidade, “preparação” do professor através de cursos, mudanças legais e sociais, amor à profissão, construção de valores.... são tantas as questões educacionais, seus problemas e possíveis alternativas que não é possível explicitar as propostas.

Todas fazem parte de uma possível escola que se percebe inclusiva, pois esta deve ir além da presença do deficiente na sala de aula regular. Para a maioria dos professores entrevistados não existe clareza do que seria esta escola inclusiva.

Os professores que já se consideram como pertencentes a este processo de inclusão citam a presença de deficientes na sala, estudos contínuos, apoio, instalações e, sobretudo, a indignação com a exclusão e a luta por mudanças internas.

5. EIXO INVESTIGATÓRIO: PSICOPEDAGOGIA

. Acho fundamental. Um apoio ao professor, alguém que diga o que fazer, ajude às crianças e às famílias.

. Se a escola pudesse ter um, seria ótimo. A gente fica muito sozinha, o psicopedagogo poderia ajudar, dar sugestões, trabalhar as crianças, as famílias. Mas, é meio difícil de conseguir, não é?

Pela forma que a nossa escola é, atendendo este tipo de clientela, teria que ter psicóloga, psicopedagoga, etc. Um tempo tivemos estagiários, mas depois terminou. Eles ajudavam bastante.

. Precisamos de tudo. O psicopedagogo seria um desses profissionais que a escola necessita para trabalhar com a clientela que tem.

. Acho importante. Já tivemos algumas crianças que foram encaminhadas, quando os pais podem pagar. Se não, o Centro que atende, mas o bom era que a SME oportunizasse para as escolas. Não precisava ser um por escola, um lá na SME já ajudava.

. Como já disse... se a gente não sabe, acaba deixando de lado, por isso é bom que alguém ajude estas crianças e nos ensine a trabalhar com elas.

. Entra no que já falei. No acompanhamento que precisamos.

. O papel do psicopedagogo é fundamental. Ele intermedia o trabalho dos profissionais especializados e a escola, assessora, dá apoio, questiona, busca a compreensão dos problemas e alternativas junto a equipe de trabalho. Propõe ações pedagógicas para o desencadeamento, a construção, alternativas para a formação de um cidadão solidário, responsável, justo, favorecendo uma educação mais humana.

. Hoje eu penso que o psicopedagogo pode encaminhar alternativas pedagógicas quando percebe alguns dados; no entanto, é sempre difícil “encaminhar” o que quer que seja sem definir quem é o problema (prof.-aluno) e isto se defronta com a condição humana de não gostar de ser visto como problema, é muito complicado. Porém, tenho certeza que devemos fazer (tudo e sempre) mas não devemos nos redimir de possíveis erros e culpas.

. A psicopedagogia é imprescindível. Ela encaminha questões que surgem na sala de aula, orientando o professor para que este reflita, avance no trabalho e nas soluções, dentro da sala. Em situações extremas, auxilia fora do grupo.

_ Há unanimidade em relação à importância do psicopedagogo, porém a função deste profissional apresenta diferentes concepções. Por um lado, é percebido como quem sabe, dá sugestões, trabalha a criança e a família, ensina o professor a agir com as crianças. O psicopedagogo clínico, com seu saber específico, entra no imaginário, no modelo médico desejado pelo professor, emerge e sentencia, atende e reabilita. Por outro lado, é percebido como intermediador, que discute, questiona, busca a compreensão das questões, apoia, assessora, desencadeia e encaminha. Atua, preferencialmente, na instituição, na sala de aula, buscando soluções coletivas. Em situações extremas, auxilia fora do grupo.

A compreensão do papel do psicopedagogo demonstra o quanto este profissional precisa construir sua atuação, encontrar seu espaço neste momento porque passam (ou precisam passar) as instituições e a sociedade.

10.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE:

A partir das respostas dadas nas entrevistas, da análise documental, das observações dos casos estudados e das reflexões inferenciais realizadas sobre o material, estabeleci as seguintes categorias de análise: projetos pedagógicos/relações de poder e discursos instituídos; identidade e diferença; perspectivas de inclusão/visão da diversidade, celebração da diferença; psicopedagogo/pensador utópico/intelectual comprometido.

Estas categorias orientaram a análise posterior e as inferências a seguir propostas.

1. PROJETOS PEDAGÓGICOS/RELAÇÕES DE PODER E DISCURSOS INSTITUÍDOS:

Evidenciaram-se, através dos dados, as relações que se estabelecem com os discursos instituídos, que todavia se mostram instituintes das concepções dos professores.

O discurso “sistema de ensino/legislação”, como produtores de verdades e legitimação, traduzem o poder disciplinar, aludido por Foucault, que consiste em manter as vidas sob estrito controle e disciplina, em que pese o paradoxo da individualização do sujeito. Verifica-se esta questão através das falas e dos planos de ação analisados, onde as

solicitações dos sistemas são cumpridas sem a devida reflexão, e a incoerência discurso/prática se verifica desde as intencionalidades postas nos planos.

Os objetivos tratam de cidadania, do sujeito integral e individual, da construção de conceitos, porém a estruturação das propostas pedagógicas atende, exclusivamente, às determinações, em sua estrutura organizacional, procedimentos, sistemas de avaliação, onde atuam as “táticas de dominação” referidas por Foucault:

“Tudo isto indica que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas (...) É preciso estudá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação” (Foucault, 1979, p. 186)

Dominando os saberes, a organização escolar institui uma verdade sobre professores e alunos: quem aprende, como aprende, o que aprende, quando aprende, onde aprende. As resistências a este ideal-poder são desvios que merecem correção. “Procuo amenizar as diferenças, para que todos sigam direitinho”.

Surgem as medidas corretivas: reforço, chamamento as famílias, atividades separadas, atendimento especializado, ou ainda, “coloca o aluno de escanteio para trabalhar os que conseguem”.

Alienação no imaginário, espelhamento numa concepção parcial e excludente do ser humano, de seu processo de aprender, de sua identidade.

Nestes espaços, em que pese a preocupação com o aluno, não há possibilidade de vê-lo além do que foi pré-concebido. As alternativas são perseguidas dentro do mesmo paradigma, “o sistema precisa oferecer para que o professor possa fazer”, “se a família não se ocupar, não dá”, “é preciso mudar a sociedade, para que a escola mude”, “tá na lei,

vamos cumprir”, “vem de uma família desestruturada”, “o magistério nos prepara para alunos perfeitos, não com problemas, que não aprendem”.

Em duas escolas o projeto político-pedagógico é colocado como alternativa de ruptura. O que diferencia este projeto dos planos anteriores é, na concepção dos professores, o seu caráter aberto, reflexivo, construído coletivamente com a comunidade escolar.

Segundo Ana Rosa Santiago, o que se observa neste campo é,

“o esforço dos educadores, no sentido de resgatar a identidade da escola como espaço de construção da cidadania, nem sempre tem conseguido superar a dicotomia entre as dimensões políticas e pedagógicas das práticas escolares” (Santiago, 1995, p.13)

Os projetos por si, podem redundar num discurso crítico e em uma prática reprodutora, ou se fixar na inovação das práticas, sem intencionalidade política. Para a autoria, é preciso buscar a coerência entre objetivos de transformação social e práticas pedagógicas.

Assim se percebeu nos discursos dos professores da escola que possui um projeto político-pedagógico construído, com intencionalidades definidas, que serviu como pano de fundo em todas as falas. Entretanto, este projeto não deve atuar como um “sistema”, regulando e pré-determinando as concepções, o que sempre é possível de acontecer na presença de um saber-poder.

2. IDENTIDADE E DIFERENÇA:

“As sociedades da modernidade tardia (...), são caracterizadas pela ‘diferença’, atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito – isto é, identidades – para os indivíduos” (Hall, 1998, p. 17)

A expectativa de unidade, de um tipo pré-concebido de aluno, posiciona a análise de onde parte a concepção de diferente, atribuindo-lhe uma posição de onde é falado e representado.

Estas posições são assumidas como identidades para os sujeitos. Lacan nos coloca que esta imagem do eu não se desenvolve naturalmente, mas é, outrossim, “aprendida” pelo sujeito na sua relação com os outros que o significam.

Assim, esta identidade não existe por si, mas é formada ao longo do tempo, através de processos de identificação. Não são coisas que trazemos ao nascer. Não sabemos o que significa “branco”, “negro”, “diferente”... até que estes conceitos sejam representados por um conjunto de significados imersos na cultura e que servem de designação.

“As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (idem, p. 50)

Quando o professor diz: “cada professor se preocupa para que todos aprendam do mesmo jeito”, “A escola trabalha com excluídos, marginalizados, os alunos já são marcados por isso”, “existem diferenças e isso dificulta”, demonstra a incapacidade da educação e dos educadores, em consonância com a sociedade, em acolher, respeitar e trabalhar a diversidade.

A escola, assumida nos discursos e nas práticas, mantém e amplia os mecanismos de normalização, através de seus currículos que privilegiam dada cultura, da concepção epistemológica, da priorização de determinadas dimensões do sujeito em detrimento de outras, da imposição de determinadas formas de comportamento, pela manutenção dos modelos culturais dominantes que servem para alguns, pela transposição de valores, tais como competitividade, poder, beleza, posição social, etc, para dentro das salas, assumindo-os e não os questionando.

Em que pese as entrevistas terem colocado a necessidade de mudança nestas concepções sociais e valores dominantes, as entrelinhas das falas e as práticas excludentes, deixam claro que estas posições são genéricas e se encontram no plano da discussão, não na atuação crítica no cotidiano.

Em contrapartida, as diferenças, as diversidades culturais, as singularidades, negadas pelo fechamento e unilateralidade nas representações, contestam e cobram existência. Estão aí para questionar as falas, as representações.

Na escola que apresenta o discurso crítico, fala-se em “aceitação das diferenças, não como benevolência, mas como atos políticos que poderão vir a favorecer a sociedade”, demonstrando a capacidade de romper a dinâmica da homogeneidade.

Para tal, entretanto, entendo que as rupturas não se limitam à aceitação, mas ao “estilhaçamento” institucional, no sentido de profundas e amplas transformações.

3 - PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO/VISÃO DA DIVERSIDADE. CELEBRAÇÃO DA DIFERENÇA.

Tornou-se senso comum a idéia que a convivência é boa, que a inclusão faz bem, é necessária, porém, impossível.

Concordo, se considerar a questão do ponto de vista legal colocado pelos entrevistados. “No caso de vir alguma criança, a gente vai ter que aceitar, porque tá na lei, aí vamos procurar ajuda”, “dar apoio para que o professor não crie uma classe especial dentro da sala regular”, “À medida que a gente vai fazendo, as coisas vão se acomodando e a gente vê o que é mais produtivo”.

Mudança de concepção, via legislação, tem demonstrado não ser o caminho. Assim mesmo, vale constatar a reação que a idéia de inclusão tem suscitado, para afirmar que o debate está aberto, a questão da diferença saiu de debaixo do tapete, mesmo através de reações muitas vezes radicais, tanto contrárias quanto a favor.

Não há como radicalizar com a classe especial, está terminada, ou não queremos saber ‘deles’ aqui. É preciso ir mais a fundo na análise e nos compromissos que assumimos como educadores/cidadãos.

A questão da inclusão tem como foco os alunos portadores de necessidades educativas especiais e, neste conceito, não se encontram exclusivamente os deficientes ou com problemas de aprendizagem. A diversidade cultural, a singularidade, incluem questões de classe, raça, gênero, etnia. A mudança de paradigma não se coloca na benevolência de ‘deixar um doentinho’ junto na sala, mas na convivência e no trabalho com todas as instâncias da diversidade humana.

Vincula-se estreitamente com a utopia de uma educação para a democracia, com a consciência da pluralidade, com a busca consciente e comprometida por transformações.

Significa o rompimento com a estrutura social e também individual, de alienação no saber de que trata Mrech, que nos aprisiona num imaginário e num fazer, onde o novo não é permitido, a aventura do desconhecido é perigosa e a mudança representada como perda de si.

4. PSICOPEDAGOGO/PENSADOR UTÓPICO/INTELECTUAL COMPROMETIDO

O “Discurso do Mestre” centrado na figura do especialista, configura a relação saber-poder. “É bom que alguém ajude as crianças e nos ensine a trabalhar com elas”, “poderia ajudar, dar sugestões, trabalhar com as famílias”, “já tivemos crianças que foram encaminhadas, quando os pais podem pagar”, legitimando a representação de que uns sabem e pensam, para outros que não sabem fazer.

Funciona como um sistema regulador de afirmações, incorporado nas práticas institucionais, nos comportamentos e nas formas de encaminhamentos pedagógicos. Considerados regimes de verdade, estes discursos influenciam e modelam a produção de subjetividades.

Se o processo educacional tem como pressuposto culpar a vítima (crianças e famílias), o psicopedagogo entra em jogo para curá-la, numa cumplicidade que alivia, exime, tranquiliza professores e sistemas de pensar sobre si mesmos.

Assim pensado, o psicopedagogo colabora com a auto-imagem do professor e sua alienação, deixando-o livre da análise crítica de sua prática, do papel da escola e da cidadania.

É preciso quebrar imagens e modelos, estereótipos, padrões... É preciso ter consciência que o fracasso é maior que “não aprender o que foi proposto”, significa um

lugar, uma significação que alijará alguém do processo da vida, principalmente se for da classe trabalhadora. O fracasso atrela a si a menos valia, o mito da inferioridade, a lógica da exclusão.

Se, em muitas respostas das entrevistas, foi colocada a necessidade de justiça, o retorno de valores humanos, como compreender que estes mesmos professores afirmem deixar de lado alunos que não sabem, naturalizando o atendimento para uns em detrimento de outros, os “sem condições”.

Não é possível cooptar com esta situação e, comodamente, desfrutar deste lugar saber-poder. É preciso assumir um papel transformador, crítico e ativo. É preciso construir alternativas para a formação de cidadãos solidários, responsáveis, propondo uma nova narrativa, a narrativa da emancipação e da esperança.

O psicopedagogo comprometido, percebendo-se como agente, sujeito da história, não se enclausura em uma sala de atendimento, vive o cotidiano, movimenta sua indignação nas injustiças, sofre as dores dos excluídos e se compromete com elas. Questiona paradigmas, possibilita rupturas e, como pensador utópico, encontra caminhos de superação, alternativas locais, provisórias, que define no andar.

XI - “CONTANDO A HISTÓRIA”

NA ESCOLA A:

- SITUANDO O CONTEXTO:

Escola pertencente ao sistema estadual de educação, funcionando em anexo a uma Instituição de cunho religioso, que abriga menores. Atende 107 meninos e 68 meninas, com ensino regular, através de 11 professores, 4 funcionários e 3 elementos da equipe diretiva.

O atendimento é caracterizado como semi-internato, pois a partir de 1996, deixaram de trabalhar exclusivamente com os internos da instituição e incorporaram alunos de bairros periféricos, encaminhados pelo Juizado da infância e adolescência, LBA e FEBEM.

A equipe diretiva analisa que, além de problemas gravíssimos de conduta e emocionais, os alunos apresentam baixo rendimento escolar e baixo nível sócio-econômico.

Não existe idade limite para ingresso e permanência, sendo que recebem e perdem alunos durante todo o ano. A maior incidência de idade se encontra na faixa dos 10 aos 16 anos.

Oferece ensino regular de 1ª a 4ª série, seriado e anual, possuindo ainda uma classe especial, atividades de reforço, técnicas industriais, atividades artísticas e esportivas no turno inverso.

Foi caracterizada como escola aberta, para fins de inclusão no projeto Piá 2000, por atender crianças e jovens em situação de risco, à margem da sociedade e excluídas dos sistema regular de ensino, ou seja, meninos e meninas de rua.

Tem como filosofia “**Fôr gostar de ti, te aceito como és. Mas, por gostar muito de ti, ajudar-te-ei a seres o que tens condições de ser**”.

O que tem condições de ser uma criança sem família, vinda da rua, expulsa da escola e da cidadania? A escola regular, com sua estrutura, pode ajudá-la de fato? O que realmente ela precisa? Como conhecê-la?

- **A IDENTIDADE NECESSÁRIA:**

A equipe diretiva da escola apresentava extrema ansiedade para que a escola se transformasse. Buscava o comprometimento dos professores, oportunizando reflexões e estudos, incentivando inovações, mas acreditando não estar conseguindo muito.

A decisão do coletivo da escola foi construir uma nova proposta de trabalho, através da elaboração do projeto político-pedagógico. Esta decisão foi desencadeada pela necessidade de apresentar um Plano de Ação Integrado à Delegacia de Educação.

Ao contrário de elaborar mais um plano, a decisão foi buscar um projeto amplo, reflexivo, abrangente. A opção pela proposta pedagógica interacionista foi o ponto de partida para a constatação de que, em primeiro lugar, era preciso resgatar a identidade da escola, ou melhor, construí-la, não somente investir numa concepção epistemológica, pois este investimento implicava em mudanças que ainda não eram possíveis de serem realizadas sem um projeto maior.

O caminho a seguir foi “**compreender o que somos, para buscar o que queremos**”. Neste sentido, o que significa ser escola aberta, quando na verdade adota o regime seriado, anual, com currículo padrão e sistema de avaliação através de notas. O que significa o pressuposto de ser alternativa para o atendimento de meninos e meninas de rua, quando as atividades se limitam À sala de aula e algumas atividades extras, que nem todos

frequêntam. E por que nem todos frequêntam? Muitas vezes pōr opçāo dos alunos, mas na maioria dos casos por decisāo dos professores que nāo conseguem trabalhá-los. O que significa oferecer novas possibilidades de vida, sem um ensino profissionalizante, sem acompanhamento (em qualquer área, seja médica, seja social), sem orientaçāo...

Os discursos foram aparecendo aos poucos, no contato com os grupos, nas visitas, nas conversas informais: - A mudançā nāo é tão desejada por todos, existe o medo, a certeza no que se faz e que é melhor ficar assim;

- os conflitos internos são inúmeros, professores regentes e de reforço em competiçāo aberta, sem vínculos entre as práticas. Os professores regentes argumentam que atendem a todos todo o tempo, sozinhos, custe o que custar e que os professores da tarde mandam os alunos para o pátio, livrando-se deles. Os da tarde argumentam que nāo dá para atender a todos juntos, que o reforço é por grupos, ou individual...
- a ausênciā de outros professores se deve à falta de convênios, mas na questāo pedagógica, ao medo de perder a unidocênciā, pois como escola regular, mais de um professor na sala invalida a unidocênciā.
- As dificuldades inerentes ao atendimento de meninos e meninas de rua, impostos no local, nāo por vontade própria, encontrando lá um pessoal despreparados para entendê-los e ajudá-los.
- A circulaçāo de drogas, a transgressāo, a marginalidade, a sexualidade dos adolescentes, são questōes desafiantes que os professores nāo conseguem, nem se sentem preparados para encaminhar.
- A ausênciā total de famílias, na grande maioria dos casos, impedem qualquer base de sustentaçāo emocional. Quando as possuem, geralmente foram objetos de maus tratos, o que os levou à fuga e à rua.

- Às dificuldades da instituição anexa, que mantém a alimentação e a residência dos meninos internos, mas que teve o funcionamento das oficinas (gráfica, marcenaria, etc) dificultado por não poder contar com a mão de obra dos alunos, já que poderia ser caracterizado como trabalho infantil. A idade avançada do religioso que administra a instituição, também é elemento que dificulta.

Procurou-se, entretanto, oferecer suporte na identificação desta identidade e na elaboração do projeto, partindo-se da análise contextual, para as reflexões sobre as diferentes realidades enfrentadas, as relações de poder envolvidas e as possibilidades efetivas de trabalho.

Neste sentido, entendo que as propostas de trabalho precisam partir do entendimento da cultura dos alunos, da sua valorização como indivíduos, do resgate da cidadania, do acesso à profissionalização, do entendimento de sua linguagem e modo de vida, da produção de conhecimento com prazer, para que este projeto não se transforme em mais um plano, guardado e sem vida.

Em relação a estas culturas negadas e marginalizadas, idealizando para eles uma escola “como todas as outras”, um ensino como os demais, na pretensão de que, com estas atitudes, estão postos em marcha processos de inclusão social. É preciso radicalizar, desmanchando e reconstruindo, para que estas culturas, até então silenciadas, sejam ressaltadas em nossas intencionalidades.

É possível que, na sua gradual e efetiva construção coletiva, o projeto de escola possibilite o aprofundamento dos debates, gerando compromissos com as singularidades dos alunos.

NA ESCOLA B

- SITUANDO O CONTEXTO:

A escola pertence ao sistema municipal de educação. Localiza-se no alto de um morro, situado na periferia da cidade. Funciona de 1ª a 8ª série, atendendo 491 alunos, com ensino regular. Possui um quadro de 22 professores e 3 professores da equipe diretiva.

Originalmente, funcionava em prédio único, porém anos atrás a SMED concedeu metade da escola para a inauguração do Centro de Apoio Mathilde Fayad, instituição municipal que tem por finalidade prestar atendimento e apoio educacional a alunos com dificuldades.

Com a concessão, foram construídas salas pré-fabricadas, numa esquina próxima para funcionamento das turmas retiradas do prédio central. Anos mais tarde, o Centro de apoio foi transferido para outro prédio no centro da cidade, porém a Secretaria de Saúde continuou ocupando as alas com o posto médico. A comunidade se mobilizou para a escola voltar a funcionar toda no mesmo prédio, mas não houve autorização para a Saúde funcionar nas salas pré-fabricadas.

A escola se mantém dividida nos dois prédios, sendo que os pré-fabricados não oferecem as mínimas condições, inclusive de segurança. A promessa é de reconstrução de toda a escola em 1999.

A proposta pedagógica adotada, por orientação da SME, é a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, que objetiva levar o aluno a vivenciar valores humanos, numa educação progressista.

Apresentam como foco de trabalho, o aluno, “buscando proporcionar um ambiente acolhedor, uma educação conscientizadora, onde a difusão dos conteúdos seja primordial e indissociável da realidade, atuando como base para uma sociedade mais justa”.

Este objetivo, colocado no plano de ação anual, denota a dicotomia que permeia o discurso pedagógico, pois este foco no aluno é exercido como centrado num tipo de aluno, geralmente o aluno que assimila o que é transmitido pelo professor, não questiona e está inserido no modelo de bom aluno.

A educação conscientizadora não é sinônimo de difusão de conteúdos, assim como esta difusão não garante uma sociedade mais justa. As escolas conteudistas, geralmente optam pela transmissão e recepção passiva do conhecimento e não pelo trabalho reflexivo, que oportuniza a conscientização.

Este plano de ação, do qual extraí os dados para a análise documental, foi elaborado em um só dia pela equipe diretiva da escola, com vistas ao cumprimento de determinação do sistema de ensino.

Constatai ainda, pelos documentos e falas, que todas as orientações provêm do sistema, repassadas aos professores em reuniões e jornadas organizadas pela equipe diretiva, nas datas determinadas pela SME.

Em relação a esta posição, os professores colocam que gostariam de orientações mais claras, a equipe diretiva gostaria de participar de todas as reuniões propostas para poder dar continuidade e encaminhar o trabalho de acordo, com eficiência e segurança.

Quanto ao trabalho pedagógico, não percebem dificuldades, a não ser quando o aluno não está interessado, ou a família não dá o acompanhamento devido.

A participação da comunidade é feita mediante reuniões, conselhos de classe, ou chamados quando a equipe diretiva achar necessário.

- A PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA:

Quando explicitiei na escola que, como psicopedagoga, buscava a compreensão dos espaços de atuação profissional, analisando as questões do aprender/não-aprender e as perspectivas de inclusão, a equipe diretiva acreditou ser fundamental o trabalho.

Combinei visitas e participação em reuniões pedagógicas, o que em princípio foi aceito, porém na sequência sofreu processo de afunilamento.

No primeiro encontro com professores, analisei os diagnósticos das turmas elaborados por eles. Os aspectos analisados nestes diagnósticos se referiram, prioritariamente, à conduta do aluno e ao acompanhamento familiar, sem maiores detalhes de como os alunos aprender, o que sabem, o que gostam, etc.

Este diagnóstico não pode ser compreendido como análise da modalidade de aprendizagem do aluno, pois esta análise pressupõe uma gama maior de fatores.

Pude questionar alguns tópicos com os professores: por que a relação bom rendimento/accompanhamento familiar, rendimento nos conteúdos/boa disciplina/atenção/interesse, tipos de encaminhamentos/accompanhamento?

Explicitando as falas, simbolizando, analisamos os pontos de vista previstos nos diagnósticos, o quanto a responsabilidade pela dificuldade e pelo fracasso recaiu sobre o aluno, seu meio social, pois nestas falas apareceram os conceitos “é tão pobre, que não

admira que não aprenda”, “a família passa dificuldades, a criança é consequência disso”, demonstrando que raça, classe, gênero, situação familiar, singularidade do aluno, diversidade cultural, são questões relacionadas como problemas.

Esta realidade é assim referida por McLaren:

“Está ficando claro que as consequências do aprendizado estão cada vez mais dependentes da classe social da criança (...) as escolas constituem um jogo no qual os dados viciados caem em favor daqueles que já têm dinheiro e poder” (McLaren, 1997, p. 20)

Falamos em darwinismo social, pois legitima a exclusão, a lei do mais forte e a idéia de que as minorias (étnicas, sociais, etc.) apresentam condições inferiores, tanto biológicas, quanto intelectuais e morais.

A concepção de inferioridade genética/inferioridade social sobrepôs os conceitos de diferença e desigualdade como sinônimos, comprovados pela psicologia escolar, através da introdução dos testes de QI. Este imaginário, percebe-se, ainda se mantém nas concepções dos professores.

A diferença cultural, a situação sócio-econômica, aparecem como justificativas do fracasso, como provas de inferioridade, culpabilizando alunos e famílias pela situação em que vivem e pela não aprendizagem dos filhos.

Estas famílias, por sua vez, assumem para si esta carga, aprisionando-se no circuito “nada somos, nossos filhos nada serão”. A opressão interiorizada, o sentimento de menos valia, mantém a exclusão e a dominação como ordem natural. Segundo Schiff,

“Realmente, a cadeia mais eficaz é a que leva a dar aos dominados a ilusão de sua impotência. Em linguagem moderna, dir-se-ia que é uma opressão interiorizada. Não seria possível nenhuma dominação duradoura de um grupo social por outro, se os dominados recusassem a idéia de inferioridade. Essa idéia de inferioridade tem por finalidade fazê-los acreditar que estão ‘em

seu lugar' e que qualquer esforço para mudar a ordem social está votado ao fracasso. Para que a ordem social opressiva possa funcionar sem choques, é indispensável que as mulheres, os operários e todos os demais grupos oprimidos estejam convencidos de sua inferioridade e impotência" (McLaren, 1997, p. 14)

Estranhamente, entretanto, é que o professor seja também o articulador dessa opressão, pertencente a um grupo oprimido, desvalorizado, inconscientemente faz de seu papel na escola, um mecanismo de reprodução dessas idéias e de manutenção dessas posições.

O professor faz uso de um duplo discurso, pois apresenta como ideal a transformação e a justiça social e se aliena no saber dominante, na medida em que se utiliza dos mesmos mecanismos de justificação. Uma vez aceito como verdade e se fazendo funcionar como tal, constitui subjetividades de professores e alunos, emparedando-os num conjunto de comprovações, técnicas e modelos.

Busquei desconstruir estes enfoques, analisando o fracasso sob diferentes perspectivas. Propondo sessões de estudos e discussão, vimo-nos limitados pelas datas e assuntos pré-determinados, pois não há liberação para outras atividades que não sejam as jornadas pedagógicas propostas pelo sistema, com assuntos definidos. Os professores preferiram não correr o risco de transgredir.

Nos espaços possíveis, as reflexões foram buscadas. A perspectiva de uma revisão futura nas intencionalidades, a constatação da inserção num modelo excludente e a necessidade de rupturas foram, na minha ótica, as grandes conquistas geradas pelos debates.

Não sendo possível a revisão das práticas, tentou-se o crescimento da análise crítica, a consciência sobre o entorno e sua posição neste contexto; estes ganhos talvez

possibilitem avanços no sentido de o professor se perceber como intelectual transformador, resgatando sua auto-estima e sua condição de autor de suas práticas.

A perspectiva de trabalhar os casos dos alunos no enfoque institucional não se mostrou viável, na medida em que a idéia proposta pela escola se definiu como uma “nova sala de orientação educacional, para as crianças serem atendidas”; entendiam que os trabalhos em sala de aula iam muito bem, somente alguns se diferenciavam dos demais.

Não assumi esta postura, mas aceitei atuar em alguns casos, através da psicopedagogia clínica, com atendimento individual, local e horários específicos, por um período de, aproximadamente, três meses. Um desses casos está relatado como A.

A psicopedagogia clínica não exclui a institucional, pois na história do sujeito estão imbricados os lugares que ocupa e de onde é falado, em que pese, muitas vezes, a impossibilidade do psicopedagogo acompanhar a instituição.

Da mesma forma, entendo que a psicopedagogia institucional não exclui a clínica, pois o olhar sobre o processo do aluno pode estar embasado no contexto, mas não exclui a relação do sujeito com sua história pessoal e seus percursos singulares no saber epistêmico/epistemofílico.

Acredito serem estas designações, clínica, institucional, preventiva, terapêutica, curativa, etc. definições que tão bem retratam nosso acalentado pensamento moderno, dual, opositor, fragmentário. Assim, persigo um novo campo de ação. Este campo nem sempre é possível, pois as estruturas escolares ainda perseguem outro ideário, não há o oferecimento deste trabalho nos sistemas, a questão financeira determina que sejam buscadas alternativas de ganhos e assim por diante. Entretanto, a utopia é necessária.

- **A CAMINHADA DE A.:**

É um menino de 7 anos. Vem trazido pela mãe, por indicação da professora e de conhecidos. A mãe está angustiada, ansiosa, o menino com olhar meio perdido, olha nos olhos dela diversas vezes e se mantém calado, mão presa na da mãe.

Tento soltar o ambiente, conversando coisas diversas, mostrando objetos, para não entrar direto no motivo da angústia: a aprendizagem.

É a mãe quem fala, relata sua preocupação, A. é seu único filho, não mede esforços para que tenha um futuro melhor que o dela e de seu marido. Salienta diversas vezes o sacrifício para criá-lo bem, vivem com dificuldades, não entende o que está acontecendo, quer que ele reconheça seu esforço, faça por merecê-lo.

Relata que sofre muito com isso, que fica triste. Trabalha no horário em que ele está na escola para poder cuidá-lo integralmente. Quando não está com ela, está com a avó, que também lhe tem muito carinho. Não sabe como agir, tenta ajudá-lo, mas não consegue. O pai não interfere, acha que já estão cuidando do filho e que não precisam dele. Trabalha muito numa loja de construção. O pai, assim como ela, não estudou muito. Deseja para A. um futuro melhor, que consiga ir além, ser um profissional bem sucedido, sustente bem uma família.

Marca sua tristeza e olha para o filho. Tu não sente que a mãe fica triste? Tu quer a mãe triste?

_ não; eu quero a mãe feliz.

_ e o que me faz feliz?

_ Se eu me esforço e estudo e estudo bastante para passar de ano.

Intervi, perguntando: E o que te faz feliz?

Relutou, olhou para a mãe, baixou os olhos...

_ Ah, se eu passar de ano, se eu conseguir ser inteligente, né mãe?

_ E o que mais?

_ Se eu não precisar trabalhar na Ferrer (onde trabalha a mãe), nem no Bordignon (onde trabalha o pai).

E encerrou aí o assunto. Conversamos um pouco mais, marcamos os encontros, solicitei o material da escola e da ajuda que estava recebendo em casa de uma vizinha, combinei sessões alternadas, os dois juntos, ele em separado, a mãe. Sugeri iniciar com ele sozinho. A mãe lançou um olhar que parece de medo, desamparo, parecendo dizer: “tem certeza?”

Expliquei a função deste tipo de intervenção, da necessidade de termos alguns momentos e que, se ela concordasse, o trouxesse para o próximo encontro.

Neste tempo intermediário entre os encontros, contactei com a professora, solicitando os motivos do encaminhamento, a “queixa escolar”, que foi assim descrita:

_ Aluno desinteressado; recusa-se a produzir, é desatento. A sua alfabetização é precária, não produz bons textos, troca letras nas palavras, não gosta de ler, gosta mais de matemática, mas tem dificuldades em cálculos, principalmente subtração e nos problemas. Provavelmente irá rodar, o que acha melhor para ele, pois não admite mandar aluno fraco para a 2ª série. Esta reprovação se deve, principalmente, às dificuldades que tem e a falta de vontade dele. A escola chamou a mãe diversas vezes, mas até agora, nada. Por isso, depois de termos tido alguns encontros na escola, de ter sido entrevistada por mim, achou que seria uma saída ele ser atendido, até para verem que ela fez tudo o que podia.

Pensei, a sala desta professora tem outros tantos casos...Na entrevista citou: “alguns ficam de lado”... porque encaminhou especificamente A.? Quando perguntei sobre isso, respondeu: _ Ah, mas os outros não tem mesmo chance, esse tem a família que se preocupa, é filho único, bem tratado...

Consultei a história escolar: ingressou na escola aos 6 anos na pré-escola. Apresentou um bom desenvolvimento nas atividades. Foi considerado ativo, criativo e participativo, calmo, cooperativo, com bom relacionamento com a professora e os colegas.

O que aconteceu com A.? Será que a mãe o traria no próximo encontro?

No horário marcado, ainda não haviam chegado. Planejei uma sessão lúdica, organizei alguns jogos e brinquedos para que escolhesse. Acredito no trabalho com brinquedos e jogos, além dos materiais especificamente pedagógicos. Meu objetivo primeiro era o estabelecimento de vínculos com o menino, construindo referências, mas também a compreensão além dos jogos, o entendimento da matriz simbólica, das modalidades de aprendizagem e das estruturas de alienação no saber, colocados em campo por ele em seu não-aprender.

Precisava buscar o que estava querendo dizer com sua recusa, iniciada a partir do ingresso na 1^a série.

Chegou retraído, tímido, resistindo em deixar a mãe. Quando ficamos sozinhos, incentivei que explorasse a sala, os jogos, mas estava pouco à vontade. Falei sobre os jogos, o que eu gostava, sobre a caixa que queria organizar com ele, onde colocaria o que tivesse vontade e gostasse... perguntou, surpreso: é para brincar? Pode? Não é para fazer os trabalhos?

Respondi que não, que naquele dia não teriam os trabalhos, que só iríamos brincar juntos. A partir daí começou a se soltar. Combinamos que escolheria o que colocar

na caixa. Começou com jogos de encaixe, canetinhas coloridas, quebra-cabeças, bonecos de super-heróis. Deixou de lado as letras e números, dizendo: _ estes não são de brincar.

- Do que são?
- De estudar.
- Mas, não podemos brincar e estudar ao mesmo tempo?
- Não, nem pensar. Hora de estudar não é hora de brincar.
- Quem disse?
- A tia J. e a minha mãe. Elas querem o meu bem.
- Se eu brincar contigo, brincar e estudar, não vou estar querendo o teu bem?
- É, aí acho que sim. Eu vim até aqui para aprender.
- Pode ser gostoso?
- Não sei. Lá na aula não é, em casa não é.
- Por quê?
- Não sei.
- E em casa, tu podes brincar?
- Só depois de estudar, se dá tempo.
- Podes brincar de quê?
- Figurinha, bonequinho, tv. Andar de bicicleta e futebol, só no domingo, quando meu pai pode ir junto.
- Ele pode?
- Às vezes.

Escolheu começar pelos jogos de encaixe. Parecia encantado. Os quebra-cabeças.

Ôs bonecos... como brincava só, tentei sugerir minha entrada com outros personagens em bonecos. Aceitou prontamente. Percebi seu divertimento, solto, alegre, barulhento... um grande menino!

Quando a mãe chegou, encontro-nos rindo, guardando o material. Perguntou: como foi? Percebi que queria saber se havia algo errado com seu filho. Eu só disse: para mim foi tudo bem e para ti A.?

_ Ótimo, posso voltar?

Combinei que o próximo dia seria o da mãe e depois o dele. Ganhei um beijo e ele se foi, com uma mãe que devia estar se perguntando: “que raio de ajuda é essa?”

No próximo dia veio somente a mãe. Escutei suas angústias, preocupações. O menino é sua esperança. Passou uma gravidez difícil, um parto demorado, que acabou sendo cesáreo. A gravidez difícil, os desmaios e vômitos não impediram a alegria de ter um filho. Sempre se desenvolveu bem, alimentou-se no seio, na mamadeira, mostrando-se um grande comilão. Sentou, engatinhou, falou tranquilamente. Ativo, precisava de cuidados para não se machucar. Nunca tiveram recursos, mas tentavam cuidar bem dele.

O pai sempre foi mais ausente, já que o filho era cercado de mulheres a lhe “paparicar”. Nunca demonstrou problemas, até a entrada na 1ª série. Nos primeiros dias, foi bem. Depois começou a não querer ir, resistir para fazer as tarefas. A mãe tentou conversar, deixou de castigo, bateu, retirou as brincadeiras e ele se acomodou. Não reclamou mais para ir à escola, mas o rendimento não melhorou.

As coisas pioraram depois das notas do 2º bimestre, a professora a chamou mais vezes e comunicou que estava mal, que possivelmente o reprovasse.

Resolveram colocar uma moça para ajudar. Além disso, os horários com a mãe e os fins-de-semana eram dedicados às tarefas escolares. Perguntei se imaginava como A. estava se sentindo:

_ Deve estar mal também. Tenho pena dele, mas fazer o quê? Deixá-lo virar vagabundo? Eu não tive chances, hoje estou como estou, com sacrifícios. A vida está difícil, se para quem tem estudo já é brabo, imagina para quem não tem. Não quero isso para ele, quero uma vida boa. Não sei o que quer do futuro. Antes queria ser motorista de caminhão como o pai, mas tirei isso da cabeça, dirigir caminhão não é futuro.

Na conversa descobri que imaginou um futuro diferente para si mesma. Viveu uma infância/adolescência dura, com necessidades, embora convivesse com pessoas de outra classe social. Casou e cultivou a possibilidade de uma vida diferente. A frustração veio logo após o casamento. Não queria filhos, ficava em dúvida em colocar mais um no mundo para passar trabalho. Quando ficou grávida, começou a gostar da idéia. Ser um menino a entusiasmou ainda mais. A. nunca deu trabalho, segundo a mãe, sempre foi obediente, até agora, quando não quer aprender.

O controle materno, a pressão para que fosse alguém, a negação da figura paterna, o estopim gerado pela possibilidade de reprovação, ainda no 2º bimestre... quantos fios emaranhavam o menino...

A mãe optou pela criança mágica, que resgataria o sofrimento. O menino retrata este sonho, é obediente, ama a mãe, cumpre o que determinam. O pai se ausenta, entrega-o.

A metáfora paterna, simbolizando a separação primordial em relação à mãe, não se processa, impedindo o acesso, o rompimento. O pai é visto como rejeitado, desqualificado na relação, mas é buscado. O medo de ser como ele e também ser rejeitado pela mãe, atrela-se ao medo de superá-lo e perdê-lo.

O menino está aflito e com medo. Não há qualificação no pai que permita a abertura da cadeia em que a mãe o aprisionou. A professora antecipa (como pode?) um fracasso e a mãe vê, novamente, desmoronar o sonho: “será igual ao pai?” “preciso fazer alguma coisa”.

Nos encontros seguintes, mais e mais estes dados foram sendo traduzidos. Utilizei o lugar de “sujeito suposto saber” em mim colocado para liberar A. de tantos reforços e aulas complementares, tomando para mim a responsabilidade.

Cognitivamente era esperto, inteligente, sem inibições nem oscilações cognitivas. Não havia barreira cognitiva que impedisse o aprender. Entretanto, exibia um estilo de aprendizagem estereotipado, marcado pela reprodução de modelos. Estava no nível silábico-alfabético na escrita, o que para a professora representava a manifestação evidente de seu fracasso.

Busquei, nas sessões, resgatar sua ludicidade, o prazer em aprender e a auto-estima, assim como analisar os aprisionamentos nos discursos e quebrá-los, via simbolização.

Com a mãe, trabalhamos sua condição de mulher, a maternagem, o amor ao marido, a função paterna na relação mãe-filho. Não tive a presença do pai em nenhum momento, por questões de trabalho, mas soube pelo menino que estava gostando do rumo que as coisas estavam tomando. Achava que agora o filho ia deixar de ser “filhinho da mamãe”.

Senti que, aos poucos, a mãe investiu o pai de significação, “entregando” um pouco o filho aos seus cuidados, para passeios e brincadeiras de fim-de-semana, tendo em vista que não precisava passar estudando. A mãe até gostou de ter um tempo para si, de repartir a responsabilidade pelo filho.

Por sua vez, as notas de A. começaram a subir. Ele estava alegre, solto, falante, ativo nas sessões. A professora reagiu. Disse que as notas podiam estar melhores, mas agora A. estava ficando “hiperativo”, o que era ainda pior.

Assim mesmo, conseguiu ser aprovado com médias boas. A alegria dele e da mãe eram contagiantes. Queriam me atribuir o lugar do “mestre”, o salvador da pátria. O menino colocava seus braços no meu pescoço, pendurava-se, dava beijos e beijos.

Surgia neles o medo do que fazer, pois se precisassem no ano seguinte, contariam comigo? Não quis interromper o trabalho com a aprovação, mostrei que precisava prosseguir um pouco mais, era preciso desamarrar os nós, “matar o mestre”.

Com a continuidade, A. percebeu que aprendia, que isso era bom. Adorava pedir ajuda ao pai. O vínculo entre os dois, o alívio da mãe, permitiram que iniciasse o percurso de ascender ao seu desejo, de ser sujeito.

A mãe, tinha medo do futuro mas tentava resgatar a confiança. O amor excessivo e sufocante pelo filho, a ansiedade em deixar a vida seguir seu rumo, não foram plenamente vencidos, mas assim mesmo pode tomar consciência de não fazer dele o seu ideal de vida, de atendimento ao seu narcisismo. Ocupar um lugar na cidadania não implica em “engolir” o filho, o marido. E a escola? A. foi aprovado, mas o processo excludente continua. Não houve revisão, reflexão sobre as práticas, os preconceitos, os estereótipos. Tenho dúvidas sobre o que acontecerá com ele daqui para frente e o que terá acontecido com os outros tantos que lá ficaram.

A psicopedagogia clínica se mostrou possível, mas realmente contribuiu para a reversão do fracasso?

No meu entendimento, sim e não. Sim, se analisar que o trabalho foi comprometido, sério e resgatou a identidade, a auto-estima. Não, se analisar como intelectual comprometida, que pretende muito mais do que atender crianças em consultório, que possui um compromisso social e uma indignação com a exclusão que vai além das paredes de uma sala.

Não, se entender o fracasso numa amplitude maior e sua revisão uma utopia, um ideal emancipatório na construção de um novo espaço de cidadania.

NA ESCOLA C:

- SITUANDO O CONTEXTO:

Escola particular, vinculada à Universidade da Região da Campanha, município de Bagé. Implantada em 1995, com o objetivo de oferecer um ensino alternativo, com proposta pedagógica diferenciada.

A proposta inicial foi elaborada a partir dos trabalhos realizados pelo Núcleo de Pesquisa em Educação e Humanidades, da URCAMP, em escolas públicas da região. Os professores foram trabalhados em cursos de preparação e seleção, durante o 2º semestre de 1994, enquanto eram encaminhados os processos legais para o seu funcionamento no ano seguinte.

A implantação gradativa das séries visava o desenvolvimento crescente da proposta e as possíveis articulações que o crescimento implicaria, sem perder o caráter inovador.

O “esboço” do projeto político-pedagógico foi elaborado pela equipe da escola e do Núcleo de Pesquisa, durante o processo de preparação. Dele constavam algumas premissas prioritárias: proposta pedagógica sócio-interacionista, respeito à diversidade, convicção de todos são capazes de aprender, intencionalidade social e pedagógica com as transformações, construção coletiva do espaço-escola, compromisso com um ensino crítico, criativo e responsável.

As opções teórico-metodológicas exigiam planejamento interdisciplinar, avaliação através de pareceres descritivos, conteúdos como marcos conceituais, material e merenda

coletivos, aulas especializadas, construção coletiva de regras, horários semanais de estudos e planejamento e a elaboração efetiva do projeto político-pedagógico com a comunidade escolar.

O referido projeto, reanalisado ano a ano, ficou assim constituído: análise contextual, onde constam: . a caracterização sócio-econômica-cultural e familiar dos alunos, os resultados das pesquisas realizadas na comunidade e corpo docente, sobre a visão de mundo, homem, sociedade, escola, professor, aluno, família e processos de aprendizagem.

- . fundamentos filosóficos;
- . fundamentos sociológicos;
- . fundamentos epistemológicos;
- . organização curricular;
- . pressupostos metodológicos e didáticos do cotidiano;
- . pressupostos avaliativos;
- . organização da equipe escolar.

Os instrumentos pedagógicos para planejamento, acompanhamento e avaliação são organizados ano a ano, tendo em vista o acréscimo de séries, as relações teoria/prática, a caminhada da escola/professores/alunos, às singularidades envolvidas no processo.

A escola, no ano de 1998, apresentou seis turmas, sendo três primeiras séries, uma segunda, uma terceira e uma quarta, num total de 140 alunos. Para atendê-los, conta com: uma coordenadora geral, supervisora, orientadora, psicopedagoga, seis professoras de currículo, duas professoras de apoio, uma professora especializada em linguagem de sinais, uma professora de educação física, uma professora de língua inglesa, uma professora de língua espanhola, um professor de teatro e música, uma professora de oficina de

construção, um professor de informática, uma secretária, equipe da merenda coletiva (uma nutricionista, um responsável e uma merendeira), uma professora contadora de histórias e equipe do NPEH para assessoria.

O acréscimo da equipe em 1998, com professores especializados em língua de sinais, psicopedagoga e apoio pedagógico, foi devido ao ingresso de maior número de crianças portadoras de necessidades especiais na escola.

A perspectiva da escola, desde sua fundação, foi respeitar, acreditar e trabalhar as diferenças, num espaço o menos segregativo possível. Assim, desde o início contou com crianças especiais que foram trabalhadas em classe regular.

Porém, a visão da escola como inclusiva, pela comunidade, mereceu ênfase a partir de março de 1998, com o recebimento de crianças com problema de fala, surdez, portador de Síndrome de Down, deficiente físico, paralisia cerebral... necessitando ampliação e reestruturação no atendimento.

A opção dos pais destas crianças pela escola, foi definida por eles por ser “a única que aceita e trabalha a aprendizagem dos filhos”. Entretanto, esse reconhecimento da comunidade não se dá sem problemas, pois outros pais desistiram de colocar seus filhos numa escola que, segundo eles, era para “crianças-problemas”.

O processo atual é de oportunizar o entendimento de que a escola não mudou, sempre optou pela não exclusão, pela condição de aprendizagem de todos, pelo respeito à singularidade. A questão é que, com o trabalho se consolidando, a inclusão sendo assunto-tema dos debates e polêmicas provocados pela nova LDB, as convicções e preconceitos começaram a vir à tona.

Outras escolas particulares da cidade passaram a “encaminhar alunos, pois acreditam não possuir condições de atendê-los. Na verdade, demonstram com isso um desconhecimento e um grande descaso para com o ser humano.

Internamente, a luta é travada dia-a-dia contra o preconceito. Por vezes, situações extremas são vividas, como o caso de um pai que “proibiu” o filho de sentar ao lado de uma menina “doente e feia”. Segundo ele, o filho não era obrigado a conviver “com este tipo de gente”. Dissemos que realmente o filho não era obrigado a estar nesta escola, mas caso ali ficasse, era certo que conviveria, sentaria ao lado dela no grupo e iria interagir com And., a menina com paralisia cerebral. No final das contas, ficou e muito bem, tendo em And. uma de suas primeiras amigas, que o ajudou a ser parte do grupo.

Ampliando as séries, a proposta pedagógica e a inclusão, inúmeras questões foram surgindo, exigindo a permanente revisão das práticas e dos embasamentos teóricos, das funções e atuações profissionais.

Essa história é contada, em parte, nessa dissertação.

- A INSTITUIÇÃO ESTILHAÇADA E A CONSTRUÇÃO COLETIVA:

Este trabalho tem vários autores. Nele estão presentes todos aqueles que aceitaram o desafio de lutar pela igualdade de direitos e pelo reconhecimento da diversidade, da singularidade.

Aqui estão contidos relatos, partes de vidas, cotidianos de pessoas que acreditam e trabalham para que as utopias partilhadas se concretizem, tentando encontrar novas formas de conviver, de entender o que seja justiça, igualdade, felicidade.

Nesta crise da modernidade, onde nossos paradigmas caem por terra diante das promessas não cumpridas, ou cumpridas em excesso, é preciso reencontrar a generosidade,

o prazer, a ética. Este reencontro se dá de forma plural e loca, em cada lugar, em cada olhar, em cada chão de escola.

As instituições têm duas saídas possíveis, ou o emparedamento, o fechamento nas verdades e ações concebidas até então, ou o estilhaçamento, o rompimento, o tirar das entranhas dos imaginários, os conceitos e preconceitos, simbolizando-os e possibilitando seus desmoronamentos.

A psicopedagogia, que se pretendia como possível de sustentar o espaço entre a psicologia e a pedagogia, mostrou-se tão pretensamente infalível e psicométrica como a primeira e tão diretiva e excludente quanto a segunda. Não veio a ocupar o espaço pretendido, mas reforçar as dificuldades de ambas. Desta forma, questiono sua função, formação e atuação.

Seu papel (ou papéis) na pós-modernidade está em aberto, a ser construído, ou destituído. Neste movimento de ruptura, submete-se ao seu espelho na constituição de subjetividades, percebe-se e, querendo ou não, rompe-se.

Na escola C, como as questões principais que orientam a proposta são debatidas no coletivo, a perspectiva de construção de uma identidade profissional, um espaço institucional rompido, as questões das diferenças e da inclusão foram apresentadas ao grupo. Na análise, a inferência de que nada mais conseqüente com o rumo que a caminhada coletiva traduzia.

A escola se identificou como alternativa, antes de ter o termo “inclusão” percorrido os debates ou legislações. A consciência crítica, a reflexão permanente, fazem parte da proposta pedagógica. A revisão da exclusão e do fracasso da educação e da sociedade, sempre foram premissas fundamentais.

Porém, as questões concretas que permitissem a realização dos ideários ainda precisavam ser constituídas. Além disso, era preciso saber se os discursos se submetiam a uma fala instituída, ou mostravam relação com as práticas e representações.

A esta empreitada me dediquei, junto com o grupo. Em primeiro lugar, busquei analisar a escola, em seu contexto, sua inserção cultural, possibilidades e problemas. Com os professores foram longas conversas, observação e intervenção nas aulas, muitos questionamentos. Com a equipe diretiva, reuniões semanais. Com o coletivo, participação nos estudos, nas reuniões gerais. Com os pais, nas entrevistas, encontros para entrega de pareceres, contatos até certo ponto informais. Com as crianças, nas salas de aula, nos corredores, no recreio, no teatro...

Aos poucos os espaços foram existindo e a trajetória do psicopedagogo se construindo, em uma instituição rompida, aberta à vida, que tantos desafios nos impõe.

Provocar a permanente quebra de modelos, premissa perseguida na identidade profissional buscada, nem sempre foi possível, ou contou com a aceitação inconsciente dos professores.

Em que pese todos os professores e suas turmas, terem sido trabalhados de uma forma ou de outra, como sujeitos dessa dissertação estão elencados quatro alunos portadores de necessidades educativas especiais, suas professoras e as famílias.

O trabalho de psicopedagogia iniciou-se, efetivamente, com a montagem de um “quebra-cabeça” inicial sobre as histórias de cada aluno da escola; compreendendo o aprender como processo pluricausal, buscou-se a análise de suas modalidades de aprendizagem, que envolveram estudos detalhados e observação dos processos em sala de aula, suas interações, preferências, estilos de aprendizagem, resistências e apropriação dos materiais pedagógicos, com vistas ao entendimento do maior número possível de variáveis.

Como a proposta da escola é a construção de conhecimentos, tornou-se mais fácil a mediação junto aos professores e alunos, pois os jogos e demais atividades já apresentavam o caráter lúdico e desafiante buscado.

Percebendo como as crianças reagiam aos objetos e propostas, pude compreender um pouco mais suas histórias pessoais e sociais, sem que para tanto precisasse retirá-los do contexto.

Ampliando a compreensão sobre o processo de aprendizagem dos alunos, foi possível abrir espaços de viabilização de recursos para o atendimento das singularidades e necessidades, devolvendo aos professores e, com eles, construindo novas alternativas.

Refiro-me à “compreensão sobre o processo de aprendizagem” no lugar de diagnóstico, por entendê-lo em outro enfoque, cuja função não delimita, nem se finaliza em dado momento, ou em dado aluno. Além disso, essa compreensão permite aos diferentes saberes envolvidos atuarem em consonância com o psicopedagogo, que assim não realiza “um laudo” com sua única visão e entendimento.

Esta experiência psicopedagógica transforma o entendimento de “problema” em desafio e oportunidade de crescimento para todos os envolvidos. Outro aspecto fundamental desta compreensão é buscar as possibilidades, reconhecer as necessidades, mas não se restringindo a elas. Optamos por atender o que fosse preciso, porém sem fixar ali o olhar e deixar de perceber todas as instâncias dos alunos.

A criança deficiente, a criança com dificuldade em qualquer aspecto, precisa ser reconhecida, não só pelo que lhe é difícil, mas por suas formas de agir no mundo, construir conhecimento. Difícil, realmente, é o mundo construído pelos “normais”, que não abre espaço para outros viveres. Difícil é o imaginário que percebe e persegue um mundo que não existe.

Às questões mais instigantes do processo se relacionaram às estruturações mentais dos alunos, as mais complexas foram as que envolveram as famílias e os imaginários dos professores, fontes de alienação, para Lacan.

Compreender o que estava sendo posto em jogo na relação com filhos e alunos e, através da transferência, buscar sua simbolização que possibilitasse a quebra de imagens, foi processo longo, por vezes sofrido, mas que se definiu em sua significação como possível.

A palavra “presa” precisava operar, surgindo aí os chamados focos de resistência. Para Lacan, quando o sujeito não realiza a ordem do símbolo de maneira viva, ou a ele se nega, passa a trazer substitutos através de imagens desordenadas. Estes substitutos se interpõe à simbolização verdadeira para o sujeito, atuando como “resistências” ao que não quer e não permite interpretar.

Para o autor, é a tentativa do sujeito de fazer o seu jogo. Porém, nas entrelinhas deste jogo, algo se traduz e se trai, permitindo o ingresso do psicopedagogo na significação desses momentos, suportando o conflito que se instala, a oposição que surge daí.

Lacan assim se refere,

“Não é a ele enquanto realidade que esta oposição está sendo feita, é na medida em que, no lugar dele, está sendo realizada uma certa imagem que o sujeito projeta sobre ele”.

Estes momentos foram vividos com as professoras, com a equipe diretiva, com alguns pais, porém o processo seguiu seu curso.

Uma das professoras aprisionou-se nesta posição defensiva, negando sua ferida narcísica. A orientadora educacional sentiu-se “roubada” em sua atuação profissional, gerando um conflito interno que lhe causou bastante dor, até a compreensão de que não

havia roubo de lugar, mas a necessidade de revisão de papéis neste momento de transição paradigmática.

Este percurso pôde ser vivido, pois as reuniões de “informe e orientação” foram transformadas em encontros individuais e/ou coletivos, onde a escuta e a parceria ampliaram o espectro do assessoramento, na elaboração conjunta de alternativas.

Em relação aos pais, buscou-se também a parceria através de reuniões, conversas e acompanhamento. Nem todos se mostraram abertos, outros se colocaram como partícipes, numa relação que foi além da posição de espectadores do processo.

Assegurando a intervenção nas salas de aula e do assessoramento ao professores, uma única menina recebeu atendimento individual de apoio, complementando a sala de aula, por razões específicas: a relação defensiva da professora que dificultava seu avanço na sala, a dificuldade da turma como reflexo das questões da professora, as necessidades específicas que apresentava (oscilações cognitivas), as dificuldades da família em relação a ela, a necessidade de resgate de sua auto-estima e confiança, o processo de busca da identidade que havia iniciado e não podia ser rompido.

Para todos os alunos portadores de necessidades educativas especiais, foram elaboradas propostas de intervenção, que não se diferenciavam das atividades da turma, pois a interação é considerada pressuposto fundamental, mas que permitiam as mediações em função das singularidades.

Além disso, os currículos e processos avaliativos, com seus pré-requisitos, foram objeto de adaptações com vistas a assegurar os processos individuais vividos. Este trabalho se justifica pelo respeito ao indivíduo singular que não pode ser comparado. Cito como exemplo o caso de AP, em que optamos pela utilização da Língua de Sinais, pressupondo que seria incoerência avaliá-la com os mesmos pré-requisitos de crianças ouvintes.

O fundamental da atuação psicopedagógica foi o pressuposto de compreender a instituição e os processos vivos nela atuantes, fazendo-a falar, simbolizando as imagens, interpretando esses processos como matrizes de onde se posicionam os sujeitos, revelando seus reflexos e possibilitando o acesso de novas subjetividades emancipatórias.

A inclusão aí se define como consequência e não causa. Como princípio e não fim. Subjetividades utópicas se libertam e possibilitam acesso de outros ao conhecimento, acreditando no possível, movidos pelo desejo de transformação.

- HISTÓRIAS VIVIDAS:

HISTÓRIA DE AP:

Ingressou na 1ª série em 1997, tendo freqüentado uma pré-escola. Apresenta surdez neurossensorial profunda, provocada por doença infecciosa da mãe na gestação. Única filha de casal jovem, faixa dos 30 anos; o pai é publicitário e a mãe cabeleireira.

Os pais não admitem a deficiência da filha, lutam pela cirurgia para implante coclear. Estes implantes são aparelhos biomédicos de alta tecnologia capazes de prover som para pessoas com surdez neurossensorial profunda e que são incapazes de compreender a linguagem falada através da prótese auditiva, como é o caso.

AP utiliza a prótese auditiva, mas como os resultados são mínimos e seu uso percebido externamente, ela a rejeita.

Na expectativa do implante, os pais rejeitam a linguagem de sinais, afirmando que seria inútil quando a filha ouvir e falar.

O ano de 1997 transcorreu neste ir e vir familiar, onde a escola afirmava sua proposta bilingüe, ou seja, Língua Portuguesa e Linguagem de Sinais para a educação de surdos, e por outro lado, os pais deixavam acontecer. A mãe refugiava-se na necessidade de trabalhar muito para conseguir o dinheiro da cirurgia e o pai, na falta de tempo da mãe para conviver com a filha, que era atendida por duas babás em turnos alternados.

AP apresentava ausência de limites, dificuldade de relacionamento com os colegas. Aprendia a linguagem de sinais com a professora, mas quando queria, fechando-se, deixando de entender, quando percebia que devia ceder algum espaço.

No decorrer do ano letivo, o processo de socialização avançou significativamente, passou a querer participar do grupo e sendo por eles aceita. Porém, a solicitação continuada de um tradutor, do envolvimento da família (inclusive babás) na aprendizagem da língua de sinais não surtiu efeito e, embora tenha avançado cognitivamente, não foi aprovada para a 2ª série. Sentimos a necessidade de um trabalho mais efetivo.

Para 1998, optamos por defender a proposta da escola, como alternativa da permanência de AP conosco, não poderíamos ficar mais um ano esperando uma possível cirurgia e negar o trabalho que poderíamos fazer. Caso os pais novamente vissem a aprendizagem como um ponto de espera até que pudesse ouvir, como somente um lugar para conviver, não teríamos como atendê-la, já que defendemos o local de produção de saberes. Além disso, resolvemos buscar uma professora especializada, por nossa conta e não esperar que os pais a providenciassem, como haviam proposto no ano anterior, porque queriam saber quem seria e ter um contato prévio com a pessoa, o que nunca aconteceu.

Conseguimos a cedência de uma professora também surda, especializada na linguagem de sinais, para trabalhar na escola duas vezes por semana.

Estrutturamos o trabalho pedagógico, priorizando:

- a aprendizagem da língua de sinais, hoje aceita como linguagem autêntica, embora com estrutura gramatical própria, como afirma Skliar, ao discutir a posição de Vygotsky em relação a língua oral e de sinais na educação de surdos:

"a língua de sinais é o meio natural de comunicação e o instrumento para o pensamento dos surdos; a poliglossia - ou habilidade para usar várias formas de língua: oral e

língua de sinais - é a forma mais eficiente para o desenvolvimento da criança surda"(Skliar, 1997, p. 121)

- a convivência com pessoa surda, pois acreditávamos ser necessário valorizar a cultura surda, assim como permitir a identificação da AP. Convivendo num mundo ouvinte, resistindo por questões familiares à língua de sinais, não significando, nem instituindo referências, não poderia ser alfabetizada, nem interagir comunicativamente além do que já fazia, embora toda sua capacidade intelectual. Era preciso alguém que a compreendesse mais do que todos nós, rompendo seus bloqueios e nos ensinando a conviver com esta outra cultura. Não se tratava de simplesmente inserir AP no mundo ouvinte, como esperavam os pais, mas de criar uma identidade bicultural e para tal, precisávamos nos aproximar ao máximo de sua cultura e só uma pessoa adulta surda poderia possibilitar essa travessia.

Como nos propõe Skliar, quando se refere ao modelo bilíngüe:

"Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes"(Skliar, 1997, p. 144)

- a continuidade do processo dentro do enfoque sócio-interacionista, pois tínhamos convicção de que a criança surda também seria assim alfabetizada, ou seja, com a LIBRAS e a proposta pedagógica interacionista. Organizamos alfabetos digitais em todas as salas de aula, em consonância com o alfabeto da língua portuguesa, além da aprendizagem da linguagem de sinais; utilizamos todas as possibilidades sensoriais e corporais, exploramos situações de jogos que oportunizassem a interação comunicativa e a produção de diálogos, desafiando e questionando em todas as propostas;

- pleno respeito à diversidade, estudando e analisando criteriosamente o desenvolvimento de cada um e as peculiaridades da criança surda, construindo progressivamente e, quando

necessário, as adaptações curriculares que permitissem seu avanço, sem menosprezar possibilidades, nem voltadas para as dificuldades, mas privilegiando o direito de ser singular.

Estas questões foram expostas aos pais nos primeiros dias de aula, onde salientaram o esforço com os aparelhos e a leitura labial, reforçaram a cirurgia em novembro e, embora tenham percebido o avanço da AP, mantinham o medo de que a língua de sinais a acomodasse e não a fizesse buscar a fala.

Questionamos: para quem é tão importante que AP fale e leia os lábios?

Não negamos que são recursos importantes, mas porque seguir recusando o contato com a cultura surda? O que há de tão terrível nisso? Após muito debate, conseguimos a concordância com a proposta e com a presença da professora especializada, assim como seu trabalho com a família.

A partir daí, a professora especializada passou a participar da sala nas segundas feiras, realizando a tradução para a AP, a professora (que também utiliza os sinais) e os colegas. Na terça, participava de reuniões de estudos e planejamento e também participava da aula.

AP reagia a presença da professora especializada, mas aos poucos a professora da classe possibilitou sua inclusão nas atividades com todos, o que pode facilitar o processo em sua sequência. Apesar disso, sempre reagia mais quando exigida pela professora especializada do que pelos demais professores da escola. Atribui o fato, à transferência da rejeição parental ao processo e que a própria AP sentia por ser surda e vinculada agora à professora. Percebi que procurava olhá-la de lado, como uma "menor".

A professora sentia esta rejeição, sendo necessários vários encontros para analisar suas angústias e para que pudesse perceber que estava sendo alvo das emoções de AP.

Outra questão que surgiu na caminhada foi em relação à compreensão do processo cognitivo. A professora especializada não entendia a construção de conhecimento como nós entendíamos, procurando dar as respostas para AP, sem que ela tivesse tempo de levantar hipóteses. Procuramos refletir com ela e solicitamos que observasse mais como acontecia o processo com os demais alunos, intervindo com todos, participando das reuniões de estudos da escola.

Estes desafios conflitaram a professora especializada, envolvida em suas angústias pessoais. Desejava muito que AP traduzisse sua capacidade de acertar. Trabalhando estas angústias, percebi que lutar pela causa dos surdos era a forma que ela tinha encontrado de encarar sua própria surdez, ocorrida na maturidade. Referia-se a si mesma como "esta que não sabe nada", "pelo menos aqui sirvo para alguma coisa", "eu, que tenho tanto para fazer e consigo tão pouco", manifestando seus sentimentos de menos valia e sua necessidade de aceitação. O sucesso de AP seria o seu sucesso, mas parecia que tudo era muito lento.

Procurando revisar seus argumentos, colocando-a como parte da escola, aos poucos oportunizamos que fosse percebendo o processo e conflito com o conflito inerente.

A família continuou à margem por longo tempo, mas em agosto o progresso de AP na alfabetização era evidente. Na entrega do parecer descritivo, a mãe compareceu e conseguimos conversar longamente. Desta vez, falou de si, da crise de seu casamento, da angústia com a AP, da felicidade dela em estar aprendendo, da alegria que tem na escola... Colocou a expectativa de aprovação, quando a AP falasse. Surpreendemo-nos com a falta de entendimento, pois seria ilógico aprovarmos a AP somente quando falasse.

Questionamos o assunto, explicamos a adaptação curricular, os pré-requisitos da série e as reformulações que fizemos, colocando a leitura através de sinais e não da fala, que realmente queríamos é que representasse seu pensamento através da escrita alfabética e interpretasse o que lia, demonstrando compreensão. A mãe prometeu revisar as exigências, parecendo-nos comprometida.

Daí para frente conseguimos novos contatos e pude acompanhar seu avanço em relação à filha, manifestando alegrias com seus progressos.

AP conseguiu sua aprovação para a 2ª série, a partir da adaptação curricular, que buscou compreender e atender à perspectiva da linguagem de sinais, da cultura surda e não dos pré-requisitos previstos na cultura ouvinte.

HISTÓRIA DE ALB:

Menina com 12 anos, terceira filha. Apresenta um quadro de paralisia cerebral decorrente de anoxia fetal; parto prematuro; comprometimentos motores, dislalia e deficiência mental moderada.

Iniciou o uso da linguagem aos 4 anos, com pequenas palavras compreendidas pela família. Mantém doses de anticonvulsivos três vezes ao dia.

Atendimento anterior com neurologista, fonoaudióloga e psicóloga, mas aos poucos a mãe retirou os atendimentos “que não resolviam nada”, mantendo a neurologista, embora questionando o tratamento.

Ingressou na escola em 1996, tendo passado pela escola especial algum tempo, mas depois ficou em casa com atendimento de professora particular não especializada.

O laudo da neurologista registrava importantes dificuldades perceptivas, no equilíbrio dinâmico e falhas na fala. Funções cognitivas na faixa dos cinco anos.

Observamos que sua dificuldade de expressão era agravada pela família que, além da rejeição, impossibilitavam-lhe a manifestação; “ela não sabe”, “fale comigo que com ela não adianta”. A mãe dominadora com toda a família, confirmava a menos valia de ALB e a sua grandeza, o seu extremo sacrifício em cuidar dela abrindo mão de outras coisas.

O discurso manifesto da mãe se caracterizava pela repetição: o esforço de uma mãe dedicada, que assumia para si toda a responsabilidade familiar. O pai se mostrava submetido a este discurso.

ALB em sua redoma, impotente, não tinha permissão para demonstrar nenhuma capacidade. Deixava-se levar pela circunstância. A relação entre ela e as figuras parentais favoreciam sua condição de dependência.

Optamos, como escola, por oportunizar-lhe o máximo de experiências, corporais, estéticas, musicais, expressivas, em que pese a prioridade da família na aprendizagem da leitura e da escrita.

Cognitivamente defasada e habituada ao treino de escrita, precisávamos desafiá-la nas atitudes de busca, mas para tal era preciso trabalhar sua autonomia e identidade. A capacidade de simbolizar e de se envolver com jogos lúdicos era mínima, esperando o que os faziam e se recusando a jogar.

ALB precisava viver. No decorrer do ano, avançou na comunicação, estabelecendo diálogo através de palavras que significavam frases e superando o receio de falar. Apresentava tentativas de escrita silábica quando questionada, pois mantinha sua dependência com o que os outros faziam. Avançava gradativamente na auto-estima, mas ainda submetia-se ao grupo, sem reação quando agredida.

A família se mantinha presente na escola, porém oscilando entre o desejo de retirar ALB, ou deixá-la permanecer. A cada tentativa de independência, a mãe desestruturava-se, questionando até que ponto valia o sacrifício pelo estudo da filha.

O ano seguinte se iniciou com um tumulto familiar. ALB menstruara nas férias. Talvez ela não tenha compreendido totalmente o fato, mas para a mãe foi um golpe enorme; não aceitou e manifestou seus medos em relação ao futuro da filha. Em diálogo com a psicóloga constatamos a dificuldade de todos os membros nas questões ligadas à sexualidade e independência. A mãe elimina a figura do pai e infantiliza as outras duas filhas, prendendo-as a ela para que “não se percam”. Combinamos que seguiríamos investindo na autonomia e identidade de ALB e que a psicóloga tentaria trabalhar a relação familiar.

Optamos por avançar nos processos estruturais do pensamento, com sessões específicas, além do acompanhamento em aula. Uma vez por semana ALB era atendida individualmente. Aos poucos foi se percebendo, perdendo a necessidade de se esconder para trabalhar ou brincar. A partir do momento que conseguiu referir-se a si mesma como “ALB quer”, a significação de seus atos e relacionamentos tomaram outro rumo. Em meados de setembro tomou sua primeira atitude que nos demonstrou sentir-se como sujeito: na sala de aula, um colega sempre lhe tomava o lugar e ela recorria à queixa para intervenção da professora. Neste dia, porém, quando o fato se repetiu ALB não permitiu que ele sentasse, impondo seu direito de ter chegado primeiro. A reação do colega foi cuspi-la e ela lhe deu um tapa. Surpresa com a própria reação, chorou. A professora entrevistou, conversando com ambos, mas procurando não tolher a capacidade de reação manifestada.

A partir daí, um salto qualitativo observou-se na menina, que passou a desejar participar das atividades, inclusive apresentações, com opiniões próprias. Avançou nas atividades cognitivas, nas tentativas de escrita... finalmente “entrava” na escola...

Como era o esperado, a mãe reagiu, demonstrando desânimo com o futuro da filha e incerteza se a deixaria permanecer. A muito custo conseguimos demonstrar-lhe os avanços, que poderiam ser considerados poucos, mas que para nós eram extremos e gratificantes.

Embora não tenha sido aprovada, estabilizou-se cognitivamente, mantendo equilíbrio nas conquistas estruturais. No decorrer do trabalho dos dois anos, a oscilação cognitiva a fazia regredir a níveis anteriores de pensamento, agora, o que conquistava independia do tempo de intervalo e da atividade proposta. Em nossa avaliação, seu nível cognitivo avançava para o operatório e suas manifestações eram de uma criança de 6, 7 anos.

O ano de 1998 iniciou-se com boas expectativas, a mãe percebeu que ALB agora se firmava em suas conquistas, solicitava responsabilidades, expressava sentimentos, manifestava posicionamentos. Relatou que a menina mantivera por vários anos o hábito de juntar diversas coisas misturadas em caixas. Por iniciativa própria, decidiu selecioná-las, deixando nas caixas o que lhe era mais importante, selecionando o uso e desfazendo-se de várias coisas. Questionada, respondeu “agora eu já sei para que servem, não quero só juntar, é bobagem”.

ALB iniciou o ano com o envolvimento de uma primeira vez, embora a delicadeza de seu processo exigisse cuidado para que não se colocasse novamente na defesa. Mais segura apresentava suas idéias na rodinha, aumentando o número de palavras que compunham a frase. Seus conceitos de certo e errado, bem e mal eram rígidos, mas era

compreensivo, pois iniciava seu reconhecimento do mundo e precisava ter conceitos seguros.

Procuramos, ao mesmo tempo, favorecer estas conceitualizações, mas com o cuidado de não inflexibilizar suas idéias, oportunizando a reflexão e abstração de cada situação.

Em abril conseguiu conservar a escrita numérica até 12, identificando os numerais e estabelecendo a relação número/quantidade.

O trabalho com as estruturas operatórias avançava gradativamente, permitindo as primeiras classificações e seriações sem apoio de objetos e com diferentes materiais.

Em julho adquiriu a hipótese silábico-alfabética na escrita de palavras, embora na frase mantivesse a sua estrutura de fala: algumas palavras significando o todo.

Em agosto, tudo pareceu cair por terra. ALB voltou das férias triste, desanimada. Os pais desestimulados, fechados. Solicitamos uma reunião para descobrir o motivo. Os pais nos relataram que, por solicitação da neurologista, submeteram ALB a um exame psicológico e os resultados tinham sido muito ruins. A profissional os havia orientado que o futuro escolar não existia, que o ideal era uma oficina protegida para adquirir uma função. Salientou que desenvolveria uma doença afetiva no futuro, reagindo com padrões de excitabilidade maníacas.

Surpresos, solicitamos o laudo. Entramos em contato com a psicóloga e mantivemos um diálogo interessante, que demonstrou que o contato de um dia com ALB, realizando seis avaliações cansativas, sem tempo para dialogar com ela que tem problemas na fala, realmente tinham produzido um laudo um pouco antecipado. A afirmativa de que não sabia nada da proposta pedagógica, nem conhecia os níveis da psicogênese, levou-nos a questionar a afirmativa da impossibilidade de alfabetização.

O laudo havia derrubado a auto-estima a tanto custo construída na menina e na família. A psicóloga afirmou que “baixou a bola da mãe” dizendo que não se devia acreditar num futuro para ela, mas que era possível uma função útil.

Cansada, ALB parecia ter desistido, assim como a família. O seu afeto pelos colegas e pela escola não a deixavam desistir de vez. A professora, que sempre manifestou dificuldade no trabalho, sentiu-se desafiada e conseguiu investir nela. Assim, foi possível manter as conquistas e avançar, mesmo que num ritmo bem mais lento do que estava sendo trabalhado.

Investindo nela, resgatamos um pouco da caminhada. Não retiramos da sala para atendimento, só quando solicitava esta intenção. Com toda a perturbação, os avanços não foram muitos a partir daí. No final do ano optamos pela adaptação curricular e a aprovamos para a 2ª série, em que pese a escrita silábico-alfabética. Propusemos um acompanhamento nas férias, a fim de que pudesse suprir o tempo e não perder o vínculo com a aprendizagem.

Entretanto, a manutenção de uma auto-imagem de aprendente estava comprometida e o discurso superprotetor da mãe, a menos valia, novamente se colocavam para ela.

Agora, aguardamos o seu retorno, se é que irá retornar, pois a mãe novamente manifestou dúvida sobre a validade de mantê-la na escola e agora possui respaldo de um laudo para tal. Isto é justo?

HISTÓRIA DE FE:

Ingressou na idade escolar, após frequentar a pré-escola. É portador de Síndrome de Down, com questões recorrentes, tais como diminuição na audição, miopia e tendência à

infecções. Seus atos são lentos e a linguagem limitada. Interage pouco, não fazendo amigos com facilidade e tendendo a isolar-se. É afetuoso e emotivo.

A família proveu o atendimento de diversos profissionais desde que nasceu. Trabalhou com psicopedagoga durante dois anos, porém optaram por reduzir a “agenda de executivo” que o deixava estressado e sem tempo para brincar. Atualmente pratica equoterapia e tem atendimento de fonoaudióloga.

A gravidez não foi desejada, mas aceita e tranqüila. A mãe, após viver o luto, conquistou forças e luta pela causa dos portadores de necessidades especiais. Em suas falas afirmava a preocupação com os rótulos e definições com que os Portadores da Síndrome de Down são tratados. Acompanhou todo o processo de FE, passo a passo, assumindo parceria com a escola e participando ativamente.

Como FE não sofre rejeição familiar, lhe permitindo ser de forma inteira, sem temores, sendo respeitado em sua singularidade. Nossa preocupação com ele residia em dois pontos principais: como oportunizar a construção de conhecimentos cognitivos e como atender o seu emocional, a sua forma doce e peculiar de agir no mundo.

Em relação à cognição, o trabalho anterior exclusivo com psicopedagoga, em que pese o convívio na pré-escola, ofereceu-lhe uma modalidade de aprendizagem sem interações com o grupo, individualizando ainda mais o seu processo.

A bibliografia em relação aos portadores de Síndrome de Down é escassa e, em sua maioria, centrada nos dois aspectos considerados deficitários: a incapacidade de generalizar e abstrair, coordenando as ações, ou seja, dificuldades no desenvolvimento metacognitivo.

Geralmente enfocam estratégias de instrução específicas, como apoio sistemático à habilidade deficitária. Definem um ponto limite na cognição, assim como para outros casos de deficiência, onde a criança sofreria um processo de “parada”.

Já questionamos anteriormente esta definição limite, acreditando na impossibilidade da padronização e que, cada sujeito possui sua história peculiar, seja afetiva quanto cognitiva.

O universalismo piagetiano, as peculiaridades buscadas por Inhelder, utilizadas para descrever as gêneses e microgêneses cognitivas, permitem-nos ir até certo ponto.

FE havia sido trabalhado na aquisição das estruturas lógicas, dentro do construtivismo piagetiano e da psicogênese da língua escrita. Classificava, seriava, ordenava objetos, reconhecia letras e números. Havia a relação entre idade/série/conquistas lógicas.

Porém, precisávamos saber mais. Analisando suas estruturas mentais, percebemos que havia realmente conquistado cada uma delas, mas não avançado no nível cognitivo, segundo Piaget, o das operações concretas. Por quê? Porque não coordenava as ações, generalizando e abstraindo, como afirmavam os autores, num equilíbrio operatório inacabado.

Colocava-se, portanto, a conceituação de que crianças com atrasos cognitivos apresentavam incapacidade de generalizar o aprendizado e de aprender por si algo que não lhes tinha sido ensinado, deduzindo os conceitos da própria experiência. Mas, não podíamos ficar aprisionados aí.

Recorremos a Vygotsky. Para o autor, a criança cujo desenvolvimento está prejudicado não é uma criança menos desenvolvida, mas desenvolve-se de forma diferente. Tem seus próprios caminhos para processar o mundo, um desenvolvimento único.

Precisamos reconhecer estes processos por um novo olhar, criando estratégias de mediação para que, avaliando o estado cognitivo atual, fosse permitido vislumbrar possibilidades.

As estratégias pedagógicas organizadas não previram a adaptação curricular para FE, mas ferramentas e instrumentos que oportunizassem a construção de sistemas funcionais de ação.

Segundo Vygotsky, estes sistemas funcionais de ação podem ser de três tipos: sistemas naturais (biológicos), sistemas combinados (fruto da atividade do sujeito com o meio) e sistemas culturais.

Estes últimos são estabelecidos pela mediação, através de ferramentas e instrumentos; os mais importantes serão os simbólicos, principalmente a linguagem. Apresentam dupla origem: filogenética (sentidos, motricidade, etc) ou sócio-cultural (computador, vídeo, etc), buscando a conquista da metacognição e a formação das estruturas mentais superiores.

Desta forma, a situação pedagógica proposta oportunizava estas ferramentas para que as ações, num momento mediadas, fossem realizadas independente e criativamente, na próxima vez.

O professor e equipe de apoio atuavam como suporte metacognitivo, intervindo diretamente nas estratégias de aprendizagem utilizados por FE, explicitando o processo e as situações.

Coube ao mediador provocar a coordenação das ações, significando as aprendizagens e negociando com ele os conceitos que apresentava e os em vias de construção.

Segundo Coll,

“Dotar de significado a estratégia é o que fará com que a mesma seja funcional e permitirá que seja generalizada a novas situações (Coll, 1995, p. 350)”

Acreditamos que, em algum tempo, FE ampliará a capacidade de aprender sem a necessidade de que outra pessoa o auxilie no processo, auto-regulando suas estratégias e aprendizagens.

Aliada às questões cognitivas, precisamos observar também as relações afetivas, as interações com os colegas, a doce ingenuidade com que reagia às situações.

O grupo constituído na sala tomou para si a tarefa, apoiando, estando junto. As relações de amizade e apoio que se estabeleceram na sala, extrapolavam o imaginado. Por vezes, precisando ser limitada para não gerar a super-proteção.

Ao final do ano, FE estava alfabetizado e com sua passagem para a 2ª série garantida. A mãe, compartilhando conosco a confiança em seus progressos, foi decisiva na caminhada, pois além do apoio e da discussão do processo que mantivemos, manifestou sua luta pela inclusão de todas as formas possíveis.

Seu discursos instituinte, oportunizou um lugar, uma identidade a FE, o de ser amado como é e de ser capaz de ir sempre além. Assumimos este discurso, descobrimos sua forma de aprender, estabelecemos as ferramentas e vencemos o desafio.

Agora, novo desafio se coloca: que apoio será necessário num grupo maior de alunos, em séries mais adiantadas? Mas, isto é outra história...

A HISTÓRIA DE RA:

Menino com 7 anos. Apresenta má formação congênita, que originou inúmeros processos cirúrgicos. Aos 12 dias, a primeira cirurgia para fechar a coluna. Aos 4 meses, para retirar um lipoma.... Possui outro lipoma que afeta a estrutura das pernas e pés, mas não pode ser retirado porque é colado na medula. A próxima cirurgia será para revestir o

local do lipoma, mas outras virão no futuro. Apresenta tratamento com neurologista e ortopedista em Porto Alegre.

Ingressou na escola após uma das cirurgias, delicado, sem andar, com medo de tudo e de todos. Falava várias vezes em morte, seus bonequinhos sempre morriam nas brincadeiras e nunca mais voltavam. Tinha muito medo de se machucar.

Os pais, certamente, protegiam-no muito, levando-o no colo até a sala de aula, manifestando preocupação com os possíveis machucados. Não conseguia ir ao banheiro, nem se vestir sem auxílio.

A situação delicada de RA não afetou sua capacidade de aprender, mas a sua relação com a frustração, a sua auto-estima. As relações parentais com RA eram carregadas de culpa, temores, aliadas à superproteção. Seu crescimento representava angústia, num futuro incerto, marcada por cirurgias, consultas, terapias. O medo da discriminação pelos colegas se colocava no discurso materno, num esforço sofrido, que demonstrava a não-aceitação de seu produto “imperfeito”, um luto ainda vivenciado.

A escola se organizou para auxiliá-lo, colocando a turma ao lado do banheiro, alguém sempre de “olho” para que não se machucasse e o levasse onde queria ir, ao banheiro, ao bebedor, ao pátio... A ansiedade com sua saúde, transmitida pela mãe nos envolveu a princípio. Porém, aos poucos fomos percebendo que podia mais e resolvemos investir em sua “saúde”.

Participava de todas as atividades, mas a situação de ficar sentado instigou os colegas a perguntar se não andava porque não podia ou não queria. Ficaram sabendo que podia, mas havia a preocupação com se machucar. Descobriram que andava quando estava em segurança.

Por várias vezes, tentaram fazê-lo descer da cadeira, sob o olhar atento da professora, mas não conseguiram. Determinado dia, propuseram que todos engatinhassem junto com ele, se ele quisesse tentar. Concordou, com receio.

Do arrastar-se pelo chão, passou a erguer-se com auxílio, depois para se firmar em objetos.

Neste período todos ficamos ansiosos, pois qualquer senão seria um Deus nos acuda. Porém, os senões não aconteceram. RA aprendia a ler, a viver, a brincar...

De tentativa em tentativa, iniciou a caminhar. A alegria de todos os colegas invadiu a escola. Daí para frente não aceitou que a mãe o levasse no colo até a sala., exigiu entrar na escola andando. A mãe reagiu, mas acabou concordando. RA se assumia em suas vontades, ocupava um “lugar”.

Ela enfrenta vários processos de culpa em relação ao filho, mas defende-se não querendo falar no assunto, procurando pouco a escola, com evasivas nas conversas. Entende que tem dificuldade em liberá-lo, que o super-protege, que colocou a família em função do problema, mas acredita estar fazendo o melhor por ele.

Assim, mesmo, com suas ansiedades, permitiu-nos liberá-lo para o recreio, para as atividades da escola, entendendo que também estamos atentos. No dia das mães entrou com ele num time de volei da aula. Levou-o para dançar a quadrilha na festa junina... Atribuindo a escola um papel na vida de RA, um espaço que ele assumia como seu, “confiou-nos”, em parte, o filho, permitindo que participasse, embora se surpreendesse com as possibilidades dele.

Superação de RA que perdeu o medo e dessa mãe que supera seus fantasmas para permitir que ele cresça. Seus bonequinhos já não morrem para sempre...

À forma própria de RA ser, reclamando primeiro para depois fazer as atividades, vendo sempre um lado ruim para depois ver um lado bom, tentando subir as escadas e vencer barreiras, mostra-nos que é um grande vitorioso da vida.

Seu processo é complicado, com certeza enfrentará novas cirurgias, possivelmente tenha seu sistema nervoso afetado pelo lipoma, mas hoje isso não é o mais importante, embora tudo precise ser tentado. O que mais importa, neste momento, é ver RA feliz, interagindo, aprendendo, defendendo-se. Como disse sua professora: “Não importa o depois, pois este ninguém sabe; hoje o que eu quero é fazê-lo o mais feliz possível”. E eu tenho certeza que tem conseguido.

XI – UMA QUESTÃO ÉTICA:

Nessa dissertação busquei refletir sobre diversos aspectos, com a finalidade primeira de analisar o papel do psicopedagogo na construção de subjetividades. Para tal, ampliei o espectro de análise para as representações das diferenças, seus processos de aprender e as concepções de inclusão aí perpassadas, com vistas ao entendimento do espaço profissional possível neste momento de crise e ruptura.

A opção pela concepção de diferença como singularidade e não problema, redimensionou o olhar sobre o assim chamado fracasso, na perspectiva de reversão da definitude para possibilidade.

O desafio da diversidade, da pluralidade e da convivência multicultural, colocou-se nas falas e nas intervenções, construindo caminhos transgressores.

A escola inclusiva, diferentemente das idéias postas nas legislações, colocou-se como anterior à presença destes ou daqueles alunos na sala, mas se mostrou nas intencionalidades político-pedagógicas dos sujeitos que as traduzem no cotidiano.

Este ideal de escola requer sua tradução local, não generalista e a definição consciente dos atos que a concretizam. Ficou explicitado que as leis não mudam pensamentos, que as rejeições não são desativadas pelo toque da imposição, que a dicotomia entre pensar/fazer, entre discurso latente e discurso manifesto, não são revertidos mediante planos e técnicas.

São os sujeitos que reconstroem seu fazer, seu entendimento e seu pensar. São os sujeitos, imersos na cultura, que significam e dão sentido às práticas. Assim, a chamada

escola inclusiva não existe por si, a não ser nos indicativos teóricos e no inconsciente dos que a fazem existir.

Incluir, desta forma, significa conviver com a diversidade, respeitar a singularidade, celebrar o desafio de sermos todos diferentes, únicos, peculiares. Os mecanismos de inclusão surgem desta necessidade interna, do sentimento indignado frente às injustiças, da busca por alternativas sérias e comprometidas.

Torna-se possível na exata medida da disposição para o conflito, o rompimento, a permanente incerteza. É possível, é viável, desde que desejada.

Reside no imaginário, no estreitamento e na alienação, sua impossibilidade. Nas falas de algumas professoras ficaram explícitas as estruturas sociais e individuais de “alienação no saber”, de que nos fala Lacan. A espera pelo sistema, pela assessoria, por uma conscientização e preparação, vindas de algum lugar, a fim de ensinar como fazer. A certeza de que só o homogêneo, o igual é viável. A aceitação da perda de autoria, permitindo que seu fazer seja ocupado por indicações de especialistas. O medo de mudar, de revisar, de se lançar ao desconhecido.

Reside, ainda, na reprodução do imaginário da exclusão, na concepção de homem e mundo, no preconceito, no temor do que não é plenamente conhecido.

A função do psicopedagogo esteve atrelada a estas verdades, colocando o sujeito universal como parâmetro indicador de um processo linear de desenvolvimento. O enfoque psicanalítico vem desmontar esta posição, descentrando o sujeito, rumo às singularidades que o inconsciente impõe. De certa forma, não só descentra, como o destitui do papel de ser fundamentalizado, na medida em que o localiza nos significantes, nas cadeias de significações que lhe atribuem referência. O ser não é, por princípio. Torna-se à medida

que um outro assim o estabeleça. Como afirma Lacan, “o discurso do ser supõe que o ser seja, e é o que o mantém” (Lacan, 1982, p. 162)

Assim, torna-se fundamento da intervenção psicopedagógica a percepção dos seres em suas singularidades, captando-os nas entrelinhas, no mais além, nos discursos que os significam. Através deste reconhecimento, tecido na luta do sujeito entre o desejo de saber e o desejo de não saber, o psicopedagogo constrói sua prática, privilegiando a “escuta” do que está acontecendo e o atendimento às necessidades específicas daquele momento, daquele aluno, naquele lugar, com aquele professor, aquela família...

Assim como Freud considerou que educar é mais uma questão ética do que técnica, entendo a atuação psicopedagógica como um espaço ético, que recorre a amplas técnicas, teorias, pressupostos, na intenção explícita e utópica de emancipação.

É ética, na medida em que busca a verdade do sujeito e não a que lhe é dada, percebendo o que denuncia.

Fazendo falar os sujeitos e as instituições, atua pela palavra, quebrando imaginários solidificados. Atua pela transferência. Atua pelo compreender e devolver. Atua pela autoria coletiva. Atua pelo repensar. Atua pela desconstrução do discurso e o desmoronamento dos estereótipos. Atua na busca por novos rumos: novos espaços para a cidadania.

O tempo de uma dissertação de mestrado não permite a ampliação desejada, o acompanhamento dos processos desencadeados, mas assim mesmo possibilita que a caminhada tenha seu ponto de partida.

É certo que muito ainda há para ser buscado, principalmente na perspectiva da inclusão dos portadores de necessidades especiais e da atuação psicopedagógica possível na pós-modernidade.

De toda forma, foi importante para todos nós, participantes deste percurso _ escolas, professores, crianças, famílias _ pelo que propiciou de experiências. Fica a certeza de que o possível e o impossível não existem, a não ser em nós mesmos e, que o caminho não está definido, pronto: FAZ-SE E SE REFAZ NO ANDAR.

XII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. Para além do fracasso escolar. Campinas, São Paulo, 1997
- AJURIAGUERRA; MARCELLI. Manual de Psicopatologia infantil. São Paulo: Masson, 1986
- APPLE, Michael. Repensando a ideologia e currículo. In: MOREIRA, *F. e SILVA, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994
- ARIÉS, Philippe. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981
- Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Adolescência: entre o passado e o futuro. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997
- ASSUMPÇÃO, Francisco B. Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil. São Paulo: Lemos, 1997

- BARALDI, Clemencia. Aprender: A aventura de suportar o equívoco. Rio de Janeiro: Vozes, 1994

- BARONI, Leda M. Algumas contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica. In: Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. OLIVEIRA, Vera B. Rio de Janeiro: Vozes, 1994

- BASSEDAS, Eulália (org.) Intervenção Educacional e Diagnóstico Psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

- BEYER, Hugo Otto. O fazer psicopedagógico. Porto Alegre: Mediação, 1996

- BONOMI, Andrea. Fenomenologia e estruturalismo. São Paulo: Perspectiva, 1974

- BOSSA, Nadia. A Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

- _____. OLIVEIRA, Vera (org.) Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Rio de Janeiro: Vozes, 1996

- BRAZIL, Horus Vital. O sujeito da dúvida e a retórica do inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 1998

- CABAS, Antonio Godinho. Curso e Discurso de Jacques Lacan. São Paulo: Moraes, 1982

- CALIGARIS, Contardo et all. Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994

- CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

- CESAROTTO, Oscar (org.) Idéias de Lacan. São Paulo: Iluminuras, 1995

- COLL, C et all. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1995

- _____. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1995

- _____. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, 1995

- CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (III) Diversidade na Educação: desafio para o novo milênio. Anais do Congresso, vol. I, II e III, Nov/1998

- CORDE/ MEC. Declaração de Salamanca – e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994

- CORDIÉ, Anny. Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

- CORAZZA, Sandra Mara. Poder-saber e ética na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 1995

- _____. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo.In: VEIGA-NETO, A (org.). Crítica Pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.

- COSTA, Marisa Vorraber (org.) Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996

- DE LA TAILLE, Y. e OLIVEIRA, M.K. E DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992

- DERVAL, Juan. Crescer e pensar. A construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

- DOLTO, Françoise; NASIO, Juan David. A criança no espelho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

- DOLL, William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

- EANGLETON, Terry. Teoria da Literatura. São Paulo: Martins Fontes, 1983
- FAURE, Edgar. Aprender a ser. São Paulo: Difusão Editora do Livro, 1997
- FERNANDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990
- FERREIRA, J.R. A construção escolar da deficiência mental. São Paulo: Unimep, 1989
- _____. A exclusão das diferenças. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995
- FONSECA, Vitor. Educação especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: o nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1977
- _____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979
- FREITAG, Barbara. Piaget: encontros e desencontros. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985
- FREUD, Sigmund. Obras Psicológicas Completas. V. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1989

- _____. Edições Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1975
- _____. O Mal-estar na civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1997
 - _____. Moisés e o monoteísmo. Rio de Janeiro: Imago, 1997
 - _____. Cinco lições de Psicanálise: Contribuições à psicologia do amor. Rio de Janeiro: Imago, 1997
 - _____. Além do Princípio do Prazer. Rio de Janeiro: Imago, 1998
 - GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1997
 - GARCIA, Nicasio Jesus. Manual de dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
 - GIBELLO, Bernard. A criança com distúrbios de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
 - GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986
 - GUIRADO, Marlene. Psicanálise e análise do discurso. São Paulo: Summus, 1995

- HALL, Stuart. A Identidade Cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

- INHELDER, Bärbel; CELLÉRIER, Guy e col. O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

- JERUSALINSKY, Alfredo. Psicanálise e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988

- KIRK, S; GALHAGHER, J.J. Educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 1991

- KUHN, Thomas. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectivas, 1998

- KUPFER, Maria Cristina. Freud e a educação: o mestre dos impossíveis. São Paulo: Scipione, 1997

- KRISTEVA, Julia. Las nuevas enfermedades del alma. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995

- LACAN, Jacques. Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

- _____. MAIS, AINDA. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

- _____. O Eu na teoria de Freud e na Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

- _____. O Seminário de Jacques Lacan. Livro 7: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1991

- LAJONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Rio de Janeiro: Vozes, 1993

- LARRAIN, Jorge. Modernidad, Razon e identidad en America Latina. Buenos Aires: Andres Bello. s/d

- LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Leis 9394 e 0395, de 20 de dezembro de 1996.

- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

- MACLAREN, Peter. A vida nas escolas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

- MADMAGNO. O Pato Lógico. Rio de Janeiro: aouta, 1979

- MANNONI, Maud. O psiquiatra, seu louco e a psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

- _____. Um lugar para viver. Lisboa: Moraes, 1978

- _____. A criança retardada e a mãe. São Paulo: Martins fontes, 1991
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Compreendendo a deficiência mental. São Paulo: Scipione, 1989
 - MANTOAN, Maria Teresa Eglér e col. A integração de pessoas com deficiências. São Paulo: Memnon, SENAC, 1997
 - MARQUES, Carlos A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: A integração de pessoas com deficiências. São Paulo: Memnon, SENAC, 1997
 - MASOTTA, Oscar. O comprovante da falta. São Paulo: Papyrus, 1987
 - _____. Introdução à leitura de Lacan. São Paulo: Papyrus, 1988
 - MAZOTTA, Marcos. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996
 - MEZAN, Renato. Tempo de muda: ensaios de psicanálise. São Paulo: Companhia das letras, 1998
 - MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo. Rio de Janeiro: Zahar: 1987

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Política Nacional de Educação Especial. Brasília MEC/SEE, 1997

- MRECH, Leny Magalhães. O espelho partido e a questão da deficiência mental moderada e severa em seu vínculo com as estruturas de alienação no saber. São Paulo: Ipusp, 1989

- _____. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. Revista de Psicopedagogia. Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol. 14, no. 33, set/1995, p. 20

- _____. Um sintoma na cultura. Trabalho apresentado no VI Encontro Brasileira do Campo Freudiano. Abril/1997. Site web

- _____. A transferência do imaginário ou o imaginário da transferência. Texto publicado na revista de Psicopedagogia. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Site web.

- OLIVEIRA, Manfredo. Tópicos sobre dialética. Porto Alegre: Edipucrs, 1996

- OLIVEIRA, Vera B. Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994

- ORLANDI, Eni P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro, 1996

- PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

____. A função da ignorância. Vol. I e II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

____. Psicopedagogia Operativa: tratamento educativo da deficiência mental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

- PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970

____. Problemas de psicologia genética. Rio de Janeiro: Forense, 1973

____. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

____. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

____. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

____. Adaptacion Vital y psicología de la inteligencia. Espanha: Siglo Editores, 1978

____. Psicologia e epistemologia. Lisboa: Dom Quixote, 1991

- PUSCHEL, Siegfried M. (org.) Síndrome de Down: guia para pais e educadores. São Paulo: Papirus, 1993

- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

- ROBERT, Ruiz i Bel. Adequaciones Curriculares Individualitzades (ACI) per als alumnes amb necessitats educatives especiales. Generalitat de Catalunya: Departament d'ensenyament, 1989

- ROUDINESCO, Elisabeth. Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

- RUBINSTEIN, Edith. A construção da teoria da modificabilidade cognitiva na educação das pessoas portadores de necessidades especiais. Revista de Psicopedagogia, v. 15, no. 36, 1996, p. 33

- SANTIAGO, Ana Rosa. Projeto Político-Pedagógico: concepções e articulações. In: Projeto Político-Pedagógico: da intenção à decisão. Bagé: Ediurcamp, 1995

- SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução à ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989

- ____. Rumo a um novo senso comum: lei, ciência e política na transição paradigmática.
(Texto traduzido)s/d
- ____. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez,
1995
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão/ construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. SEESP. Série Atualidades Pedagógicas 2: necessidades especiais na sala de aula, MEC/1998
- ____ Série Atualidades Pedagógicas 3: educação especial: deficiência mental.
MEC/1998
- ____ Série Atualidades Pedagógicas 4, educação de surdos, vol. I, II e III. MEC/1998
- SCHIFF, Michel. A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar.
Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia: Contextualização, formação e atuação profissional.
Porto Alegre: Artes Médicas, 1992
- SILVA, André do Eirado (org.) Saúde e Loucura, no. 06: Subjetividade. São Paulo:
Hucitex, 1997

- SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

- _____. MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

- SKLIAR, Carlos(org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997

- THOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1980

- VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em ação. São Paulo: Atlas, 1987

- VEIGA-NETO, Alfredo. Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995

- VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. A criança mal-amada: estudo sobre a potencialidade melancólica. Rio de Janeiro: Vozes, 1994

- VISCA, Jorge. Clínica psicopedagógica: Epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

- _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987

- _____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988

- WALKERDINE, Valérie. O raciocínio em tempos pós-modernos. educação e realidade no. 2, Porto Alegre, Jul/dez, 1995, v. 20

- WEISS, Maria Lucia. Psicopedagogia clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

ANEXOS

ANEXO I:

“INSTRUMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS UTILIZADOS NA ESCOLA C”

ESCOLA:

ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO – HISTÓRICO - ALUNO

NOME DO ALUNO:

1. DADOS GERAIS:

DATA DE NASCIMENTO:

FILIAÇÃO:

ENDEREÇO:

IRMÃOS:

OUTROS;

2. HISTÓRIA FAMILIAR:

3. HISTÓRIA ESCOLAR :

4. HISTÓRIA ESCOLAR ATUAL:

5. SITUAÇÕES DE TRATAMENTOS E ENCAMINHAMENTOS:

6. ACOMPANHAMENTOS E INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS:

6. OUTROS DADOS:

ESCOLA:

ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO DO PROCESSO - ALUNO

ALUNO:

TURMA:

ANO:

PROFESSOR:

DATA:

1. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO:

2. INTERAÇÃO:

3. AUTONOMIA:

4. ENCAMINHAMENTOS E INTERVENÇÕES:

5. OUTRAS OBSERVAÇÕES:

ESCOLA:

ANO:

ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO – PROFESSOR/TURMA

NOME DO PROFESSOR:

1. DADOS GERAIS:

2. HISTÓRIA DE VIDA:(RELATO)

3. HISTÓRIA PROFISSIONAL:

4. ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA TURMA E DOS ALUNOS:

5. DISCUSSÕES GERAIS

6. OBSERVAÇÕES(AULA, MATERIAIS...)

7. ENCAMINHAMENTOS E INTERVENÇÕES:

ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO – ALUNO/PROFESSOR

TURMA:

DATA:

-ATIVIDADES PROPOSTAS:

- PROCESSOS ALUNOS:

- INTERAÇÕES:

- INTERVENÇÕES:

- OBSERVAÇÕES:

ESCOLA :

ESCOLA:

ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO – PAIS

ALUNO:

TURMA:

DATA:

NOME DOS PAIS:

ASSUNTOS TRATADOS:

POSSIBILIDADES:

OBSERVAÇÕES:

ESCOLA:

ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO – ANÁLISE

ALUNO:

TURMA:

PROFESSOR:

- SITUAÇÃO APRESENTADA:

- DISCURSO DO ALUNO:

- DISCURSO DO PROFESSOR:

- DISCURSO DA FAMÍLIA:

- ENCAMINHAMENTOS PROFISSIONAIS – ANÁLISE DOS
DIAGNÓSTICOS/PROGNÓSTICOS/ATENDIMENTOS:

- COMPREENSÃO/ANÁLISE:

- POSSIBILIDADES:

ESCOLA:

SERVIÇO DE PSICOPEDAGOGIA - REUNIÕES

DATA:

PRESENTES:

1. ASSUNTOS TRATADOS:

2. DISCUSSÕES/REFLEXÕES:

3. ALTERNATIVAS/POSSIBILIDADES:

4. OBSERVAÇÕES:

ESCOLA:

ANO:

ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUAL:

DADOS DO ALUNO:

I – JUSTIFICATIVA:

II – EMBASAMENTO TEÓRICO:

III – AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA:

3.1. Histórico

3.2. Análise

3.3. Situação atual

IV – PROPOSTA CURRICULAR

4.1. Proposta atual

4.2. Proposta adaptada

4.3. Serviços de Apoio: propostas, horários, tipos de atendimento.

V – PROMOÇÃO DO ALUNO (Critérios)

6.1. Critérios atuais

6.2. Critérios adaptados

VI – OBSERVAÇÕES:

ANEXOS:

- Parecer do professor da classe
- Parecer do professor de apoio
- Parecer do professor especializado
- Material do aluno.

ANEXO II

“ ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS”

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS – SISTEMAS

- No. de Escolas de zona urbana
- No. de Escolas com classe especial
- No. de turmas
- No. de professores de ed. Especial
- No. de classes regulares, com professor de apoio
- Quais os processos de encaminhamento para a classe especial?
- Como percebe as mudanças propostas pela nova LDB?
- Como estão sendo viabilizadas estas mudanças?

4. Que mudanças considera serem necessárias na educação em geral?
5. E na sua escola? No seu trabalho?
6. Como caracterizaria a sociedade atual?
7. Que mudanças considera necessárias na sociedade?
8. Sente-se preparada ou marginalizada para enfrentar este mundo tecnológico?
9. Diante das mudanças tecnológicas, como sua escola se encontra dentro deste processo?
10. Como pode, a escola e o professor se prepararem para este novo tempo?
11. A escola onde atua apresenta um projeto político-pedagógico definido? Pode falar sobre ele?
12. A escola enfrenta problemas de aprendizagem?
13. O que entende por aprender?
14. Como sua escola atua frente aos problemas de aprendizagem?
E, quanto aos problemas de conduta?
E, quanto às deficiências?
15. Em sua análise, como deveriam ser encaminhadas estas questões?
16. Como você percebe a educação especial?
17. Como você percebe as implicações da nova LDB e os movimentos de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais no ensino regular?
18. Como sua escola pretende se organizar?
19. Se pudesse propor alternativas, quais seriam?
20. Como você percebe o papel do psicopedagogo neste contexto?

ANEXO III

“QUADRO-RESUMO”

QUADRO-RESUMO

“PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA”

ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
CONTEXTO: Escola regular que atende meninos e meninas de rua	CONTEXTO: Escola regular	CONTEXTO: Escola Regular, com projeto político-pedagógico que prevê a Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais e pressupõe Serviço de Psicopedagogia
PROPOSTA: Busca da Identidade; construção do projeto político-pedagógico	PROPOSTA: Tentativa de construção do projeto político-pedagógico inviável; Atendimento através da Psicopedagogia Clínica	PROPOSTA: Parceria na construção coletiva do projeto político-pedagógico e dos espaços profissionais do psicopedagogo; Inclusão através de professor de apoio, especialista e de atendimento psicopedagógico; construção de possibilidades, ferramentas de mediação, acompanhamento ao processo de sala de aula e adaptações curriculares.



Impressão: Gráfica UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2705 - 1º andar
Fone: 316 5088 Fax: 316 5083 - Porto Alegre - RS
E-mail: grafica@vortex.ufrgs.br