



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A
INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Ana Luiza Faria Lima

Brasília, março de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A
INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Ana Luiza Faria Lima

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Brasília, março de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FL732c Faria Lima, Ana Luiza
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A
INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS / Ana
Luiza Faria Lima; orientador Regina Lúcia Sucupira Pedroza.
-- Brasília, 2019.
71 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. Psicanálise e Educação. 2. Inclusão Escolar. 3.
Educação Infantil. 4. Grupo Balint. I. Sucupira Pedroza,
Regina Lúcia, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profª. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profª Drª Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profª Drª Fátima Lucília Rodrigues Vidal – Membro

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Maira Muhringer Volpe

Pós- Doutoranda do PGPDS - Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, março de 2019

Dedico esta dissertação à memória da minha avó,

Jandira Siqueira de Lima.

AGRADECIMENTOS

“Eu tenho Jesus, Maria e José
Todos os pajés em minha companhia
O menino Deus brinca e dorme nos meus sonhos
O poeta me contou”.
(Carta de Amor – Maria Bethânia)¹

À minha família que não mediram esforços e apoios nessa trajetória.

À minha mãe, que me acompanha em ligações diárias de atenção, quem me deu exemplo de carinhos, afetos e gentileza. Ao meu pai, meu exemplo de persistência e determinação. Admiro sua história e me inspiro nela para ir além. Caminhar até aqui só é possível por vocês.

Ao meu irmão, Giancarlo, um porto-seguro logo ali em São Paulo, que me oferece as melhores risadas desde a infância. Você é minha calma em meio ao turbilhão da vida.

À minha cunhada Paloma, por me encorajar a sempre ir além. Agradeço à nossa amizade e por todo carinho que desenvolvemos.

Aos meus tios e tias queridos que me ajudaram na mudança de Uberlândia para Brasília, minha gratidão e amor são imensos.

À Saleti, minha analista, exemplo de profissional da psicologia. Obrigada por me acompanhar no meu caminho de autoconhecimento e por me permitir viver a psicanálise.

À professora Regina Pedroza, por ter acolhido meu projeto de pesquisa. Obrigada por ser um exemplo de docência, pelo trabalho pautado na autonomia e liberdade. Agradeço pela colaboração imprescindível para a escrita e por toda confiança.

Às professoras que aceitaram participar da minha banca de defesa, Lúcia Pulino, Fátima Vidal e Maíra Muhringer. A colaboração de vocês é essencial para o desenvolvimento desse trabalho.

Às minhas amigas de Uberlândia, que a distância não dissolveu os laços, agradeço pelo carinho.

À Samantha pela amizade tão sublime. Obrigada pelo companheirismo, por sempre me animar e acreditar no meu potencial.

À Stephannie pelas longas ligações e viagens sobre a vida. Obrigada por sempre me ofertar abraços e lanches carinhosos nas visitas em Uberlândia.

À Noilma pela atenção ao meu texto e pelas revisões. Obrigada por ser minha parceira pesquisadora desde a graduação.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tjZgiXwDxwQ>

À Lígia e Patrícia, amigas de longa data. Fico feliz em ver a gente crescer.

Ao Raphael, pelas desconstruções em cada conversa e por cada gargalhada.

À Luma e Zanoni, porque a experiência com vocês ainda me nutre.

Aos professores da UFU que me despertaram o amor à pesquisa, Silvia, Anamaria Lucianne e Luiz Avelino.

Aos amigos de Brasília, que possibilitaram que eu me sentisse em casa em uma cidade nova.

À Isabella, Traj, Sarah, Mari, Bat, Lívia e Moura. Vocês foram essenciais desde o início para que eu fosse mais feliz em Brasília.

À Maressa, minha roomie, que dividiu as preocupações e alegrias de uma vida de mestranda. Obrigada pelos ensinamentos de vida saudável e plena.

Ao meu amigo querido, Brendinho, pela amizade que me possibilita tanto amadurecimento espiritual. A lista de agradecimentos para você é infinda, mas sobretudo obrigada por ter socorrido minha geladeira.

Ao Pedro, que acompanhou o fim desse processo. Obrigada pelos ouvidos atentos e comentários sensatos. Obrigada pela parceria tão amorosa.

Aos colegas da turma de mestrado, pela parceira na trajetória.

Ao Matheus, por me apresentar o avesso das minhas opiniões. Admiro você e sei que vamos muito além. Obrigada por cada chêro e chamego.

À Jessica, minha ariana querida, meu oposto complementar. Agradeço à sua amizade que me fortalece na minha força. Agradeço à sua doçura e firmeza que são tão admiráveis nesses dias.

À Carol, companheira de mestrado e vizinha. Tornou-se uma amizade preciosa. Obrigada por cada visita, passeios, lanchinhos e boas ponderações.

À Claristina, querida conterrânea do Triângulo Mineiro, por compartilhar as angústias, alegrias e o queijo nessa trajetória.

Aos alunos das disciplinas de “Desenvolvimento Psicológico e Ensino” e “Fundamentos em Desenvolvimento e Aprendizagem” de 2017 nas quais participei como monitora e estagiária docente. Gratidão à Rayane e Clara que me permitiram aprender e ensinar num trabalho conjunto. Aos alunos, agradeço às dúvidas, curiosidades e animação na sala de aula. Foi um prazer ter a experiência docente.

Aos colegas do Laboratório Ágora Psyche, pelos longos debates reflexivos, com indicações de leituras, filmes e exposições e compartilhamento de experiências. Vocês enriqueceram minha trajetória.

Aos funcionários da secretaria do PGDPS pela gentileza e cuidado com os procedimentos institucionais.

Às professoras da educação infantil que aceitaram participar desta pesquisa, a materialização desse mestrado seria impossível sem o acolhimento de vocês.

Por fim, agradeço ao financiamento oferecido pela CAPES para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A inclusão escolar pressupõe uma escola que pense a diversidade, na qual cada sujeito seja considerado na sua singularidade, ou seja, na sua diferença, para que assim possamos acolher todos no princípio da igualdade. Este trabalho objetivou compreender as concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar, tendo como objetivos específicos entender como as professoras organizam suas práticas pedagógicas na inclusão escolar e também proporcionar um espaço de escuta e reflexão sobre a inclusão escolar. Partiu-se do referencial da psicanálise que se refere a um sujeito singular, sujeito do inconsciente fundado pela alteridade. Sua função extensa à educação é permitir que a palavra possa circular, permitindo que opiniões naturalizadas sobre o ambiente escolar possam ser repensadas e ressignificadas, além de favorecer a instauração de um contexto no qual práticas pedagógicas coletivas, plurais e políticas possam florescer. O método proposto foi o dispositivo Balint que se propõe à análise das práticas profissionais. Esse dispositivo proporciona a emergência de falas que expressam as concepções, práticas, emoções e contradições vividas no cotidiano profissional, levando em consideração a natureza relacional e interativa da profissão docente. Foram realizados cinco encontros com oito professoras de uma escola pública de Educação Infantil, do Distrito Federal. Os encontros foram registrados em gravação de áudio e também pelo registro de diário de campo da pesquisadora. A partir desse material foi possível realizar uma análise compreensivo-interpretativa das falas e angústias das participantes. Dividiu-se a análise em três partes: concepções sobre inclusão escolar; relacionamento família e escola; e outras questões relevantes para o grupo. Evidenciou-se uma ambivalência das professoras em relação à inclusão escolar. Ora defenderam a classe especial, ora a integração com os demais alunos. Também se identificou que no Distrito Federal as ações em direção à inclusão escolar parecem estar distantes da concretização desse projeto, uma vez que as crianças ainda estão organizadas em serviços especializados que muitas vezes as segregam. Percebe-se um sentimento de desamparo, solidão e insegurança nas queixas das professoras. Portanto, acredita-se que seja necessário oferecer às professoras espaços de apoio e acolhimento para que se sintam agentes ativas do processo educativo e conscientes de suas angústias. Destaca-se a importância do dispositivo do Grupo Balint por favorecer esse espaço de encontro, de escuta e de fala, possibilitando a diminuição das angústias no espaço escolar.

Palavras-chave: psicanálise, inclusão escolar, educação infantil, grupo Balint

ABSTRACT

School inclusion presupposes a school that thinks of diversity, in which each subject is considered in its singularity, that is, in its difference, so that we can welcome all in the principle of equality. The objective of this study was to understand the conceptions of pre - school teachers about school inclusion, with the specific objectives of understanding how teachers organize their pedagogical practices in school inclusion and also provide a space for listening and reflection on school inclusion. It departed from the referential of psychoanalysis that comprehends a singular subject, the subject of the unconscious founded by others. Its broad function in education is to enable the word to circulate, allowing naturalized opinions about the school environment to be rethought and resignified, as well as favoring the establishment of a context in which collective, plural and political pedagogical practices can flourish. The method used was the Balint device that proposes to analyze professional practices. This device provides the emergence of speeches that express the conceptions, practices, emotions and contradictions lived in the professional routine, taking into account the relational and interactive nature of the teaching profession. Five meetings were held with eight teachers from a public school of Early Childhood Education, in the Federal District. The meetings were recorded in audio and also by the researcher's field journal record. From this material it was possible to perform a comprehension-interpretative analysis of the speeches and anxieties of the participants. The analysis was divided into three parts: conceptions about school inclusion; family and school relationship; and other issues relevant to the group. There was an ambivalence among teachers regarding school inclusion. They have defended the special class, or integration with the other students. It was also identified that in the Federal District, actions towards school inclusion seem to be far from the realization of this project, since the children are still organized in specialized services that often segregate them. There is a feeling of helplessness, loneliness and insecurity in the teachers' complaints. Therefore, it is believed that it is necessary to offer the teachers spaces of support and reception so that they feel active agents of the educational process, aware of their anguish. It is important to emphasize the importance of the Balint Group's device to foster this space of

meeting, listening and speaking, making it possible to reduce anxieties in the school space.

Keywords: psychoanalysis, school inclusion, early childhood education, Balint group

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – IH	Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IPA	International Psychoanalytical Association
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
ONU	Organização das Nações Unidas
PGPDS	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde
SBP	Sociedade Belga de Psicanalistas
SEEDF	Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
I – APRESENTAÇÃO	1
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1 – PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	4
1.1 Psicanálise e o estudo da infância	9
1.2 Psicanálise e educação	12
1.3 Psicanálise e Educação no Brasil	14
2 – ESCOLA, EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR	18
2.1 Infância e Educação Infantil	20
2.2 A pessoa com deficiência e Inclusão Escolar	23
2.3 Inclusão Escolar e Psicanálise	29
III – OBJETIVOS	34
IV – MÉTODO	35
1. Contexto e participantes	37
2. Procedimentos	37
3. Instrumentos e Análise de Dados	38
V – RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
1. Concepções sobre inclusão escolar	41
2. Relação Família e Escola	45
3. Outras questões relevantes discutidas no grupo	48
VI - CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	52
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	60

I – APRESENTAÇÃO

“Suporte o não-saber e o que esse saber significa para o sujeito do inconsciente, permita que esse saber venha produzir os efeitos que apaziguam ou enlouquecem. Não procure saber por quê, pois isto é defensivo e faz frear a busca, jogue-se no rio, molhe-se sem parar para olhar o que está acontecendo com suas roupas.”
(Kupfer, 2001, p. 122)

Esta dissertação é um exercício de autonomia. Em vários sentidos, não só na construção da pesquisa e na escrita, mas em seu sentido profundo de ser e estar autônoma para as vivências e construções tanto do processo de pesquisa e do mestrado, quanto da vida que comecei em Brasília.

Ao escolher o mestrado, *eu parti pra cidade garantida, proibida, arranjar meio de vida, Margarida*². E fui descobrindo uma nova cidade, uma nova psicologia, entrando em contato com novas noções sobre o ser humano, desenvolvimento e aprendizagem; sobre direitos humanos e cidadania. Fui desafiada e provocada pelas leituras e discussões propostas pelo Laboratório Ágora Psyche.

Paralelo às reviravoltas que minha vida dava, os acontecimentos políticos também fervilhavam no Brasil, e também aqui na capital. Às vezes eu era tomada pelo espanto e só me restava o silêncio diante das discussões na sala de aula, mil questionamentos, algumas anotações e inquietações que sobravam. Afinal, era tanto a ser processado. Neste texto, busco dar voz não só às minhas inquietações, mas reconheço que ele também é a materialização das falas, angústias e também reivindicações de um pequeno grupo de professoras da educação infantil.

Essa tarefa foi um desafio. Exercitar meu pensamento para além dos moldes de uma ciência positivista na qual fui educada. Exercitar meus questionamentos e me lançar em caminhos de escuta, reflexão e escrita do desconhecido. Me deparar com meus medos e ter a coragem de assumir escolhas. Tornei-me psicóloga enquanto me tornava pesquisadora.

O desejo pela realização desta pesquisa surgiu durante minha graduação em Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, que concluí no ano de 2016. Minha história enquanto aluna é costurada por bons encontros com a Psicanálise e a Psicologia Escolar e Educacional. Pude explorar projetos de extensão como monitora do Laboratório de Psicologia Escolar e na Clínica Escola do Instituto de Psicologia da UFU.

No meu Trabalho de Conclusão de Curso, entrevistei professoras readaptadas na função com o objetivo de identificar em seus relatos manifestações subjetivas sintomáticas de adoecimento no trabalho docente que levam a significativo sofrimento psíquico. Ao fim do trabalho, concluí que a criação de

² Veja (Margarida) – Elba Ramalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n0BVDD3J8NA>

espaços de escuta e reflexão acerca das vivências em sala de aula e da relação com a escola possibilitariam ao professor a tentativa de simbolização e elaboração do seu mal-estar e, conseqüentemente, a possibilidade de compreender os sentidos dos quadros de afastamentos da sala de aula.

Essa experiência me motivou a continuar refletindo sobre a prática docente. Assim, busquei o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde para dar continuidade aos meus estudos. Busquei pela minha orientadora Regina Pedroza devido a leitura de suas publicações sobre a formação de professores, que desde seu pós-doutorado estuda sobre o dispositivo de grupos de análise das práticas profissionais.

A elaboração do tema que ora se apresenta também teve influência da minha experiência de estágio enquanto monitora na área da Educação Especial da Educação Infantil na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). Minha função como monitora foi acompanhar alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência a fim de realizar as mediações necessárias para o processo de aprendizagem e bem-estar dos alunos na escola.

Considero esse estágio como fundamental para pensar minha pesquisa de mestrado, uma vez que estive imersa na escola, em contato com professores, crianças e famílias envolvidos no processo de inclusão escolar. Fui afetada de diferentes formas e provocada com questionamentos acerca do tema da inclusão escolar e da formação de professores. Nessa experiência, era comum que na sala de professores, eu ouvisse diferentes queixas sobre a tarefa de incluir, desde a dificuldade de conseguir elaborar materiais pedagógicos que alcançassem os alunos, até dificuldades em lidar com comportamentos considerados impróprios, e também a relação com a família e as diferentes expectativas e concepções que cada uma trazia para a escola.

Portanto, elaborei esta pesquisa a fim de compreender quais as concepções das educadoras infantis sobre inclusão escolar. Além disso, tive como objetivos específicos entender como professoras organizam sua prática pedagógica na inclusão escolar e proporcionar um espaço de escuta e reflexão sobre inclusão escolar.

Nesta dissertação, procurei me amparar teoricamente na psicanálise, mais especificamente nos diálogos entre psicanálise e educação. Desta maneira, no primeiro capítulo recuperamos um breve histórico da psicanálise e seus conceitos centrais a fim de tornar compreensível ao leitor nossa visão de sujeito, que é a do sujeito do inconsciente. Além disso, fizemos um resgate teórico das contribuições da psicanálise extensa à educação. Neste trabalho, temos que a função da psicanálise extensa à educação é permitir que a palavra possa circular, permitindo que opiniões naturalizadas sobre o ambiente escolar possam ser repensadas e ressignificadas, além de favorecer a instauração de um contexto no qual práticas pedagógicas coletivas, plurais e políticas possam florescer.

No segundo capítulo abarcamos a função da escola, buscando mostrar suas origens no mundo ocidental e discutindo qual seu papel histórico para nossa sociedade. Vimos que a escola, como

conhecemos hoje, nem sempre foi para todos. A escola atendia a um ideal de aluno, excluindo de seu sistema as diferenças, não só as deficiências, mas a própria pobreza e aqueles alunos situados às margens sociais e culturais com dificuldades de se adequar ao padrão exigido. Nesse contexto de exclusão social, as pessoas com deficiência passaram a ser cuidadas por instituições especializadas que compreendiam as deficiências a partir de um modelo biológico-médico, marcado pela compreensão determinista de que a deficiência significava uma impossibilidade para o desenvolvimento humano.

Com as lutas sociais em meados do século XX, iniciou-se um processo de integração das pessoas com deficiência na sociedade, e com os avanços das discussões provocadas por essa integração, chegamos à formulação da proposta de inclusão escolar. Nessa proposta, temos uma reformulação das estruturas da escola. Repensamos, assim, seus recursos, a formação de professores, as propostas pedagógicas, a fim de que a escola seja um espaço que acolha as diferenças e promova o desenvolvimento de todos. Também discutimos sobre a relação da docência e a inclusão escolar, além de explorar o sentido da própria proposta da educação infantil.

No terceiro capítulo, traçamos o percurso metodológico deste estudo, destacando as contribuições do dispositivo Grupo Balint para o desenvolvimento de uma pesquisa que se propõe a estabelecer espaços de fala e escuta acerca das angústias da prática pedagógica. Assim, temos definidos os procedimentos para a pesquisa e para análise dos resultados, bem como apresentamos o contexto e os participantes da mesma.

O quarto capítulo apresenta os resultados e as discussões da pesquisa. Dividimos a análise em três partes: concepções sobre inclusão escolar; relacionamento família e escola; e questões relevantes para o grupo. Evidenciou-se uma ambivalência das professoras em relação à inclusão escolar: ora defenderam a classe especial, ora a integração com os demais alunos.

Por último, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais do nosso estudo.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 – PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

“Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito. Eu pensava que fosse um sujeito escaleno. – Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse. Ele fez um limpamento em meus receios. O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas... E se riu. Você não é de bugre? – ele continuou. Que sim, eu respondi. Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas – Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros. Há que apenas saber errar bem o seu idioma. Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.”
 (Manoel de Barros, 2016, p. 63)

Não é por acaso que o poema acima abre a leitura deste capítulo. Além do carinho que tenho aos poemas de Manoel de Barros, creio que ele consegue dizer, na sua linguagem poética, muito sobre a relação entre psicanálise e educação. Talvez a psicanálise se interesse mais pelas lacunas do que pelas respostas. É com essa visão de ciência e de ser humano, que possui algo que escapa ao racionalismo, que busco me amparar para compreender as relações da escola e as angústias vividas pelas docentes participantes desta pesquisa.

Neste capítulo recuperamos um breve histórico da psicanálise e seus conceitos centrais a fim de tornar compreensível ao leitor a nossa visão de sujeito inconsciente, marcado pelo imperativo de suas pulsões, pela ambivalência em atender as demandas de prazer e realidade, entre vida e morte. Assim, podemos subterfugar das explicações de ordem racional, deterministas e controláveis acerca da inclusão escolar e expandir nosso entendimento para as lacunas e dúvidas que permeiam esse processo. Ao admitirmos que somos sujeitos do desconhecimento, podemos ampliar as questões referentes ao

educativo.

A história da Psicanálise tem ligação direta com a vida de seu criador, Sigmund Freud, que por meio de seu percurso pessoal, elaborou essa nova teoria. A psicanálise apresenta como inovação o conceito de inconsciente e destaca o papel da sexualidade no desenvolvimento do psiquismo (Kupfer, 1989; Endo & Sousa, 2018).

Freud nasceu em 1856 na cidade de Freiberg, região da Morávia, antigo Império Austro-húngaro. Era membro de uma extensa família, tendo ao todo nove irmãos. A família de Freud seguia a tradição e a religião judaica, seu pai era comerciante de lãs, e eles não possuíam uma posição privilegiada na sociedade. Em 1860, sua família mudou-se para Viena, onde foi educado até ingressar no curso de Medicina na Universidade de Viena, em 1873 (Nasio, 1995).

Na Universidade, Freud interessou-se por estudar fisiologia, mas acabou abandonando essa área de estudos uma vez que não possuía recursos financeiros para dedicar-se exclusivamente às pesquisas. Em 1885, Freud obteve uma bolsa de estudos em Paris para realizar sua residência médica. Lá, ele investigou doenças nervosas com foco em neuropsiquiatria em parceria com Jean Charcot, que tratava sintomas histéricos com a técnica da hipnose (Endo & Sousa, 2018; Kupfer, 1989).

A histeria era uma doença nervosa comum no século XIX e acometia majoritariamente mulheres. As moças apresentavam sintomas como desmaios, paralisias, convulsões, entre outros, que quando investigados e submetidos a tratamentos médicos convencionais não eram curados ou não apresentavam melhora. O grande desafio, portanto, era compreender qual a causa desses sintomas físicos tão comprometedores. A histeria pedia uma nova forma de tratamento. Assim, Freud aprofundou suas observações sobre essas pacientes a fim de buscar as raízes psíquicas do sofrimento histórico, e não a explicação neurofisiológica de tal sintomatologia; ele procurava dar voz a essas pacientes e ouvia o que elas tinham a dizer (Gay, 2012).

De tal modo, foi possível compreender que os sintomas histéricos não obedeciam a uma lógica anatômica/fisiológica, pois pertenciam a outra ordem, a simbólica. Charcot induzia suas pacientes ao transe hipnótico e fazia a sugestão que seu sintoma fosse retirado. Em estado hipnótico, as pacientes apresentavam uma melhora, por exemplo, voltando a mobilidade dos membros paralisados. O que ocorria com a sugestão hipnótica indicava que os sintomas não estavam relacionados à comportamentos físicos, mas sim a um sofrimento psíquico. Desta forma, Freud iniciou sua investigação do inconsciente (Endo & Sousa, 2018; Nasio, 1995).

O discurso psicanalítico passa a apresentar um sujeito que não possui consciência de todos os processos que ocorrem em sua mente, mas é guiado por desejos e conflitos de ordem inconsciente. Gay (2012) explica de forma simples que o inconsciente “É um lugar estranho, esse inconsciente dinâmico: repleto de desejos, totalmente incapaz de alimentar dúvidas, tolerar delongas ou entender a lógica” (p. 373). O inconsciente é a nossa fonte de impulsos mais primitivos que buscam atingir a consciência e são reprimidos devido à ameaça de desequilíbrio que eles representam para a consciência.

A partir da prática clínica, baseada em tentativas e erros, suas investigações e registros, surge a psicanálise. Freud (1980/1923), em *Dois Verbetes de Enciclopédia*, define a psicanálise como:

Psicanálise é o nome de (1) um procedimento para investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo; (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos; e (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica. (Freud, 1980/1923, p. 253)

Logo, temos a formulação da psicanálise que é composta pela tríade: método, técnica e teoria. O método é a interpretação, a técnica pode ser variável desde que possibilite a associação livre e a teoria é toda construção a qual chegamos a partir da análise; essas três características são indissociáveis (Lajonquière, 2017; Menezes, 2010).

A obra inaugural da Psicanálise foi *A interpretação dos Sonhos* (Freud, 1900) na qual os princípios da psicanálise foram estabelecidos. Nessa obra, o autor reúne as ideias psicanalíticas fundamentais, das quais podemos destacar um novo modelo de funcionamento psíquico que tem o inconsciente com o papel central (Gay, 2012).

Podemos considerar que a formulação do conceito de inconsciente em Freud é uma das três revoluções científicas em relação à posição no mundo. A primeira revolução foi a descoberta que a Terra não é o centro do Universo, proposta por Copérnico. A segunda revolução foi elaborada por Darwin ao mostrar que o homem é a evolução de uma espécie e portanto, somos animais entre outros. Enfim, Freud demonstra que o homem não tem controle sobre si mesmo ao inaugurar a compreensão sobre o inconsciente (Pedroza, 2015).

A suposição acerca do inconsciente é necessária e legítima, uma vez que apenas a existência do inconsciente explicaria o hipnotismo, os sonhos, os atos falhos orais e escritos, os atos sintomáticos e o comportamento contraditório e aparentemente irracional. Freud (1925) em suas observações sobre os estados mentais mostra que a consciência apresenta várias lacunas. Possuímos vários processos mentais que ficam latentes e que possuem certa independência, por exemplo, quando chegamos a conclusões intelectuais sem compreender os caminhos que trilhamos para chegar a tal conclusão.

Antes de Freud, alguns poetas e escritores já falavam do inconsciente, mas foi em seus escritos que tal conceito ganhou uma definição mais elaborada. Para ele, não seria suficiente apenas postular a existência do inconsciente, era necessário explicar seu dinamismo, buscando compreender as regras de funcionamento e expressão, além de estabelecer as bases de uma clínica que tivesse o inconsciente como núcleo (Endo & Sousa, 2018).

A fim de tornar a compreensão do aparelho psíquico mais didática, Freud elaborou a primeira e a segunda tópica, que são modelos explicativos do aparelho psíquico. Na primeira tópica, Freud apresenta uma construção do aparelho psíquico dividido em instâncias: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente, enquanto "lugar psíquico". O inconsciente é constituído por conteúdos recalçados, que

se encontram regidos pelos mecanismos do processo primário, condensação e deslocamento, destinados a favorecer uma circulação fluente da energia (Nasio, 1995; Roudinesco & Plon, 1998).

Nesse modelo explicativo, Freud elucida que para o inconsciente não há os limites da razão, da realidade ou do tempo. Nessa instância temos uma única exigência que é buscar o prazer absoluto, por isso dizemos que o inconsciente age segundo o princípio do prazer, buscando sempre descarregar as tensões internas do aparelho psíquico. Já os sistemas pré-consciente e consciente têm por tarefa redistribuir a energia psíquica seguindo as indicações do princípio de realidade (Nasio, 1995).

As demandas pulsionais de satisfação do inconsciente apresentam um risco extremo para consciência, uma vez que a satisfação imediata e total da pressão pulsional destruiria, por seu excesso, o equilíbrio do aparelho psíquico. Por isso há uma censura ao conteúdo do inconsciente que é chamado por Freud como um mecanismo de defesa, o recalque (Nasio, 1995).

O recalque atua como força contrária à energia das pulsões que ameaçam a consciência, impedindo a passagem dos conteúdos inconscientes para o pré-consciente. Essa censura não é infalível, pois alguns elementos recalcados ainda assim irrompem abruptamente na consciência, sob forma disfarçada, e surpreendem o sujeito, incapaz de identificar sua origem inconsciente. Eles podem aparecer na consciência de maneira incompreensível e enigmática para o sujeito (Nasio, 1995).

Quando Freud referia-se às exigências do inconsciente, formulou o conceito de pulsão, que pode ser definida como aquilo que está situado na fronteira entre o mental e o somático ou também como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente. A pulsão nunca pode tornar-se objeto da consciência por sua natureza primitiva, portanto ela dissocia-se para chegar na consciência, ficando dividida entre representação ideativa e afeto (Garcia-Roza, 2009).

Em um primeiro momento, Freud (1996/1915) definiu no artigo “As pulsões e suas vicissitudes”, que existem dois grupos das ditas pulsões primitivas: as pulsões do Eu e as pulsões de Objeto. As pulsões do Eu ocupam-se em fornecer proteção, abrigo e satisfação das necessidades básicas, como fome e sede. Já as pulsões de objeto buscam a associação erótica e sexual com outros indivíduos. Posteriormente, em Além do princípio do prazer, Freud (1920) revisa essa questão, introduzindo os conceitos de pulsão de vida e pulsão de morte. A pulsão de vida seria promotora das ligações do indivíduo com a cultura, enquanto a pulsão de morte coloca essas ligações em xeque, sendo uma energia que ataca o psiquismo e pode paralisar o trabalho do eu, mobilizando-o em direção ao desejo de não mais desejar, que resultaria na morte psíquica.

Na segunda tópica, o inconsciente deixa de ser uma instância, passando a servir para qualificar o Isso e, em grande parte, o Eu e o Supereu. Aqui, o recalque é atribuído ao Isso. Todo ato psíquico origina-se no inconsciente, e pode continuar sendo inconsciente ou progredir em direção à consciência, caso esbarre ou não em uma resistência. O inconsciente se tornou realmente uma instância que a consciência não consegue acessar, mas que se revela a ela por meio dos sonhos, dos lapsos, dos jogos de palavras, dos atos falhos. Com esse conceito, podemos pensar que somos sujeitos do

desconhecimento, pois algo sempre nos escapa à pretensão do controle consciente (Laplanche & Pontalis, 1988; Roudinesco & Plon, 1998).

Para compreender a segunda tópica, seria interessante pensarmos que quando um bebê nasce, o seu aparelho psíquico é constituído por puro Isso. O Eu vai se constituindo de forma primária como um Eu corporal. Para Freud (1980/1923), não há uma diferença rígida entre o Eu e o Isso, justamente porque o Eu surge como uma parte diferenciada do Isso. O autor nomeia como Eu a organização coerente de processos mentais que cada indivíduo possui. Portanto, a consciência encontra-se ligada ao Eu, que é responsável pelo controle das nossas ações no mundo externo. O Eu supervisiona todos nossos processos mentais, e busca realizar uma ponte entre as exigências do mundo interno com o mundo externo. Desse modo, há um esforço do Eu para substituir o domínio irrestrito do princípio do prazer pelo princípio de realidade.

O Supereu tem a função de incorporar as leis e regras sociais e julga nossas ações de acordo com as leis morais. Tal instância psíquica nos possibilita que estejamos contidos em uma civilização, com pactos sociais, leis e regras. Além disso, o Supereu também é responsável pela culpa, pelas frustrações e pelas exigências que o sujeito impõe a si mesmo, muitas delas inalcançáveis (Endo & Sousa, 2018). Na infância, o sujeito vive o complexo de Édipo que é caracterizado como sendo a vivência do desejo amoroso inconsciente da criança pelo genitor do sexo oposto e também a rivalidade para com o genitor do mesmo sexo. Para Freud, o complexo de Édipo aparece entre os três e os cinco anos e é a partir da sua vivência que a criança poderá se identificar com seus pais enquanto modelos primários. Tal relacionamento será a base para a construção dos relacionamentos do sujeito com outras figuras de autoridade, como o professor (Garcia-Rosa, 2009).

A criança, ao mesmo tempo que deseja o genitor do sexo oposto também teme a punição pelo genitor do mesmo sexo, o que ficou conhecido como a vivência do Complexo de Castração. Trata-se do sentimento inconsciente de ameaça experimentado pela criança quando ela constata a diferença anatômica entre os sexos. A vivência desses dois complexos possibilitará a formação do Supereu, que é a instância psíquica que permeia a compreensão e o respeito pelas regras e leis sociais, amparadas na vivência inconsciente da proibição do incesto e do parricídio. Ao elaborar o Supereu como instância psíquica, Freud nos mostra que não há uma divisão entre indivíduo e sociedade, uma vez que as próprias leis e a cultura são incorporadas à vida psíquica, o Supereu é a instância que liga o sujeito à cultura e que, portanto, permite a vida em sociedade (Menezes, 2010; Garcia-Rosa, 2009).

Na obra *Os Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud (1905) aborda o papel central da sexualidade e discorre sobre o desenvolvimento psicosexual. Nessa obra, o autor elabora suas considerações sobre a sexualidade infantil e coloca a criança como um perverso-polimorfo, com a sexualidade fragmentada em pulsões parciais que perambulam entre objetos e objetivos perversos, indo contra a visão comum da inocência infantil (Costa, 2007; Garcia-Roza, 2009).

Para Freud (1905), as pulsões parciais na criança estão em estado inorganizado, o que caracteriza

o autoerotismo. Nesse sentido, enquanto algumas estão ligadas a determinada zona erógena, outras são independentes e definidas pelo seu alvo. A ideia de organização da libido numa fase pré-genital implica que Freud tenha admitido que a sexualidade anárquica do período de autoerotismo começa a se organizar em torno de zonas privilegiadas antes de adquirir uma organização global em torno da zona genital. Isto é, o prazer infantil não gira ao redor de um único objeto de satisfação, sendo possível sentir prazer com diferentes partes do corpo e com diferentes objetos para satisfação. Ao pensar sobre organização pré-genital, primeiramente Freud propõe duas fases: a oral e em seguida a anal. De acordo com suas vivências maturacionais, por exemplo, o bebê pode sentir muito prazer ao sugar o leite materno e mais tardiamente terá muito prazer em controlar suas fezes quando adquirir o controle dos esfíncteres (Garcia-Roza, 2009). Enfim, ele incluiu a fase fálica, na qual a criança encontra-se muito interessada pelo falo e pelo poder exercido por ele. Caminhamos ao longo do desenvolvimento da sexualidade para a fase genital, ou seja, seremos capazes de sentir prazer por meio dos órgãos genitais no ato sexual, satisfazendo nossas exigências sexuais (Garcia-Roza, 2009).

Temos que a construção da subjetividade se faz a partir das relações, ou laços, que se estabelecem entre o bebê e o agente da função materna, e não pode se desenvolver fora desses laços. Além disso, para a psicanálise o sujeito está ligado à cultura pela instância do superego. Essa concepção permite que ampliemos nossos estudos do individual para o social.

Para Menezes (2010), a psicanálise começou de fato como uma proposta de tratamento para as histéricas, mas superou as expectativas iniciais de seu fundador evoluindo para uma teoria da cultura. Endo e Sousa (2018) destacam que Freud e outros psicanalistas reconheceram que a teoria psicanalítica tinha um alcance maior, podendo iluminar dilemas de outras áreas do conhecimento. O principal texto de Freud que marca seu interesse pelas análises sociais e políticas é Totem e Tabu (1913), seguido por outros como Psicologia das Massas e Análise do eu (1921), O futuro de uma ilusão (1927), O mal-estar na civilização (1930) e O homem Moisés e a religião monoteísta (1939).

Gostaríamos de demarcar a preferência pelo uso do termo “psicanálise extensa” ao invés de “psicanálise aplicada”, guiada pelas orientações de Laplanche (1992). A aplicação de um conhecimento significa transferir uma metodologia e uma teoria para outro domínio do conhecimento. A aplicação da psicanálise nesse sentido seria questionável, já que seus pressupostos levam a um diálogo com outras áreas do conhecimento e não a um julgamento ou avaliação dos fenômenos com os quais ela se relaciona. O que caracteriza a psicanálise é a interpretação psicanalítica que não está restrita ao *setting* analítico, podendo ser extensa, como propomos nesse trabalho, à educação.

1.1 Psicanálise e o estudo da infância

Desde os primórdios da psicanálise buscou-se estabelecer um elo entre a psicanálise e a educação. No estudo da infância, foi fundamental para compreender o desenvolvimento infantil e elaborar ideias que pudessem ser disseminadas entre pais e professores, para que estes viessem a adotar

uma postura educacional menos repressiva, evitando com isso, o aparecimento de sintomas neuróticos (Abrão, 2001).

A psicanálise foi estudada por vários psicanalistas posteriores a Freud, e aqui discutimos alguns psicanalistas que se preocuparam com a infância, como Anna Freud, Melanie Klein, Donald Woods Winnicott, Françoise Dolto e Maud Mannoni. A história da psicanálise não ocorreu de forma linear, sendo que houve acordos e desacordos entre os autores e suas diferentes interpretações (Costa, 2007).

Na experiência clínica psicanalítica ficou evidente que há sobrevivência das experiências infantis no inconsciente do adulto. Em função disso, surgem psicanalistas interessados em compreender a infância e as vivências desta etapa que interferem na saúde mental do adulto. O estudo da psicanálise de crianças é o germen para o surgimento de uma educação guiada por princípios psicanalíticos (Abrão, 2001).

Uma das precursoras deste trabalho foi Anna Freud, filha caçula de Sigmund Freud e professora primária entre 1914 e 1920. A formação da autora refletiu na construção de sua obra uma vez que recomendava ao analista de crianças desempenhar um papel ativamente pedagógico. Ela estudou o comportamento das crianças em jardins-de-infância além de ter investigado quais eram os brinquedos utilizados nas diferentes etapas do desenvolvimento. Anna Freud propôs que o analista trabalhe a favor do fortalecimento do ego do analisando (Costa, 2007).

Melanie Klein foi contemporânea de Anna Freud e apresentou em sua obra divergências conceituais em relação à psicanálise com crianças. Melanie Klein foi analisada por Ferenczi, que a incentivou a analisar crianças. Ela entrou para a Sociedade Psicanalítica de Budapeste em 1919. Melanie Klein fundou a técnica da análise pela atividade lúdica com as crianças. Para ela, o brincar é uma expressão simbólica das fantasias do inconsciente. Em suas investigações, ela observou bebês e postulou que o recém-nascido se relaciona primeiramente com o objeto parcial, o seio materno. Nessa relação, o bebê pode perceber o seio ora como seio mal ou seio bom; sentindo-se ora ameaçado ou acolhido, dependendo do sentimento de frustração ou bem-estar que o recém-nascido experiencia com a mãe. Essa relação é permeada pela introjeção e projeções de sentimentos primitivos como amor e ódio. A criança tem uma pulsão destrutiva, postulada por Freud como pulsão de morte, apresentando sua agressividade. Assim, Melanie Klein organizou o desenvolvimento psíquico do bebê entre as posições esquizo-paranóide e depressiva. A psicanálise mostrou que o momento da infância não corresponde ao ideal de pureza construído na Idade Média (Costa, 2007).

Para essa autora, é necessário proporcionar uma educação não coercitiva, a fim de promover o esclarecimento sexual da criança com objetivo de possibilitar seu desenvolvimento intelectual. Ela apoiava-se na ideia de Freud de que a curiosidade sexual impulsiona o desejo de conhecimento. Para Melanie Klein, a repressão da curiosidade sexual provocaria inibição da capacidade intelectual da criança, uma vez que no curso normal do desenvolvimento, é a curiosidade sexual sublimada que permite expandir o interesse nas várias atividades do mundo externo (Abrão, 2001).

Donald Woods Winnicott era próximo de Melanie Klein, mas devido às controvérsias entre Anna Freud e Melanie Klein, Winnicott escolheu seguir seu próprio caminho. O autor elaborou seus principais conceitos teóricos com base em sua experiência clínica. Para ele, a relação entre o sujeito e o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Assim, sua teoria é voltada para os cuidados maternos, uma vez que existe uma dependência absoluta entre o bebê e a mãe até os seis primeiros meses de vida. É por intermédio dos cuidados da mãe que o bebê estará apto a conhecer o mundo (Costa, 2007).

Winnicott elaborou a expressão “mãe suficientemente boa” para caracterizar aquelas que fazem uma adaptação ativa às necessidades do bebê, e que vão diminuindo à medida que o bebê se torna capaz de suportar fracassos e tolerar a frustração. Para o autor, se nessa relação inicial acontecerem grandes falhas, como a ausência da mãe, ou pelo contrário, se a mãe for demasiadamente intrusiva, a criança pode ter tendências à depressão ou a condutas antissociais. Para o ele, o papel do pai é o de apoio, – muito importante para a mãe – assim como sustentá-la em sua autoridade. Nesse sentido, o pai deve ser a encarnação da lei e da ordem que a mãe introduz na vida da criança (Costa, 2007).

Para ele, há no ser humano uma tendência inerente que nos leva a crescer, integrar, relacionarmos com objetos e a amadurecer. Contudo, tal tendência só poderá se concretizar caso encontre condições ambientais capazes de facilitar seu desenvolvimento. Portanto, é dada uma forte importância ao papel do outro na constituição de si. Igualmente, podemos considerar que a escola possui um papel importante no crescimento para as crianças (Maciel, 2016).

Françoise Dolto, psicanalista francesa, definiu que é a relação com o outro que o humaniza. Portanto, o bebê está desde o primeiro dia ligado à mãe pelo olfato e pela voz e é nessa relação que o bebê irá sedimentar seu desejo de sobrevivência. A mãe irá reconhecer e dar sentido a tudo que é experimentado e percebido pelo recém-nascido, a sua fala traduz a realidade para a criança, a fim de organizar seu mundo. Dolto acolhia bebês e crianças muito pequenas porque acreditava que não era necessária uma idade mínima para iniciar uma análise. Para ela, a criança precisa conhecer a verdade sobre suas origens porque geralmente seu sintoma aponta esse não-dito. A autora redefiniu o sintoma da criança como sendo também o sintoma da estrutura familiar; ela realizava seu trabalho escutando mães contando as histórias dos bebês em sua presença. A cada fala significativa da mãe ela se dirigia ao bebê, religando seus sintomas à linguagem da mãe (Costa, 2007).

Maud Mannoni pertenceu à terceira geração psicanalítica francesa e teve seu trabalho influenciado pela escola francesa de Melanie Klein a Donalds Woods Winnicott, além dos ensinamentos de Jacques Lacan e de Françoise Dolto. As experiências subjetivas dolorosas dela, levaram-na a se interessar por todas as situações de violência e ruptura (Roudinesco, 1998).

A autora obteve um diploma em criminologia na Universidade Livre de Bruxelas e tinha formação na Sociedade Belga de Psicanalistas (SBP), posteriormente filiou-se à International Psychoanalytical Association (IPA). Em seus trabalhos ela voltou-se para o tratamento de adolescentes e crianças psicóticas. Ela reconheceu que a loucura é uma passagem e não uma doença mental, e que

era preciso inventar uma nova maneira de abordá-la, fora dos muros do manicômio e das classificações da psiquiatria. Ela sonhava com uma instituição "difusa", e este sonho, de fato, se realizaria alguns anos mais tarde na fundação da Escola Experimental de Bonneuil. (Lajonquière, 1998; Lajonquière & Scagliola, 1998; Roudinesco, 1998).

O estudo da infância e a experiência clínica com crianças foi importante para que a psicanálise se aproximasse do campo da educação, interessada pelos problemas de aprendizagem e entraves no desenvolvimento da criança. O campo expandiu-se para o estudo de outros processos, como a relação professor-aluno, formação de professores, inclusão escolar, entre outros.

1.2 Psicanálise e educação

Para Pereira (2013), a função da psicanálise extensa à educação é permitir que a palavra possa circular, combatendo visões generalistas no ambiente escolar. A psicanálise desconstrói a ideia sobre o saber do especialista ou mestre e, portanto, denuncia que não há uma palavra-verdade. Além de favorecer a instauração de um lugar no qual práticas pedagógicas coletivas, plurais e políticas possam florescer. Para Kupfer *et al* (2010), o encontro da psicanálise com a educação inaugura um novo campo de conhecimento, seus pressupostos vão em direção ao âmago do educativo. Diante disso, a psicanálise lança um novo olhar para a compreensão de processos que já acontecem dentro da educação, por exemplo, a relação professor-aluno e o desenvolvimento da criança.

Embora Freud nunca tenha se dedicado a escrever um artigo específico sobre a área da educação, é notável ao longo das obras completas pequenas reflexões e análises críticas sobre a educação. Enquanto construía seu conceito psicanalítico, ele também fazia reflexões sobre seu modo de pensar a cultura, a sociedade e a educação.

Na obra *Análise terminável e interminável*, Freud (1976a/1937) afirmou a existência de três profissões da ordem do impossível: “Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há mais tempo, são a educação e o governo” (p. 265).

Dessa maneira, Freud quis indicar que essas tarefas da ordem do impossível, “psicanalisar, governar e educar” possuem um elemento em comum que é a tentativa de influenciar o outro e promover nele mudanças. Tanto quem governa, educa ou trata tem a pretensão de que sua ação cause uma transformação no outro. Assim, essas práticas exigem uma cooperação daqueles que são objeto delas, mas sabemos pela psicanálise que o sujeito possui desejos inconscientes que contrariam muitas vezes o objetivo da educação, do governo e até mesmo o tratamento psicanalítico (Voltolini, 2011; Voltolini, 2017).

As dinâmicas pulsionais geram conflitos, portanto, o controle torna-se impossível. Freud

realizou uma denúncia contra a impotência de uma educação repressiva, que não conseguiria atingir seus fins. Mesmo se o educador tiver planejamentos objetivos e muito diretivos, ainda assim, ele não poderá controlar o impacto de sua influência sobre seu aluno (Voltolini, 2011; Voltolini, 2017).

Mesmo afirmando que a educação é uma profissão do impossível, Freud (1911) não deixou de descrever que o papel dela para a sociedade é “um incentivo à superação do princípio do prazer, à substituição dele pelo princípio da realidade; ela pretende ajudar no processo de desenvolvimento que afeta o Eu” (p. 86). Tal afirmação demonstra que o papel da educação é introduzir a criança ao princípio de realidade, isto é, permitir ao sujeito a passagem de pura satisfação das pulsões para um universo compartilhado de leis e regras.

Para a psicanálise, a construção da subjetividade se faz a partir das relações. Portanto, além da função pedagógica, o professor também possui um laço social com seus alunos e por isso exerce uma influência afetiva sobre eles. Pedroza (2010) sublinha que:

os professores exercem grande influência sobre a criança por estarem investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai. Os sentimentos de admiração e de respeito são transferidos do pai para o professor, assim como a ambivalência afetiva que reside na antítese amor-ódio. (Pedroza, 2010, p. 81)

A fim de refletirmos sobre a relação professor-aluno é importante recorrer à compreensão da transferência, primeiramente tratada na relação médico-paciente por Freud (1912), mas podemos compreendê-la nas mais diversas relações do sujeito. Maurano (2006) elucida que enquanto conceito psicanalítico, a transferência é o sentido de estabelecimento de um laço afetivo intenso, que se instaura de forma quase automática na relação entre duas pessoas. Reeditamos nessas relações certas posições correlativas àquelas nas quais se encontram as figuras primordiais dos nossos pais.

Freud (1914), em *Algumas reflexões sobre a Psicologia do Escolar*, fala sobre os sentimentos de admiração e ódio que perpassam a relação do professor-aluno e sobre como a construção do conhecimento baseia-se nessa relação. O professor pode inibir ou estimular o educando a buscar o conhecimento de acordo com suas expressões de afeto.

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos - porque não admitir outros tantos? - ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (Freud, 1914, p. 237)

Se na relação professor-aluno o professor se colocar em uma posição “que sabe tudo” e o aluno ficar em uma posição “que não sabe nada”, é possível que seja criada uma barreira no processo de

aprendizagem. O aluno se encontra numa relação de poder, subordinado a um desejo inconsciente do professor, que pode chegar a ser bloqueador. Na escola, o desejo de saber do aluno se confronta com o desejo do professor, uma vez que o mestre possui um ideal pedagógico colocado por ele mesmo, desde o início, e que interdita ao mesmo tempo em que se mostra ao aluno. Dessa forma, o professor espera do aluno um saber que lhe falta, e o aluno, por sua vez, se defende com medo de se ver frustrado no produto do seu trabalho (Pedroza, 2010).

Assim, a psicanálise pode ajudar o educador, permitindo a possibilidade de uma compreensão em profundidade do sujeito, no que ele tem de mais pessoal e de mais íntimo. As dificuldades encontradas pelo aluno, na escola, podem ser de origem afetiva. A pedagogia poderia se articular com essa expressão simbólica do aluno a partir das múltiplas situações oferecidas pelo grupo escolar e suas diferentes formas de atividade, oferecendo à criança a oportunidade de verbalizar suas tensões. No cotidiano escolar, o docente poderá ajudar a criança a viver as suas angústias. Para tal, é necessário que a escola não mantenha os alunos numa relação de submissão passiva à autoridade do professor (Pedroza, 2010).

Ao pensarmos sobre educação, podemos entender que a coerção seria a mera repressão das pulsões sexuais. Deste modo, os educadores poderiam diminuir suas práticas coercitivas e dirigir suas ações a fim de aproveitar a energia pulsional de seus alunos. Um exemplo seria a transformação da atenção da criança nas questões da pulsão parcial anal pelo interesse em manipular argila, criar novos brinquedos e realizar atividades lúdicas. Ou transformar a pulsão escópica – a pulsão ligada ao olhar – em curiosidade intelectual. Ver o mundo, conhecer ideias, sendo que tal curiosidade desempenha um papel importante no desenvolvimento do desejo do saber. A função do educador é ajudar o educando a buscar o equilíbrio entre o prazer individual – prazer inerente às pulsões sexuais – e as necessidades sociais (Kupfer, 1989).

A sublimação mostra-se como um destino pulsional privilegiado porque a energia libidinal, ao transformar-se, permite uma realização pulsional que é valorizada pelo Super-eu e a sociedade (Mijolla, 2005). A pulsão inibida do seu fim sexual, será direcionada pelo sujeito para atividades de produção científica, artística, e todas aquelas que promovem bem-estar, com atribuição de grande valor pela sociedade. Portanto, a curiosidade e o próprio exercício do pensar são atividades que direcionam parte das pulsões sexuais para outros fins, produzindo materiais de valor cultural (Cruxê, 2004; Maurano, 2006).

1.3 Psicanálise e Educação no Brasil

Quando retomamos a relação entre psicanálise e educação no Brasil, percebemos que houve uma intenção de que a psicanálise estivesse a serviço da educação para enquadrar e normatizar os alunos que desviassem de um ideal ou um padrão esperado para a sala de aula, e para a sociedade. Assim,

aqueles alunos que apresentassem alguma anormalidade ou distúrbio e que não correspondessem às demandas do trabalho e não obedecessem à ordem social hierarquizada, eram marginalizados pela escola (Barbosa, 2012).

Segundo Barbosa (2012), na década de 1930, a psicologia concentrava-se em explicar os processos de aprendizagem, o desenvolvimento da criança e os processos cognitivos. Além disso, muitos testes psicológicos foram desenvolvidos, uma vez que a educação estava centrada no aluno, buscando classificar e encontrar formas de educar as crianças que poderiam estar desviantes.

Concomitante, a psicanálise desenvolvia-se no Brasil devido ao esforço de médicos como Durval Marcondes, Arthur Ramos e Deodato de Moraes. No início do século XX, a psicanálise foi empregada para a educação das crianças, tanto nas famílias quanto nas escolas e indicava uma Higiene Mental Escolar na prevenção de neuroses (Kupfer *et al*, 2010; Pereira & Silveira, 2015).

No ano de 1932, o médico Deodato de Moraes publicava o livro “A psicanálise na educação”, uma obra que seria dedicada aos professores dos anos iniciais com o intuito de divulgar a psicanálise entre os educadores a fim de que eles pudessem compreender o psiquismo humano e também o desenvolvimento infantil. Naquela época, acreditava-se que o mestre tinha a responsabilidade de moldar a mente da criança em formação, buscando oferecer-lhe um desenvolvimento emocional saudável (Abrão, 2001).

No ano de 1934, Arthur Ramos lança o livro “Educação e psicanálise” com a finalidade de divulgar a teoria psicanalítica aplicada à educação. Este também é um livro de natureza teórica direcionada a educadores, com a intenção de auxiliá-los a entenderem o comportamento dos seus alunos. Acreditava-se que a psicanálise daria uma formação para que o professor resolvesse problemas escolares manifestados pelos alunos (Abrão, 2001).

Portanto, a psicanálise emergiu no Brasil como um esforço civilizador-educativo, pois era atribuída grande importância à problemática sexual, demandando um modelo de disciplinarização e controle. Kupfer (1989) relata que diante de problemas psicológicos, a escola recorria a especialistas, que diagnosticavam o aluno a fim de oferecer tratamentos psicomotores, fonoaudiológicos, ludoterápicos e psicopedagógicos.

Na década de 1960, houve uma transposição maciça de teorias oriundas da psicologia clínica e do ambiente de consultórios privados para o contexto educacional, havendo uma impregnação da prática clínico-terapêutica na educação, muitas vezes focada exclusivamente no aluno. A intervenção da psicanálise e da psicologia nas escolas brasileiras ignorava a realidade dos processos e das relações que aconteciam no cotidiano.

Inicialmente temos que a psicanálise começa a interessar-se pela experiência escolar por receber na clínica as crianças com problemas escolares, conforme Lajonquière (2017) disserta:

Parece que, após algumas décadas escutando crianças, os adultos passaram a interrogar a experiência escolar em si mesma, as instituições pedagógicas, as organizações educativas, os

votos e anseios pedagógicos adultos, a educação familiar, o exercício do magistério; em suma, passara m a questionar a mesmíssima acolhida que o próprio mundo adulto reserva às crianças na vida cotidiana (Lajonquière, 2017, p. 23).

Nas décadas seguintes, a psicanálise passa a se interessar pelas questões da educação de forma mais abrangente, preocupadas com o processo de escolarização e seu contexto, a fim de compreender como a organização da escola pode favorecer ou não a aprendizagem do aluno (Barbosa, 2012). Maciel (2016) ao refletir sobre as relações entre psicanálise e educação, afirma que a psicanálise é uma teoria e uma prática que permite uma crítica à educação de uma massa homogênea, uma vez que se refere a um sujeito singular fundado pela alteridade.

Portanto, na década de 1980, questionou-se a atuação da psicanálise em relação à educação e iniciou-se um novo momento de produções acadêmicas que apontavam para a necessidade de superação do modelo clínico e médico de atuação do psicólogo na escola, assim como o referencial psicométrico da prática.

A fim de compreender a articulação entre psicanálise e educação no Brasil a partir da década de 1980, Kupfer *et al* (2010) realizaram uma revisão de literatura a partir de 277 trabalhos, incluindo teses de doutorado, artigos, livros e apresentações em colóquios; os autores constataram que o encontro da psicanálise e educação suscita muitos temas de estudo. Desta forma, cinco temas centrais de interesse para a área foram elencados: a) A transferência no campo educativo; b) Psicanálise, discurso pedagógico e educação na contemporaneidade; c) Alunos e professores na relação com o saber; d) Tratar e educar; e) Formação de professores e psicanálise.

Em uma segunda revisão de literatura, Pereira e Silveira (2015) revisaram 635 trabalhos na interface entre psicanálise e educação e identificaram diferentes objetos de estudo. São eles: Subjetividade; Infância; Relação professor-aluno; Formação de professores; Aprendizagem; Inclusão; Mal-estar docente; Adolescência; Saúde mental, Autismo, TDAH; Violência; Linguagem; Fracasso escolar. Diante da pluralidade de temas estudados pelo campo da psicanálise e educação, torna-se evidente que este encontro é possível.

Portanto, podemos verificar que no Brasil o encontro entre psicanálise e educação foi profícuo, produzindo uma dispersão temática. É evidente que esse campo produziu muitos temas a serem pesquisados e que a provocação de Freud de que o encontro entre psicanálise e educação seria impossível promoveu muitas inquietações na tentativa de demonstrar que o campo educativo pode ser explorado pela análise psicanalítica.

No próximo capítulo iremos abarcar qual a função da escola, buscando mostrar suas origens no mundo ocidental. Veremos que segundo Freire (1986) a escola desenvolveu-se de maneira a tratar um aluno como depósito de conhecimentos. A escola foi organizada para atender à um ideal de aluno, excluindo de seu sistema as diferenças, não só as deficiências, mas alunos pobres, marginalizados, com dificuldades de se adequar ao seu padrão.

Em consequência disso, surgiram instituições preocupadas com o atendimento das pessoas com deficiência. Nessas instituições as deficiências eram estudadas por um modelo biológico-médico, marcado pela compreensão determinista de que a deficiência significava uma impossibilidade para o desenvolvimento (Mantoan, 2003; Pulino, 2016).

Com as manifestações sociais a favor da integração social no século XX, as pessoas com deficiências passaram a frequentar os espaços públicos em experiências de integração social, que abriram caminho para a elaboração da proposta de inclusão social. No contexto escolar, a inclusão escolar propõe uma reformulação das estruturas da escola. Iremos repensar seus recursos, a formação de professores, as propostas pedagógicas, a fim de que a escola seja um espaço que acolha as diferenças e promova o desenvolvimento de todos. O projeto de inclusão escolar pressupõe uma escola que pense a diversidade. Cada sujeito será considerado na sua singularidade, ou seja, na sua diferença, para que assim possamos propor um tratamento que atenda ao princípio de igualdade.

2 – ESCOLA, EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR

"As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando." (Antoine de Saint-Exupéry, 1943, p. 10)

A escola é uma instituição, pública ou privada, onde se ministra sistematicamente o ensino coletivo. Esse ensino tem por objetivo humanizar os indivíduos ao oferecer o conhecimento e a cultura produzidos pela humanidade. Também, devido às relações que constituímos nesse espaço, construímos nossa subjetividade. Temos a oportunidade de nos educar integralmente, estabelecendo um conhecimento de mundo e de nós, em termos afetivos, sociais, morais e cognitivos. Portanto, a escola é espaço de nos tornarmos humanos e cidadãos de uma determinada sociedade (Pulino, 2016).

As origens da escola ocidental podem ser consideradas começando pela retomada do seu significado que deriva do latim *schola* e do grego *skholé*, que significa estar livre, em relação ao trabalho braçal, sugerindo que a atividade criativa do pensamento necessita de liberdade. A escola era destinada aos homens livres e por isso sua etimologia é oposta à palavra trabalho (Pulino, 2016). Ao resgatar essa origem da escola na história da Grécia Antiga e do Império Romano temos que a sua função nessas civilizações foi imprescindível para o desenvolvimento do pensamento ocidental, uma vez que foi nesse local que se deram os estudos das artes, música, aritmética, letras e filosofia.

No período entre os séculos XVII e XVIII, a sociedade passa a se preocupar mais com as crianças; foi importante o surgimento de uma noção de inocência infantil para que a educação se tornasse uma preocupação das famílias. No século XVII a Igreja se preocupou em afastar a criança de assuntos ligados ao sexo e à formação do caráter e moral dos indivíduos. Então, construíram escolas para o ensino da religião, leitura, escrita e aritmética (Ariès, 1981). Surgia uma corrente de educadores que viam a criança como um ser inocente e imaculado que precisava ser formado e protegido. A criança que antes era indiferente e circulava com completa liberdade pelo mundo adulto, passa a ser separada em espaços especializados para seu cuidado, as escolas (Abrão, 2001).

Como expõe Pedroza (2015), a educação se constituiu ao longo da história a fim de atender às necessidades imediatas da sociedade, provendo indivíduos funcionais para a produção econômica e bem adaptados ao sistema social. Com a Revolução Industrial, a escola assumiu a função de formar trabalhadores qualificados para as indústrias. Influenciada pela mesma lógica das linhas de produção das fábricas, a escola desenvolveu métodos pedagógicos para controle das variáveis da sala de aula, a fim de que o sucesso ou o fracasso escolar fosse em decorrência das aptidões e da inteligência de cada um.

O ensino curricular das escolas organizado em disciplinas faz com que os conhecimentos sejam apresentados de maneira isolada e fragmentada, impedindo os alunos de reconhecerem as suas interrelações. A organização escolar é construída a fim de anular as diferenças, desde a roupa, até os processos de ensino-aprendizagem e os materiais didáticos. Os sistemas escolares dividem a realidade, permitindo cisões entre alunos com e sem deficiências e modalidades de ensino em regular e especial (Mantoan, 2003; Candau, 2012).

O Brasil herdou esse modelo pedagógico, enquanto país colonizado desde as missões jesuítas até os dias atuais com os modelos de desenvolvimento econômico e social constituídos pelos colonizadores. Embora nossa industrialização tenha sido tardia, a escola também adotou esse modelo pedagógico de reprodução do conhecimento e formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Além disso, podemos recorrer ao que Paulo Freire (1986) mostra como a educação tornou-se instrumento para a opressão, uma vez que impossibilita aos alunos a tomada de consciência e a possibilidade de transformar o mundo. Em sua obra ele apresenta nosso modelo de educação como educação bancária e propõe uma educação libertadora. Freire (1986) mostra que em nossa concepção bancária, os educadores ocupam a posição de detentores do conhecimento e os educandos são aqueles que não sabem. Os alunos tornam-se espectadores e não recriadores do mundo. O conhecimento é narrado de forma estática, compartimentada e apartado da realidade. Os alunos decoram nomes e fórmulas, mas não desenvolvem uma consciência crítica sobre o conteúdo que estão aprendendo. Nesta visão de educação não há criatividade ou transformação do saber, o que dificulta o pensamento autêntico (Freire, 1986).

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (Freire, 1986, p. 58)

Nesse sentido, a educação libertadora é aquela que propõe uma ação e a reflexão sobre o mundo, que propõe a práxis. Enquanto nossa concepção de educação bancária mantém a contradição educador-educandos, a concepção libertadora realiza a superação das contradições. Dessa forma, o educador enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. A educação problematizadora possui caráter autenticamente reflexivo e implica um constante ato de desvelamento da realidade (Freire, 1986).

A proposta de educação libertadora é o caminho para que possamos superar a exclusão e as contradições produzidas pelo nosso sistema educacional tradicional. Quando a escola promove sua educação organizada para atender ao aluno ideal, da classe média ou alta, branca e com desenvolvimento típico, as diferenças de condições de vida material são ignoradas. A escola ignora as diferenças entre os grupos, como indígenas, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, pessoas originárias de outras

regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços e bens que a elite. Assim, criam-se todas as condições para a exclusão, que se apresenta de diversas maneiras, por exemplo, a evasão e a repetência (Tunes, 2003; Dazzani, 2010; Candau, 2012; Patto, 2017).

Para superar as desigualdades é necessário valorizar a diversidade. A igualdade deve assumir o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados. As diferenças existentes entre grupos e indivíduos devem ser reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Se há o direito à igualdade também temos como direito fundamental o direito à diferença. O chamado diferente não é uma categoria abstrata pois diferenças existem entre todos, nos igualamos como humanos e mutuamente nos incluímos como tais (Dazzani, 2010; Candau, 2012).

2.1 Infância e Educação Infantil

A proposta da Educação Infantil é construída a partir sobre o que se sabe sobre a infância. A elaboração do planejamento pedagógico, materiais pedagógicos, brinquedos e a formação de professores é realizada a partir do que compreendemos sobre o desenvolvimento da criança (Didonet, 2001). Compreendemos a criança como um sujeito histórico, que em suas interações e relações vivencia e constrói sua identidade pessoal; através de sua ação no mundo, imaginando, brincando, observando, questionando e experimentando, a criança também constrói outros sentidos e produz cultura (Angotti, 2001).

Porém, a infância nem sempre foi compreendida dessa maneira. Ariès (1981) faz uma análise histórica das diferentes formas que a criança foi retratada em produções artísticas e interpreta qual o significado e lugar social que ela poderia ter tido desde a Idade Média até o século XX. Segundo sua obra, podemos considerar que o reconhecimento da criança e da infância enquanto fase desenvolvimento humano surgiu apenas no século XVII, quando ocorreu de fato uma distinção entre a criança e o adulto.

Na Idade Média as crianças eram vistas como pequenos adultos, o que significa que havia uma indiferença quanto aos fenômenos biológicos, não havia uma compreensão sobre a delimitação entre a infância e a puberdade. A ideia de infância estava ligada à dependência de cuidados. Portanto, quando a criança adquiria alguma independência ela já era iniciada em algum trabalho e participava da vida em sociedade, dos jogos e festas com os adultos (Ariès, 1981).

A mortalidade infantil era alta, o que levava as famílias a não se apegarem às crianças já que havia um alto risco de elas morrerem, sendo logo substituídas por outra criança. Quanto às questões da sexualidade, os adultos pensavam que as crianças eram insensíveis a sexualidade, portanto não havia pudores em expressar sua sexualidade na presença delas. Na Renascença, surge uma tendência à privatização do espaço, uma divisão entre as noções de público e privado. Então, a família passa a ter a criança como centro do grupo familiar.

Dolto (2005) relata que as crianças menores na Idade Média eram amarradas por fitas para não se movimentarem pelo espaço e fugir, ficando limitadas aos pés de mesas ou penduradas na parede, longe dos ratos e outros perigos. O corpo da criança era aprisionado e escondido, sendo que as representações da infância daquela época ou inexistem ou são feitas a partir de uma figura idealizada de anjo. A criança não é reconhecida como sujeito uma vez que a sociedade é organizada ao redor do poder do adulto. A autora ainda provoca ao dizer que a criança é simbolicamente prisioneira de todas as projeções que carrega, pois o adulto lança sobre ela todos os seus sonhos, vendo nela a idealização de um tempo de ouro perdido.

A experiência das creches surgiu na Revolução Industrial no século XVIII, na Europa, quando a mão-de obra feminina foi empregada nas fábricas. Naquele momento, os homens e as crianças maiores também trabalhavam na indústria têxtil, levando a criação da creche para o cuidado das crianças pequenas (Didonet, 2001). Com a ascensão do capitalismo a criança torna-se também um investimento para o Estado, já que ao investir na infância é possível que a sociedade futuramente tenha homens bons e produtivos. Nesse sentido, surgem as escolas como meio de educação das crianças, substituindo a aprendizagem informal das mesmas. A higiene e a saúde física dos infantes ganham maior visibilidade como ocupação dos cuidados da família (Costa, 2007).

Didonet (2001) discorre sobre como os fatores sociais e econômicos daquele período histórico determinaram o modelo tradicional da creche:

Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencialista da creche. (Didonet, 2001, p.12)

Posteriormente, a partir de 1940, a creche deixou de ser apenas um depósito de crianças para o cuidado do corpo e também passou a ser um espaço educativo. A característica assistencialista e filantrópica foi gradativamente substituída pela concepção de lugar de educação integral da criança. É necessário que em seus serviços esteja incluso o cuidado físico, a atenção à saúde, a nutrição, a brincadeira, o relacionamento social e afetivo e as aprendizagens próprias da idade (Didonet, 2001).

Atualmente, a criança ainda está reservada ao espaço da família, que cuida dela durante os primeiros meses até ser possível que a criança frequente o espaço público da escola. Até a maioridade, o sujeito será cuidado pela família, escola e outras instituições sociais, se inserindo aos poucos na sociedade. Entretanto, é necessário considerar que a realidade é múltipla, nem todas as crianças se encaixam nesse ideal. Por questões políticas, econômicas e sociais, muitas vezes temos crianças que trabalham, moram nas ruas, estão em abrigos, institucionalizadas e em prisões (Pulino, 2001).

No Brasil, tivemos muitos avanços na atenção à infância, quanto à garantia de direitos, com a Constituição Federal de 1988 e também com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Dessa maneira, a infância começa a ocupar um lugar social e iniciamos nesse momento uma crescente atenção ao atendimento escolar às crianças. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta a educação infantil como primeira etapa da educação básica (Diretrizes da Educação Básica, 2013; Brandão, 2017).

A LDB prevê que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. A primeira etapa da educação básica é ofertada em creches e pré-escolas, sendo estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino. A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Angotti, 2001). Os profissionais deverão ter formação específica a fim de refutar funções de caráter meramente assistencialista, mantendo a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. A educação infantil organiza-se para apoiar o desenvolvimento da criança e promover a aprendizagem desta. Além disso, os educadores devem mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades da criança (Didonet, 2001).

As atividades realizadas pela criança em seus meses iniciais, se devidamente mediadas pela educadora infantil, poderão constituir importante elemento no conhecimento do próprio corpo, no entendimento de suas partes, no estabelecimento de “germes conceituais” referentes à noção de espaço, tempo, participação ativa por meio da ação de seu próprio corpo em espaços e ambientes nos quais se possa inserir (Angotti, 2001).

Pulino (2016) traz que o ato de educar também pode ser compreendido como um ato de acolhimento. A educação é necessária ao desenvolvimento humano, uma vez que os bebês não nascem preparados para viver de forma autônoma, somos seres incompletos que necessitamos do outro, de um ser humano mais experiente que nos alimente, conforte e assegure nossa proteção. Congruente com essa visão, para a psicanálise, educar é promover a constituição do sujeito e permitir que ele incida no campo da palavra. A educação nessa perspectiva, é transmitir ou retransmitir, no campo da linguagem, as marcas a partir das quais a criança poderá advir como sujeito (Kupfer, 2017).

A função da escola é ampliar o papel que a mãe desempenha, especificamente, ajudando a criança a sentir que o corpo é um lugar onde habita a psiquê. Nesse espaço, a criança pode fazer uma experimentação de seus sentidos. Na brincadeira, por exemplo, a criança explora o mundo externo em outro ambiente protegido além do próprio lar. Nesse sentido, o educar poderia visar a criação de condições para que se estabeleça uma ponte entre a tradição e a criação de novos conhecimentos (Maciel, 2016).

De tal modo, por ser o primeiro espaço que recebe a criança para além da família, as instituições

de educação infantil devem, acima de tudo, acolher a criança. É evidente que os conhecimentos pediátricos, nutricionais e psicológicos, entre outros, acerca da infância são importantes, mas é necessário olhar cada criança em sua especificidade, uma vez que um espaço impessoal poderá lhe ser prejudicial (Pulino, 2001).

Como pontua Didonet (2001):

a educadora cuida da saúde da criança ao servir-lhe a comida. Tomando banho ou se preparando para o repouso, brincando no tanque de areia ou ouvindo uma história, rabiscando ou engatinhando, se comunicando com outras crianças ou explorando um brinquedo, despedindo-se do pai ou da mãe, que a deixa na creche, ou aguardando sua chegada para buscá-la no fim da jornada, a criança está fazendo o que sabe, experimentando novas formas de fazê-lo, observando o movimento de um dado mundo e o modificando e, em tudo isso, construindo sua imagem de pessoa capaz. (Didonet, 2001, p. 25).

Ou seja, o cuidado à infância está em todas as atividades propostas dentro da escola. O olhar e o reconhecimento de um adulto acerca das atividades da criança são importantes para o seu desenvolvimento, pois é assim que ela se torna sujeito e é capaz de modificar-se e modificar o mundo a sua volta.

2.2 A pessoa com deficiência e Inclusão Escolar

Historicamente, os direitos humanos das pessoas com deficiência podem ser compreendidos em quatro fases, sendo elas: a fase da intolerância; a fase da invisibilidade; a fase assistencialista e a fase de direitos humanos. A primeira fase é caracterizada pela compreensão da deficiência como impureza e castigo divino. A segunda fase foi marcada pela invisibilidade das pessoas com deficiência uma vez que elas não transitavam pela sociedade, ficando isoladas (Resende, Costa & Resende, 2012). Assim, nas sociedades antigas, as pessoas com deficiências eram negligenciadas e maltratadas. Na Antiguidade, esses sujeitos eram eliminados da sociedade por não corresponderem aos padrões estéticos. Com o surgimento do Cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser considerada por possuir alma, sendo cuidada por práticas assistencialistas (Oliveira & Resende, 2017).

A terceira fase pode ser compreendida como o momento em que a deficiência era vista como algo que deveria ser “curado”, assim, muitas práticas médicas foram desenvolvidas nesse momento uma vez que o foco estava centrado no indivíduo (Resende, Costa & Resende, 2012). Até a primeira metade do século XX a deficiência era compreendida numa perspectiva inatista, ou seja, a deficiência era inata ao indivíduo, provocada por fatores orgânicos e era dificilmente superada ou modificada. Com os avanços nos estudos e lutas sociais sobre a deficiência, passamos a compreendê-la numa perspectiva interacionista, sendo considerada em relação aos fatores ambientais e, particularmente, à resposta que os ambientes proporcionam.

Na quarta fase, o atendimento à pessoa com deficiência é orientado pelo paradigma dos direitos humanos; surgem os direitos à inclusão social, com ênfase na relação da pessoa com deficiência com o meio em que ela se insere, bem como na necessidade de eliminar obstáculos e barreiras superáveis, sejam elas culturais, físicas ou sociais, que impeçam o pleno exercício dos direitos humanos. A alteração do modelo médico para o modelo social esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si. Essa abordagem deixa evidente que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. Além disso, a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades (Resende, Costa & Resende, 2012). Nesse sentido, ampliamos a compreensão acerca da deficiência, passando a entender que a situação de deficiência existe quando uma pessoa, com sua diferença, se depara com um obstáculo. Se forem suprimidas as barreiras colocadas para essas pessoas, a deficiência deixa de ser uma dificuldade para o sujeito estar em sociedade (Maciel, 2016).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) temos a preconização de valores fundamentais como a igualdade de direitos e combate à discriminação. Portanto, essa declaração busca a garantia de que todo ser humano tenha sua crença, raça, gênero e outras especificidades respeitadas e consideradas. No Artigo 1º da Declaração dos Direitos Humanos temos que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” Portanto, a luta pelos direitos humanos é a busca da afirmação da igualdade entre todos os seres humanos que tem suscitado inúmeras ações e políticas orientadas a garantir a igualdade entre todas as pessoas e a denunciar as múltiplas desigualdades que necessitamos superar para que se logre a efetivação dos direitos humanos, especialmente quando referida aos grupos excluídos, marginalizados e discriminados (Candau, 2012).

No Brasil, a primeira instituição de ensino para a educação da pessoa com deficiência foi fundada em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, posteriormente, mudou o nome para Instituto Benjamin Constant (IBC). Mas só a partir de 1930 surgem outras associações preocupadas com a escolarização de pessoas com deficiência. Como exemplifica Mazzotta (2005), para os deficientes visuais, o Instituto de Cegos Padre Chico, fundado em 1928 e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, do ano 1946. Para o atendimento aos deficientes auditivos temos a fundação do Instituto Santa Terezinha, em 1929 e o Instituto Educacional São Paulo, em 1954.

As primeiras instituições para atendimento de deficientes físicos foram a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, fundada em 1931, o Lar-Escola São Francisco, de 1943 e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, criada em 1950. Os atendimentos para a deficiência intelectual começaram pelo Instituto Pestalozzi de Canoas, 1926, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1935 e do Rio de Janeiro, 1948 e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Essas instituições são exemplos de lugares nos quais se ofereciam

atendimentos psicopedagógicos e reabilitações. Várias outras instituições e associações foram criadas para atendimento às pessoas com deficiência, por iniciativa de sujeitos que se mostravam sensibilizados com essa problemática (Buiatti, 2013).

Percebemos aqui que as crianças com deficiência estavam em escolas segregadas, pois acreditava-se que suas necessidades seriam atendidas com melhor eficiência em ambientes separados e especializados, gerando um sistema paralelo ao sistema educacional geral, que seria conhecido posteriormente como educação especial.

A partir de 1960, os movimentos sociais reivindicaram a igualdade de direitos e demonstraram a perda sofrida por vários grupos minoritários com a segregação e a marginalização, e desenvolveram argumentos morais, políticos e pesquisas educacionais que impulsionaram estes movimentos para a inserção desta população ao ensino comum (Buiatti, 2013). Ao reivindicarmos o direito à diferença, estabelecemos uma luta política de combate às desigualdades, o que não significa atingir uma suposta igualdade, mas encontrar caminhos nos quais a diferença seja considerada de forma a não produzir desigualdades (Mantoan, 2003; Maciel, 2016).

A década seguinte é marcada pela preocupação de inserção dessa população no ensino comum, porque havia necessidade de aumentar a mão de obra para a produção no país. Na década de 1970, as pessoas com deficiência passam a ser treinadas para tarefas específicas e repetitivas com a intenção de serem inseridas no mercado de trabalho. Dessa forma, a educação estava estimulada no sentido do alargamento produtivo. A integração era princípio das políticas públicas para o atendimento à pessoa com deficiência (Buiatti, 2013).

Na década de 1980, observamos o fortalecimento da luta pela integração das pessoas com deficiência. Outras associações foram fundadas, como a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC-1984), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF-1984), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS-1986) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos. Tais instituições lideraram os movimentos de luta para abranger seus direitos e também opinaram nas disposições sobre os atendimentos a serem oferecidos a essa população. Naquele momento, outras entidades foram se organizando, como as das mulheres, dos negros, dos homossexuais, movimentos ecológicos e outros em torno de temas específicos (Jannuzzi, 2004).

Na proposta de integração social, temos que este processo ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. A escola não muda como um todo, mas os alunos devem mudar para se adaptarem às suas exigências (Mantoan, 2003).

No modelo de integração escolar, a criança ingressava na escola em instituições educacionais

especializadas para sua deficiência, em seguida, depois de um tempo sendo preparada, ela poderia ser transferida para a sala de aula regular. Acreditava-se que o aluno deveria ser adaptado às exigências da instituição educacional. Esse modelo de integração escolar ficou conhecido como Sistema de Cascata (Dechichi & Silva, 2008).

Nesse modelo, a escola regular não promovia mudanças facilitadoras de adaptação do estudante ao seu sistema educacional, uma vez que era responsabilidade do estudante se ajustar às demandas do ensino. O modelo de integração revelou-se limitado por perpetuar a evasão, a repetência ou o retorno de estudantes com necessidades especiais para as estruturas mais segregativas da rede pública de ensino (Dechichi & Silva, 2008).

Em 1994, a discussão sobre inclusão social ganhou força após a Declaração de Salamanca, assinada em assembleia representando 88 governos e 25 organizações internacionais. Ela reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A declaração prevê que:

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados [...] No contexto desta estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (Unesco, Declaração De Salamanca, 1994, p. 2).

A inclusão escolar tem um objetivo e uma proposta diferente da integração escolar, sendo mais radical em seu projeto uma vez que o objetivo básico da inclusão é incluir todos os alunos no ensino regular, desde o primeiro ano escolar. Sendo assim, a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não atinge somente os alunos que apresentam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, mas toda a diversidade. As escolas devem atender às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte com alguns alunos (Mantoan, 2003).

Nessa perspectiva, extinguiríamos a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de

ensino especial e de ensino regular. Atender as diferenças sem discriminação significa elaborar uma proposta pedagógica para todos os alunos, sem estabelecer currículos, atividades e avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais de forma diferenciada dos demais. Um planejamento que abarque as diferenças irá explorar diferentes linguagens e recursos pedagógicos com todos da turma, a fim de que diferentes formas de apreender aquele conteúdo sejam oferecidas para todos (Mantoan, 2003).

Enquanto a integração trata as deficiências como um problema individualizado, mantendo as estruturas institucionais enrijecidas e argumentando sobre respeito e compartilhamento do espaço da sala comum da escola regular, a inclusão considera as necessidades educacionais como um problema social e institucional, por isso busca transformar as instituições (Lima, 2006). A inclusão escolar pode ser compreendida como um novo paradigma de modelo de organização da instituição escolar, no qual a própria instituição deveria adaptar-se ao estudante, de modo a possibilitar-lhe acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento, por meio de medidas que respeitem suas necessidades educacionais (Dechichi & Silva, 2008).

Dazzani (2010) aponta que alguns teóricos têm preferido não utilizar a expressão educação inclusiva, mas “democratização da educação e defesa e promoção dos direitos humanos”p.366. Dessa maneira podemos expressar uma concepção de escola que respeita e acolhe a diversidade cultural, étnica, religiosa e social, respondendo às demandas de todos os cidadãos.

No ano de 2006, a Assembleia Geral da ONU adotou uma resolução que estabeleceu a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de proteger e garantir o total e igual acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito à sua dignidade. Ao utilizar a terminologia pessoas com deficiência, a Convenção acirra o discurso da inclusão, ao dizer que:

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, pessoas. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007, p. 13)

Portanto, não se negam as limitações, sejam elas de ordem física, sensorial ou intelectual. Este documento confere reconhecimento universal à dignidade das pessoas com deficiência, ressaltando que a deficiência é apenas mais uma característica de seres humanos livres e iguais em direitos e obrigações (Resende, Costa, & Resende, 2012).

Segundo esta Convenção, o Estado deve garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em lugares que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social combinado com a meta da plena participação e inclusão, tomando medidas para que as pessoas com deficiência não sejam

abandonadas pelo sistema educacional geral sob alegação da deficiência e que tenham o acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade, gratuito e em igualdade de condições. A Convenção possibilita a qualquer cidadão brasileiro conhecer de maneira clara, objetiva e elucidativa os direitos das pessoas com deficiência (Buiatti, 2013; Resende, Costa, & Resende, 2012; Oliveira & Resende, 2017).

A Convenção, somada aos demais documentos existentes na área dos direitos humanos das pessoas com deficiência, torna-se mais um forte instrumento de ação política na medida em que agrega às legislações um instrumento de pesquisa, conhecimento e ação, e principalmente para as pessoas com deficiência como uma ferramenta de garantia de autonomia, a partir de ações eficazes de transformação social (Oliveira & Resende, 2017).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi criada a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entrando em vigência em janeiro de 2016. A LBI é uma legislação que propõe desafios para alcançar os objetivos do milênio, até 2030, entre eles assegurar educação inclusiva de qualidade e promover oportunidades de aprendizado ao longo de toda a vida, incluindo a formação profissionalizante. A LBI também tem ampla importância para que possamos garantir efetivas mudanças do paradigma do modelo médico para o modelo social da deficiência, o que significa abandonar uma compreensão da deficiência pautada no determinismo biológico, ampliando as discussões para compreender como ela se relaciona na organização social (Oliveira & Resende, 2017).

Diante da compreensão que o projeto de inclusão escolar teve início em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e avança até os dias atuais com a Legislação Brasileira de Inclusão, em 2015, fica evidente que esse projeto é produto de muitas discussões, tanto teóricas quanto práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações e pessoas que se preocupam com a inclusão da diversidade na sociedade e na escola, em todo o mundo.

Nessa proposta temos a educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos. A partir desses estudos e documentos, chegou-se à conclusão de que a melhor resposta para o aluno com deficiência e para os demais alunos é uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno (Gil, 2005).

Para promover a inclusão escolar é necessário planejar ações de formação e de atuação que insiram seus profissionais em novas esferas de compreensão e de vivência da proposta inclusiva, nas quais possam questionar, discordar, elaborar e criar ações de enfrentamento do cotidiano (Dazzani, 2010). Para Pedroza(2010):

pensar a formação do professor é também pensar a formação da pessoa do professor. Significa compreender os processos a partir dos quais esses profissionais passam a se constituir como sujeitos sociais da construção de uma proposta de educação. Ser professor não é apenas ser um mediador entre o aluno e o conhecimento já construído socialmente. Ser professor é ser agente do processo de construção do conhecimento que leva à formação de sua personalidade e a dos

alunos envolvidos nessa relação. Tal formação exige um compromisso constante de pensar as práticas educativas para que sejam formativas dos sujeitos. O grande desafio na formação do professor é, pois, entendê-lo para poder prepará-lo para assumir sua condição de sujeito de saber que deve atuar em sala de aula (Pedroza, 2010, p.85).

O professor atua como um mediador que introduz, formalmente, os alunos às produções culturais, científicas, filosóficas e artísticas. Além disso, ele também apresenta aos estudantes novas práticas, valores e teorias, remontando com os alunos a constituição dos saberes (Pulino, 2016).

Ao pensar a inclusão escolar, as professoras, de modo geral, vivenciam um impasse entre reconhecer a necessidade de realização de atividades mais específicas e direcionadas para o atendimento do aluno com necessidades especiais e desenvolver o conteúdo programado e esperado pela escola. A opção pelo uso de apostilas com os conteúdos a serem ensinados ao longo de determinado período – bimestre, semestre, etc., adotada pela escola como forma de organização do ensino e prática do professor, constitui um dos entraves para que ela efetive sua prática profissional dentro de uma compreensão contextualizada e inclusiva (Gomes & Souza, 2012).

A inclusão escolar desperta sentimentos ambíguos nos profissionais, que ora se sentem capacitados profissionalmente e ora entendem que suas práticas pedagógicas são limitadas, procurando o saber médico como amparo para as práticas profissionais. Gomes e Souza (2012) consideram que os docentes devem construir a própria prática profissional em espaços de apropriação, reação e subversão a fim de terem o agir docente inclusivo.

Efetivar e pensar sobre o processo de inclusão escolar é redirecionar as ações escolares até então desenvolvidas, rever a organização física, estrutural, organizacional e, principalmente, pessoal e profissional dos agentes envolvidos, o que demanda um reordenamento dos papéis e atribuições em que a colaboração e a cooperação promovem a constituição de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas escolhas, e não só se adapte às exigências impostas pela organização (Gomes & Souza 2012, p. 599).

2.3 Inclusão Escolar e Psicanálise

Em seus primórdios, a psicanálise resgatou o sujeito histórico da exclusão social ao lhe conferir um lugar de fala e expressão, possibilitando que as mulheres saíssem do isolamento para terem seus sintomas escutados. Ainda hoje, a psicanálise promove a inclusão social, permitindo que crianças com entraves significativos no desenvolvimento sejam compreendidas e auxiliadas, considerando também a escuta de pais, educadores e alunos, permitindo que as diferenças sejam discutidas na instituição escolar (Maciel, 2016).

A fim de ilustrar uma experiência em que a psicanálise esteve implicada no processo de inclusão escolar, trago o relato sobre a Escola Experimental de Bonneuil. Embora essa instituição não fosse

exatamente uma escola, sendo também um Hospital Dia para atendimento de crianças com entraves significativos no desenvolvimento, é válido considerar a organização de suas atividades e de seus trabalhos como inspiração de práticas inclusivas nas escolas.

Ainda no século XX, as crianças que apresentavam um desenvolvimento atípico eram excluídas das escolas por apresentarem uma inadaptação ao ambiente escolar e social. Desta maneira, as crianças eram rotuladas como “doentes mentais”, sendo encaminhadas a instituições de tratamento, onde eram oprimidas pelo peso de diagnósticos graves (Mesquita & Martins, 2018). Para Coutinho e Aversa (2005), os movimentos de inclusão escolar surgem como uma extensão do movimento antimanicomial que, se para os adultos representou o fim dos manicômios e o esforço de circulação social, para as crianças representou a possibilidade da escolarização regular. A escola é lugar de trânsito e representa uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social.

Maud Mannoni procurou articular os ideais da antipsiquiatria aos ensinamentos de Lacan a fim de elaborar uma crítica consistente ao poder psiquiátrico e às instituições que realizavam o atendimento ao sofrimento psíquico infantil. Em 1969, em parceria com o psicanalista Robert Lefort e outros colaboradores, foi criada a Escola Experimental de Bonneuil, localizada na cidade Bonneuil-sur-Marne, no sul de Paris. Esta escola acolhe há mais de quatro décadas crianças com graves entraves no desenvolvimento psíquico procurando exercer este acolhimento com sensibilidade e engajamento (Lajonquière, 1998; Parra, 2009; Mesquita & Martins, 2018).

A Escola Experimental de Bonneuil é uma escola com hospital-dia e lar terapêutico à noite. Lá, o significante “escola” ganha forma de estratégia terapêutica uma vez que, como todas as outras crianças, as de Bonneuil também passam suas jornadas diárias na escola, provocando nelas um sentimento de integração social. Cada criança recebe uma instrução escolar cujo nível varia de acordo com o potencial de cada uma. Além da proposta educativa, Bonneuil oferece também uma acolhida terapêutica (Lajonquière, 1998; Parra, 2009; Mesquita & Martins, 2018).

A escolha do nome “experimental” se deu para explicitar que a instituição é um lugar de experimentação e está aberta ao imprevisto. Nesta perspectiva, o imprevisto é uma ferramenta terapêutica que fundamenta a prática. Independente de diagnósticos, todas as crianças são convidadas a vivenciar as atividades dentro e fora da instituição (Lajonquière, 1998; Parra, 2009; Mesquita & Martins, 2018).

Parra (2009) elucida que na instituição eram oferecidos às crianças ateliês de cerâmica, pintura, teatro, marionetes, expressão corporal, mímica, contos de fadas, canções populares, música e até mesmo oficinas de culinária ou marcenaria. As crianças que lá conviviam também tinham acesso livre para participar de atividades fora do estabelecimento, nas quais eram acompanhadas por estagiários da própria instituição e mesmo as atividades ocorridas internamente não eram obrigatórias, eram de livre escolha e as portas permaneciam destrancadas. No interior de Bonneuil não havia uma distinção de professores, psicólogos, médicos e pacientes, mas apenas uma distinção entre “crianças” e “adultos”. Os

adultos são aqueles que têm a tarefa de garantir o enquadre responsável pelo progresso da criança. Por essas e outras características, a Escola de Bonneuil era chamada por Maud Mannoni como “*institution éclatée*”, traduzida como instituição explodida, estilhaçada ou estourada.

Petri (1998), esclarece:

Em Bonneuil, "instituição estourada", o trabalho é dividido entre o que acontece dentro da instituição, e o que se passa fora, em espaços diversos. Dentro, um espaço que acolhe a desordem e os sintomas, um lugar para viver a loucura, que tem uma montagem para contê-la, como o escolar, o jogo, os ateliês de conto, pintura, escultura e as atividades que visam ao funcionamento da instituição (cozinha, limpeza, compras, etc). Fora, nos estágios que realizam alguns adolescentes, nas famílias de acolhimento, na circulação social como um todo, trata-se de lugares onde fazer "papel de normal", como dizia Mannoni em reuniões com os estagiários. (Petri, 1998, p. 91)

Assim, era possibilitado às crianças que convivessem em sociedade de forma espontânea e criativa; sua criadora gostava de chamar a escola como um “lugar de vida”. O objetivo do trabalho é que as crianças possam expressar seus sintomas de forma espontânea, a fim de que sejam vividos. O trabalho se desenvolve a partir da relação que os adultos nutrem com as crianças, uma vez que essas relações oferecem um enquadre para o desenvolvimento das crianças e possibilitam questionamentos para os adultos. Maud Mannoni considera que é preciso suspender o conhecimento sobre o diagnóstico a fim de enxergar o indivíduo e suas potencialidades. As etiquetas psiquiátricas cristalizam o sujeito, provocando sua exclusão. Os conhecimentos elaborados sobre a criança e sua história de vida devem ser construídos a partir daquilo que ela traz consigo ou do que os pais acrescentam nas reuniões (Lajonquière, 1998; Lajonquière & Scagliola, 1998; Parra, 2009; Mesquita & Martins, 2018).

O paradoxo de Bonneuil é que lá não se aplica a psicanálise, entretanto, todas as atividades estão rigorosamente baseadas nela, não usando ela como uma técnica e sim como subversão de um saber e de uma prática. A psicanálise introduz no seio da educação uma oposição ao ideário médico-psicopedagógico. Ou seja, embora na escola não sejam desenvolvidos tratamentos analíticos, nem a psicanálise intervenha como uma técnica (pedagógica) o que se faz está rigorosamente baseado nela, bem como esse mesmo embasamento é da ordem de uma subversão. O discurso psicopedagógico hegemônico, por se articular como um saber a priori conclusivo sobre a infância e/ou sobre a "relação" adulto-criança, torna impossível a educação (Lajonquière, 1998; Lajonquière & Scagliola, 1998).

Ao possibilitar que a criança transite pela instituição, relacionando-se com a diversidade de adultos, com diferentes nacionalidades e realizando diferentes atividades é possível que mediante essa oscilação de um lugar ao outro, possa emergir um sujeito que se interroga sobre o que quer. Nessa oscilação é inserido um espaço significativo em que a criança é levada a perder-se para lhe propiciar a ilusão de renascer aí, sustentando-se como sujeito pelo jogo de presença-ausência. É na ocasião de uma separação bem-sucedida que a criança se torna sujeito do seu desejo. Logo, os espaços de oscilação

oferecidos no quadro institucional de Bonneuil têm por função operar tais separações por meio de aberturas para o mundo exterior (Mesquita & Martins, 2018).

Para a psicanálise, quando o sujeito convive com a diferença, é possível que ele perceba a alteridade e, portanto, consiga encontrar a própria identidade. A diferença tem a função de produzir identidades, tanto pessoais quanto sociais. O fundamental, portanto, é sustentar como a diferença é alicerce do sujeito (Maciel, 2016).

Ao ser considerada como aluno da escola, a criança é tomada em seu circuito e em seus discursos; além de aprender conteúdos, a criança com distúrbios também terá a oportunidade de ser inserida em sua comunidade e, portanto, no mundo. As crianças ganham, com o movimento da inclusão, um lugar no mundo, exercendo seu direito de ter um lugar social, o de estudante (Kupfer, 2017).

No Brasil, um exemplo de trabalho de inclusão escolar na interface com a psicanálise, é a Pré-escola Terapêutica “Lugar de Vida”, inspirado nos trabalhos de Maud Mannoni. Este espaço foi criado em 1991, na USP de São Paulo, como uma pré-escola terapêutica para crianças com problemas emocionais graves, como Transtornos Globais do Desenvolvimento e psicoses infantis. O objetivo era oferecer às crianças atendimento psicoterapêutico e educacional integrados. Neste espaço também ocorreu o desenvolvimento de pesquisas sobre o diagnóstico e o tratamento dos distúrbios e a oferta cursos de aperfeiçoamento e supervisão para profissionais da área.

Os profissionais deste trabalho concebiam que a criança seria a única favorecida com a inclusão. Entretanto, a experiência demonstrou que todos os atores se beneficiam: a criança psicótica, os seus pares e os educadores. O professor deixa de se levar por um ideal de homogeneidade e se atenta para cada aluno de uma maneira que leve em consideração as diferenças. O docente abdica de seu lugar como transmissor de conteúdos pedagógicos e passa a se ver como educador (Colli & Kupfer, 2005).

A inclusão escolar ultrapassa o direito e o cumprimento da lei que dispõe que todas as crianças estejam na escola. A entrada de alguma criança na escola não diz respeito somente à socialização, nem tampouco só ao desenvolvimento das funções cognitivas, sendo a escola um lugar subjetivante das crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação (Colli & Kupfer, 2005).

A escola oferece à criança uma ordenação, apresentando as leis que regem as relações entre os humanos e o simbólico. O compromisso desta instituição é introduzir a criança no mundo social, cultural e científico, para que a criança se aproprie daquilo que puder a partir de suas condições pessoais (Kupfer, 2001).

Nessa perspectiva a escola é um campo simbólico organizado a partir de regras para seu funcionamento. No atendimento de crianças com autismo ou psicose, a escola precisa ir até a criança, o que pressupõe que ela tenha alguma flexibilidade para adaptar-se ao aluno. A escola terá, então, que suportar ter algumas dessas regras quebradas para algumas crianças, e que elas possam propor outras regras em seu lugar (Kupfer, 2017).

Ao professor cabe a função de sustentar o laço social, em acréscimo à função pedagógica. Para a psicanálise, a construção da subjetividade se faz a partir das relações, portanto, a convivência com a diversidade, seja de crianças ou adultos, é importante para o desenvolvimento do aluno. Os professores podem se sentir despreparados diante da missão de incluir e ensinar uma criança, mas é necessário lembrá-los sobre seu saber inconsciente. O convívio diário com a criança leva o professor a conhecê-la, mas também a acionar esse saber que não está disponível em sua consciência, mas mesmo assim, opera. Por isso, muitas vezes o professor encontra novas maneiras de ensinar a criança na prática do dia-a-dia (Kupfer, 2017).

O outro serve de espelho e modelo de identificação para a criança com entraves estruturais na constituição psíquica. Para o aluno com essas dificuldades é muito importante a convivência com outras crianças para que ele seja demandado pelo outro sem se sentir invadido. A demanda de outras crianças pode se configurar menos ameaçadora do que a demanda vinda de um adulto (Kupfer, 2017).

Kupfer (2017) apresenta princípios norteadores que sustentam práticas inclusivas em escolas orientadas pela psicanálise. Estes princípios foram construídos com uma base ética psicanalítica, sendo eles: a inclusão é para todos e para cada um; o sucesso da inclusão depende da adaptação da escola à criança e não apenas da adaptação da criança à escola; a inclusão de uma criança garante a inclusão de todas; a inclusão escolar é terapêutica: educar é tratar; o convívio com outras crianças pode ser terapêutico; o trabalho de inclusão se faz no laço que se estabelece entre professor e aluno; o aluno é da escola e não apenas de um professor; a escola proporciona uma referência simbólica para todas as crianças; a escola é o lugar social da criança; o educador tem o seu saber sobre seu aluno; a igualdade é o direito à diferença.

Maciel (2016) reitera que invocar a inclusão escolar não é atender uma pauta moralista, e também não deve ser um projeto abstrato. Portanto, a inclusão escolar requer ações concretas, que garantam a escolarização como direito fundamental. Para essas ações é preciso considerar o projeto pedagógico individualizado, a prática na sala de aula, o papel dos serviços de ajuda especializados e a formação dos educadores. Deste modo, para incluir é imperativo preparar todos os envolvidos, a fim de não incorrer em prejuízos no que diz respeito à escolarização das crianças com necessidades educacionais especiais.

A partir desse resgate sobre a educação, a infância e a inclusão escolar propomos compreender as concepções de professoras da educação infantil sobre inclusão escolar. Tendo em vista que a metodologia utilizada é um dispositivo clínico que dá voz aos agentes educativos, dando liberdade para expressão e reconhecimento de suas angústias relacionadas ao trabalho e ao processo de inclusão escolar.

III – OBJETIVOS

O objetivo geral desse trabalho é compreender as concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar, tendo como objetivos específicos:

1. Entender como as professoras organizam suas práticas pedagógicas na inclusão escolar;
2. Proporcionar um espaço de escuta e reflexão sobre a inclusão escolar.

IV – MÉTODO

Esta pesquisa teve caráter qualitativo e empírico, utilizando o dispositivo de grupos clínicos de análise das práticas profissionais. A investigação qualitativa baseia-se em cinco características. A primeira é a preocupação do pesquisador em compreender o contexto de seu objeto de estudo. A segunda característica é que a investigação qualitativa é descritiva, podendo ser realizada por registros diários, fotografias, vídeos, entre outras formas. A terceira característica é que os pesquisadores qualitativos se interessam, sobretudo, pelo processo do que pelos produtos. A quarta característica é que nesta pesquisa a análise ocorre de forma indutiva, ou seja, os dados não devem confirmar hipóteses prévias, ao contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo recolhidos. Por último, na abordagem qualitativa o significado possui grande importância, assim, os pesquisadores estão constantemente reformulando questões aos participantes a fim de alinhar as compreensões acerca do fenômeno (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste trabalho, a metodologia psicanalítica apareceu a partir da contribuição do dispositivo de

grupos clínicos de análise proposto por Balint (1984), que proporciona a escuta subjetiva e a análise das práticas profissionais. Balint pretendia tornar as relações entre médicos e pacientes mais humanas e constituiu grupos de análise das práticas profissionais como um espaço investigativo de compreensão do que ocorria na prática médica.

Esse grupo pode ser definido como um dispositivo clínico que reúne profissionais, com um coordenador, analisado ou analista que conduzirá a reflexão no grupo. O papel do coordenador é de acolher as falas e auxiliar nas análises realizadas pelo grupo. Sua função não é de ensinar ou de dar explicações sobre os temas que emergem no grupo, e também não é de interferir com opiniões próprias (Pedroza, 2010; Paulo, 2013).

O grupo é organizado para que os participantes sejam dispostos em círculo para que todos estejam visíveis. As falas no grupo devem ser dirigidas a todos e não a alguém em particular. O coordenador deve dar início ao grupo explicando a todos os participantes sobre as regras de participação, em seguida, ele faz o primeiro convite para que cada participante fale sobre uma angústia relacionada à sua profissão, ou seja, que os profissionais pudessem eleger questões que os mobilizem em relação ao trabalho. No final desta rodada, o coordenador retoma a fala e conduz os participantes a uma votação. Neste momento, os participantes do grupo elegem a demanda trazida ao grupo, considerando a mobilização psíquica que cada questão trazida tinha provocado em cada um. Assim, o grupo elege um assunto que será discutido por todos ao longo do encontro. O coordenador, ao perceber que o encontro está acabando, deve orientar que os participantes concluam suas falas. Aproximando-se do fim do encontro, o coordenador indica a finalização da discussão e a fala será reconduzida ao/à participante escolhido/a para discutir sua questão para que ele/a pudesse concluir relatando como havia sido para si falar mais sobre suas angústias e escutar os/as demais participantes sobre a problemática apresentada, buscando explorar como ele/a se percebia nesse processo reflexivo empreendido junto com o grupo.

Esse dispositivo utilizado no contexto escolar tem como objetivo desenvolver recursos de personalidade nos educadores que possibilitem o enfrentamento dos desafios encontrados no dia a dia e oferece um espaço de fala e escuta sobre as práticas profissionais e suas repercussões entre o profissional e o pessoal (Pedroza, 2010; Guimarães, 2014). Ao pensar sobre a formação continuada de professores, a psicanálise colabora na compreensão de conteúdos do inconsciente que emergem a partir da fala e da escuta entre os componentes do grupo.

De tal modo, o que se propõe é uma reflexão constante acerca da prática pedagógica. O espaço criado por essa técnica propicia as condições para que o docente desenvolva uma sensibilidade que lhe permita assumir, diante das situações educativas, as suas contradições, buscando a construção de um trabalho criativo (Pedroza, 2010). O grupo Balint diferencia-se por focar na questão profissional, por mais que os dramas pessoais surjam no grupo, são as práticas profissionais educativas que são o objeto de reflexão e não os indivíduos em si (Paulo, 2013).

1. Contexto e participantes

O Jardim de Infância XYN é uma escola pública localizada no Plano Piloto de Brasília-DF, sendo circunscrita por prédios residenciais e uma área arborizada. A escola possui uma boa infraestrutura sendo uma unidade de ensino que atende alunos da educação infantil, na faixa etária de quatro a seis anos, é composta por cinco salas de aula. As crianças são distribuídas em 10 turmas de 1º e 2º períodos sendo que a escola recebe crianças no período matutino e vespertino. A escola também tem como espaços atividades uma quadra pequena, um pátio interno amplo e coberto, um pátio externo, um parque de areia, uma piscina, além de ter uma biblioteca e sala de informática. A escola também possui uma cozinha, a sala de professores, as salas da direção e da secretaria, banheiros e depósitos para materiais.

De acordo com seu projeto político pedagógico, a escola possui aproximadamente 200 alunos matriculados, atendendo cerca de 100 alunos em cada período. O corpo docente é composto por treze professoras efetivas do quadro da SEDF. A escola divulga em seu projeto político pedagógico que ela possui como missão assegurar um ensino de qualidade, por meio de uma prática pedagógica consciente, garantindo a inclusão de todos os estudantes. Tendo que o objeto de estudo dessa pesquisa é a inclusão escolar, a escola atendia ao interesse da pesquisadora, além disso, a direção da escola foi muito solícita em participar do projeto de pesquisa, engajando-se em conversar com a equipe docente para que pudéssemos organizar um grupo de reflexão.

Esta pesquisa foi realizada com oito professoras com idades entre 33 e 52 anos, do turno vespertino. A fim de manter o sigilo, elas serão retratadas aqui nessa pesquisa com nomes fictícios, uma vez que compreendemos a importância de manter suas identidades protegidas na divulgação dessa pesquisa. A escolha dos nomes fictícios foi feita fazendo referências à importantes artistas plásticas brasileiras, não só com a intenção de homenageá-las, mas enaltecer a história que é construída por mulheres. Portanto, as professoras participantes dessa pesquisa foram: Anita, Leda, Tarsila, Sofia, Lygia, Maria, Patrícia e Djanira.

2. Procedimentos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP-IH) da Universidade de Brasília (UnB) e obteve a aprovação para a realização da mesma. Ressalta-se que todas as participantes da pesquisa, e também a instituição de ensino envolvida foram informadas sobre o domínio abarcado por esta e, foram convidadas a assinar voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de estarem cientes de todos os procedimentos legais e éticos desta pesquisa.

Para que o grupo fosse constituído, foi estabelecido contato com a escola por telefone a fim de agendar um primeiro contato com a direção, no qual a pesquisadora pudesse explicar os objetivos e a

técnica de grupo que seria realizada na pesquisa. A direção acolheu a proposta, ajudando a pesquisadora a elaborar um cronograma que reuniria a maior parte das professoras para o grupo, de acordo com as atividades que já estavam programadas na escola.

Foram realizados cinco encontros com as professoras, sempre nas quintas-feiras pela manhã, entre os meses de junho e agosto de 2018. O primeiro encontro foi marcado por meio do contato da direção, os outros foram marcados pela pesquisadora diretamente com as professoras ao final de cada grupo. Cada encontro durou cerca de 1h30m, e teve o registro realizado por gravador de voz e diário de campo.

3. Instrumentos e Análise de Dados

Os encontros do grupo foram gravados em áudio e, posteriormente, foram transcritos pela pesquisadora. Além disso, cada encontro foi registrado em um diário de campo, a fim de que a pesquisadora tivesse o registro de suas impressões afetivas, reflexões, dúvidas e suposições que surgiram após cada encontro, o material do diário de campo foi imprescindível para a compreensão da contratransferência.

Os resultados deste trabalho foram analisados traçando uma abordagem compreensivo-interpretativa. Portanto, tendo os objetivos como norteadores da nossa interpretação, buscamos uma articulação teórica e ética entre as falas dos participantes, a escuta atenta na condução do grupo e uma leitura psicanalítica dos processos estabelecidos de resignificação e elaboração psíquica. A pesquisadora realizou uma exploração das transcrições e do diário de campo a fim de realizar induções e interpretações. Destacaremos o entendimento e a interpretação do conteúdo trazido pelos participantes, que foram feitos por inferências que se baseiam no posicionamento do pesquisador como coordenador dos grupos (Balint, 1984).

V – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os grupos aconteceram no espaço da sala dos professores da escola, ficávamos sentadas ao redor de uma grande mesa. No início de cada encontro, a pesquisadora retomava com as professoras quais eram os encaminhamentos para o funcionamento e realização do grupo, que envolvia a eleição de um tema mobilizador e a discussão deste por cerca de uma hora e meia. Nesta pesquisa, a pesquisadora considerou que para o encerramento dos encontros seria importante que cada professora falasse sobre como havia se sentido, assim sendo, a fala circulava novamente para que cada uma falasse sobre seus sentimentos no grupo. Após esse momento, o encontro era encerrado.

O primeiro encontro contou com a presença de três professoras: Djanira, Leda e Anita. A ausência das outras professoras aconteceu devido a contratempos, como engarrafamentos no trânsito por causa de manifestações ou reunião com pais. O tema discutido no primeiro dia foi: “A forma como a inclusão tem sido feita na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF)”. As professoras criticaram como a inclusão é feita pela secretaria de educação. Segundo elas, há uma demanda de alunos com deficiências e diagnósticos, porém a maioria das professoras não está apta para trabalhar com eles, uma vez que a formação inicial oferecida pela faculdade é muito superficial e

limitada. As professoras falam que se sentem sozinhas no atendimento das crianças. A professora Anita contou sobre a experiência do ano passado: “Eu recebi um aluno sem laudo, mas que precisava de atendimento educacional diferenciado. A turma era de 24 crianças e tinha um aluno Asperger. Eu aproveitei um curso da EAPE sobre autismo que me ajudou muito, mas já nesse ano o curso não está sendo oferecido. O fato da criança não ter laudo não dá o direito ao monitor nem a estar em sala reduzida. A SEEDF só oferece atendimento especializado para crianças com diagnóstico. E agora nesse ano, a escola está com uma criança com nanismo. Daí a escola pediu para a Regional um educador social mas não foi liberado. A criança não tem laudo. “Dizer que a SEE está incluindo é muito bonito, é muito fácil, ela está, mas a que custo?” Esses problemas que a professora trouxe em sua fala referente à inclusão escolar, retornou em vários momentos do grupo nos outros encontros.

De forma geral, as professoras falaram sobre as lacunas de sua formação para atender crianças com necessidades educacionais especiais. A professora Leda falou sobre a importância da formação continuada e a vivência com as outras colegas: “Estou conhecendo coisas que antes eu não sabia, e preciso de um respaldo não é teórico, é prático”. Eu quero é ver, eu acho que a gente tá precisando disso, é vivenciar um local que a gente veja as professoras agindo. Como que a gente tem que agir? Como me posicionar? Como chegar nele? É isso que tá faltando. A gente aprende muito com o próximo, com as professoras que já passaram por essa experiência. O curso é válido, muito bom. Mas a gente tem que vivenciar isso mais. Sair daqui e ir lá pros centros de ensino. A gente tem que ir lá e ver o que realmente acontece.”

O segundo encontro contou com a presença de Anita, Leda, Sofia e Tarsila. Tendo como tema escolhido para a discussão o “Relacionamento Família e Escola”. No início do encontro expliquei sobre a pesquisa para as novas participantes e tirei possíveis dúvidas que surgiram, sendo que fui questionada se não teria como fazer a pesquisa por e-mail por que elas precisam se locomover até a escola. Senti nesse momento uma resistência do grupo em participar da pesquisa, mas expliquei que se elas precisassem faltar não teria problemas e a participação de todos os encontros não era obrigatória.

As professoras falaram sobre um sentimento de solidão, demonstrando em algumas falas que elas possuem muitos conflitos com a gestão escolar e com as famílias e que não possuem um espaço de acolhimento ou apoio para elas. Além disso, também discutiram sobre perda de autoridade na sala de aula e sobre a desvalorização do trabalho docente. Foi um encontro que me mobilizou bastante porque as professoras trouxeram muitas angústias, sendo que todas ficaram envolvidas de forma intensa na discussão, mesmo depois do encerramento elas continuaram conversando.

O terceiro encontro teve a presença de Anita, Tarsila, Leda, Sofia e Lygia. Tendo como tema mobilizador o afastamento de uma das professoras que havia adoecido devido a conflitos com a família de um de seus alunos. Por isso, escolheram aprofundar no tema da relação entre Família e Escola, buscando compreender e responder as perguntas: “Qual é o papel do professor? Qual é o papel da família?” No início desse encontro, as professoras também mencionaram como angústias o excesso de

atribuições e responsabilidades para o professor.

Nesse dia, pudemos perceber um comprometimento das professoras no processo da pesquisa, pois quando a pesquisadora chegou à escola, elas estavam decorando o pátio para a festa junina que se aproximava, porém, ao perceber a chegada da pesquisadora, se organizaram para garantir que o encontro acontecesse. Assim, algumas delas pararam com a decoração, se reuniram, chamaram as colegas que estavam faltando e se direcionaram para a sala dos professores. Lá, elas pediram licença para que as pessoas presentes, inclusive um vendedor de planos de saúde, se retirassem da sala e fechassem a porta para o início do encontro.

No quarto encontro tivemos a presença das professoras Tarsila, Leda, Anita, Lygia e Patrícia. O grupo retomou a discussão em relação à inclusão escolar, tendo como tema eleito a “Falta de diálogo entre professoras, gestão escolar e SEEDF”. A professora Anita trouxe que elas gostariam de aprofundar a questão da inclusão escolar para discutir que *“os trabalhos que são feitos com essas crianças são quebrados”*, ou seja, a crítica das professoras ao trabalho com a inclusão escolar é que ele está sendo realizado de forma fragmentada. As equipes não estão em diálogo e, segundo elas, não há um planejamento para receber essas crianças no início do ano. Mesmo quando há um encaminhamento, há uma falta de coesão entre os profissionais que fazem os atendimentos das crianças com necessidades educacionais especiais. As outras professoras acrescentaram que era necessário ter um espaço e materiais mais adequados às necessidades dos alunos. A escola não conta com sala de recursos e não possui o número de educadores sociais suficientes para o atendimento das crianças com deficiências. Também destacaram a falta de diálogo entre a equipe escolar e as professoras.

No quinto encontro, tivemos como participantes as professoras Leda, Anita, Tarsila, Lygia e Maria. Uma professora tomou a fala inicial dizendo que *“minha angústia tá relacionada à responsabilidade de adaptar a criança ao meio”*. Portanto nesse encontro retomamos o assunto da inclusão escolar. As professoras destacaram também que a burocracia atrapalha a resolução de problemas da sala de aula. Outra professora apontou que *“nós temos o dever, mas não temos o suporte”* fazendo referência mais uma vez ao sentimento de solidão e da falta de diálogo entre as equipes.

O grupo demonstrou uma coesão de ideias, sendo que geralmente uma professora se colocava como porta voz da angústia do grupo e começava a exposição da queixa que seria discutida naquele encontro. As colegas reconheciam que o tema debatido era legítimo enquanto angústia do grupo e assim elas continuavam com o seu movimento de reflexão. A fim de aprofundar nas discussões dos encontros e buscar responder os objetivos desta pesquisa, dividimos nossa análise em três partes: 1- concepções sobre inclusão escolar; 2 - relacionamento família e escola; 3 - outras questões relevantes para o grupo.

1. Concepções sobre inclusão escolar

Ao longo dos encontros, quando discutíamos sobre o processo de inclusão escolar, uma pergunta

que sempre partia das participantes era “*A inclusão existe?*” e a partir desse questionamento muitas falas surgiam a fim de apontar os problemas relacionados ao processo da inclusão escolar. Dentre eles, a obrigatoriedade de um laudo médico que ateste a deficiência para que a criança seja reconhecida como pessoa com necessidades educacionais especiais, a falta da equipe de apoio pedagógico na escola, a falta de recursos e da adaptação do espaço físico da escola, além da fragmentação dos serviços para o atendimento para a criança com deficiência.

Gostaríamos de retomar a proposta da Escola Experimental de Bonneuil a fim de ressaltar que as crianças participavam de todas as oficinas independente do diagnóstico que elas tinham. O lugar estava aberto para a experimentação e também para o imprevisto. Para Mannoni (1988) era necessário suspender o que sabemos sobre o diagnóstico para enxergar o indivíduo e suas potencialidades. Portanto, nós cristalizamos a criança em um rótulo ao exigir um laudo para que a criança seja reconhecida enquanto sujeito em dificuldade de escolarização. A proposta seria trabalhar toda a escola para que as crianças transitem em relações sociais e atividades pedagógicas diversas para que ela possa emergir enquanto sujeito.

A professora Tarsila traz a sua concepção sobre a inclusão escolar: “*A inclusão é isso, criaram a lei, acharam bonito, colocaram as crianças nas escolas, não prepararam as escolas, não deram a capacitação pros professores, e a gente tem que descer a goela abaixo, muitos processos, as crianças estão passando o ano e estão ali, não estão abandonadas porque o professor está ali tentando, mas elas estão com déficit enorme. Porque o profissional que é especializado nisso, está aonde? E o que não é capacitado pra isso está ali com mais 23.*”

Nesta fala, percebemos uma impotência diante do processo da inclusão escolar, mostrando que os professores se sentem reprodutores passivos das legislações sobre educação inclusiva como apontado por Gomes e Gonzáles Rey (2007). Além disso, a professora também se queixa da falta das adaptações físicas necessárias para receber os alunos com deficiências e também da falta de cursos de formação continuada, ou seja, a professora reconhece que o déficit talvez não esteja nos alunos, mas em sua formação. Isso nos remete ao que já foi discutido anteriormente sobre a relação entre a docência e a inclusão escolar, no qual Dazzani (2010) aponta que a falta de capacitação dos docentes é um entrave para a proposta de inclusão escolar.

Alguns questionamentos restam para essa discussão: Em algum momento as professoras estarão prontas para dar aula? É possível prever todas as adversidades da sala de aula em um curso técnico preparatório?

Acreditamos que as respostas para as duas perguntas são negativas, ou seja, as professoras não estarão prontas para dar aula e nem poderão prever as adversidades da sala de aula, pois somos sujeitos do inconsciente, com funcionamentos dinâmicos e imprevisíveis. Assim, a professora não poderá prever quais serão os modos de funcionamento de seus alunos e também como eles irão aprender; admitimos que é impossível exercer o controle sobre as variáveis que irão aparecer na sala de aula a fim de otimizar

a prática pedagógica. Nesse sentido, o espaço da formação de professores poderá ser um espaço de acolhimento e reflexão, a fim de permitir que outras significações mais criativas sobre o papel do professor apareçam.

Em outro momento a professora Anita explicita que *“a minha angústia quando eu pensei em colocar, era nesse sentido, que a gente tem, as crianças estão aí, todo mundo sabe, não é uma novidade, e há anos que essa inclusão tem sido feita ao meu ver, de faz de conta. Eles vêm, fazem uma turma reduzida, elas estão na escola, mas até que ponto elas estão tendo as necessidades delas supridas. Até que ponto elas estão tendo qualidade na educação? Porque entra naquilo que a gente já falou, é os professores não são obrigados a saberem de todas as deficiências, por mais que diga “ai, pedagogo é generalista” ok! Mas essas crianças precisam de um suporte melhor.”* Em discussão com o grupo a professora esclarece que *“Surgem novas síndromes, surgem novas técnicas, e a gente não tem tempo hábil pra estar lidando com tudo isso”*

A angústia refere-se à inclusão escolar. A professora denuncia que apesar de sua formação generalista, ela possui um desconhecimento sobre as síndromes e técnicas pedagógicas que seriam apropriadas para esses diagnósticos. A professora anuncia que as crianças com deficiência precisam de um suporte melhor, ou seja, pode ser que ela possua a fantasia de que ela não é uma professora adequada para uma criança com deficiência.

Para Mannoni (1988) a mãe idealiza durante a gestação sobre seu filho. Mas quando este nasce, o corpo da criança se opõe à figura idealizada pela mãe. Quando a criança apresenta alguma deficiência, ela materializa no corpo todas as angústias da mãe relacionadas às falhas, sombras e faltas que ela carrega segundo sua própria história. A criança fica na sombra dessas projeções e o trabalho terapêutico seria permitir que ela tome para si o seu próprio discurso e consiga simbolizar a sua própria história para além das ansiedades projetadas nela. Podemos pensar, de maneira análoga, que a professora também espera receber um tipo de aluno idealizado. As deficiências e desajustes das crianças também despertam na professora ansiedades relacionadas às suas fantasias de não serem competentes e não oferecerem uma educação boa. A criança com deficiência pode ser alvo de projeções para a educadora que pode possuir angústias relacionadas ao seu preparo profissional.

Podemos observar na seguinte fala a defesa dos centros de ensino especial *“Então, ok! Então você não ponha todas as escolas inclusivas, se você tem não tem condições de dar o atendimento adequado, então faça escolas polos... tipo, aqui é uma escola que só vai trabalhar com autista, então todo autista vai estudar naquela escola porque vai ter profissional capacitado, vai ter uma sala de recursos, vai ter uma equipe. E aí, a criança vai ter o apoio necessário e o avanço digno. Agora colocar em qualquer escola?”*

Cabe destacar que os serviços dos centros de ensino especial promovem a segregação das pessoas com deficiência, como o isolamento das crianças em instituições de tratamento ocorrido no início do século XX (Mesquita & Martins, 2018). Historicamente, esses serviços de educação especial

não foram eficientes para promover a educação e que aumentaram os abismos entre esses sujeitos e o restante da sociedade (Buiatti, 2013). A segregação também promove a invisibilidade das pessoas com deficiência, impedindo que elas sejam sujeitos com direitos reconhecidos na sociedade e que mudanças estruturais sejam promovidas para a efetivação da inclusão social, por exemplo, as reformas de acessibilidade aos espaços públicos (Oliveira & Resende, 2017).

Em um movimento de contraponto, uma das participantes marca a defesa da inclusão escolar, denunciando que os problemas das professoras estão relacionados à falta de apoio e estrutura: *“e que fique bem claro que nós não somos contra que os alunos frequentem a sala de aula regular, não é isso. É até bom pro nosso desenvolvimento como pessoa como professora, mas o maior problema é a falta de estrutura. Eles são muito bem-vindos, e precisam de um olhar delicado pra essa questão”*.

Diante de todas as dificuldades apontadas pelas professoras é possível perceber uma ambivalência em relação à inclusão escolar, ora temos a proposta do retrocesso para os centros de ensino especial e ora elas reconhecem a inclusão escolar como benéfica e distinguem que precisam de melhores condições para a realização da mesma. A ambivalência nos marca constitutivamente enquanto sujeitos, como Freud (1920) mostrou ao introduzir que somos sujeitos dirigidos por pulsões opostas, a pulsão de vida e pulsão de morte. Klein (1970) complementou essa visão ao mostrar que a relação mãe-bebê transita entre amor e ódio. O bebê ama a mãe pelos seus cuidados e a odeia quando ela não atende suas expectativas de necessidades e cuidado. A mãe também projeta no bebê seus conteúdos internos amorosos e agressivos. De tal modo, as professoras relacionam-se com as crianças com deficiência e com o projeto de inclusão escolar em uma relação ambivalente que é evidenciada nos discursos que oscilam entre o ataque e a defesa da inclusão escolar.

Ao longo das discussões as professoras começaram a elaborar soluções para suas angústias e imaginaram meios de cumprir a inclusão escolar de acordo com a realidade da disponibilidade de verbas e estrutura da escola: *“Na minha visão, eu acho que a inclusão não precisa necessariamente ser colocar um aluno especial com outros regulares, eu acho que inclusão poderia ser feita sim. De que forma? (...) na organização do tempo da escola, poderíamos ter momentos que eles estivessem juntos com os outros, tipo no parquinho, na piscina que tem aqui na escola, a biblioteca. Eles poderiam ser alunos de uma turma só de autistas e frequentar os outros espaços com turmas regulares. Isso seria um ganho pros especiais, pros ditos normais e pro professor também.”*

Nessa fala, percebemos que as professoras tentam elaborar soluções que parecem amenizar suas angústias, em um movimento de deslocamento elas se defendem das angústias, ou seja, se não é possível retornar aos centros de ensino especial, de maneira a eliminar os problemas relacionados à inclusão, elas buscam a segregação das crianças pelo menos em salas de ensino especial. Quando as professoras propõem o retorno das escolas ou classes especiais, elas evidenciam uma concepção de que a criança com deficiência é incapaz de aprender, pois estão limitadas às deficiências. Essa concepção é equivocada uma vez que, a partir da nova compreensão do modelo social da deficiência (Resende, Costa & Resende,

2012), todas as crianças podem aprender a partir do contato com diferentes instrumentos e relações sociais que permitem a aprendizagem.

As professoras se queixam da centralização dos trabalhos na figura do docente. Elas retomam que o processo de inclusão escolar envolve uma mudança da estrutura escolar, sendo necessário que todos os agentes educacionais compreendam a necessidade de respeitar e atender a diversidade. Como podemos observar na seguinte fala: *“A inclusão tem que ser pra escola toda. Não adianta a professora ir lá, se preparar como a Anita fez, se as outras pessoas da escola não estão participando desses debates. Todo mundo tem que fazer a diferença.”*

Além disso, as professoras distinguem que a inclusão escolar envolve ações concretas e relatam que o trabalho com uma equipe de apoio pedagógico e o envolvimento da família são fundamentais para o atendimento da diversidade de alunos. Lygia menciona que a sala de recursos na escola faz falta, uma vez que ela já trabalhou em outra escola que conta com a contribuição desse espaço. *“A gente tinha uma psicóloga ali e mais duas pedagogas trabalhando com a gente. Então de certa forma, nessa escola o atendimento era melhor. Lá nessa escola a pedagoga observava o recreio, o parquinho, os alunos na sala, ela dava suporte pra você, chamava a família...eu fiquei pouco tempo lá, mas eu vivi isso. Logo no início do ano ela fez uma palestra com todos os professores, falando como que era, que era uma escola bem inclusiva. Mas tinha esse suporte! E ela ainda cobrava do pai que ele tinha que levar a criança nos atendimentos”*.

Enfim retomamos a pergunta que foi feita repetidas vezes: “A inclusão existe?”. A partir da literatura analisada (Mantoan, 2003; Gil, 2005; Lima, 2006; Buiatti, 2013; Maciel, 2016) é possível afirmar que a inclusão escolar ainda está sendo construída nas escolas do Distrito Federal. O modelo adotado se aproxima muito mais de uma proposta de integração escolar, por ainda responder a um modelo médico de compreensão da deficiência e exigir a existência de laudos. O modelo também corresponde ao momento da integração escolar, por fazer um planejamento individualizado para cada tipo de deficiência. Ou seja, ainda percebemos uma inserção parcial das crianças e o sistema prevê serviços educacionais segregados. A escola ainda não se propôs a mudar como um todo, mas os alunos devem mudar para se adaptarem às suas exigências (Mantoan, 2003).

2. Relação Família e Escola

As professoras elegeram para a discussão nos segundo e terceiro encontros as angústias referentes à relação entre a família e a escola. De forma geral, elas trouxeram a dificuldade de diálogo tanto entre as professoras e as famílias quanto entre as professoras e a direção. As relações parecem fazer referência a uma triangulação na qual as professoras estão entre as famílias e a gestão escolar.

O conflito com a gestão escolar fica evidenciado na seguinte fala: *“Pra mim é um problema a direção da escola ser eleita com os votos das famílias e dos professores. Porque acaba que a diretora é*

eleita pelo peso da votação das famílias e para se manter na direção ela sempre estará do lado das famílias, é uma relação de clientela, sabe? A direção é um gestor que não tem preparo para gerenciar esses conflitos.” Percebemos que as professoras entendem que a escola estabeleceu com as famílias uma relação de mercado, na qual as famílias são clientes. Além disso, também é notável que elas demonstram um ressentimento com a direção. Para as professoras, a direção reconhece como inferiores as queixas das professoras em relação às queixas das famílias.

A fala a seguir demonstra o conflito entre famílias e escola, mostrando que eventualmente há uma violência verbal nesses conflitos. As professoras também se queixam da pressão judicial que pode ser praticada pelas famílias. Mais uma vez, elas dizem se sentir sozinhas, desamparadas: *“Para mim eu acho que não é claro para família qual é o papel da escola e qual o papel do professor. Antes o professor era limitado a ensinar. Hoje a gente tem que criar os filhos deles, e aí daquele que não der conta, vai responder processo! E olha seu linguajar, porque o pai fala do jeito que quiser com o filho, mas a gente não. E eles chegam aqui falando do jeito que eles querem com a gente (...) eles não vão nem direto no professor pra conversar, eles vão procurando superior, entrando com processo e chamando a polícia. É um conflito que não se resolve. E tudo é jogado em cima do professor, os problemas internos dos pais e da família vão pro professor.”* No início de sua fala, a professora argumenta sobre uma concepção de educação que entende a cognição separada de afetos e cuidados. Sendo que, como vimos com Pulino (2001; 2016), o ato de educar compreende cuidar e acolher a criança, entretanto, as professoras se queixam da falta de parceria com as famílias e como elas se sentem como um alvo de projeção dos conflitos da família.

“As famílias estão se eximindo da sua responsabilidade e transferindo para os professores. E o problema para no professor. Tá se a professora fez um projeto com a turma e não deu certo, ninguém cobra da direção, dos superiores, da regional de ensino, da secretaria de educação. Se não teve solução, o professor é que não correu atrás.”

É possível que as professoras se sintam ameaçadas pelas famílias, sendo vítimas de agressões e negligências. Além disso, elas sentem que são as únicas responsáveis pela educação das crianças e que não possuem uma equipe de apoio disponível para elas. Pode ser que elas estejam cristalizadas nessa posição de apenas responder às exigências e reclamações, ao invés de construir a docência com criatividade, sendo que deveriam se sentir sujeitos ativos na construção da educação e formação da criança.

Ao longo da discussão, percebemos que não há uma clareza para as professoras sobre qual é a função da escola e educação infantil para o desenvolvimento das crianças: *“Falaram que é papel da escola cuidar e educar, mas que é muito difícil estabelecer com a família que cuidar é esse. É um cuidar de não deixar machucar? É um cuidar de limpar a criança? É um cuidar que ensine bom dia, boa tarde e obrigado?”*. As professoras explicam que para as famílias, manter a integridade física da criança é mais importante que o desenvolvimento cognitivo dela, como podemos observar na fala: *“uma boa*

professora é aquela que devolve o filho para a família em sua integridade física, não importa o que a criança tenha aprendido ou não”.

Podemos entender que as professoras estão discutindo qual é a função da creche para nossa sociedade. Para Didonet (2001), inicialmente, a creche foi constituída enquanto um espaço de “depósito de crianças” que iria apenas garantir a sua integridade física. Entretanto, com os avanços históricos, a infância foi reconhecida como um importante momento do desenvolvimento para a aprendizagem, e a criança passou a ser um sujeito que deveria ter acesso às produções de conhecimento, arte e cultura.

O grupo chama atenção para a angústia relacionada às exigências de cuidado às crianças que as professoras recebem: *“Sofia: Qualquer palestra que a gente vê, discutindo a LDB, e todo mundo acha lindo que a gente tem que cuidar das crianças e entender os diferentes tipos de família. Tarsila: uai, mas agora a gente tem que ser mãe também? Sofia: a gente tem que suprir a falta de família das crianças. E nós não temos nossa família, nossos problemas. Tarsila: Nós estamos virando Madre Teresa de Calcutá e agora estamos em missão, não é mais trabalho.”*

Podemos inferir que quando as professoras se comparam com Madre Teresa de Calcutá, estão sentindo que devem agir embasadas na bondade e caridade cristãs, remetendo à ideia assistencialista que a Igreja cumpriu na sociedade. As professoras se sentem pressionadas a serem cuidadoras com as crianças. Mas talvez esse cuidado deveria perpassar todas as relações humanas; a garantia do bem-estar e desenvolvimento do sujeito deveria perpassar todas as profissões e relações sociais.

No quinto encontro, a professora Tarsila fala sobre a dificuldade que a mãe de uma criança com deficiência tem em reconhecer as limitações do filho: *“Eu tô quase pedindo pra mãe do meu aluno ir lá no Ministério Público e se ela não for eu vou. Mas eu vejo que ela é muito desinformada, é o primeiro caso de nanismo na família. Ela já me disse que tem esperança de ele crescer, então ela o trata ainda como se fosse um bebê. Ela ainda não entendeu que o nanismo é uma deficiência. E ela acha que ele ainda vai desenvolver porque o médico disse que ele pode crescer. Mas querendo ou não, ela precisa aceitar que ele vai crescer na medida do possível. Pra mãe, está difícil entender que a criança está atrasada no desenvolvimento, que ele já deveria ter deixado de rabiscar e começado a fazer algumas formas, que até a fala dele está prejudicada. Mas ela não aceita que a gente diga isso pra ela.”*

Na fala acima, a professora entra na relação mãe e filho como um terceiro elemento, inserindo nessa relação elementos de realidade, alertando a mãe para as limitações reais da criança que necessita de atendimento e cuidado. A mãe que apresenta resistências em reconhecer a deficiência do filho é amparada pelo trabalho da escola que pode orientá-la. Vimos com Freud (1911) que função da escola é exatamente essa, ajudar a criança a ser introduzida ao princípio de realidade. Além disso, as vivências escolares poderão ajudar a criança e a família, a enfrentar certas angústias por apresentar a alteridade (Maciel, 2016).

Diante do exposto, temos que as professoras se sentem atacadas, deslegitimadas e impotentes diante dos conflitos, podendo estar identificadas com a posição de vítima. Talvez porque as professoras

se sintam muito limitadas para agir sobre a realidade. Por meio das conversas nos encontros, entendemos que as professoras não possuem muita autonomia em sala de aula, os diálogos com as famílias e com a gestão são difíceis e elas não se sentem como participantes ativas da construção da prática pedagógica. O que elas relatam é que precisam responder a muitas demandas com pouco espaço para diálogo e acolhimento. Suas ações ficam limitadas a poucos recursos e engessadas em estruturas burocráticas. Acreditamos que seja necessário oferecer às professoras espaços para que se sintam potentes e agentes ativas do processo educativo, para que possam ter consciência de suas angústias.

3. Outras questões relevantes discutidas no grupo

Ao fazer uma leitura cuidadosa da transcrição da gravação de áudio e o diário de campo que foram produzidos a partir dos encontros, foi possível localizar outros temas relevantes que foram discutidos pelas professoras. Os temas identificados foram: formação continuada, adoecimento docente, desvio de função, desvalorização da profissão e sobrecarga de trabalho. Estes temas se repetem constantemente nas falas em cada encontro, essa repetição denuncia a relevância dessas questões para o grupo de professoras e a necessidade de elaboração dessas angústias.

As professoras trazem a queixa referente à própria formação, como já vimos, elas compreendem que não possuem tempo hábil para se atualizarem sobre todas as deficiências e também sobre as diferentes técnicas que ajudariam no trabalho pedagógico. As professoras lamentam sobre a dificuldade em encontrar cursos e tempo disponível para a formação continuada na EAPE (Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação), que oferece os cursos de formação continuada para os educadores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Como podemos ver na fala de Anita, a convergência de horários da formação com outras atividades pedagógicas pode causar conflitos entre as professoras e a gestão escolar: *“e muitas vezes ele não estimula a gente a se preparar que foi o meu caso no ano passado. Como eu estava no primeiro período a gente tinha acordado que a gente reuniria o grupo nas quintas-feiras para fazer a reunião de planejamento, tipo um trabalho coletivo. Só que o curso oferecido pela EAPE sobre autismo era na quinta-feira, e eu me inscrevi. Quando falei para direção de que eu faria o curso, a resposta que eu tive foi: mas logo no dia que você está planejando com os outros?”*

Além disso, a professora mostra que o acesso aos cursos de formação pode ser limitado: *“Por que muitas das vezes, até na EAPE, você tem pré-requisitos para fazer o curso, se você não trabalha na área, se você não tem um aluno com deficiência, você não pode fazer o curso. Esses cursos tipo, libras, são oferecidos para aos professores que trabalham no Centro de Ensino Especial. Nós que trabalhamos com turma de inclusão, mas estamos no ensino regular, muitas vezes não conseguimos fazer os cursos de capacitação nessa área. Muitas vezes nós até temos o interesse em fazer o curso”*.

O relato de Anita revela uma contradição da SEEDF. Se existe a proposta da educação inclusiva

no currículo da secretária de educação, todas as professoras deveriam ter acesso aos cursos de formação, sendo que as crianças com deficiência auditiva, como no exemplo acima, poderão estar presentes em qualquer sala de aula e não só nos Centros de Ensino Especial.

Em outro momento, Leda compartilha sua experiência: *“eu tive um aluno que tinha baixa-visão. E até então eu não sabia como fazer, e além de eu não ter educadora social, e me mandaram um monte de vídeo e um monte de material, pra que eu assistisse em tempo recorde pra eu ajudar o menino. Eu não sabia nem manusear a prancha, eu não sabia lidar com o garoto. Eu não sabia lidar com as crianças maiores que zombavam dele. Ninguém sentou comigo pra conversar sobre as atividades que eu devia elaborar ou sobre o tamanho da letra que eu poderia elaborar de material com ele. Me jogaram uns materiais pra eu me virar. Ainda bem que a menina da coordenação ainda me ajudou. Foi tranquilo assim, entre aspas. Porque já que não tem o curso imediato, eles poderiam mandar um profissional especializado.”*

No trecho acima, podemos perceber que a professora se sentia insegura em relação aos seus conhecimentos e à capacidade para acolher e ensinar a criança com baixa-visão. Diante da nova situação, a professora se sentiu sozinha, necessitando de acolhimento e mediação para realizar a elaboração de materiais pedagógicos adaptados às necessidades do aluno. Isso fica evidente quando ela reconhece que a ajuda de uma colega da coordenação tornou a situação mais tranquila.

A falta de acolhimento das professoras aparece em outra fala de Tarsila, que explicita que a falta de diálogo entre a equipe é uma das angústias que marcam sua prática pedagógica: *“Na verdade minha angústia maior é a falta de sei lá, de empatia de ambas as partes, as pessoas não se colocam no lugar do profissional, sabe, eu acho assim, a direção apesar de também ser professor não consegue olhar as carências do profissional que está em sala de aula. E nem se preocupam muitas vezes em supri-las, assim como a secretaria de educação muitas vezes têm profissionais de educação que também já passaram pela sala de aula, mas não se preocupa com as questões de quem está em sala de aula, então essa falta de conversa, de empatia mesmo para saber o que a gente precisa.”* A professora percebe que não consegue ser reconhecida e atendida em suas necessidades, não encontrando um contexto que ofereça apoio para sua prática docente.

Outro tema que surge enquanto angústia das professoras é o adoecimento docente. No terceiro encontro a professora Djanira não estava mais presente porque foi afastada da função e as professoras comentaram que o motivo do afastamento *“foi aquele que a gente conversou no último encontro”*, fazendo referência aos conflitos que surgem na relação entre a família e a escola.

Ao comentar sobre o adoecimento do professor, a coordenadora pedagógica Maria diz em nosso último encontro: *“eu já vi professor chorando no meio da sala de aula porque não consegue lidar com essa carga, professor não é super-homem ou supermulher.”* Em vários momentos as professoras demarcavam nas falas que estavam distantes da imagem de um super-herói, defendendo o seu espaço, humano, passível de falhas. É importante destacar que as professoras estão dizendo que não são

onipotentes para falar do lugar de impotência que elas estão ocupando. É interessante que elas façam essa reivindicação por estarem se distanciando de uma visão idealizada da docência, que é a do mestre, suposto-saber para a psicanálise, aquele que possui todas as respostas para todas as perguntas.

Em outra fala, as professoras comentam sobre o número de afastamentos que são produzidos e como isso chama atenção da sociedade em geral. As professoras reforçam a ideia de que elas precisam de acolhimento: *“Porque logo que os professores começam a tirar atestado e começa isso aparecer na televisão, as pessoas questionam se os atestados são verdadeiros, como se a gente inventasse doença para se afastar. Mas ninguém tá vendo que o professor tá lá, pedindo ajuda, todo dia reclamando de algum problema na turma e as pessoas fingem que escutam. E deixa, deixa passar. As pessoas dizem que vai dar certo, mas chega uma hora que não dá”*.

As professoras também apontam a existência de sobrecarga de trabalho que é um tema que tangencia o adoecimento docente e aparece em outras falas no grupo. Como trouxe a professora Sofia: *“o professor é assim, ele tem que fazer A e B. E de repente ele tá fazendo de A a Z e ele está se escabelando, ele tá desesperado, ele não tá mais conseguindo e não tem mais resultado. E daí todo mundo acha normal. Eu já escutei assim: O aluno é seu, se vira. É cada um no seu quadrado. Eu estava acostumada com uma escola que todo mundo se ajudava, de um tempo pra cá, não.”* Desta forma, notamos que as professoras, neste contexto, parecem não contar mais com o acolhimento da instituição escolar, perdendo o referencial do lugar a ser ocupado e tendo que se constituir enquanto docentes a partir de si mesmas, em uma tarefa individual e solitária que conduz ao sentimento de desamparo.

A sobrecarga de trabalho também está relacionada ao desvio da função, que ocorre quando a professora é encarregada de executar uma tarefa que não é de sua alçada. Entretanto, como nosso modelo escolar é centrado na figura do professor, em consequência, qualquer eventualidade que ocorra na escola recai em sua responsabilidade.

Como podemos ver na queixa de Leda: *“Eu queria falar que teve uma situação, uma situação que eu fiquei desesperada na escola por causa de medicamento. Cada escola deveria ter uma salinha com armários e uma pessoa capacitada para administrar medicamentos. Mas aí me chega uma criança com medicamento para que eu ministrasse. Quer dizer, eu não sei que remédio é aquele. E eu dou uma dose que não é de acordo. Mas eu não sei, eu não tenho capacidade pra isso. E o irresponsável é o professor que deu no horário errado ou na dose errada.”*

A professora Sofia argumenta que com a sobrecarga de trabalho e com os desvios de função, o professor já não consegue mais acolher seu aluno: *“Eu sempre achei que o professor pegava coisa demais pra fazer e eu ouvia as pessoas dizendo que com amor tudo era possível, e eu achava isso uma viagem de ácido, porque eu não acho que amor resolve. Não é assim, a gente não dá conta. Eu gosto do que eu faço, não estou redimindo da minha responsabilidade. A gente foi abrindo os braços, abrindo os braços e eu não consigo mais acolher meu aluno, não consigo mais fazer meu trabalho. Eu por exemplo, não estou dando conta. E eu achava que era uma coisa só minha.”* Na fala acima, a professora

critica a imagem idealizada da professora que por amar a profissão consegue resignar todos os problemas da prática pedagógica. Ela chama atenção para a necessidade que seu trabalho seja organizado e estruturado para que ela não se perca em tantas funções e consiga acolher o aluno.

Portanto, o grupo de professoras apresentou como angústias uma impotência para transformar a realidade e uma falta de autonomia na prática docente, uma vez que elas estão sobrecarregadas no trabalho, respondendo à urgências diárias e, sobretudo, sendo desvalorizadas tanto financeiramente quanto no reconhecimento à importância de seus trabalhos. Após a vivência de discussões e reflexões, as participantes começaram a eleger a pesquisa como um espaço de denúncia da realidade delas. Elas diziam que *“essa pesquisa é uma chance de a gente ser escutada”*. *“Olha, eu só espero que você publique bastante para que todo mundo fique sabendo o que a gente passa por aqui.”* Assim, temos que o grupo Balint se tornou um espaço muito potente para a mobilização docente por ter sido eleito por elas como um lugar de denúncias, reivindicações e desabafos.

Vimos que a função da educação infantil é educar e acolher as crianças, como está previsto na Constituição Federal e na LDB. Entretanto, para que as professoras consigam oferecer acolhimento e cuidados aos alunos é preciso que elas também sejam cuidadas em suas inseguranças e angústias. A constituição de espaços de escuta e reflexão acerca das vivências em sala de aula e a relação com a escola, possibilitariam ao professor a tentativa de simbolização e elaboração do seu mal-estar. Portanto, mais uma vez destacamos a importância do dispositivo do Grupo Balint por favorecer esse espaço de encontro, de escuta e fala de si mesmo e das outras professoras, possibilitando que os sentimentos de pertencimento e identificação fortaleçam o grupo de professoras. Este espaço poderá levar esses sujeitos ao sentimento de potência criativa, à tomada de consciência de suas contradições e angústias, além de mobilizar as professoras para mudanças da prática educativa.

VI - CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Neste trabalho, tivemos como objetivo compreender as concepções das professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar. Para alcançar este objetivo, fez-se necessário demarcar nossa visão de mundo e de sujeito, por isso, fizemos uma revisão de literatura retomando a compreensão de psicanálise e sua extensão ao campo da educação. Em seguida, produzimos uma revisão da literatura científica sobre a escola, infância e educação infantil. Além disso, foram realizados cinco encontros com professoras da educação infantil no modelo do dispositivo do Grupo Balint.

A partir disso, podemos apontar alguns aspectos que se referem a possíveis contribuições entre psicanálise e educação, em relação ao tema da inclusão escolar e formação de professores. Durante os encontros, identificamos uma ambivalência que permeia a relação das professoras com o processo de inclusão escolar. Também identificamos que no Distrito Federal as ações em direção à inclusão escolar estão distantes para a concretização desse projeto, uma vez que as crianças ainda estão organizadas em serviços especializados que muitas vezes as segregam. Além disso, as ações de inclusão escolar estão limitadas a um laudo, uma compreensão médico-biológica, e não a uma compreensão qualitativa do desenvolvimento e aprendizagem da criança no contexto escolar. Os projetos pedagógicos não parecem

abraçar a diversidade de alunos, sendo que as ações de inclusão escolar são direcionadas a alguns sujeitos que apresentam dificuldade de escolarização e não a todas as crianças, como prevê a Declaração de Salamanca.

O estudo da psicanálise e educação, especialmente a contribuição de Maud Mannoni para o ensino de crianças com entraves no desenvolvimento foram imprescindíveis. A Escola Experimental de Bonneuil mostrou-se extraordinária, uma experiência da psicanálise atuando na promoção de ambientes de saúde mental e educação. A crítica às etiquetas psiquiátricas que cristalizam o sujeito me parece algo a ser resgatado na atuação de professores, psicólogos e médicos, para que a criança seja vista em sua espontaneidade para além dos seus sintomas.

O Grupo Balint cumpriu sua função de permitir que a palavra circulasse, trazendo visões do ambiente escolar, além de ter favorecido a instauração de um lugar no qual práticas pedagógicas coletivas, plurais e políticas pudessem florescer. Nas avaliações dos encontros, as professoras mostraram que o grupo proporcionou um momento de aproximação entre elas e de reconhecimento de opiniões e sentimentos comuns. Percebemos que esse espaço de escuta e acolhimento também proporciona a elas um lugar de apoio que possibilita entrar em contato com o sentimento de solidão e desvalorização que surgem como queixas e angústias. A fala de Tarsila ilustra essa importância do grupo: *“mas falar já é bom! Esses encontros serviram pra gente ver que angústia não é só nossa, e pra ver que todo mundo que está na sala de aula vê que algo não está funcionando, se a gente sabe qual é o problema, agora a gente pode buscar soluções. Temos um norte, porque temos um consenso, é um passo pra mudança”*.

Nos encerramentos de cada encontro, as educadoras expuseram que aquele espaço era importante enquanto espaço de desabafo. Além disso, elas puderam reconhecer que ali percebiam que não estavam sozinhas ao reconhecerem que as colegas pensavam e vivenciavam situações muito similares, como podemos ver na fala da professora Anita: *“Agora ouvindo a fala da Tarsila eu percebi que ela conseguiu resumir o que eu queria discutir, ela conseguiu colocar em uma frase o que eu gostaria de conversar(...)”*. As professoras tiveram a oportunidade de se reconhecerem em suas colegas de trabalho, identificando que as dificuldades das práticas pedagógicas eram compartilhadas.

Portanto, acreditamos que para o professor, o acolhimento ao aluno com necessidades especiais seria mais efetivo se elas também encontrassem um lugar de apoio e acolhimento dentro da escola. Percebemos um sentimento de desamparo nas queixas das professoras que denunciam não só a falta de recursos materiais, mas também de outros recursos psíquicos que lhes deem segurança para lidar com o imprevisível do trabalho e com os afetos, sejam eles de estranhamento, raiva, solidão ou até mesmo alegria.

Ao ouvir os relatos das professoras, percebemos que o atendimento a uma criança com autismo e outra com nanismo, nos últimos dois anos, havia provocado na equipe muitos questionamentos da prática pedagógica da escola. Isso porque as professoras foram provocadas a buscar novas atividades, adaptações e mudanças curriculares. As crianças com deficiência denunciam os espaços deficientes da

escola; como a falta de adaptações dos banheiros e a falta de criatividade para a execução das atividades. As crianças ora pedem silêncio, ora provocam agitação, evidenciando que a educação não pode ser padronizada, devendo considerar os sujeitos em suas diferenças. Embora todo o processo provoque angústia, percebemos que ele movimenta as cristalizações da instituição e de cada um e convida a escola para a inovação a partir da reflexão das práticas educativas de cada professor.

Neste ano de 2019, a Declaração de Salamanca faz 25 anos. Por que ainda questionar se a inclusão existe? Por que ela não foi efetivada? Podemos inferir que as dificuldades e falhas encontradas na educação, especialmente nas ações de inclusão escolar, não existem por falta de propostas ou de compromissos assumidos, seja diante do mundo ou da própria nação, uma vez que assinamos vários documentos internacionais importantes e construímos uma regulamentação muito clara quanto aos direitos da pessoa com deficiência. Então resta questionar quais são os fatores que levam ao insucesso desse projeto. Seriam os investimentos na educação mal gerenciados? A falta de espaços para reflexão e tomada de consciência quanto as mudanças a serem promovidas? A escola onde foi realizada a pesquisa fica na região central do Distrito Federal e ainda assim sofre com falta de recursos financeiros e de infraestrutura, qual seria a realidade de outras escolas que recebem menos recursos e estão em áreas socialmente vulneráveis? Esses são questionamentos que poderiam promover pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- Abrão, Jorge Luís F. (2001). *A história da psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta.
- Angotti, Maristela (2001). *Educação infantil: para que, para quem e por que?*. Campinas: Alínea.
- Ariès, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Original publicado em 1973.
- Balint, Michael. *O médico, seu paciente e a doença*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1984.
- Barbosa, Deborah Rosária. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 104-123. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>
- Barros, M. de. (2016). *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfabeta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora.
- Brandão, S. N. (2017). *A Educação Pluricultural na Vila Esperança: Caminhos, Tramas e Diálogos do tornar-se sujeito*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília).
- Brasil. (2013). *Diretrizes da Educação Básica*.

- Buiatti, V. P. (2013). Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia).
- Candau, V. M. F. (2012). Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(120), 715-726.
- Colli, F. A. G., & Kupfer, M. C. M. (2005). Travessias – inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Costa, T. (2007). *Psicanálise com crianças*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Coutinho, A. B. V., & Aversa, P. C. (2005). Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In F. A. G. Colli & M. C. M. Kupfer (Orgs.). *Travessias – inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp. 35-42). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cruixên, O. (2004). *A sublimação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375.
- Dechichi, C., & Silva, L. C. da. (2008). *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU.
- Didonet, V. (2001). Creche: a que veio...para onde vai... *Revista em aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo*, 28, 73, pp. 11-29.
- Dolto, Françoise (2005). *A causa das crianças*. São Paulo: Editora Ideias e Letras.
- Endo, P., & Souza, E. (2018). Itinerário para uma leitura de Freud. In S. Freud. *A interpretação dos sonhos* (pp. 9-16). Porto Alegre: LP&M.
- especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- Freire, P. (1986) *Pedagogia do oprimido*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freud, S. (1900). *A interpretação dos Sonhos*. In: Edição Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v.4 e 5. 1980
- Freud, S. (1911). *Formulações sobre os Dois Princípios do Funcionamento Mental*. Em Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de S.Freud. v.XII. Rio de Janeiro, Imago (1984).
- Freud, S. (1913) *Totem e tabu* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 13). Rio Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1913[1912]).
- Freud, S. (1914) *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In S. Freud, Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (J. Salomão, trad., Vol. 13, pp. 281-288) Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1920) *Além do princípio do prazer*. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 18) Vol.)Rio Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1920[1919]).

- Freud, S. (1921). *Psicologia das massas e Análise do eu e outros textos*. In S. Freud, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas: vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1925). *O eu e o id, autobiografia e outros textos*. In S. Freud, Obras Completas: vol. XVI. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1926-1929/2014). *Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos*. In S. Freud, Obras Completas: vol. XVII. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1927) *O futuro de um a ilusão* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol.21). Rio Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1927).
- Freud, S. (1930). *O Mal-Estar na Civilização*. In S. Freud, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas: vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago
- Freud, S. (1937/1988). *Análise terminável e interminável*. In S. Freud, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas: vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago
- Freud, S. (1939) *Moisés e monoteísmo* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 23). Rio Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1939[1934-1938]).
- Freud, S. (1976a). *Análise terminável e interminável*. In S. Freud, Obras Completas (Vol. XXIII). (pp. 247-288). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1937).
- Freud, S. (1980). *Dois verbetes de enciclopédia: Psicanálise*. In S. Freud, Obras Psicológicas Completas (Vol. XVIII). (pp. 287-307). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1923).
- Freud, S. (1996). *As pulsões e suas vicissitudes*. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. XIV). (pp. 137-168). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1915).
- Freud, S.(1912) *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976, 145-159. (Edição Standard Brasileira, Vol. XII.)
- Freud, Sigmund (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: Edição Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v.7. 1980
- Garcia-Roza, L. A. (2009). *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gay, P. (2012). *Freud: uma vida para nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras
- Gil, M. (2005). *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* São Paulo: Ashoka
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2012). *Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 588-603.
- Guimarães, M. C. (2014). *A formação pessoal de psicólogos/as e o trabalho com violência doméstica contra a mulher* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília).
- Jannuzzi, G. D. De. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.

- Klein, M. (1970) *Amor, ódio e reparação*. (1921–1945). Rio de Janeiro: Imago.
- Kupfer, M. C. M. (1989). *Freud e a Educação: Mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione.
- Kupfer, M. C. M. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M., da Costa, B. H. R., Delia, M. de, Cardoso, F. F., Ornellas, M. L., Bastos, M. B., Crochik, N., & Palhares, O. (2010). A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, 15(2), 284-305.
- Kupfer, M.C.M; Patto, M.H.S; Voltolini,R.(2017)Práticas inclusivas em escolas transformadoras - acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta.
- Lajonquière, L. (1998). A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil. *Estilos da Clínica*, 3(4), 65-79.
- Lajonquière, L. (2017). Elucidação comparativa dos estudos em psicanálise e educação na França e no Brasil: a psicanálise aplica-se à educação? *Educar em Revista*, 64(0), 19-33.
- Lajonquière, L., & Scagliola, R. (1998). Conversando sobre Bonneuil: Entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Richer-Lérès e Lito Benvenuti. *Estilos da Clínica*, 3(4), 20-40.
- Laplanche, J. (1992) *Novos Fundamentos para Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes
- Laplanche, J. Pontalis, J.B.(1988) *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, P. A. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp,
- Maciel, M. R. (2016). *Psicanálise e Educação*. São Paulo: Pearson.
- Mannoni, M. (1988) *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Maurano, D. (2006). *Transferência - Psicanálise passo-a-passo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Mazzotta, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005.
- Menezes, L. S. (2010). *Um olhar psicanalítico sobre a precarização do trabalho: desamparo, pulsão de domínio e servidão* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mesquita, M., & Martins, K. P. H. (2018). *Escola de Bonneuil: estudo sobre o tratamento “estourado” do autismo*. *Ágora*, 21(1), 61-70.
- Mijolla, A.(2005) *Dicionário internacional de Psicanálise: conceitos, noções, biografias, obras, eventos, instituições*. Rio de Janeiro: Imago.
- Nasio, J.D (1995). *Introdução às Obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Oliveira, Ana Luiza de Mendonça, & Resende, Marineia Crosara de. (2017). Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 295-301. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121118>
- Organização das Nações Unidas (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Recuperado: 03 nov. 2018. Disponível:
https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoa_scomdeficiencia.pdf
- Organização das Nações Unidas [ONU] (1948). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Recuperado: 03 nov. 2018. Disponível: www.direitoshumanos.usp.br.
- Parra, L. S. (2009). Atando laços e desatando nós: Reflexões sobre a função do Acompanhamento Terapêutico na Inclusão Escolar de crianças autistas. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4637>.
- Patto, M. H. S. (2017). A escola transformadora: da escola que temos à escola que queremos. In M. C. M. Kupfer, M. H. S. Patto, & R. Voltolini (Eds.), *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito* (pp.67-91). São Paulo: Escuta.
- Paulo, T.S. (2013). *Violência na escola: relatos de professores em grupos clínicos de análise das práticas profissionais*. (Tese de Doutorado, Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação ,Universidade Católica de Brasília
- Pedroza, R. L. S. (2010). Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, 30(0), 81-96.
- Pedroza, R. L. S. (2015). Psicologia, psicanálise e educação: articulação a serviço das práticas pedagógicas. In R. M. de Assis, E. Lourenço, A. A. P. Borges (Eds.). *Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação* (pp.65-81). Belo Horizonte: PUC Minas.
- Pereira, M. P., & Silveira, W. H. (2015). Análise do estado da arte em psicanálise e educação no Brasil (1987 – 2012). *Estilos da Clínica*, 20(3), 369-390.
- Pereira, M. R. (2013). Os profissionais do Impossível. *Educação & Realidade*, 3(2), 485-499.
- Petri, R. (1998). Bonneuil: escola ou tratamento? *Estilos da Clínica*, 3(4), 90-95.
- Pulino, Lúcia H. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Revista em aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo*, 28, 73, pp. 29-40.
- Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Diversidade cultural e ambiente escolar. In PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; SOARES, Sílvia Lúcia; COSTA, Cléria Botêlho da; LONGO, Clerismar

- Aparecido; SOUSA, Francisco Lopes de (Orgs). Educação e diversidade cultural. Brasília: Paralelo 15, 2016, p. 29-75.
- Resende, A. P. C., Costa, R. S., & Resende, M. C. (2012). Deficiência: a revolução de um paradigma para reafirmar direitos. Em R. M. Corrêa. (Org.), O discurso sobre o outro e as práticas sociais. (pp. 53-76). Belo Horizonte: Editora PUCMINAS.
- Roudinesco, E. (1998). A psicanálise de feições humanas Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs12049813.htm>
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Saint-Exupéry, A. de. (1943). Le Petit Prince. Paris, França: Éditions Gallimard.
- Tunes, E. (2003). Por que falamos de inclusão? Linhas críticas, 9(16), 5-12.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas
- Voltolini, R. (2011). Educação e psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Voltolini, R. (2017). Formação de professores e psicanálise. In M. C. M. Kupfer, M. H. S. Patto, & R. Voltolini (Eds.). Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito (pp. 171- 189). São Paulo: Escuta.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Inclusão Escolar: Concepções de professoras da Educação Infantil”, de responsabilidade de Ana Luiza Faria Lima, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender as concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como a gravação em áudio dos encontros, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de técnica de grupos de análise das práticas pedagógicas com inspiração no Grupo Balint. Serão realizados cerca de cinco a seis encontros, no mesmo horário e local que iremos combinar, a fim de discutir questões relacionadas ao trabalho docente na educação infantil. Ao final dos encontros, pretendo realizar cerca de duas observações em sala de aula. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, contudo as pesquisadoras se comprometem a realizarem os encaminhamentos que se fizerem necessários para o alívio de possíveis angústias despertadas no decorrer do processo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (xx) xxxxx-xxxx ou pelo email aluno@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da apresentação dos resultados para a equipe ao fim da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____