

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Doutorado em Educação

INCLUSÃO NA IMPOSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO:
uma proposta de intervenção psicanalítica

Raquel Cabral de Mesquita

Belo Horizonte
2017

Raquel Cabral de Mesquita

**INCLUSÃO NA IMPOSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO:
uma proposta de intervenção psicanalítica**

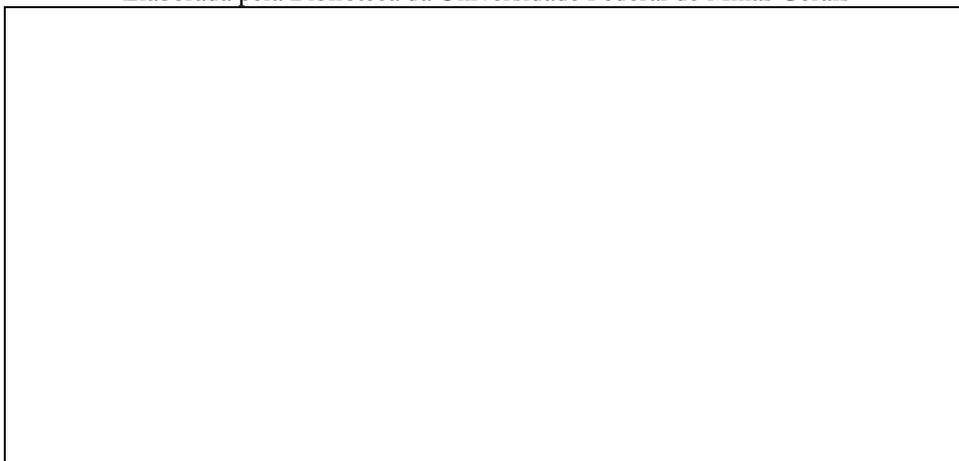
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: “Conhecimento e Inclusão Social” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago

Belo Horizonte
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the lower half of the page. It is intended for the entry of cataloging data.



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese intitulada “Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica”, de autoria da doutoranda Raquel Cabral de Mesquita, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago
FAE/UFMG
(Orientadora)

Prof^a. Dra. Mônica Maria Farid Rahme
FAE/UFMG

Prof^a. Dra. Raquel Martins Assis
FAE/UFMG

Prof^a. Dra. Maria José Gontijo Salum
PUC/MG

Prof^a. Dra. Cláudia Aparecida de Oliveira Leite
Faculdade Pitágoras/MG

Belo Horizonte, 13 de março de 2017.

*Para HEITOR, meu amado filho, que me mostra
a cada dia que tudo se torna re-produção diante
do inédito da maternidade.*

AGRADECIMENTOS

Ao **Aroldo** e ao **Heitor**, que me propiciaram a construção de um novo sintoma para lidar com o impossível – o amor – o que me dividiu entre o saber (meu velho sintoma) e o amor no percurso deste doutorado; neles, eu busquei a força para concluir este trabalho.

À orientadora e professora **Ana Lydia Santiago**, que, no circular dos estudos, me propiciou ir além do óbvio e me surpreender com novas percepções, o que permitiu deflagrar em mim e na minha pesquisa aspectos que, acredito, somente a orientação psicanalítica oportunizou alcançar. Esta pesquisa me possibilitou o aprendizado de uma nova forma de atuação profissional nas instituições educacionais.

Ao **NIPSE**, que me oportunizou a reflexão dos problemas desta pesquisa, antes mesmo de iniciá-la em campo. Também agradeço pelo aprendizado de uma efetiva prática interdisciplinar.

Aos **estudantes**, protagonistas desta pesquisa, pelo que ensinaram através de suas dificuldades, histórias e sintomas.

Aos **educadores** da Secretaria Regional de Educação (SRE) e a todos da Escola pesquisada, pelo acolhimento e pelo que me ensinaram nesta pesquisa.

À **Maria José Gontijo Salum**, minha analista há tantos anos que, paralelamente à trajetória deste doutorado, me acompanhou num processo subjetivo de passagem de uma possibilidade educacional ideal à impossibilidade real da educação.

À **Marlene Maria Machado Silva**, que se tornou uma amiga, e fez diferença neste meu percurso escolar, como no seu trabalho ela faz diferença para cada criança que atende, ao acreditar na capacidade de saber de cada uma. Marlene foi luz nos momentos mais obscuros e angustiantes.

À **Libéria Neves**, colega, que, com sua graça “teatral”, me ajudava a acreditar que algo era possível diante das impossibilidades.

À **Cláudia A. Oliveira Leite**, pelas trocas de saberes da maternidade à Psicanálise que apaziguavam angústias.

À **Bethânia Amaral Nogueira**, aprendiz tão disponível, que ajudou tanto com os detalhes técnicos deste trabalho.

Aos **amigos, familiares, colegas de trabalho, alunos e pacientes** que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista.

Ao que não podemos chegar voando, temos que chegar mancando...
O Livro diz-nos que não é pecado claudicar
Friedrich Rückert *apud* Freud (1920)

RESUMO

A Inclusão Educacional é tema enfatizado nas discussões sobre a educação atual, mesmo sendo há muito tempo idealizada na perspectiva da “Educação para todos”. Entretanto, percebe-se que, tanto na atualidade como em outros tempos, os propósitos e métodos que visavam a inclusão reverteram em processos excludentes e segregativos. As experiências escolares revelam que há sempre uma diferença a ser excluída; alguns alunos ficam à margem dos processos de aprendizagem e/ou convivência e não são incluídos na educação. Ao realizarmos uma leitura desta situação educacional, subsidiados pela Psicanálise, percebemos que a Inclusão Educacional carrega a marca do impossível da educação, descrita por Freud (1976[1925]) e por vários psicanalistas, como a insistência de resultados que não são plenamente satisfatórios que evidenciam que algo do propósito civilizatório falha, gerando mal-estar e demandando novas propostas. Essa tendência à exclusão, que não cessa de reaparecer na proposta de inclusão, pode ser considerada um dos nomes do impossível da educação na atualidade. É num momento em que a segregação não mais acontece em espaços físicos, mas se apresenta na própria diversidade escolar, que o impossível nela passa a se localizar e evidenciar manifestações sintomáticas. O princípio da diversidade fundamenta a proposta de inclusão, exigindo nova resposta da escola diante da diferença. A pesquisa parte de questionamentos sobre a possibilidade de uma escola sem exclusão e sobre qual diferença carregaria a marca do impossível da convivência com a diversidade, pois se observa que algumas diferenças apresentadas pelos alunos são aceitáveis, servindo como um laço entre a singularidade do aluno e o social da escola; e outras carregam essa marca, tornando-se um problema na escola. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a singularidade do sujeito como possibilidade ou impasse à inclusão, o que nos remeteu à concepção psicanalítica de sintoma. A investigação/intervenção recorreu à Psicanálise Aplicada através de três dispositivos metodológicos que visaram tratar o sintoma: Entrevista Clínica, Diagnóstico Clínico Pedagógico e Conversação. Nos resultados da pesquisa, observou-se, em Conversações com professores, que é na impossibilidade que se faz inclusão, de forma a se despojar de ideais e interrogar o funcionamento “do que não vai bem”, restituindo o lugar do impossível nas práticas educativas e a possibilidade de inventar propostas para lidar com esse impossível que sempre ressurgem. Observou-se, nos estudos de caso, que as diferenças, marcadas pelo impossível da convivência, são as que se constituem como sintoma, na sua dimensão de desinserção social, sendo que a escola somente pode conceder um espaço para a diferença se ela não rechaçar o que é da ordem do sintoma, permitindo a construção do sintoma de inserção em que o laço social se efetiva quando se deposita nele algo do mais singular do sujeito. A conclusão propõe que a possível supressão da desinserção possa acontecer quando se oferecem meios de intervir sobre o sintoma do sujeito e o sintoma da escola. Tal intervenção pode extrapolar o efeito da clínica do caso a caso e repercutir sobre as instituições e suas políticas, o que se mostra uma proposta efetiva de intervenção no processo de Inclusão Educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão educacional. Psicanálise. Diversidade. Singularidade. Sintoma.

ABSTRACT

Educational Inclusion is a theme emphasized in the discussions about current education, even though it has long been idealized in the perspective of "Education for all". However, it can be seen that, both now and in the past, the purposes and methods aimed at inclusion have reverted to exclusionary and segregative processes. School experiences reveal that there is always a difference to be excluded; some students are left out of the learning and / or coexistence processes and are not included in education. When we make a reading of this educational situation, subsidized by Psychoanalysis, we realize that Educational Inclusion carries the mark of the impossible of education, described by Freud (1976 [1925]) and by several psychoanalysts, such as insistence on results that are not fully satisfactory, evidence that something of the civilizing purpose fails, generating discomfort and demanding new proposals. This tendency towards exclusion, which does not cease to reappear in the proposal of inclusion, can be considered one of the names of the impossibility of education today. It is at a time when segregation no longer happens in physical spaces, but it presents itself in the school diversity, that the impossible in it starts to locate and show symptomatic manifestations. The principle of diversity underlies the proposal of inclusion, requiring a new response from the school in the face of difference. The research starts from questions about the possibility of a school without exclusion and on what difference would carry the mark of the impossibility of coexistence with diversity, since it is observed that some differences presented by the students are acceptable, serving as a bond between the singularity of the student and the social of the school; and others carry that mark, making it a problem at school. This research aimed to investigate the singularity of the subject as a possibility or impasse to inclusion, which referred us to the psychoanalytic conception of symptom. The investigation / intervention resorted to Applied Psychoanalysis through three methodological devices that aimed to treat the symptom: Clinical Interview, Clinical Pedagogical Diagnosis and Conversation. In the results of the research, it was observed in Conversations with teachers that it is in the impossibility that it makes inclusion, so as to divest ideals and interrogate the functioning "of what is not well", restoring the place of the impossible in educational practices And the possibility of inventing proposals to deal with this impossible that always resurfaces. It was observed in the case studies that the differences, marked by the impossibility of coexistence, are those that constitute as symptom, in their dimension of social deinsertion, being that the school can only grant a space for difference if it does not reject what is of the order of the symptom, allowing the construction of the symptom of insertion in which the social bond becomes effective when something of the most singular of the subject is deposited in him. The conclusion proposes that the possible suppression of the deinsertion can happen when the means of intervening on the symptom of the subject and the symptom of the school are offered. Such intervention can extrapolate the effect of the case-by-case clinic and have repercussions on the institutions and their policies, which is an effective proposal for intervention in the process of Educational Inclusion.

KEY WORDS: Educational inclusion. Psychoanalysis. Diversity. Singularity. Symptom.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AAVIDA	Assistência Áudio-Visual para Deficientes Auditivos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADEFOM	Associação dos Deficientes do Oeste de Minas
APAC	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEAE	Centro Educacional de Apoio e Atendimento Especializado Professora “Maria Fernanda Azevedo”
CIEN	Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Criança
DI	Deficiência Intelectual
ECOP	Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica
FAE	Faculdade de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
NIPSE	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
SRE	Secretaria Regional de Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1. INCLUSÃO EDUCACIONAL: DO UNIVERSAL DA POLÍTICA AO SINGULAR DO SINTOMA.....	16
1.1 Inclusão e exclusão na educação: o lugar do aluno diferente	16
1.2 Psicanálise e Inclusão: impossibilidade da educação	32
1.3. Inclusão, diversidade e sintoma	44
CAPÍTULO 2. DISPOSITIVOS DE TRATAMENTO DO SINTOMA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA/INTERVENÇÃO.....	53
2.1. <i>O que esse menino tem?</i> Da questão da pesquisa de cooperação técnica ao livro.....	56
2.2. Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica (ECOP): do sintoma do Outro ao sintoma do sujeito	64
2.3. Diagnóstico clínico pedagógico: do universal do conhecimento ao singular da aprendizagem	65
2.3. Conversação: articulação entre o singular e o coletivo.....	73
2.4. Proposta de intervenção psicanalítica na educação inclusiva.....	76
CAPÍTULO 3. PESQUISA DE INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA NUMA “ESCOLA INCLUSIVA”	79
3.1. A “Escola Inclusiva” pesquisada e a inclusão educacional em Divinópolis	79
3.2. As Conversações na “Escola Inclusiva”: formas de segregação no processo de inclusão escolar	85
CAPÍTULO 4. O QUE OS CASOS ENSINAM SOBRE O SINGULAR DO SINTOMA E O PARTICULAR DA “ESCOLA INCLUSIVA”	95
4.1. Caso Raika: enigma de deficiência cognitiva e a posição de não saber diante do Outro	101
4.1.1. <i>Conversação diagnóstica com professores: Raika: aluna quieta, porém enigmática</i>	102
4.1.2. <i>Dados do arquivo escolar: deficiência intelectual?</i>	102
4.1.3. <i>Entrevista Clínica com avó materna: o problema é a adolescência da mãe, e não a escola</i>	103
4.1.4. <i>Entrevistas Clínicas com a aluna: Raika e sua própria adolescência</i>	106
4.1.5. <i>Diagnóstico Clínico Pedagógico: localização do problema escolar</i>	111
4.1.6. <i>Sessão conclusiva com Raika: efeitos de separação e acesso ao saber</i>	114
4.1.7. <i>Conversação devolutiva com os professores: desconstrução de identificações escolares</i>	115

4.2. Caso Lucas: o menino custoso, sem crédito para crescer e aprender	116
4.2.1. Conversação diagnóstica com professores: Lucas e suas várias patologias	116
4.2.2. Dados do arquivos escolar: Lucas e seus tratamentos	118
4.2.3. Entrevista Clínica com o pai: “Eu ensino meu filho, acho que ele tem qualidade”	121
4.2.4. Entrevistas Clínicas com Lucas: deixar de ser menino custoso para crescer e aprender	126
4.2.5. Diagnóstico Clínico Pedagógico: a relação de dúvida com o saber.....	133
4.2.6. Sessão conclusiva com Lucas: uma família e tranquilidade para aprender.	136
4.2.7. Conversação devolutiva com professores: esvaziando imaginários e nomeações para o aparecimento do sujeito.....	137
4.3.1. Conversação diagnóstica com os professores: não aprende, mas faz as coisas funcionarem.....	139
4.3.2 Dados do arquivo escolar: Muitas propostas, mas quais as intervenções no caso?	140
4.3.3 Entrevista Clínica com a avó: Wesley é inteligente e criativo, a dificuldade é a mãe e o diabetes.....	141
4.3.4 Entrevistas Clínicas com Wesley: prefere não falar de dificuldades, a vida segue.	141
4.3.5 Diagnóstico Clínico Pedagógico: o aluno faz o mínimo, é preciso demandá-lo para responder o que sabe.....	146
4.3.6 Sessão conclusiva com Wesley: o mínimo da escola e o máximo da vida.	147
4.3.7 Conversação devolutiva com professores: situar o aluno na sua aprendizagem e motivar com propostas mais práticas	148
CONCLUSÃO.....	153
REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

A Inclusão Educacional é tema enfatizado nas discussões sobre a educação atual, mesmo sendo há muito tempo idealizada na perspectiva da “Educação para todos”. Hoje ela ganha estatuto e cria políticas específicas na tentativa de se efetivar nas práticas escolares. Entretanto, não podemos deixar de perceber que, tanto na atualidade como em outros tempos, os propósitos e métodos que visavam a inclusão nas escolas reverteram em processos excludentes e segregativos¹.

Nessa perspectiva, quando fazemos uma leitura desse fenômeno subsidiados pela teoria e prática psicanalítica, percebemos que a Inclusão Educacional carrega a marca do impossível da educação descrito por Freud (1976[1925]; 1975[1937]) e por vários psicanalistas em tempos diversos, como a insistência de resultados que não são plenamente satisfatórios e representa um resto que escapa aos processos civilizatórios, gerando mal-estar e demandando novas propostas na busca de soluções. É o que faz “mancar” nos projetos civilizatórios e assume a forma de manifestações sintomáticas.

Foi comungando do ideal de “Educação para todos” e percebendo esse constante “mancar” na educação que, diante de muitas questões, me enveredei pela possibilidade da pesquisa.

Em minha trajetória profissional na educação desde 1999, foi possível observar que no campo da diversidade escolar algumas diferenças dos alunos se evidenciavam como um incômodo para os educadores, que, recorrendo aos ideais de normatização, buscavam, precipitadamente, por um diagnóstico nosológico que as justificasse. Essa resposta dos educadores diante das diferenças de seus alunos remetia ao discurso científico, particularmente médico, na busca de nomeações que traziam como consequência a produção exacerbada de patologização e medicalização dos problemas escolares, não sem prejuízos para o percurso escolar desses alunos (SANTIAGO, 2005). Essas vivências no campo da

¹ Ao apresentar essa polaridade entre inclusão e exclusão não se tem o propósito de demarcar uma oposição, mas, sim, de evidenciar que nas vivências escolares e sociais isso não se mostra dicotômico, diferentemente, se manifesta de forma simultânea nessas vivências. Poderíamos fazer analogia com a Banda de Moebius, que Lacan (2005 [1962-1963]) utilizou como recurso metafórico para interpretar a estrutura do aparelho psíquico, e trata-se de uma superfície de uma única face que, caso se caminhasse nela, passaria de uma das faces aparentes para a outra, sem atravessar a borda. A Banda de Moebius é um objeto topológico inventado pelo astrônomo e matemático August Ferdinand Möbius que aparenta ter dois lados pelo efeito de uma torção, mas de fato tem apenas um lado. A dimensão topológica trazida pela Banda de Moebius à psicanálise lacaniana permitiu a superação de uma clássica dicotomia entre corpo e mente, exterior e interior. Na presente pesquisa, tomamos essa figuração topológica na proposta de romper com leituras dicotômicas entre inclusão e exclusão, singularidade e coletivo, sujeito e laço social.

educação levaram-me a investigar no mestrado uma faceta do problema da inclusão, através de questionamentos à possibilidade de construção dos educadores diante do aluno diferente, nomeado TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (MESQUITA, 2009).

Após a conclusão do mestrado, meu interesse pelo tema inclusão se intensificou, uma vez que mais claramente se evidenciava que algo da exclusão se repetia constantemente no âmbito escolar. Mudava-se a nomeação dada à diferença, porém havia sempre um diferente instituído pela escola como aquele que carregava a marca da impossibilidade da educação. Assim, trabalhando como psicóloga numa instituição pública que tinha o propósito de incluir crianças com dificuldades no processo de aprendizagem escolar e como professora da disciplina “Psicologia e sujeitos com necessidades especiais” numa Instituição de Ensino Superior, observava, como professora, a dúvida dos alunos quanto à efetivação da inclusão, pois eles percebiam o quanto, na escola e na sociedade, a exclusão ainda se repetia, sendo que, como especialista na instituição pública, ficava mais evidente que a escola na sua diversidade constantemente configurava um aluno como diferente e marcado pela exclusão.

Desse modo, a pesquisa apresentada nesta tese parte de questionamentos sobre a possibilidade de uma escola sem exclusão e sobre qual diferença carregaria a marca da impossibilidade da convivência com a diversidade, uma vez que se observa que algumas diferenças apresentadas pelos alunos são aceitáveis, servindo como um laço entre a singularidade do aluno e o social da escola, e outras carregam a marca do impossível da convivência, tornando-se um problema na escola. Foi nessa perspectiva de tomar a diferença do sujeito como uma possibilidade ou como impasse à inclusão que se pensou na concepção de sintoma proposta pela Psicanálise. A partir desse ponto, as questões se desdobraram: É possível criar espaço para diferença num sistema tão padronizado como a educação? A diversidade tem espaço num programa de formação baseado no ideal do “para todos”? Como a diferença de cada aluno poderia ser incluída na escola? Como não reproduzir o movimento de exclusão dessas crianças ditas diferentes? Como não excluir os alunos que ficam identificados ao sintoma no processo escolar? Como intervir para que os alunos possam fazer bom uso do sintoma e resgatar o laço social com a escola?

Nesta pesquisa não se perdeu² o foco na singularidade do sujeito², mesmo que essa dimensão tendo se ampliado ao se atentar, também, para o particular da escola. Assim, ao considerarmos a singularidade, atributo específico das intervenções psicanalíticas, não se perde de vista a repercussão dessa consideração sobre um coletivo, como possibilidade de

² O projeto de pesquisa que foi apresentado ao Programa de Pós-graduação, tinha o título: “A singularidade do sujeito no processo de inclusão educacional: pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica”.

atuação sobre o sintoma da escola. No trabalho que se apresenta, podemos perceber que a possibilidade de supressão da desinserção social vivenciada pelos alunos aparece nos momentos de conversação com o coletivo de professores.

Entretanto, houve, nesta pesquisa, uma guinada significativa na passagem da possibilidade da inclusão, baseada no (meu) ideal de “Educação para todos”, para a inclusão na impossibilidade da educação, que se sustenta em um fazer constante da escola, tendo em vista que o impossível sempre surge, devido à sua dimensão de real, sendo que somente se torna possível tratá-lo na perspectiva do sintoma como funcionamento. Dessa forma, a intervenção psicanalítica no processo de inclusão objetiva não ceder ao ideal e interrogar o que aparece como problema, ou seja, “o que não vai bem”, propiciando que respostas possam surgir onde se estabelecia um impossível.

“A descoberta surge sempre no momento em que a pesquisa se desvia” (MANNONI, 1977, p. 161), o que foi vivenciado na presente pesquisa que se iniciou tendo a possibilidade da inclusão como problema, mas que toma outro rumo quando se dá conta de que é na impossibilidade que se faz inclusão, uma vez que é no reconhecimento da impossibilidade que podemos interrogar sobre o que “não vai bem” na vivência da diversidade, o que nos aponta o sintoma.

A convivência com a diversidade, atualmente estabelecida como direito, levanta uma problemática sobre a exclusão que antes se localizava na segregação de espaços; ou seja, antes os excluídos eram colocados ou se mantinham fora do espaço escolar, hoje, eles são o problema da convivência com a diversidade. Essa condição nos coloca frente a um impossível que, na atualidade, se localiza na problemática da convivência com a diversidade; portanto, é no encontro com a diversidade que se expressa o real da segregação nas suas manifestações sintomáticas.

Portanto, no percurso desta pesquisa, primeiramente situamos a problemática da inclusão educacional do universal da política ao singular do sintoma³, esclarecendo esse processo através da história das iniciativas de inclusão na educação, em diferentes momentos, que resultaram em exclusão e segregação, mas levaram à afirmação de uma política de inclusão. Política que hoje evidencia sua dificuldade de efetivação nas práticas escolares. Essa realidade apontou para o impossível na educação, descrito por Freud (1974[1930-1929]) como

³ O campo de investigação em psicanálise contempla o uso dos termos “universal”, “particular”, “singular”, que podem se configurar em categorias a partir de concepções específicas sobre um tema. Vejam mais sobre o assunto no texto *Universal, particular y singular em psicoanálisis: palabras, conceptos y categorías* de Murilio (2010). No presente trabalho, o universal é referenciado na dimensão abstrata das políticas de inclusão como legislações teóricas, essa dimensão não se opõe, mas se particulariza dentro deste universal e se concretiza no singular da vivência, sempre única, do sintoma.

mal-estar ou por Lacan (1992[1969-1970]), como real que sempre aparece, de várias maneiras, no contexto educacional. Mesmo nos tempos freudianos, em que os ideais educativos carregavam em si toda a esperança da civilização, Freud mostra que o valor profilático da educação referia-se a uma educação menos repressiva e controladora e mais sublimada, porém, o próprio valor sublimatório da educação tinha seus limites; assim, esse impossível sempre reaparecia diante dos propósitos bem intencionados dos idealizadores da educação.

O primeiro capítulo nos mostra que essa tendência à exclusão que ao longo da história da educação se manifestou na segregação de espaços, no momento atual se apresenta na convivência com a diversidade; assim, é no campo da diversidade escolar que aparece “o que não vai bem” ou as manifestações do sintoma, que pode gerar segregação, quanto como sintoma do sujeito, tanto como sintoma do Outro, quando “manca” na sua função de conexão e inviabiliza o laço social (SANTIAGO, 2009b).

O segundo capítulo desta tese, além de apresentar a metodologia e a participação na pesquisa de cooperação técnica que culmina com o livro *O que esse menino tem?*, evidencia-se como essa metodologia e seus dispositivos de tratamento do sintoma podem se mostrar efetivos como proposta de intervenção psicanalítica no processo de inclusão educacional. Assim, a Psicanálise, na atualidade, transfere sua atuação da escuta do sentido à leitura do fora de sentido, o que propicia desobturar faltas, descristalizar sintomas e inovar respostas diante da impossibilidade da educação, o que mostra como possibilidade de intervenção no processo de inclusão educacional, através de dispositivos, como a Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica, o Diagnóstico Clínico Pedagógico e a Conversação.

O terceiro capítulo traz, inicialmente, um panorama do processo de inclusão educacional em Divinópolis e apresenta a problemática da “Escola Inclusiva” indicada para pesquisa; em seguida, as Conversações realizadas com professores na Escola. O recorte nas Conversações que se mostrou mais significativo para responder às interrogações da presente pesquisa refere-se à elucidação do sintoma da Escola. Nas conversações, o sintoma da Escola se manifestou através do que os professores ensinaram ao falar sobre as dificuldades da inclusão. Diante disso, é relevante evidenciar que os aspectos mais referenciados como subsídios para as propostas inclusivas se efetivarem na educação são apontados pelos professores como impasses à inclusão no cotidiano da “Escola Inclusiva”; são eles: o acolhimento afetivo da escola; o professor de apoio como favorecedor da inclusão; a participação da família na escola; o diagnóstico médico do aluno.

O quarto capítulo apresenta os estudos de caso de três alunos que foram selecionados pelos professores como os casos mais enigmáticos. Esses alunos evidenciam dificuldades no processo de inclusão na educação, e os casos foram escolhidos para apresentação nesta tese por reafirmarem a exclusão que persiste no programa inclusivo, o que justificou a necessidade de uma intervenção particularizada capaz de considerar a subjetividade de cada um no processo de inclusão.

A pesquisa que se apresenta nesta tese mostra a possibilidade da intervenção psicanalítica no campo da inclusão educacional, ao considerar o sujeito e seu sintoma. Nesta perspectiva, acredita-se que a construção de laço social somente pode se efetivar quando se deposita algo do mais singular do sujeito nesse enlaçamento, o que permite a construção do sintoma de inserção e que esse sujeito possa fazer bom uso do seu modo de gozo. Assim, é diante da percepção de que algo “não vai bem” – sinal do sintoma – na vivência da diversidade escolar que se questiona a singularidade da diferença de cada sujeito e, também, a reação de cada escola a essa diferença, como impasse ou possibilidade à política de inclusão.

CAPÍTULO 1. INCLUSÃO EDUCACIONAL: DO UNIVERSAL DA POLÍTICA AO SINGULAR DO SINTOMA

1.1 Inclusão e exclusão na educação: o lugar do aluno diferente

A inclusão educacional refere-se, numa perspectiva política e ideológica, ao cumprimento do direito de educação para todos. Assim, se estabelece a obrigatoriedade de matrícula de todos em salas comuns de ensino regular, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 1997). A inclusão educacional é considerada um grande marco ou a terceira revolução educacional (ESTEVE, 2004) na construção de uma escola democrática, onde todas as pessoas devem ter seu acesso garantido, sem serem discriminadas e sem restrições ou limitações em função das características que lhes são próprias ou singulares.

O movimento de inclusão educacional ganhou ênfase e estatuto nas últimas décadas do século XX, no qual encontros internacionais afirmaram e confirmaram ideais educacionais a serem alcançados em prazos preestabelecidos. Em 1990, aconteceu a “Conferência Mundial sobre Educação para todos”, em Jomtien, na Tailândia, onde lançaram as sementes da política de educação inclusiva, e foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para todos” (BRASIL, 1990), estabelecendo uma meta utópica de que em 2010 nenhuma criança estaria fora da escola. Os processos de inclusão levaram à “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, que aconteceu em 1994 na Espanha e culminou na chamada “Declaração de Salamanca” que aprovou, junto a 88 governos e 25 organizações internacionais, uma estrutura de ação com o objetivo de guiar sua implementação referente aos princípios, políticas e práticas de Educação Especial (BRASIL, 1997). Essas ações ainda continuam como ideais a serem alcançados. Entretanto, a partir deste momento, as teorias e práticas inclusivas ganham terreno em diversos países, inclusive no Brasil.

A inclusão é uma política que se apresenta como questão ao sistema educacional contemporâneo que se encontra em meio a discussões e em busca de soluções diante do processo iniciado na década de 1990, mas que já evidencia práticas a serem refletidas. Esse processo, na atualidade, se mostra respaldado por legislações⁴ e projetos governamentais que

⁴ Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Decreto nº 3298/99 que regulamenta a Lei 7853/89; Lei nº 10.098/00; Lei nº 10.048/00; Resolução CNE/CEB nº 02/2001; Resolução CNE/CEB nº 04/2009; Convenção

objetivam a instauração de um novo paradigma de cidadania e de convivência com a diversidade. Entretanto, se o tema inclusão se mostra como um problema contemporâneo, ele também aparece como problemática remota e incessante nas relações humanas estabelecidas na educação e na sociedade. Esse tema se manifesta nos percursos e nas construções humanas numa coexistência constante, no qual mecanismos de inclusão e de exclusão aparecem simultaneamente nas mesmas experiências. Esse paradoxo não cessa de se evidenciar como problema escolar e social.

A inclusão educacional que referimos não se limita a oportunidade de acesso das crianças com deficiências à escola comum, trata-se da perspectiva de “educação para todos”, o que mobiliza questões sobre quem seriam os alunos da inclusão e sobre a possibilidade de uma escola sem exclusão.

O acesso à educação foi marcado por reiterada restrição e seletividade ao longo da história, uma vez que constantemente se configura um ideal de aluno, correspondente as exigências sociais do momento, que funciona como um parâmetro para processos de exclusão escolar. Considerando que o acesso ao espaço escolar não corresponde necessariamente acesso à educação, percebe-se no momento atual que os maiores problemas referente à inclusão, não se situam na falta de acesso à escola, pois aos poucos os alunos têm conquistado esse acesso, entretanto, isto não garante a educação para todos, estando alguns alunos excluídos dos processos educacionais. Há sempre um número de alunos que mesmo com todo esforço político ou legal não são abarcados por uma educação de qualidade, ficando assim, a margem dos processos de aprendizagem e/ou convivência, tornando-se casos enigmáticos ou problemáticos no contexto escolar.

Segundo Mendes (2006), mesmo diante de todos os obstáculos à efetivação da inclusão, esse movimento é considerado ímpar na história da educação, representando uma estratégia de democratização do acesso. A autora acredita que “não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas” (MENDES, 2006, p. 401).

Também Esteve (2004) esclarece que a transformação no sistema educacional, chamada terceira revolução educacional, diz do acesso de todos à escola, eliminando a pedagogia da exclusão. Entretanto, o autor evidencia que uma crítica ao novo sistema educacional inclusivo refere-se ao fracasso escolar de uma percentagem significativa de alunos que antes estavam excluídos da escola, sendo que para esse autor o acesso à escola já é

sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006); Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008); Estatuto da pessoa com deficiência (2016).

percebido como um êxito ou avanço, pois antes essas mesmas crianças, fora da escola, não tinham rendimento algum.

Portanto, se reiteramos que o acesso à escola é condição primeira de inclusão, também acreditamos que somente o acesso não é suficiente e, contrariamente ao propósito de inclusão, pode gerar exclusão. Assim, para além do acesso, configura-se um novo problema para educação, diante do fato de que as crianças antes excluídas do acesso à escola comum, consideradas pertencentes ao grande grupo das excepcionalidades (BUENO, 2004), hoje são as que apresentam baixos níveis de rendimento escolar (ESTEVE, 2004) ou não conseguem aprender, tornando-se um enigma para a escola.

Constantemente, aparece alguma diferença do aluno que a escola elege como insuportável, que deve estar de fora ou ser tratado para se incluir; entretanto, isso se apresenta como parte do cotidiano escolar e gera mal-estar, apresentando-se como inassimilável à educação. Esse inassimilável vai sendo interpretado a cada momento em função da evolução do saber científico e das implicações sociais e políticas geradas pela divulgação desse saber, como, por exemplo, o direito a recursos e assistência oferecidos por conquistas políticas. Ou seja, em cada momento, o aluno diferente é nomeado segundo o saber de seu tempo. Essas rotulações vão das características morais (preguiçosos, bagunceiros, indóceis, indisciplinados), aos aspectos científicos (anormais, excepcionais, hiperativos, desatentos, deficientes intelectuais, autistas) e geram políticas específicas a cada grupo; entretanto, todas essas nomeações se apresentam alheias ao que a criança é capaz de dizer sobre ela mesma e sua diferença.

Portanto, o que as experiências escolares revelam é que há sempre uma diferença a ser excluída e nomeada pelo saber em voga, há sempre algum aluno à margem do amparo das políticas educacionais. Então, se a inclusão educacional se apresenta na atualidade como direito e como discurso, por outro lado, evidencia-se uma distância significativa entre esse discurso e as práticas escolares. Diante disso, a educação inclusiva ou democrática se apresenta como fonte de indagações e polêmicas (LIMA, 2011), pois, ao longo da história, movimentos que visavam inclusão, resultaram em processos segregativos e excludentes.

Geralmente, a história que se conta sobre a educação inclusiva é descrita como um processo evolutivo que atravessa períodos de exclusão e segregação, prossegue para esforços de integração e culmina no movimento de inclusão. Entretanto, o que se percebe nas vivências escolares não é um processo histórico linear, mas “concepções e práticas segregacionistas, integralistas e inclusivistas conviverem e se enfrentarem no cotidiano das escolas” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 117-118) e, também, em cada momento histórico. Assim, o

que podemos notar é que o mesmo movimento que clama pela inclusão escolar e social, paradoxalmente desperta a exclusão e os mecanismos de segregação, configurando uma tendência histórica e, também, atual de lidar com a diferença.

Lima (2011) nos descreve o incômodo do encontro com os sujeitos diferentes ao longo da história, desde a Antiguidade, Idade Média e mesmo na Idade Moderna, em que a mentalidade dominante se afirmava na invenção de um padrão físico, mental e comportamental. Em suas indagações sobre a educação inclusiva, a autora apresenta um paradoxo, pois aponta haver atualmente uma desilusão acerca da existência de um padrão humano estável e imutável – o que levou à rediscussão da essência humana e das relações sociais e à construção de um discurso para inclusão social –, porém, ao mesmo tempo, ela evidencia que há uma distância significativa da concretização desse discurso nos espaços escolares e sociais.

Esteve (2004), ao anunciar a silenciosa terceira revolução educacional, a descreve como o acesso à escolaridade de cem por cento da população infantil e à extinção da pedagogia da exclusão. O autor explica que as mudanças educacionais são silenciosas, por se produzirem de forma moderada e evolutiva, uma vez que implicam uma reconstrução dialética do que já existe. As transformações mais atuais dos sistemas educacionais começaram nos Estados Unidos e em países da União Europeia no fim da década de 1970. Segundo o autor, trata-se de uma sequência de mudanças educacionais tão profundas que apenas pode ser comparada às duas grandes revoluções educacionais anteriores. A primeira dessas revoluções refere-se à criação das escolas, como instituição específica de ensino, no antigo Egito, cerca de 2.500 anos antes de nossa era; e a segunda trata-se da construção da primeira rede estadual de escolas, na Prússia do século XVIII, “que consiste no fato de resgatar a educação da aleatoriedade das iniciativas privadas e comprometer a responsabilidade do Estado na criação e na manutenção de um sistema coordenado de escolas que garantisse o acesso de todas as crianças a elas” (ESTEVE, 2004, p. 26).

Esse propósito de tornar os Estados responsáveis pela educação ocupa a história dos séculos XIX e XX e ainda não se concretizou no século atual, apresentando-se como assunto recorrente em congressos internacionais e documentos firmados por representantes dos Estados.

Esteve (2004) esclarece que nos séculos XIX e XX, juntamente à intenção dos Estados de estender a educação a todos os cidadãos, estavam as oposições a esse propósito, pelo temor dos efeitos que poderiam ser causados pela instrução de operários e camponeses. A consequência disso é que a dita segunda revolução educacional se limitará ao ensino

fundamental, ou seja, ao ensino elementar das letras e dos cálculos, o que supõe o desenvolvimento de um sistema dual de educação:

[...] se reserva às classes populares uma escola pública deficitária e limitada às aprendizagens instrumentais, enquanto as classes altas continuam tendo acesso a escolas elitistas, cujos diplomas permitem exercer determinadas carreiras civis ou ter acesso aos altos cargos da administração reservados aos diplomados (ESTEVE, 2004, p. 28)

Esteve (2004) também elucida o percurso de construção da educação que se estabelece no momento atual, a chamada educação inclusiva que, segundo esse autor, apresenta avanços espetaculares, porém, paradoxalmente, traz problemas novos que são difíceis de se resolver enquanto as respostas dos envolvidos na educação se basearem em princípios que essa terceira revolução propõe superar, como: uma educação em que a aprendizagem é reservada a uma minoria de eleitos e essa aprendizagem outorgar privilégios de posição social relevante. Ou seja, o autor afirma que a concepção própria da pedagogia da exclusão refere-se à vaga escolar como um privilégio ou prêmio, não como um direito, e sendo merecedor desse privilégio, é reservada a promessa de uma boa posição social e um futuro próspero como recompensa de sobreviver ao sistema escolar. Assim, esses princípios estiveram associados à educação até a chegada da terceira revolução e serviram como subsídio a uma educação seletiva que, pela via da exclusão, sustentava seu parâmetro de qualidade.

É nessa perspectiva que Esteve (2004) questionará a visão de redução de qualidade do atual sistema educacional inclusivo – defendida por muitos como crise ou fracasso da educação atual –, pois é preciso levar em conta nesta visão de qualidade que, num sistema baseado na exclusão permanente dos alunos com dificuldade para aprender e com problemas de conduta, os próprios mecanismos seletivos presentes na escola já se encarregavam de garantir a qualidade nas salas de aula, embora isso não signifique melhoria de qualidade na educação. Esse tipo de qualidade baseado na exclusão dos casos difíceis do contexto escolar é comparado pelo autor à qualidade de um hospital que não admite e/ou expulsa os pacientes com enfermidades mais graves. Assim, Esteve (2004) conclui que o sistema educacional atual precisa de novas soluções para novos problemas, somente observados nos efeitos das mudanças trazidas pela terceira revolução educacional:

Aplicando esse sistema de trabalho, pode-se chegar ao conceito de “qualidade total”, obtendo-se a aprovação de cem por cento dos alunos de uma escola: basta apenas ir expulsando, a cada ano, todos aqueles que previsivelmente não serão aprovados nos exames oficiais. Uma vez eliminados esses alunos das salas de aula, o professor melhora notavelmente em seu trabalho, concentrando-se nos alunos com mais facilidade e mais preparados para aprender. No entanto, esse sistema, no momento atual, exigiria dar outra solução educacional ao problema de o que fazer com esse percentual de alunos excluídos (ESTEVE, 2004, p. 32).

A segunda revolução educacional descrita por Esteve (2004) é marcada pelo paradoxo, também apontado por teóricos brasileiros como Patto (2010) e Bueno (2004) ao mostrarem em suas teses o quão excludente se configurou o movimento de democratização escolar, particularmente no Brasil.

É importante destacar, em contraposição a uma visão histórica linear, é que a possível construção de uma educação inclusiva ou democrática tem iniciativas em diferentes momentos históricos, porém atreladas a resultados excludentes.

O movimento de inclusão na educação pode estender suas raízes ao movimento de democratização escolar do final do século XIX e início do século XX, considerada como a segunda revolução educacional por Esteve (2004). A perspectiva dessa educação democrática como o atual movimento de inclusão se resumia ao ingresso de uma clientela diferente ou estranha à escola, representada pelas crianças das camadas populares e operárias. Ou seja, tal democratização do ensino provocou a entrada maciça na escola de crianças que não a frequentavam até então, o que caracterizou uma complexidade que evidenciou a singularidade de apropriação do saber por essas crianças (PATTO, 2010).

Nesta perspectiva, Patto (2010), em seus estudos sobre o fracasso escolar, nos revela uma história de ambivalência sobre a educação moderna que se manifesta em acontecimentos paradoxais, como a escolarização obrigatória e democrática a partir do final do século XIX e a instalação de uma escola seletiva.

Patto (2010) propõe uma leitura do fracasso escolar como produção sócio-histórica, numa tentativa de dizimar a suposta aura de neutralidade científica que centrava no aluno fracassado – seja através da abordagem biologizante (anormalidades genéticas e orgânicas) ou da abordagem ambientalista (ambiente sociofamiliar). A autora desloca a visão do fracasso situado na criança-problema para o sistema educacional como reprodutor de um processo de exclusão social.

Patto (2010) evidencia que os propósitos educacionais inovadores daquela época, baseados em teorias da ciência médica e da recém-nascida ciência psicológica, se converteram em práticas de exclusão de crianças que não adaptadas a um sistema educacional elitista, tiveram sua singularidade de apropriação do saber transformadas em patologias, que respaldavam a exclusão da escola. A autora, ainda hoje denuncia e reivindica o verdadeiro acesso das crianças das camadas populares à educação, pois essas crianças, de alguma forma, ainda são excluídas do acesso efetivo à educação escolar.

Lourenço (2000) observa que um desafio para a educação inclusiva pode ser traduzido pela percepção de que os mesmos propósitos e métodos inovadores e bem intencionados em favor da inclusão são criticados no futuro por seus resultados segregativos e excludentes. A autora exemplifica essa observação referindo-se aos trabalhos da psicóloga e educadora Helena Antipoff que foram criticados por terem como consequências práticas a segregação e a exclusão das crianças excepcionais dos sistemas públicos de ensino.

Entretanto, segundo Lourenço (2000), esses trabalhos de Antipoff traziam firmes propósitos de inclusão, pautados em ideais inovadores de sua época. Tanto a atuação de Helena Antipoff, na década de 1930, em favor das classes especiais nas escolas públicas de Minas Gerais, como depois de 1940, na educação dos excepcionais na Fazenda do Rosário, visavam a inserção na educação e na sociedade daqueles excluídos por suas diferenças.

Helena Antipoff, em respeito à política educacional do momento, ao se deparar com um grande contingente de crianças com os mais diversos graus e tipos de necessidades especiais, deixadas à parte da educação em classes comuns, propõe as classes especiais. O ideal de classes homogêneas previa uma educação “orientada por interesses individuais e sob medida para melhor desenvolvimento das capacidades dos alunos”. Além desse ideal das classes especiais, Antipoff “ênfatizou a necessidade de turmas pequenas, de um ensino individualizado, de um ambiente adequado, com material didático disponível e professoras bem preparadas” (LORENÇO, 2000, p. 25-26). É importante recordar que ainda hoje, visando uma educação inclusiva, se propõe esses mesmos recursos.

Foi diante da ideia de uma escola pública para todas as crianças, que atendesse as diferenças para o máximo de desenvolvimento, em contraposição à ideia de excepcionalidade como desvio da normalidade, que deveria ser sanado para obtenção de padrões de normalização, que as classes especiais foram se tornando mais um reduto de exclusão de alunos diferentes. A partir desse momento, junto à percepção de que a escola pública pouco estava fazendo pela infância excepcional, Helena Antipoff foi deslocando a ênfase de sua atuação das intervenções e prevenção da excepcionalidade no indivíduo para intervenções no

meio físico e social em que a criança se encontrava inserida, culminando na proposta da Fazenda do Rosário. Assim, em 1940, “foi aberta na Fazenda do Rosário uma escola, com vagas para crianças e adolescentes excepcionais que não conseguiam se adaptar às escolas públicas ou por elas ser aceitos” (LORENÇO, 2000, p. 27).

Para além das práticas variadas de atendimento e preparação para inclusão social dos alunos excepcionais oferecidas pela Fazenda do Rosário, essa instituição permaneceu sendo criticada por sua localização no meio rural e pelas dificuldades do processo de reinserção social (LOURENÇO, 2000).

Diante dessa história, Lourenço (2000) chama à reflexão sobre as práticas direcionadas à educação estarem sujeitas às influências do pensamento de seu tempo, sendo que seus resultados podem se mostrar ou ser interpretados de maneira bastante diferente daquela que foi proposta. A autora ainda adverte que o temor de gerar exclusão na intenção de incluir não deve levar à paralisação, mas, sim, à reflexão dos efeitos sociais das intervenções deste movimento inclusivo.

Bueno (2004), em sua tese sobre a educação especial brasileira, estende sua análise das características intrínsecas da deficiência como impeditivas da aprendizagem escolar, para as dificuldades de escolarização e integração social de qualquer aluno diferente. Assim, o autor tenta minimizar uma dicotomia existente entre educação comum e educação especial, pois essa separação mais serviu a processos excludentes do que a oportunidades educacionais. Ele aprofunda nas relações entre essas duas educações a partir do movimento de expansão e democratização da escola moderna, refletindo sobre o processo de escolarização do aluno diferente. Tal processo se mostra “caracterizado pela busca da homogeneidade necessária ao processo produtivo e pela separação daqueles que interferem nesse processo” (BUENO, 2004, p. 32).

Segundo Bueno (2004), movimentos de participação democrática têm neles agregados processos excludentes, pelo fato de, ao mesmo tempo, propiciarem o acesso e, também, constituírem mecanismos segregativos justificados pelo intuito de prestar assistência específica. É nessa perspectiva que esse autor esclarece a substituição do conceito de deficiência pelo conceito de excepcionalidade que, para ele não se justifica, por se tratar de maior precisão conceitual que os termos antecessores ou de possuir menor teor pejorativo, como outros teóricos justificam essa mudança de conceitos. Bueno (2004) relaciona esse fato à intensificação do processo de participação escolar das camadas populares, pois outros problemas, que não as deficiências, passaram a ser produzidos pelas próprias contradições do sistema educacional e social. Essa mudança de nomenclatura “responde de forma mais precisa

ao processo de seletividade da escola” (BUENO, 2004, p. 53), uma vez que o termo “deficiente” deixou de corresponder ao universo das crianças com problemas na escolarização. O que se percebe neste momento é que a educação especial se expande, e que nas classes especiais, escolas e instituições especializadas não se encontravam apenas os alunos que pertenciam aos grupos das deficiências, mas estava presente o grande grupo das excepcionais, no qual os alunos marcados por alguma diferença, facilmente eram enquadrados.

O que Bueno (2004) enfatiza é que o surgimento e a expansão da educação especial na sociedade capitalista moderna reflete uma dinâmica de integração e segregação do aluno diferente que transcende ao circunscrito pela deficiência e demanda separar e tratar, se não excluir, aquele que evidencia diferenças no processo de aprendizagem e socialização, ou seja, aqueles alunos que interferem na homogeneização do processo produtivo.

Assim, Bueno (2004) conclui que a problemática da escolarização de crianças com alguma deficiência não deveria estar desvinculada da análise dos processos de exclusão de alunos que, sob a justificativa de diferenças, são responsabilizados pelo fracasso escolar. O mesmo autor esclarece que o fracasso escolar é a determinante para suposição de deficiência ou transtorno, uma vez que se parte da premissa de que a escola cumpre o seu papel e que se alguns alunos não conseguem aprender, isso se refere a suas características pessoais impeditivas.

Nessa mesma perspectiva, o projeto inicial da presente pesquisa, partindo da escuta de educadores envolvidos com o processo de inclusão, teve como primeira demanda a intervenção em casos com hipótese diagnóstica de Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), demanda essa que desembocou em outros casos, aqueles que, apresentando uma diferença, são considerados problemas ou enigmas para a escola, pois os alunos não respondem à aprendizagem e à socialização como os outros, trazendo questões sobre o que neles se torna impeditivo para a adaptação escolar.

A década de 1970 é descrita por Bueno (2004) como culminante na ampliação da educação especial no Brasil. Esse momento também corresponde ao início do processo, na educação comum que Esteve (2004) chamará de terceira revolução educacional, ou seja, é um momento marcado por movimentos que visam à inserção do aluno diferente na educação, mesmo com todas as contradições desses movimentos. Assim, o movimento de integração, o primeiro deles a lutar contra a segregação e a exclusão, e seu sucessor, o movimento de inclusão, que propõe a superação dos fracassos e contradições apresentados pela integração,

são movimentos de intervenção com características e princípios diferenciados, mas que têm como objetivo a inserção do aluno diferente na educação.

O movimento de integração, que historicamente se situa entre o final de 1960 até a década 1980, se caracteriza pela intenção de propiciar aos indivíduos, até então apartados do convívio social e segregados em seus ambientes domésticos ou institucionalizados, a participação em espaços comuns que possibilitassem maior sociabilidade e produtividade a tais pessoas (ARANHA, 2001; NOGUEIRA JÚNIOR, 2008).

Particularmente na educação, o movimento de integração se caracterizou por um processo de adaptação e ajustamento do aluno excepcional ou diferente à escola comum, através dos recursos da sala especial ou dos atendimentos especializados, no qual esse aluno, seja por suas características intrínsecas ou por pertencer a um meio específico, se encontrava impossibilitado de aproveitar os processos correntes da escolarização e necessitaria de recursos especiais, não colocando em questão o papel e a função da escola (BUENO, 2004). De acordo com Mirian Pan (2009), esse modelo sugeriu a ideia, persistente ainda hoje, de que o problema estava no aluno diferente e que esse teria que se submeter à reabilitação para se inserir na escola e na sociedade, sendo que a escola e a sociedade continuariam as mesmas.

Portanto, o que se evidencia como distinção significativa entre o modelo de integração e o seguinte, a inclusão, é exatamente o foco na modificação e no ajustamento do aluno diferente, enquanto não se exigia mudança daqueles com quem esse aluno estava integrado. Assim, o movimento de integração “pressupunha algum tipo de treinamento do aluno, para permitir sua participação no processo educacional comum” (MINAS GERAIS, 2005, p. 6-7).

O movimento de integração se estrutura na ideologia de normalização que demandava serviços profissionais especializados que propiciassem ao aluno diferente respostas mais próximas possíveis da normalidade. Entretanto, Mendes (2006) notifica uma confusão relacionada ao significado do termo normalização, proposto pelo “processo de *Mainstreaming*”⁵, instituído na educação americana na década de 1970, chamado no Brasil de movimento de Integração. Segundo a autora, o conceito de normalização não se referia à proposta, como foi tomada, de normalizar pessoas; ao contrário, tratava-se de um princípio que fornecia critérios de planejamento e avaliação de serviços. O princípio de normalização, nesse sentido, em consonância com o movimento de desinstitucionalização, visava o direito

⁵ O termo significa fluxo, corrente ou tendência principal e nomeou o movimento instituído nos Estados Unidos a partir uma lei, de 1977, que assegurava educação pública apropriada para todas as crianças com deficiência (MENDES, 2006).

de toda pessoa experimentar padrões de vida comuns ou normais em sua cultura (MENDES, 2006).

Observamos, assim, que nessa incompreensão conceitual, o propósito da integração configurou-se em proporcionar recursos especializados aos alunos diferentes para igualá-los e normatizá-los. Os ideais modernos de igualdade e de normalização ganhavam ênfase e, conseqüentemente, o propósito da integração apresentou-se fadado ao fracasso, no sentido da inserção e promoção humana desses alunos marcados pela diferença. Isto se deve ao fato de que essa diferença apresentada pelos alunos pode ser adaptada, tornando esses alunos mais produtivos, levando-os a aprender mais e a inserir-se, à sua forma, na cultura. Entretanto, tais alunos, marcados pela diferença, não se transformarão em iguais, ou seja, esses alunos podem não obter o sucesso esperado e compartilhado pela turma escolar, mostrando-se ainda diferentes e, no dizer dos professores, são aqueles que não acompanham a turma.

O movimento de integração, com o intuito de ampliar oportunidades educacionais para os que fogem à normalidade, ao circunscrever no aluno as dificuldades de sua inserção, desconsiderando outras variáveis neste processo, se afirmou como instrumento para legitimação de segregação escolar (BUENO, 2004).

Outro ponto a se destacar do movimento de integração refere-se ao caráter segregacionista da sua proposta de inserção, baseada em serviços oferecidos pelas classes e escolas especiais que, ao privilegiar os atendimentos especializados, deixou em segundo plano a escolarização e as oportunidades de convivência dos alunos marcados pela diferença, o que dificultou o efetivo propósito de inserção social, de promoção da autonomia e de desenvolvimento da capacidade máxima do aluno.

O movimento de inclusão, o atual movimento de inserção do aluno diferente na educação, surge com o propósito de deslocar o foco da mudança desse aluno para a escola e o social. Neste movimento, a escola, mais que serviços especializados, precisa oferecer suportes ou recursos especiais para o desenvolvimento máximo da capacidade de cada um, independentemente de suas diferenças, porque “todos têm o direito de acesso imediato e irrestrito aos recursos disponíveis na sociedade e de conviver em espaços comum, não-segregados” (NOGUEIRA JÚNIOR, 2008, p. 92).

A preponderância do conceito de diversidade humana e, conseqüentemente, o rompimento com o conceito de normalidade, acompanha a ideia de inclusão. Assim, faz-se evidente a relatividade e fragilidade deste último conceito, além de transferir do aluno excepcional para o sistema educacional a condição deficitária para compreender e atender às necessidades de alguns alunos. A partir dessa perspectiva do movimento de inclusão, temos a

progressiva substituição do conceito de excepcionalidade para o conceito de necessidades especiais, tão usado no momento atual.

As pesquisas de Blanco (1999), Gomes e Rey (2007), Anjos, Andrade e Pereira (2009), Gomes e Souza (2012) e as legislações (MINAS GERAIS, 2003; MINAS GERAIS, 2005) pressupõem a construção de uma nova cultura ou mudança de paradigma na escola para superação das práticas integracionistas, ainda muito presentes na educação, e para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas.

É bastante enfatizado no movimento de inclusão a necessidade de construção de nova mentalidade que exige mudança de todos os envolvidos no sistema educacional, e não mais, somente, dos alunos com necessidades especiais. A proposta da inclusão baseia-se no princípio da diferença, não mais no princípio da igualdade; ele exige muito mais que oferecer recursos para sanar diferenças e igualar os sujeitos. Essa proposta clama pelo enfrentamento da diferença e pela construção de caminhos alternativos e criativos para proporcionar desenvolvimento humano e superações de todos os envolvidos no processo. Porém, como isso é possível num sistema tão padronizado como a educação? A diversidade tem espaço num programa de formação baseado no ideal do “para todos”, em que “todos devem acompanhar a turma”? Como as diferenças subjetivas de apropriação do saber e de convivência podem ser incluídas na escola?

A reflexão sobre essas questões nos conduz constantemente a contradições, que por um lado enfatizam o reconhecimento dos benefícios da inclusão e, por outro, demonstram as dificuldades ou problemas de sua efetivação.

A perspectiva da educação democrática evidencia um paradoxo, uma vez que a escola apresenta um ideal de formação de pessoas baseado na padronização, ou seja, num programa de formação para todos, entretanto, ao mesmo tempo, evidencia um campo de intensa diversidade.

Segundo Gomes (2012, p. 687), a diversidade é “entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica”, o que envolve considerações aos desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou reconhecimento da diferença. Desse modo, estamos diante de um conflito que demanda certa conciliação entre laço social e dimensão singular da diferença.

A diversidade escolar, atualmente, se revela de forma ampliada pela chegada e pela permanência de alunos que antes estavam excluídos, segregados ou evadidos da escola comum e, hoje, nela são mantidos por programas políticos e de intervenções educativas e

judiciais⁶. Isto se refere ao que Esteve (2004) descreve como o acesso à escolaridade de cem por cento das crianças, idealizando a extinção da pedagogia da exclusão.

Esse paradoxo entre o ideal de formação e a diversidade escolar se configura em problema, expresso na queixa dos professores e na demanda de tratar os alunos que são vistos na escola como diferentes, visando adaptá-los ao padrão concebido como hegemônico.

Tal problema se manifesta como uma insistência do modelo de integração pelos profissionais da educação, o que faz autores, como Melero (2008) e Lima (2010), apontarem desconsideração ou desconhecimento por parte desses profissionais, das diferenças existentes entre processos de inclusão e integração.

Falar de educação inclusiva não é falar de integração. A educação inclusiva é um processo para aprender a viver com as diferenças das pessoas. É um processo de humanização e, portanto, supõe respeito, participação e convivência; contudo, a integração faz alusão a que as pessoas diferentes e as minorias coletivas teriam que se adaptar a uma cultura hegemônica. Por isto falar de educação inclusiva, a partir da cultura escolar, requer estarmos dispostos a mudar nossas práticas pedagógicas para que cada vez sejam práticas menos segregadoras e mais humanizantes. Mudar as práticas pedagógicas significa que a mentalidade do professorado teria de mudar em relação às competências cognitivas e culturais das pessoas diferentes, que teria de mudar os sistemas de ensino e aprendizagem, o currículo escolar, a organização escolar e os sistemas de avaliação (MELERO, 2008, p. 4, tradução nossa)⁷.

Também Glat e Fernandes (2005) enfatizam que ainda hoje a integração é o modelo mais prevalente em nossos sistemas escolares, pois visa preparar os “alunos diferentes” com modalidades especializadas e salas de recursos, evitando modificar a estrutura e o funcionamento da escola. Entretanto, as autoras afirmam que uma escola inclusiva é marcada e valorizada pela diversidade, e não pela homogeneidade.

Esse princípio da diversidade evidencia um benefício muito citado pelos pesquisadores da inclusão: trata-se do reconhecimento de que o movimento de inclusão escolar sustenta a demanda de urgente reforma educacional que considera como meta comum a transformação

⁶O Programa Nacional de Bolsa Escola foi criado em 2001 com a proposta de conceder benefício monetário mensal a milhares de famílias brasileiras em troca da manutenção de suas crianças nas escolas. Os Programas Bolsa-Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio Gás, chamados programas remanescentes, foram unificados ao Programa Bolsa Família (<http://www.mds.gov.br>).

⁷Hablar de educación inclusiva no es hablar de integración. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, que han de cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, el currículum escolar, la organización escolar y los sistemas de evaluación

da escola, garantindo educação de qualidade para todos (MAZZOTA; D'ANTINO, 2011; MENDES, 2006; NOGUEIRA JÚNIOR, 2008; RODRIGUES, 2008).

Vários autores que defendem a inclusão enfatizam os benefícios da convivência com os diferentes sujeitos e quão enriquecedor e desafiante se mostra o contato imediato com a diversidade humana para todas as partes envolvidas. Esses benefícios, também, se referem à ampliação dos processos educacionais e de investigação científica sobre as diversas formas de aprendizagens e as inovações nas metodologias de ensino e práticas escolares (LIMA, 2010), sendo que a união da educação comum com a educação especial poderia favorecer a qualidade de ensino para os aprendizes em geral (RODRIGUES, 2008) uma vez que transformações nas práticas pedagógicas, levando em conta os conhecimentos do ensino especializado, poderiam favorecer a aprendizagem de crianças com ou sem deficiências ou transtornos. Porém, as pesquisas sobre o assunto afirmam que a realidade escolar ainda se encontra distante de consolidar relações de aceitação da diversidade e de parceria entre escola comum e escola especial.

Mesmo num campo de contradições em que matricular alunos na escola comum não significa incluí-los no sistema educacional, é possível apresentar, através de teorias e práticas, os benefícios da convivência humana; no entanto, isso não acontece sem desafios e transformações de todos os envolvidos no processo de inclusão. A convivência com a diversidade é o que nos permite, de fato, construirmos recursos próprios e subjetivos para lidar com a diferença. É somente no enfrentamento do que nos parece estranho que nos defrontamos com os nossos mais variados impasses segregativos e elaboramos as possibilidades de atravessamentos e ressignificações; isso ficaria em nós adormecido no impedimento desse encontro com o outro diferente. Por isso a inclusão educacional é percurso fundamental no processo progressivo de inclusão social, pois permite exercícios de convivência com a diversidade já nas primeiras relações sociais.

Assim, em meio aos benefícios de conviver com a diversidade humana e de avançar no processo inclusivo, aparecem os problemas de implantação das políticas de inclusão: suas práticas têm evidenciado a dificuldade de efetivação desse processo e são apontados problemas culturais, políticos, econômicos e pedagógicos.

Autores como Mazzota e D'Antino (2011) e Mendes (2006) reivindicam uma política que visa incluir todos em escolas de qualidade; porém, eles se preocupam com uma inclusão feita de forma “selvagem” ou “radical”, com políticas padronizadas e impostas por sistemas governamentais perversos que visam utilizar do modismo da inclusão com interesses puramente financeiros, a partir de fechamentos de serviços, programas e financiamentos

direcionados às escolas especiais. Mendes (2006) esclarece que determinantes econômicas têm se tornado poderosos propulsores do movimento de inclusão, servindo-se da ideologia de um movimento social legítimo, oferecendo justificativas veladas para cortes de gastos, diminuindo o papel do Estado nas políticas sociais.

Mazzota e D'Antino (2011) e Mendes (2006) reiteram que, para além dos argumentos ideológicos, o avanço em direção a um sistema mais inclusivo exige não desconsiderar as dificuldades e os custos do processo. É preciso reconhecer as necessidades especiais de recursos, suportes e serviços especializados para vários segmentos da população escolar.

Entre problemas ou dificuldades da inclusão constantemente são enfatizados os impasses pedagógicos ou a implicação dos profissionais da educação na construção efetiva de uma escola inclusiva.

Pesquisas (DOMINGUES; CAVALLI, 2006; GOMES; REY, 2007; SMEHA; FERREIRA, 2008; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; MENDES; VELTRONE, 2011; CRUZ; SCHNECKENBERG; TASSA, 2011; GOMES; SOUZA, 2012) têm evidenciado a dificuldade dos educadores de se constituírem protagonistas do processo inclusivo. Os professores, muitas vezes, podem conceber a inclusão como produto, no qual, lhes cabe aceitá-la ou não, sendo ela percebida como algo imposto por forças externas e propensa a idealizações. É a partir da perspectiva de inclusão como processo a ser construído, e não como produto, que se pode perceber a possibilidade de interferir nela (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009).

Outra dificuldade que os estudos sobre inclusão escolar nos revelam refere-se aos professores evidenciarem um discurso de aceitação à diversidade e disponibilidade para o acolhimento de alunos com necessidades especiais, sem, de fato, efetivarem mudanças nas práticas educacionais quanto à especificidade da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos. Fica para os profissionais e professores do serviço de apoio especializado a responsabilidade de ensinar os alunos com necessidades especiais. Esse fato pode se justificar por “situações como quantidade de alunos por professor, ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas das redes de escolas públicas”, até as condições de acessibilidade dos prédios escolares (MAZZOTA; D'ANTINO, 2011, p. 382).

Em meio a toda essa problemática do processo de inclusão educacional, percebe-se que não há vivência da diversidade sem conflitos ou problemas e o que se verifica, seja na atualidade ou no passado histórico, são as contradições de uma política inclusiva que se estabelece com conquistas, mas, ao mesmo tempo, com impedimentos e dificuldades na

efetivação dos seus propósitos na prática escolar. Observa-se que quase sempre aparece uma incompreensão ou mal entendido levando uma proposta de inserção a tomar sua orientação oposta, a exclusão.

Portanto, os movimentos de inserção do aluno diferente na educação, descritos anteriormente, evidenciam que, mesmo muito fazendo por essa inserção, não cessam de se repetir os processos de exclusão e segregação no sistema educacional, o que teóricos previram sobre a integração e agora preveem em relação à inclusão:

Assim, precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar (MENDES, 2006, p. 401).

A tendência à exclusão que ao longo da história se manifestou na segregação de espaços no momento se apresenta na convivência com diversidade que tem revelado que crianças antes excluídas da escola hoje se encontram incluídas na escola, porém, excluídas da educação.

O princípio da diversidade humana fundamenta a proposta de inclusão, tendo neste princípio a superação de paradigmas baseados no conceito de normalidade, o que exige da escola uma nova resposta a essa diversidade que ultrapasse a linguagem do déficit. Desse modo, a escola, para além de enquadrar seus alunos a partir de suas faltas, numa prática que consiste, frequentemente, em nomear, segregar e medicalizar, sendo que tal resposta somente reforça o fracasso e perpetua a desigualdade entre os sujeitos (RODRIGUES, 2008), precisa construir um espaço em que a diferença possa manifestar e fazer laço social. Portanto, mais que diagnosticar a normalidade ou a excepcionalidade, como nos tempos do movimento educacional de integração, é preciso questionar o que “não vai bem” ou o que gera “mal-estar” na vivência da diversidade escolar, demarcando assim um lugar para a singularidade do caso.

O ideal do “para todos”, comum à política e à legislação na sua universalidade, apresenta como problema na vivência da diversidade escolar, uma vez que as variadas formas de incluir não podem reduzir-se à padronização, de maneira a anular a singularidade da diferença de cada aluno e cada escola no processo de inclusão.

A interrogação sobre o mal-estar que se manifesta na singularidade de cada caso, salienta o diálogo entre educação e psicanálise, sendo a última um saber que se propõe a não recuar diante do mal-estar provocado pelo encontro com o estranho ou inédito, não se fixar a padronizações e prezar pela diferença de cada um, opondo-se à universalização de respostas a esse mal-estar. Portanto, esta pesquisa fundamenta na Psicanálise a sua possibilidade de intervenção nessa tendência à exclusão que sempre acompanha os movimentos de inclusão.

1.2 Psicanálise e Inclusão: impossibilidade da educação

A Psicanálise se ocupa dos fenômenos que geram mal-estar na educação, aqueles que manifestam a marca da resistência à ordenação simbólica ou a impossibilidade da transmissão e que se evidenciam em fracassos, recusas e dificuldades presentes nas relações escolares, sendo que cada um desses impasses são tratados como uma resposta particular do sujeito (SANTIAGO, 2008). Ao pensarmos especificamente no caso da inclusão educacional, essa ordenação simbólica se revela nas políticas, legislações, formações técnicas e pedagógicas que organizam esse processo no contexto escolar, o que não impede que algo escape a essa ordem ou a esse saber e se mostre resistente à inclusão.

O que se evidencia como resistência à inclusão ou como tendência à exclusão nos conduz à impossibilidade da educação. Freud (1976[1925]; 1975[1937]), ao referir-se a tal impossibilidade, descreve como a insistência de resultados que não são plenamente satisfatórios, ou seja, há sempre um resto que escapa ao processo civilizatório, gerando mal-estar e demandando novas propostas de soluções.

Freud (1976[1925]; 1975[1937]), em dois momentos de sua obra, indica um ponto de interseção entre psicanálise, educação e política; todas elas, em sua inscrição na cultura, são profissões do impossível. Essa interseção de impossibilidade das referidas profissões também pode ser observada na problemática do movimento de inclusão educacional, no qual, a intervenção de cada uma dessas profissões tem suas possibilidades e também seus limites.

A impossibilidade na educação é uma das afirmações de Freud (1976[1925]; 1975[1937]) mais citadas por aqueles que trabalham na interface da psicanálise e da educação. Esse impossível repetidamente vem se inscrevendo como mal-estar na prática educativa e em suas inovações e pode ser lido a partir das manifestações sintomáticas de cada tempo, o que nos faz acreditar que a exclusão resistente na proposta de inclusão possa ser considerada um

dos nomes do “impossível da educação” que se manifesta na atualidade escolar através dos impasses na vivência da diversidade.

Assim, Freud (1974[1930-1929], p. 95), ao descrever o impossível da realização do projeto civilizatório como causador de mal-estar, explica esse mal-estar como condição inerente ao homem. Segundo ele, “nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas por nossa própria constituição. Já a infelicidade é muito menos difícil de experimentar”. Segundo o autor, isso se deve, em parte, à condição humana de conflito entre as necessidades pulsionais e exigências da cultura.

A psicanálise freudiana é marcada por essa dimensão de conflito, entre forças internas e repressão externa, cabendo à educação a função de garantir os processos repressivos no início da vida das pessoas. Segundo Freud (1994[1933-1932]), a primeira tarefa da educação é ensinar as crianças a controlarem seus impulsos libidinais e, conseqüentemente, a se adaptarem à sociedade. A educação dos tempos freudianos é apontada como repressiva e orientada pela figura paterna. O pai no processo educativo é identificado como perturbador máximo da vida pulsional, tornando-se um modelo a ser imitado e, ao mesmo tempo, a ser eliminado por almejar-se o seu lugar, o que gera a ambivalência emocional comumente direcionada às autoridades educacionais (FREUD, 1995 [1914]).

Foi em função desses ideais educativos da época freudiana que se evidenciou, naquele tempo, a impossibilidade que está sempre presente na educação, uma vez que Freud (1994[1933-1932]) aponta o problema da escolha entre o caminho educativo da não interferência e o da frustração, no qual “deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano” (FREUD, 1994[1933-1932], p. 147). Ele também denuncia que a educação tem fracassado na sua tarefa e causado grandes prejuízos às crianças. Tendo como foco essa impossibilidade, Freud propõe uma educação orientada pela Psicanálise, de valor profilático, para evitar excessos repressivos e, conseqüentemente, surgimento de neuroses.

A popular história de Pinóquio, escrita pelo italiano Carlo Collodi (2002), publicada pela primeira vez em 1883, com versão adaptada por Walt Disney (2016) em 1940, ilustra bem os ideais dessa educação ao contar as errâncias de um boneco de madeira diante do desejo paterno de “torná-lo gente”. Esse boneco de madeira, ou seja, intenso em natureza, diante da possibilidade de humanizar-se, deveria se submeter às exigências civilizatórias da Fada Azul, aquela que tem o poder mágico de fazê-lo um “menino de verdade”, e de seu pai, Gepeto, o marceneiro que lhe confeccionou com tamanho esmero e perfeição, visando adotá-lo como legítimo filho. A escola aparece como uma exigência paterna, imediatamente após o

boneco criar vida pelos poderes da Fada Azul. Pinóquio, o boneco vivo, a caminho da escola, mesmo com uma consciência moralizante e falante (o Grilo), se vê seduzido pelas satisfações imediatas da “Ilha dos prazeres” que obstaculizam e adiam o caminho educativo, sendo por imaturidade ou por desobediência, acaba se desviando da educação e percebe que está se bestificando, a natureza novamente lhe vem à tona. Pinóquio, na iminência de torna-se burro e estando preso, vive os castigos impostos por seus desvios, além de se sentir envergonhado pela exposição de um nariz que cresce a cada mentira que seu imaginário criativo inventa. Diante dessas vivências, o boneco recorre à Fada que possibilita libertá-lo do aprisionamento e reencontrar-se com seu pai. Para concluir suas aventuras, como na passagem bíblica de Jonas⁸, ao ser engolido pelo grande peixe, Pinóquio encontra o pai e se arrepende de suas fugas e faltas, retornando ao caminho e se convertendo à educação. Assim, culmina seu processo de humanização e a Fada lhe transforma em “menino de verdade”.

Através da história de Pinóquio, podemos perceber a proposta educacional de transformar natureza em cultura, levando o sujeito a abdicar parte de suas tendências pulsionais para converter-se ao cultural. O processo educativo é importante para limitar excessos pulsionais e fazer o cultural avançar. Esse processo, que toma uma dimensão profilática, se mostra, particularmente importante em nossos dias, quando as crianças, seduzidas por tantos “prazeres”, devem ser transformadas pela educação, não cedendo à demanda da satisfação imediata. Entretanto, na época de Freud, o excesso era por ele situado do lado dos ideais repressivos e a dimensão profilática da educação se centrava em encontrar o caminho da sublimação e não da excessiva repressão das pulsões.

Freud carregava consigo os ideais educativos de sua época, acreditando na conversão da natureza em cultura. Mesmo com insistentes críticas aos modelos educativos de sua época, ele se referiu a possíveis efeitos que a educação e a escola poderiam desencadear na vida dos sujeitos, exemplificando com gratidão com sua própria vida, ao dizer da influência de seus professores na determinação de caminhos do seu conhecimento (FREUD, 1995 [1914]). As maiores críticas de Freud (1995 [1913]) à educação referem-se à repressão; para ele, a supressão forçada das pulsões por meios externos não produz a extinção ou o controle desses impulsos, ao contrário, cria predisposição às neuroses. Assim, um preço alto, em perda de eficácia e capacidade de prazer, é pago pela normalidade exigida pela educação. Porém, Freud (1995 [1913]) acredita que, profilaticamente, esses impulsos libidinais podem ser bem aproveitados na formação de caráter e em favor da cultura se, em vez de submetidos à

⁸ Jonas, segundo o livro do Antigo Testamento, é um profeta que, ao fugir à ordem de Deus foi engolido pelo grande peixe e, seguidamente, se converte à sua missão (JONAS 1:1).

repressão educativa, forem desviados de seus objetivos originais para outros mais elevados pelo processo da sublimação⁹.

A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas mais seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (FREUD, 1995 [1913] p. 191).

Freud (1970 [1910]) também acreditava na escola como lugar de vida, que deveria proporcionar aos alunos desejo de viver, apoio e interesse pela vida do mundo exterior, além do direito de se demorar em certas etapas do desenvolvimento. “A escola não pode abjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida” (FREUD, 1970 [1910] p. 218).

Portanto, Freud aposta nas possibilidades da educação e da escola para conduzir os sujeitos a objetivos mais valiosos e amplos e para fazer a vida imperar; entretanto, ele não deixa de mencionar que a educação e a escola têm fracassado nesses propósitos. Quanto ao propósito educacional de sublimação, mesmo que Freud incentivasse essa condução, ele passou a percebê-la com reservas ou limitações, por não ter aplicação geral, sendo acessível a poucas pessoas (FREUD, 1974[1930-1929]).

O avanço da teoria freudiana leva a considerações menos pretenciosas dos resultados educativos e terapêuticos, consequência do reconhecimento do “além do princípio do prazer”, que, através da observação de fenômenos da clínica e da experiência cotidiana, dá conta da repetição, providenciada pelo sujeito, de experiências aflitivas e desagradáveis que geram tensões, o que se mostra incompatível com o princípio do prazer que visa evitar desprazer, diminuindo tensões psíquicas.

Então, Freud retifica seu postulado de que o psíquico funciona embasado no princípio do prazer, minimizando tensões, e ratifica haver um mais-além, inaugurando a pulsão de morte. A pulsão tende à restauração de um estado anterior e é desse caráter restitutivo da pulsão que emana a tendência à repetição. Freud, assim, observa que há algo no homem que força a extrapolar os limites da vida.

⁹ Processo psíquico que substitui o objetivo imediato e original dos impulsos sexuais por outros desprovidos do caráter sexual e que possam ser altamente valorizados e socialmente bem aceitos, como a dedicação à arte e à ciência.

Trata-se de um momento crucial no percurso teórico e clínico da psicanálise freudiana que marca, para além de seus efeitos clínicos, uma nova percepção da relação que os humanos estabelecem com seus ideais e suas instituições. A educação é uma dessas instituições que carrega o ideal de progresso da cultura. Entretanto, Freud (1976 [1920]) elucida, diante da nova dualidade pulsional, que a pulsão de morte traz um caráter estranho, “a expressão da natureza conservadora da substância viva” (FREUD, 1976 [1920], p. 54), uma vez que, anteriormente, somente era percebido nas pulsões um fator impelidor à mudança e ao desenvolvimento. Então, Freud (1976 [1920], p. 55), ao identificar a pulsão de morte, percebe que essa força “tende à restauração de um estado anterior” e busca alcançar um antigo objetivo tanto por caminhos velhos quanto novos, numa “perpétua recorrência da mesma coisa” (FREUD, 1976 [1920], p. 35).

Tal tendência humana de buscar no novo o mais antigo – o objeto perdido, o elo perdido, a causa perdida – faz do novo uma difícil ocorrência. É por essa via que o estranho nos parece familiar (FREUD, 1976 [1919])¹⁰.

Essa “compulsão à repetição”, observada por Freud (1976 [1920], p. 35) nas histórias clínicas de seus pacientes, em que “todas as relações humanas têm o mesmo resultado” retratam os impasses comuns às instituições diante das inovações, que acabam fazendo o mesmo de novo, ao invés de constituírem algo inédito, o que pode ser exemplificado com a dificuldade de efetivação da inclusão em espaços de reiterante exclusão, como a educação.

A partir das descobertas relatadas em *Além do princípio do prazer*, Freud (1976 [1920]) passa a focar as impossibilidades humanas, que denunciam o implacável da pulsão e, conseqüentemente, os impasses do laço social, o que se manifesta em suas posteriores produções (1976 [1921]; 1974[1930-1929]) como expressivas críticas aos ideais civilizatórios. A psicanálise nasce e se refaz em resposta aos impasses da civilização do século XX que, na falha das suas construções simbólicas, aparece sempre uma manifestação sintomática a ser tratada.

Freud (1974 [1930-1929]) chamou de “Mal-estar da civilização” o inassimilável que persiste após a passagem do processo civilizatório desempenhado pela educação e pela ciência. Esse inassimilável ou resto inexorável, após a operação da cultura, toma a dimensão do impossível de ser suprimido por medidas simbólicas e imaginárias propostas como

¹⁰ O texto freudiano *O estranho* (1919) aponta o que efetivamente foi articulado no texto *Além do princípio do prazer* (1920). Freud afirma que o que nos remete à compulsão à repetição é percebido como estranho, alheio ou “um poder demoníaco”, porém, refere-se ao que nos é mais íntimo.

recursos civilizatórios e, diante disto, a solução possível é o sintoma. Desse modo, o sintoma é o tratamento ou a resposta ao real incurável da pulsão.

É relevante observar que tanto Freud (1976 [1920]; 1974[1930-1929]) como Lacan (1992[1969-1970]) apresentam uma guinada clínica ao se deparar com esse impossível, também chamado de “real” na teoria lacaniana. O real é o que repete, o traumático que não é processado através de recursos simbólicos e imaginários que denuncia haver um mais além do mundo da linguagem. Freud (1976 [1920]), ao descrever as significativas mudanças na condução clínica, trazidas pelo novo componente descoberto, refere-se à direção do trabalho analítico: esse deveria renunciar a interpretação e a recordação – exercício de construção bastante racional – em favor da observação da repetição de uma experiência imediata vivenciada num espaço de transferência. Assim, é possível constatar um movimento no exercício clínico de um trabalho mais vinculado ao saber – interpretação racional – para uma apresentação do que se repete. Nessa perspectiva, tanto Freud como Lacan parecem fazer o mesmo percurso do sentido, verdade ou saber para o real, pulsional ou gozo. Desse modo, o ensino de Lacan é marcado pela passagem da possibilidade de linguagem e do simbólico à impossibilidade do real e da pulsão, questionando o estatuto de verdade e o irredutível do gozo (LACAN, 1992 [1969-1970]).

O que se pretende mostrar é que as reviravoltas clínicas de Freud e de Lacan respondem à atualização das vivências humanas no tempo e repercutem visivelmente nos ideais da cultura, a educação é um dos veículos desses ideais em que, seja pela leitura de Freud, denominada “mal-estar”, ou de Lacan, na perspectiva do “real”, o que se apresenta é a impossibilidade presente em todo ato que faz laço social.

Segundo Mrech e Rahme (2011, p. 13), a prática educativa se estabelece em um território de mal-estar, em que o impossível surgirá em algum momento. “O real se inscreve na educação de dupla maneira: por meio do que não cessa de se inscrever sob a forma de repetição; e pelo que não cessa de não se inscrever sob a forma do impossível.”

Portanto, pode-se observar que teóricos da psicanálise, em diferentes momentos, tentaram analisar o que se repete e intervir sobre o impossível da educação. Vejamos o que nos ensinam alguns desses teóricos sobre as práticas educativas e seus impasses segregacionistas.

Em 1973, Mannoni publica a primeira edição do livro *Educação Impossível*, alguns anos após a fundação da Escola Experimental Bonneuil-sur-Marne em 1969, considerada uma proposta pioneira em termos de educação inclusiva. Mannoni (1977), ao retratar o impossível da educação, critica intensamente a pedagogia e a psiquiatria em suas respectivas propostas de

reeducação e de medicalização da educação. Na década de 1970, a autora chega a denunciar a educação como pervertida, uma vez que, em nome de um ideal de adaptação e ajustamento, segrega a criança na condição de objeto de um saber ideológico e mítico, mascarado de científico. Segundo Mannoni (1977, p. 44), em favor de um ideal educativo, o pedagogo “pede a criança que venha ilustrar o fundamento de uma doutrina” e exemplifica analisando os modelos ideais de educação exercidos por Daniel Gottlieb Moritz Schreber, o pai de Daniel Paul Schereber¹¹, e por Itard, o educador de Victor – o menino selvagem –, e suas consequências na supressão dos sujeitos que educam.

A autora critica a educação em todas as suas vertentes: familiar, escolar, hospitalar, política e científica. Segundo Mannoni (1977, p. 39-40) “a coerção está no âmago de toda a educação, seja ela liberal ou autoritária [...]. Debate-se o conservadorismo de um sistema cujo efeito é produzir crianças embrutecidas débeis ou psicóticas”. Ela enfatiza que neste “sistema, o aluno, paradoxalmente, é impedido de aprender” (MANNONI, 1977, p. 37). A autora também critica como a psicanálise tem sido utilizada pela pedagogia e pela psiquiatria de uma forma exclusivamente normativa.

Segundo Mannoni (1977), o propósito de adaptação contemplado pela sociedade moderna busca uma educação ideal que carrega a perspectiva do impossível e desconhece o sujeito do desejo:

Por um lado, um ideal organiza-se sempre em torno de uma carência. Por outro lado, existe em seu designo, inevitavelmente a dimensão do impossível [...]. Uma pesquisa pedagógica que estabelece desde o início o ideal a atingir só pode desconhecer o que diz respeito à verdade do desejo (da criança e do adulto). Expulsa do sistema pedagógico, essa verdade retorna sob a forma de sintoma e se exprimirá na delinquência, na loucura e nas diversas formas de inadaptação (MANNONI, 1977, p. 44).

Mannoni (1977) critica enfaticamente esse furor pedagógico na tentativa cega de cumprir um ideal educativo, no qual a crença na técnica impossibilita de efetuar significativas mudanças na prática educacional. A autora aponta o crescente número de fracassados e de alunos qualificados como “retardados escolares” após a instauração da escolaridade obrigatória e denuncia a descrença no mito liberal da igualdade de oportunidade para todos, propiciada pela educação. Diante dessa observação, Mannoni (1977) esclarece que, em vez de uma revolução no ensino em sua estrutura, as políticas educacionais preferem remediar os

¹¹ Trata-se de um caso clássico no estudo da loucura, especificamente da psicose paranoica. Freud publica, em 1911, *O caso Schreber*, que se refere ao livro autobiográfico de Daniel Paul Schreber: *Memórias de um doente dos nervos*.

efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à época, sendo que esse “remediar os efeitos significa encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou” (MANNONI, 1977, p. 12).

Assim, Mannoni (1977, p. 61) tece críticas ao processo de medicalização escolar que se desdobra na criação da “escola paralela”, sob a forma de “centros de readaptação”, “centro de orientação”, ou seja, instituições especializadas que “longe de contribuir para solução do problema pedagógico, apenas serve para o obscurecer”. Segundo a autora, esse processo culmina na aparição de uma entidade mítica chamada equipe “médico-psi”: “a escola paralela, fundada sobre a noção fantasmática da equipe médico-psi, constitui então para a criança, por vezes, um lugar de vida ainda mais patogênico que a escola comum” (MANNONI, 1977, p. 70).

Mannoni (1977), mesmo ponderando constantemente o lugar de uma psicanálise resguardada do social e da política – comum àquela época, não aos nossos tempos, em que a psicanálise implica no problema político e social (MILLER, 2009) –, movimenta questões políticas que repercutem na educação francesa daquela época e explora temas referentes à medicalização escolar, às políticas inclusivas e à exclusão social.

Para Mannoni (1977, p. 186), “toda a concepção da educação precisaria ser revista”, entretanto isso lhe parece inviável, mesmo considerando ser “difícil realizar uma obra de inovação sem tocar na instituição escolar portanto é ela, justamente, o alvo de toda a contestação”. Desse modo, a autora destaca que o número crescente de desajustados, “deve ser considerado um sintoma da doença das instituições”, que se apresentam como propiciadoras dos meios de vida, porém, têm paradoxalmente se mostrado obstacularizadoras do aprender e do viver (MANNONI, 1977, p. 49).

Diante das observações feitas sobre a instituição educacional, Mannoni (1977) elucida um impossível da educação que não se extingue com o potencializar das técnicas científicas médico-psicopedagógicas que repercutem sobre as políticas educacionais, mas, contrariamente, aparece como uma constante problemática a ser elaborada na singularidade de cada caso. A partir dessa perspectiva, Mannoni (1977) e seus colaboradores fundaram a Escola Experimental de Bonneuil, denominada uma “instituição estourada” (explodida ou estilhaçada), carregando nessa nomeação todas as reflexões e críticas levantadas sobre as instituições educacionais.

A qualificação de “instituição estourada” refere-se à tentativa de ser totalmente voltada para os laços exteriores e organizada de maneira que o sujeito se desligue dela durante sua trajetória, não se fixando a um determinado papel, o que se mostrou um grande desafio, na contramão do que se reconhece como instituição na sua forma convencional. A idealizadora descreve a “instituição estourada” da seguinte forma:

Portanto, em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, aberturas para o exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo, estadas fora da instituição). O que sobra: um lugar de recolhimento, um retiro; mas o essencial da vida desenrola-se em outra parte – num trabalho ou num projeto no exterior. Mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interroge sobre o que quer. (MANNONI, 1977, p. 79-80).

Apesar de se terem passado mais de quatro décadas, as experiências relatadas sobre a Escola de Bonneuil nos ensinam sobre uma proposta de inclusão educacional. Mesmo tendo uma clientela limitada aos marcados pela exclusão – crianças e adolescentes psicóticos, débeis ou desajustados do sistema educacional –, as intervenções têm como essencialmente marcante que a singularidade do sujeito deva ser respeitada a todo preço, para além das políticas e das instituições. É óbvio que isso não acontece sem conflitos e muito trabalho de todos os envolvidos, sempre conduzindo a um impossível a ser questionado, tratado ou vivenciado. Nesta perspectiva, Mannoni (1977) idealizou para crianças e adolescentes “um lugar de vida”, em que os aspectos culturais do sujeito sejam resguardados; “um lugar de acolhimento” marcado por um percurso em que se entra para sair, que proporciona novas experiências e novos laços, mas não se ocupa um lugar imutável (doente, débil). Respondendo a isso, essas crianças e adolescentes não são apresentados pelo diagnóstico que possuem e são tratadas pelos nomes e pelas histórias que trazem em seus relatos e suas vivências.

Um ponto importante a se destacar em consonância com a proposta trazida na presente tese se refere à perspectiva de Mannoni (1977) de um lugar aberto para o mundo exterior, ou seja, um lugar que valoriza a possibilidade do laço social, sem que se exclua a prioritária participação do sujeito na constituição desse laço, em nome do padronismo das políticas institucionais.

Sobre o impossível da educação, Lajonquière (1998) nos chama a atenção referente à inscrição dessa impossibilidade se apresentar de diversas formas segundo o contexto problemático de cada tempo e lugar. O autor evidencia a diferença desse impossível em contextos diversos como a França da década de 1970, que, como descrito por Mannoni (1977), falhava pelo excesso pedagógico, e o Brasil de nossos dias, que manifesta uma

tendência em direção oposta, quando peca por uma espécie de renúncia ao ato educativo. Essa posição do autor nos remete à conclusão de que esse impossível se manifesta no excesso ou na falta, numa constante apresentação de algo que não vai bem no espaço educativo. Assim, se Mannoni (1977) denuncia um furor pedagógico alimentado por excessivo saber técnico-científico que impossibilita o ato educativo, Lajonquière (1998), na sua prática como pesquisador, nos convida a refletir sobre as diversas formas de responder a essa impossibilidade educativa, inclusive com a demissão ao ato de educar¹².

Santiago (2005), referindo-se à questão do fracasso escolar na contemporaneidade do discurso educacional, traz a segregação associada à clínica do impossível do ato de educar. A autora elucida que, na pretensão de prestar assistência à infância por meio de diversos recursos de adaptação do aluno fracassado, existe o risco de incorrer na prática de segregação, quando esses alunos são silenciados, enquanto sujeitos, pelo discurso científico, sendo situados como meros objetos de conhecimento e marcados com um diagnóstico que, ao apartá-los do grupo de escolarizáveis, inviabiliza o próprio propósito da readaptação escolar, promovendo, assim, uma espécie de legitimação da exclusão. Nessa perspectiva, as práticas educativas atuais têm contribuído para o agravamento da segregação, aspecto significativo do mundo contemporâneo e inerente às relações humanas, que retrata o impossível da educação.

Segundo Santiago (2005, p. 19-20), o adjetivo impossível na psicanálise refere-se “às modalidades de ato cujo efeito não se pode antecipar”. Sendo o ato educativo uma transmissão, no qual o resultado não é previsível e nem passível de cálculo coletivo, a dimensão desse ato acarretaria um impossível. A autora esclarece ainda que, quando se admite a existência do inconsciente perpassando as relações humanas e de aprendizagem, “não é possível fixar uma relação de causalidade entre meios e os efeitos obtidos”.

O mesmo é percebido ao nos referirmos ao processo de inclusão escolar, no qual pode haver uma diferença muito tênue entre incluir e excluir, apesar de toda tentativa de controle das políticas educacionais, pois alguns alunos transformam sua diferença em oportunidade de laço social num contexto de diversidade e outros são mantidos ali sem oportunidades de encontrar seu lugar na sua diferença. O que se observa são arranjos subjetivos e particulares que se encontram para além do que formalmente determina as políticas de inclusão.

¹² Essa é uma posição trazida já em 1954 pela filósofa política Hannah Arendt em sua obra *Entre o passado e o futuro*, na qual, ela se refere, como prerrogativa importante na crise da educação, o fato de a autoridade educativa ter sido recusada pelos adultos, sendo que isso “somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDR, 2007, p. 240).

Psicanalistas argentinos, comprometidos com uma proposta educativa menos segregativa, refletem sobre experiências de integração de alunos com necessidades especiais iniciadas em escolas na Argentina (num momento que já se discute sobre a inclusão) e nos oferecem apontamentos significativos para não iludirmos com a padronização desse processo, sendo que as várias maneiras de inserção não podem se reduzir à formalização sem que se reverta em segregação ou exclusão (RÉ, 2000).

As políticas educativas, ao adequarem a lógica do “para todos”, não podem se descuidar da singularidade apresentada pelas relações subjetivas que perpassam o ato educativo. A política do sintoma é onde o analista faz sua aposta na proposta de inserção do sujeito marcado pela segregação. A psicanálise orienta-se pelo sintoma que geralmente escapa aos ideais universais das políticas sociais. “Atravessar o sintoma não é sem consequências, pois permite inventar respostas singulares e diferentes para a problemática da integração escolar” (GIRALDI, 2000, p. 202, tradução nossa)¹³.

É importante evidenciar que o impossível de educar vai sendo descrito pelos psicanalistas a partir dos impasses que se apresentam em suas práticas direcionadas à educação. Um impasse marcante e muito considerado pela Psicanálise refere-se ao fenômeno da segregação que sobrevive mesmo em contextos em que se idealizam insistentemente o direito universal à educação.

Num momento histórico que se contempla a inclusão como propiciadora da universalidade de direito e da acessibilidade à diversidade nas relações sociais e educacionais, esse impossível passa a ser reconhecido e identificado como a exclusão que não cessa de se apresentar, mesmo com tantos ideais e propostas inclusivas. Podemos concluir que “a exclusão na inclusão” torna-se um dos nomes da impossibilidade da educação na atualidade.

O que se percebe é que, mesmo com efetivas mudanças educacionais, não se conseguiu acessar de forma mais próxima o real da educação que sempre escapa e retorna sob impasses distintos, sendo que o impossível de educar permanece inalterável quanto à sua inacessibilidade (MRECH; RAHME, 2011).

Em decorrência, pode-se dizer que o real da Educação não é algo que se atinja. Nós apenas o tangenciamos por meio das diferentes leituras que fazemos, dos recortes apreendidos em leituras simbólicas e imaginárias. Trata-se, pois, de um olhar que nunca é total nem completo e que lida apenas com os vislumbres do que foi praticado (MRECH; RAHME, 2011, p. 14).

¹³ Pasar por el síntoma no es sin consecuencias pues permite inventar respuestas singulares y diversas ante la problemática de la integración escolar.

Se o real é o impossível que não cessa de não se inscrever, como lidar com a impossibilidade da educação?

Primeiramente, é preciso reconhecer esse impossível; não há como desconsiderá-lo, ele se fará presente através de variados impasses. Isso quer dizer que é possível tratar o real pelo discurso, não apagá-lo (TIZIO, 2011).

Miller (2008) esclarece que, na demanda do momento pragmático atual, a psicanálise não deve se render ao culto do “isso funciona”, paradoxalmente, ela sabe que “o isso jamais funciona”, ou seja, a constatação de que “isso falha”¹⁴ que movimenta o fazer psicanalítico.

Segundo Santiago (2012), para restituir o lugar impossível nas práticas educativas é imprescindível interrogar o lugar do desejo, uma vez que é necessário suportar certa angústia para agir em situações de incerteza comuns às profissões que carregam a marca do impossível: educar, governar e analisar. Assim, “reintroduzir o impossível é preservar o lugar vazio em que se pode interrogar o sujeito” (SANTIAGO, 2012, p. 321) sobre o que falha e produz efeitos de gozo, porém, isso consiste em recusar as ofertas imediatas de saberes alheios e “a priori” ao sujeito, e, conseqüentemente, ter que lidar com o não sabido do sintoma.

Santiago (2005, p. 20) acredita que “a tarefa do discurso analítico consiste em tentar fazer desse impossível um sintoma” para além de determinações imputadas pelo discurso da ciência, o que requer a produção de um enigma e a busca de uma resposta construída pelo próprio sujeito.

Por fim, essa perspectiva de fazer o sujeito aparecer e com ele o seu sintoma, mostrou-se evidente no discurso dos psicanalistas que lidam com o impossível da educação, uma vez que a psicanálise é “uma prática que, dentro do possível, visa a reconciliar o sujeito com seu modo de gozo” (SANTIAGO, 2005, p. 22). Esse arranjo subjetivo que diz do mais singular do sintoma também evidencia a diversidade humana.

¹⁴ O Isso, também chamado Id, é o componente pulsional que se refere ao real inacessível à linguagem e às construções simbólicas.

1.3. Inclusão, diversidade e sintoma

A inclusão se fundamenta no direito à diversidade que se desdobra no contexto educacional num movimento que demanda urgente transformação da escola para garantir educação de qualidade para todos.

O conceito de diversidade traz em si aspectos paradoxais que podem se opor ou se conflitar, como as políticas de igualdade e as políticas de identidade ou reconhecimento da diferença (GOMES, 2012). Atualmente, o desafio da articulação dos aspectos contraditórios desse conceito se manifesta no âmbito educacional através do paradoxo de uma escola democrática que apresenta um ideal de formação de pessoas baseado na padronização, ou seja, num programa de formação para todos; entretanto, ao mesmo tempo, ela também evidencia um campo de intensa diversidade.

A convivência com a diversidade, atualmente estabelecida como direito, levanta uma problemática sobre a exclusão que antes se localizava na segregação de espaços, ou seja, antes os excluídos eram colocados ou se mantinham fora do espaço escolar, hoje eles são o problema da convivência com a diversidade. É interrogando sobre a vivência da diversidade na educação que nos deparamos com a questão: é possível uma escola sem exclusão? E num desdobramento dessa questão: quem seriam os “alunos da inclusão”¹⁵?

Freud (1976 [1921]) pode contribuir com a primeira questão, esclarecendo sobre a “psicologia de grupo”, na qual poderíamos questionar se haveria grupos sem algum componente segregatório. Ele esclarece as relações de grupo, fazendo referência aos sentimentos de aversão e hostilidade presentes em toda relação afetiva que perdura por algum tempo. Esses sentimentos podem se apresentar sobre a forma de ambivalência afetiva para com os que amamos; de manifestação narcísica aversiva, aos que nos são estranhos; ou de um “narcisismo das pequenas diferenças”, que se evidencia nas relações de proximidade. Freud (1976 [1921]) reconhece que esses sentimentos narcísicos são efeitos da preservação de si mesmo e da ameaça de alteração do que lhe é próprio. Ele, ainda, esclarece que essa intolerância à diferença se apaga, provisória ou permanentemente, em um grupo, ou seja, há uma limitação desse narcisismo que está na base da relação com o outro, sendo que a partir desse ponto podemos pensar a segregação.

¹⁵ Os alunos assistidos pelas políticas de inclusão são assim chamados pelos educadores.

É partindo da questão sobre a natureza dos laços que existem nos grupos que Freud (1976[1921]) chega ao conceito de identificação como um dos mecanismos para constituição de laços emocionais entre as pessoas. A identificação é reconhecida “como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (Freud, 1976[1921], p. 133). Ela desempenha um papel na história primitiva do sujeito na constituição dos laços afetivos com o outro. Tal identificação sobrepõe as relações narcísicas, entretanto, é influenciada por elas; assim, igualdade ou semelhança e diferença ou estranheza são posições na formação de um grupo que tem suas bases estruturais no narcisismo e na identificação.

Freud (1976[1921] p. 136) afirma “que o laço mútuo existente entre os membros de um grupo é da natureza de uma identificação, baseada numa importante qualidade emocional comum [...]”. A identificação, constituindo a forma mais primitiva do laço emocional, é marcada pela ambivalência. Deste modo, “pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém” (FREUD, 1976[1921] p. 133). Portanto, quando analisamos a segregação como inerente à constituição de grupos ou laços sociais, pensamos que é possível unirmos um considerável número de pessoas no amor (ou na inclusão), enquanto restarem outras pessoas para receberem as manifestações de hostilidade (ou serem excluídas).

Lacan (1992[1969-1970], p. 120), ao tecer críticas ao mito freudiano do pai da horda, traz a ideia de fraternidade nessas críticas, pois, após a exclusão do pai, os outros se sentem irmãos. Assim, ele afirma que a segregação “é a única origem da fraternidade”. Nesta perspectiva, Lacan nos faz entender que essa “obstinação por fraternidade” que ofusca a diferença dentro do grupo, somente acontece pela hostilidade ou exclusão de um outro que é visto como diferente, ou seja, o que valida o lugar de alguns, constituindo-se um grupo, é o lugar do outro que é o elemento externo ou estranho ao grupo.

Nas relações humanas, os agrupamentos ou as fraternidades se configuram apoiados na perspectiva de lugar, pois somente é possível qualificar um lugar pelo lugar dos outros (MILLER, 2009). Assim, ao pensar as propostas da sociedade e da escola inclusiva, observa-se que, mesmo havendo uma ampliação ou flexibilidade dos laços de pertencimento do grupo inclusivo, paralelamente, os procedimentos segregatórios configuram um lugar para o indivíduo diferente que serve de sustentação para o lugar dos outros. A exemplo disso, percebe-se como, constantemente, em cada tempo e espaço se institui um tipo de diferença que encarna o insuportável da convivência. Essa condição nos coloca frente a um impossível que, na atualidade, se localiza na problemática da convivência com a diversidade; portanto, é no encontro com a diversidade que se expressa o real da segregação.

Como lidar com esse impossível da convivência com diversidade na educação?

Primeiramente, o princípio da diversidade exige da educação a superação de paradigmas baseados no conceito de normalidade. Desse modo, a diferença não deve ser precipitadamente interpretada pelo discurso científico na linguagem do déficit. Em vez de diagnosticar a (a)normalidade que o sujeito manifesta como diferença, é preciso questionar o que “não vai bem” ou o que gera mal-estar na vivência da diversidade escolar, demarcando um lugar para a singularidade do caso em que a diferença possa manifestar e fazer laço social.

Nessa perspectiva, a vivência da diversidade evidencia um conflito entre um ideal de formação padronizado – que faz referência ao universal do conhecimento compartilhado culturalmente e respaldado pelas políticas educativas em parâmetros curriculares, cartilhas e guias de ação – e a diversidade escolar – que aponta para a aceitação da diferença e o reconhecimento da singularidade em propostas que se mostrem diferenciadas – em que o processo de inclusão demanda uma articulação desses aspectos conflitivos; no dizer freudiano, uma “formação de compromisso”. Entretanto, como Freud (1976[1917-1916]) nos ensina, essa “formação de compromisso” não perdura sem evidenciar seu fracasso sintomático e desencadear mal-estar. O que se pode pensar a partir dessa observação é que esse conflito persistirá, fazendo da proposta de inclusão um processo constante de construção e desconstrução, atento a identificar e a tratar o que aparece como sintoma, evitando, assim, o insuportável da segregação.

Essas observações nos remetem a segunda questão que foi levantada acima: quem seriam os alunos da inclusão? Aqueles que carregam a marca do insuportável da convivência, no qual sua diferença, seja qual for ela, se coloca como um problema na vivência da diversidade, apresentando-se como um sintoma.

Portanto, o que foi exposto sobre a vivência da diversidade na inclusão nos convida a pensar numa articulação possível, mesmo que de aparente polaridade, entre a singularidade do sintoma e o seu laço social.

O laço social para a Psicanálise faz referência à teoria dos discursos. Segundo Lacan (1992[1969-1970]), o discurso é o que faz laço social, através da construção social de uma língua comum que visa regular as relações a partir de uma ordem universal. Nessa perspectiva, Lacan (1992[1969-1970], p. 92), em seu seminário *O avesso da psicanálise*, afirma que “o discurso psicanalítico se encontra precisamente no pólo oposto ao discurso do mestre”.

O discurso do mestre, representado pela ciência e pela ordem capitalista nos nossos tempos, inunda a cultura de formas estandardizadas, parâmetros e normalizações que tendem a reduzir a singularidade ao modelo social em uma linguagem direcionada a todos (MRECH; RAHME, 2011).

Lacan (1993), nos anos 1970, profetizou sobre escalada do racismo, ou seja, de fenômenos segregatórios em resposta à expansão da ordem capitalista. Esses fenômenos segregatórios, por exemplo, a proliferação de grupos minoritários ou tribos, se manifestariam como efeito de resistência à imposição de um modo de gozo, o capitalista, que produziria uma homogeneização, que caracterizaria o discurso do mestre. Diante disso, Miller (2008, p. 14) assegura que a missão que cabe à Psicanálise, neste mundo que vivemos, “é a de reconhecer e elucidar a diversidade humana, diversidade dos modos-de-gozar da espécie.”

Miller (2005) esclarece o fenômeno da diversidade na contemporaneidade através da conceituação de modos de gozo. “Modo de gozo designa o fato de o sujeito tender a gozar sempre da mesma maneira” (MILLER, 2005, p. 173), ou seja, trata-se desta particularidade, subjetivação ou historização que o sujeito produz e reproduz de seu sofrimento. Então, conclui-se que não pode existir um único modo, os modos de gozo são adeptos a diversidade.

Em resposta a todos esses aspectos levantados sobre as relações humanas nos tempos atuais, a Psicanálise tem se mobilizado em questionamentos diante do tema inserção/desinserção, tanto em relação às demandas de uma sociedade e suas políticas, tentando se configurar como inclusiva, como no que se refere ao lugar do analista e do exercício da Psicanálise em novos contextos e instituições.

Segundo Miller (2009, p. 6), o desejo de inserção é fundamental no ser falante, o sujeito deseja inserir-se no que Lacan denomina de discurso do Outro, conseqüentemente “nesse desejo, o social é radical, é a raiz”. Desse modo, o desejo de inserção coloca a Psicanálise em relação com a política e o social, pois antes ela não se envolvia com esse problema, essa situação nova faz questão também à posição do analista.

O desejo de fazer laço social ou desejo de inserção é reconhecido em psicanálise como parte da constituição do sujeito, porém, esse desejo não pode ignorar sua posição antagônica, a desinserção, pois, na ânsia de inclusão, pode-se oferecer recursos que cada vez mais segregam o sujeito e seu sintoma. Aqui vemos um paradoxo se inscrever quando “políticas de inserção podem ter como efeito colateral o aumento da segregação” (BARRETO, 2009, p. 33).

Assim, estamos diante de binários que implicam articulações paradoxais: laço social e sintoma; discurso do mestre e discurso do analista; inserção e desinserção. Acredita-se que, no processo de inclusão e sua diversidade, campo minado de paradoxos, a saída para salvaguardar o sujeito e seu modo de gozo seja o reconhecimento do seu sintoma. Porém, na sua versão última de *sinthoma*, no qual se produz laço social levando em conta o que é mais singular do sujeito. Portanto, faz-se preciso melhor entendermos sobre o caminho do sintoma na Psicanálise e suas consequências na prática, particularmente referenciando ao último ensino de Lacan.

Em Psicanálise, o sintoma não é tomado igual na medicina e nas psicoterapias, como uma perturbação ou distúrbio que coloca o sujeito como vítima e cabe ao profissional atacar suas causas e eliminá-lo o mais rápido possível. De forma oposta, ele é solução criada pelo sujeito como modo de lidar com o gozo¹⁶. É óbvio que o tratamento psicanalítico não visa a glorificação do sofrimento em sua percepção de sintoma; pelo contrário, somente faz sentido esse tratamento se “diminuir o preço do sofrimento que se deve pagar para acender à satisfação pulsional, de modo que esta seja menos custosa” (MILLER, 2011b, p. 28). Então, a psicanálise objetiva, na medida do possível, reconciliar o sujeito com o seu modo de gozo.

Miller (2011b), em seu seminário *Os caminhos da formação dos sintomas*, propõe uma placa giratória indispensável para orientar-nos no trabalho sobre o sintoma, relacionando produções de Freud e Lacan sobre o tema no binário sentido-gozo. Segundo Miller (2011b), esse binário articula todo o ensino de Lacan sobre o assunto, ao relacionar as conferências freudianas XVII – *O sentido dos sintomas* – e a XXIII – *Os caminhos da formação dos sintomas* –, elucidando um percurso que vai do sentido ao gozo do sintoma. É exatamente esse o caminho que nos permite chegar ao “sinthoma”.

O primeiro ensino de Lacan, que pode ser associado ao descrito na conferência XVII de Freud, refere-se ao sintoma eminentemente simbólico, que contempla um enigma ou um sentido a ser interpretado. “O sintomático consiste em um significante cujo significado está recalado” (MILLER, 2011b, p. 13).

Miller (2011b, p. 21) esclarece que, para Lacan, a ponte entre as duas conferências é o pulsional e sexual, uma vez que “somente o sintoma nos introduz no mais íntimo da vida sexual” e pode ser definido como via de gozo e defesa de gozo na formação de compromisso.

¹⁶ Componente pulsional de difícil processamento simbólico que está ligado à compulsão à repetição e indica a conjunção da satisfação e do desprazer. Esse conceito nos remete ao que é chamado de “pulsão de morte” em Freud e de “real” em Lacan.

No caminho ao sintoma, quem caminha é a libido, buscando uma via de satisfação substitutiva, forma de realização de desejo, numa construção significativa e simbólica que se evidencia no sintoma ou na sublimação. Segundo Miller (2011b), esses destinos da libido são opostos, mas também podem estar articulados, quando o sintoma reverte em efeitos de criação o que aponta para uma guinada localizada por Lacan na passagem do sintoma sentido ao sintoma criação.

A definição freudiana de sintoma está associada à ideia de conflito, no qual forças antagônicas, através da “formação de compromisso”, constituem, por via do sintoma, uma satisfação substitutiva (FREUD, 1976[1917-1916]). Entretanto, Miller (2011b) enfatiza, neste ponto, a diferença da clínica de enodamentos trazida por Lacan no seu último ensino que, em vez de se referir ao conflito ou à oposição, é uma clínica dos arranjos que permitem uma satisfação e conduzem ao gozo. “Com os nós, não há oposição, ao contrário, há solidariedade entre as dimensões” que, segundo Miller (2011b, p. 29), aproxima o sintoma de uma arte, na qual os desenhos constituem o nó borromeano¹⁷ e são “feitos para cernir o sintoma, transformam-se facilmente numa espécie de obra de arte”.

O último ensino de Lacan traz ao sintoma a ideia de solução, uma espécie de arranjo, no qual cada um busca cingir o que lhe afeta o corpo. O sintoma adquire a concepção de artifício, de artesanal, um saber fazer com seu “*sinthoma*” (LACAN, 2007 [1975-1976]). Trata-se de uma pluralidade de amarrações sintomáticas possíveis que Miller (2011b) esclarece ao falar de modos de gozo. Por modos de gozo, “introduz-se a ideia de meio, método, arranjo, dispositivo mais ou menos artificial, em comparação com o real da satisfação” (MILLER, 2011b, p. 28).

Uma mudança a ser enfatizada no estatuto do sintoma correspondente a um remanejamento do estatuto da verdade, pois a concepção freudiana de sintoma comporta uma verdade a ser decifrada. Assim, retornando a Freud, num primeiro momento, Lacan fez do sintoma uma metáfora em que esse expressava a verdade do sujeito que se insinua entre os significantes da linguagem. Porém, avançando em sua teoria, Lacan explicita que a verdade decai e o sintoma não mais implica sua decifração. “Com o *Sinthoma*, o que prevalece não é

¹⁷ Lacan encontrou no brasão da família Borromeu a imagem de três círculos unidos numa tríplice aliança, tendo como sua especificidade o fato de que se um dos anéis for retirado os três sofrem a consequência de se desprenderem, tornando-se livres um do outro. Lacan utilizou desse artifício ou imagem para elucidar a estrutura do sujeito ou seu psiquismo, no qual cada um dos três círculos do nó borromeano representa uma das instâncias que compõe o aparelho psíquico: Simbólico, Imaginário e Real. A união desses três laços constituem um espaço de sentido e dentro desse um não senso (sem-sentido). A analogia trazida por essa imagem propiciou a Lacan a construção da clínica de enodamentos no seu último ensino, o que culmina no seminário 23, quando explica a inserção de um quarto termo no nó borromeano que introduz a dissimetria ou a diferença entre os registros: o *sinthoma*.

mais a verdade escondida, tampouco um sentido a revelar, mas o gozo” (FERRETTI, 2009, p. 271).

Assim, retomamos o binário sentido-gozo sugerido por Miller (2011b), quando evidenciamos o gozo presente nos arranjos sintomáticos e, ao mesmo tempo, remetemos ao paradoxo expresso por Lacan, ao dizer que o sintoma é da ordem do real, porém, ele tem sentido (como proposto por Freud), deste modo, como dizer do sintoma como real, se o real é o que não tem sentido? Miller (2011a, p. 32) responde que o sintoma “seria o único pedaço de real com um sentido”.

Essa nova perspectiva de sintoma, meio verdade ou sentido e meio gozo ou real, nos remete ao que, escapando à linguagem e ao simbólico, foi chamado nos tempos freudianos sob o nome de restos sintomáticos e marcou o encontro com o que no sintoma está fora de sentido, ou seja, o real do sintoma (MILLER, 2011a).

Tal abordagem do sintoma implica consequências na prática clínica contemporânea em que o funcionamento da interpretação modifica, passando da escuta do sentido à leitura do fora de sentido. Dessa forma, no tratamento do sintoma, exige-se um desprender da ilusão de encontrar a verdade através da decifração dos sentidos que sempre pede mais um sentido, visando chegar ao ponto de fixação do gozo ou da opacidade do real. Segundo Miller (2011a), “a interpretação como saber ler visa reduzir o sintoma a sua fórmula inicial, quer dizer, ao encontro material de um significante e do corpo”, o que nos remete novamente ao binário sentido-gozo. Desse modo, na leitura do fora de sentido, pretende-se desobturar faltas, descristalizar sintomas e inovar respostas diante do que se mostra impossível de dizer, com o intuito de obter um novo arranjo sintomático menos oneroso ao sujeito.

O sujeito e seu sintoma estão em destaque no laço social estabelecido pelo discurso psicanalítico. Esse é o único discurso que considera a singularidade do sujeito para além da norma social. Assim, esse discurso é capaz de subtrair a objeção da articulação entre o laço social, pertencente à ordem do universal, e o *sinthoma*, que é da ordem do mais singular. O discurso analítico “produz um laço social a partir do irreduzível do *sinthoma*”, ao trabalhar com a transmutação do sintomático e com a identificação a esse sintoma, como maneira de gozo singular a cada um (BARRETO, 2009, p. 32).

A partir dessas observações sobre o laço social e a concepção de sintoma, que marca a singularidade e a diferença de cada um ao inscrever-se nas relações sociais e fazer laços, não podemos desconsiderar nos processos de inclusão educacional o binário inserção-desinserção que, relacionado ao sintoma do sujeito, pode fazer com que políticas de inserção revertam, num paradoxo, em processos de exclusão.

Santiago (2009, p. 69) esclarece que o sintoma, como inserção ou desinserção social, pode referenciar a esfera do singular do sujeito ou a esfera do social designado como sintoma do Outro e que diz das relações humanas e da cultura que as sustenta em cada época. Ainda, segundo a autora, é importante “destacar que a estruturação do sintoma estabelece uma conexão entre o mais singular do sujeito e o Outro da cultura”; nesta dimensão, ela se refere ao sintoma como inserção social. Porém, o sintoma pode falhar na sua função de conexão, evidenciando sua face patológica e apontando que algo não vai bem; assim, o sintoma do sujeito ou o sintoma do Outro produzem desinserção social ou modos de segregação. O sintoma do sujeito segrega ao interferir na conexão do indivíduo com o Outro social, impondo “limites ao corpo e à ação do sujeito no mundo. [...] O sintoma do Outro também segrega – sua manifestação sinaliza pontos de fracasso no projeto de civilização e, por isto, pode ser tomado como falha no laço social.” (SANTIAGO, 2009, p. 69). Assim, podemos perceber mecanismos segregatórios e excludentes apresentados no vigente processo de inclusão educacional, como exemplo, a ocorrência da falha do sintoma, gerando desinserção social.

Portanto, o trabalho de aplicação da Psicanálise ao campo da educação e o desafio proposto ao analista nas instituições refere-se ao sintoma, uma vez que esse elucida a dimensão subversiva da subjetividade no seu laço com a cultura. Assim, esclarece Santiago (2009):

Para se situarem essas duas faces do sintoma – a inserção e a desinserção social – bastante elucidativas para o trabalho de aplicação da psicanálise ao campo da educação, é preciso considerar-se a possibilidade de franquear o que se expressa como um mal-estar insuportável, uma perda do desejo, um obstáculo ou um fracasso, para se atingir a construção possível de um sintoma, em que se revele a dimensão de escolha subjetiva. Se um psicanalista, mediante sua ação, consegue contribuir para que alguns sujeitos possam fazer bom uso do sintoma, comprova-se, ao meu ver, a utilidade da psicanálise aplicada a novos contextos. O desafio dessa iniciativa é o de se mobilizar formas cristalizadas de fracasso, para se resgatar o laço social (SANTIAGO, 2009, p. 70).

Portanto, o avanço da concepção de sintoma trazido pelo último ensino de Lacan, nos permite pensar que a construção de laço social somente pode-se efetivar quando se deposita algo do mais singular do sujeito nesse enlaçamento; o que permite a construção do sintoma de inserção e que esse sujeito possa fazer bom uso do seu modo de gozo. Nessa perspectiva, é diante da percepção de que algo “não vai bem” – sinal do sintoma – na vivência da diversidade escolar que se questiona sobre a singularidade da diferença de cada sujeito e, também, sobre a reação de cada escola a essa diferença como impasse ou possibilidade à política de inclusão.

Dessa forma, muitas vezes o que se apresenta como política de inclusão, na perspectiva do sujeito, se mostra não como possibilidade de inserção, mas aparece na dimensão da desinserção social, uma vez que visa atingir a todos. “Portanto, lá onde vigora a fórmula “para todos”, a operação analítica subverte, para que possa acontecer por uma brecha a solução de cada um” (BARROS-BRISSET, 2012, p. 187) Deste modo, pode-se perceber que existem tramas subjetivas e particulares que ultrapassam o campo político e jurídico da educação, sendo preciso levar em conta a inclusão como solução particular, em que o direito de se incluir, que envolve o que concerne a todos, passa à dimensão do singular, ou seja, do caso a caso. Entretanto, em tempos de psicanalistas engajados com o social, essa consideração à singularidade não finda seu efeito sobre o particular do sujeito e seu sintoma, mas é capaz de transcender e localizar essa singularidade nos sintomas sociais, permitindo efeitos sobre um coletivo através do laço social. Isso é o que pretendemos apresentar em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2. DISPOSITIVOS DE TRATAMENTO DO SINTOMA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA/INTERVENÇÃO

As demandas sociais que, nos últimos tempos, interpelaram a Psicanálise, fazendo sua clínica se estender dos consultórios e instituições especializadas em saúde mental para contextos públicos e mais abertos à diversidade, mobilizaram psicanalistas contemporâneos – a contribuição de Jacques-Alain Miller é exemplar – a observarem e elaborarem questões e impasses sobre a inserção da Psicanálise nestes novos contextos, chegando a conclusões importantes sobre o lugar da Psicanálise no social, particularmente, na ciência e nas políticas institucionais.

Miller (2009, p. 8) explicita que a preocupação com o social e a política não era um problema para a psicanálise de Freud e a psicanálise de Lacan, mas, na atualidade, está na ordem do dia. Segundo o autor, “estamos numa situação história inédita, o que torna mais difícil pensar a posição do analista”. Tal dificuldade convoca iniciativas e propostas inéditas da parte dos psicanalistas para contribuir com os novos sintomas da civilização.

Essas reflexões sobre o lugar da psicanálise no social se revelaram de extrema pertinência na realização da pesquisa exposta nesta tese, tanto referente ao seu tema de estudo – a inclusão educacional – quanto à metodologia que iremos apresentar a seguir. Trata-se de métodos que trazem em si uma proposta de intervenção no campo educacional, sem perder o rigor da clínica, o que destaca a contribuição que a psicanálise tem a oferecer na abordagem de impasses relativos à inclusão educacional.

Ao salientarmos os dispositivos de tratamento do sintoma como metodologia de pesquisa, nos situamos num terreno polêmico para a psicanálise na sua produção de saber em campo científico como a universidade. Assim, ao nos referirmos à metodologia, tratamos das normas ou dos métodos estabelecidos para realizar uma pesquisa, sendo que, quando abordamos os dispositivos de tratamento do sintoma, estamos lidando com a especificidade do singular, que não se reduz à padronização do método.

Nesta perspectiva, apesar de Freud tentar moldar a psicanálise nos rigores exigidos pelo campo científico de sua época, sua produção não teve esse respaldo esperado. Também, Lacan (1992[1969-1970]) expõe, na proporção de avesso, a diferença do discurso analítico em comparação ao discurso do mestre, representado pelo discurso científico. Por fim, Miller (2012), ao situar o lugar da psicanálise entre as ciências, explicita que os argumentos da primeira, na pretensão de representar-se entre as últimas, não deixam de se prestar à

contestação e, assim, ainda hoje, a psicanálise não se vê situada como uma ciência entre outras; entretanto, mesmo não sendo uma ciência, está condicionada pela ciência. Miller (2012) ainda especifica que os motivos dessa impossibilidade de situar a psicanálise ao lugar das ciências refere-se à emergência do real como impossível de dizer, que redimensiona a relação com a verdade, tão enfatizada no campo científico.

Portanto, numa pesquisa realizada sob orientação psicanalítica, esta tese, os métodos dizem do caminho a percorrer, mas não dizem da experiência do trato ao real do sintoma, sempre única e díspare. Assim, essa experiência singular, originada da intervenção psicanalítica, torna-se de tamanha relevância a ponto de mudar a metodologia em favor do que se apresenta no particular da experiência. É dessa forma que a vivência clínica em psicanálise atualizou teorias e métodos ao longo da sua história.

Desse modo, pretende-se destacar que uma metodologia de pesquisa, mesmo se tratando de um percurso preestabelecido, ao ser configurada como uma intervenção psicanalítica, passa a evidenciar flexibilidade e originalidade em cada procedimento realizado. Isso foi possível testemunhar em cada caso atendido e em cada escola trabalhada no projeto de que esta pesquisa faz parte, visto que as pesquisas de investigação e intervenção psicanalíticas, mesmo cedendo ao rigor metodológico exigido numa pesquisa acadêmica, não suplantam a marca própria da psicanálise que consiste em instituir-se como ciência do particular (SANTIAGO, 2005).

Segundo Santiago (2011, p. 93) a pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica é uma metodologia que visa “à investigação e à abordagem nas diversas modalidades de impasses da vida escolar”. Isso somente acontece quando as instituições escolares autorizam a instalação de um lugar analítico diante da constatação de algo que não vai bem, ou seja, da constatação de sintomas. A Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica (ECOP) e o Diagnóstico Clínico Pedagógico com os alunos e a Conversação junto aos educadores são dispositivos psicanalíticos que objetivam investigar e intervir, respectivamente, sobre os impasses dos alunos que podem ser diagnosticados como questões conceituais e pedagógicas ou referentes à subjetividade, remetendo ao sintoma da criança ou do jovem e sobre os sintomas da escola, que aparecem como mal-estar, impossibilitando a transmissão e, muitas vezes, inviabilizando a escolarização.

Podemos dizer que toda investigação psicanalítica é de tipo qualitativo, trabalhando em profundidade com casos específicos de valor exemplar. Desde Freud, o estudo de caso, oriundo do campo prático, se estabeleceu como eixo norteador em relação a apresentação, sistematização e formalização da teoria psicanalítica sobre os fenômenos do psiquismo e das

relações humanas. A presente pesquisa, através dos dispositivos da Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica (ECOP) e do Diagnóstico Clínico Pedagógico, propõe o estudo de casos emergentes da prática escolar que possam evidenciar a problemática da inclusão educacional.

O caso clínico, ao trazer a dimensão da clínica, diz de um saber que não é teórico, nem universal, mas remete ao particular do sujeito, como nos esclarece Viganò (1999, p. 56). Segundo esse psicanalista, “para Freud, construir o caso era também construir a teoria”, sendo que, “a construção de um caso é o discurso mesmo do psicanalista, que parte sempre do particular”.

Miller (2006, p. 20), referindo-se à arte do diagnóstico em psicanálise, corrobora com o autor supracitado e enfatiza que “na transmissão da nossa clínica, devemos dar a primazia ou a prevalência ao singular mais do que ao geral ou universal”.

Entretanto, em tempos de psicanalistas engajados com o social ou, no dizer de Laurent (1999), analista cidadão¹⁸, essa consideração à singularidade não finda seu efeito sobre o particular do sujeito e seu sintoma, mas é capaz de transcender e localizar essa singularidade nos sintomas sociais, permitindo efeitos sobre um coletivo através do laço social. Assim, a psicanálise pode atuar sobre o sintoma de desinserção social, no qual a intervenção pode extrapolar o efeito da clínica do caso a caso, já constatado nos tempos de Freud, e repercutir sobre as instituições e suas políticas.

Nesta perspectiva, a metodologia de Conversação tem se mostrado um dispositivo profícuo para investigação e intervenção sobre um coletivo. A conversação define-se por uma modalidade da Psicanálise Aplicada, na qual o sintoma, que é o ponto de partida dessa intervenção, apresenta-se referido ao Outro social, “que pode ser a escola, a comunidade ou qualquer outro organismo responsável por garantir condições para estabelecimento de laços simbólicos” (SANTIAGO, 2008, p. 113). Nesta modalidade de intervenção, o sintoma se encontra referido ao Outro social, tanto na sua dimensão de sintoma do sujeito, quanto de sintoma do Outro, e pode constituir modos de segregação. Assim, Santiago (2009b, p. 69) esclarece que “o sintoma do sujeito segrega à medida que interfere na conexão do indivíduo com o Outro social” e o sintoma do Outro também segrega ao denunciar “um disfuncionamento na relação entre seres humanos e a cultura que os sustenta, em cada época”, manifestando pontos de fracasso no projeto de civilização ou revelando falha no laço social.

¹⁸ “Um analista cidadão no sentido que tem esse termo na teoria moderna da democracia. [...] Há que se passar do analista fechado em sua reserva, crítico, a um analista que participa, um analista sensível às formas de segregação, um analista capaz de entender qual foi sua função e qual lhe corresponde agora” (LAURENT, 1999, p. 13)

Portanto, ao nos referirmos aos dispositivos psicanalíticos de investigação/intervenção, salientamos o caráter específico de uma pesquisa sob orientação da Psicanálise na sua inscrição como ciência do particular e no lugar resguardado ao sujeito, que não pode se reduzir a mero objeto de conhecimento da ciência. Entretanto, ao considerar a singularidade, atributo específico das intervenções psicanalíticas, não se perde de vista a repercussão dessa consideração sobre um coletivo como possibilidade de atuação sobre os sintomas nas instituições. Na pesquisa apresentada nesta tese, podemos perceber que a possibilidade de supressão da desinserção social vivenciada pelos alunos, sujeitos da pesquisa, aparece enfatizada nos momentos de conversação com o coletivo de professores.

2.1. *O que esse menino tem? Da questão da pesquisa de cooperação técnica ao livro*

O presente trabalho integra-se à pesquisa/intervenção realizada em escolas da rede estadual de ensino, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. A referida pesquisa seria realizada em Belo Horizonte como também em outros municípios de Minas Gerais, como Itabira e Divinópolis. Tal pesquisa, intitulada “Estudos de casos de alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual: intervenção e formação de professores por meio da metodologia da Conversação”, aconteceu a partir de um projeto de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através da Diretoria de Educação Especial, e a Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, coordenado pela professora Ana Lydia Bezerra Santiago, tendo como subcoordenadora a professora Raquel Martins de Assis. O objetivo principal era realizar estudos de casos de alunos diagnosticados com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) e DI (Deficiência Intelectual), para fundamentar intervenção junto aos alunos e instrumentalizar a formação de professores. Essa proposta enfatizou a construção de um saber na interface de dois campos distintos – escola e clínica – tendo como subsídio as práticas pedagógicas já existentes ou desenvolvidas pelos docentes na escola, em articulação com as formulações clínicas da psicanálise sobre as formas de inibição intelectual, visando, assim, à melhoria do atendimento educacional dos alunos com TDG e DI, por meio de ações inclusivas (SANTIAGO; ASSIS, 2012).

Os sujeitos da pesquisa eram os alunos com suposição diagnóstica de TGD ou DI e os educadores envolvidos no processo de inclusão. Esse recorte na pesquisa propunha delimitar no campo das deficiências e transtornos os quadros que, por envolverem concepções psíquicas, se revelassem mais complexos e enigmáticos que os constatados nas deficiências físicas e sensoriais ou síndromes geneticamente confirmadas. Como já afirmado por outras pesquisas sobre o tema, os quadros de TGD e DI são apresentados como as nomeações diagnósticas que indicam os maiores índices de fracasso escolar e/ou inadequação escolar (MENDES; VELTRONE, 2011; RAMOS, 2012).

A pesquisa apresentada nesta tese, na pretensão de responder seu principal e inicial objetivo – investigar os impasses e as possibilidades da inclusão, a partir da singularidade do aluno em difícil processo de inclusão –, compartilhou a mesma metodologia de campo do projeto de cooperação técnica. Portanto, realizou-se pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica, com o uso dos procedimentos de Estudo de caso com alunos e Conversação com professores.

A pesquisa de cooperação técnica iniciada nas escolas estaduais de Belo Horizonte tinha como procedimento preliminar à pesquisa as Conversações com profissionais responsáveis pelo processo de educação inclusiva, no qual se buscava obter um levantamento prévio sobre como têm sido implantados os projetos de inclusão e suas maiores dificuldades ou problemas, circunscrevendo um panorama sobre as políticas de inclusão escolar no Estado de Minas Gerais (SANTIAGO; ASSIS, 2013). Esse procedimento também foi realizado junto à Secretaria Regional de Educação, como primeira etapa da pesquisa que aconteceu numa escola estadual em Divinópolis/MG, no qual foi possível levantar os principais problemas da efetivação da política de inclusão no referido município.

Tendo em vista o panorama inicial do processo inclusivo e feitas as indicações das escolas para a realização da pesquisa, num segundo momento, propunha-se o estudo de caso de cinco alunos em difícil processo de inclusão educacional selecionados em conversações diagnósticas com coordenadores e com professores da escola indicada. É importante ressaltar que os três casos apresentados nesta tese foram selecionados entre os cinco estudos de caso realizados na escola pesquisada em Divinópolis, por responderem mais diretamente ao que se pretende defender: casos de alunos adolescentes cujo percurso escolar em uma Escola Inclusiva desde o início da escolarização não impediu que a exclusão persistisse, demandando uma intervenção mais particularizada que considerasse a subjetividade de cada aluno.

A pesquisa que se desenvolveu a partir do projeto de cooperação técnica e culminou no livro *O que esse menino tem?* contou com a colaboração de muitos profissionais e estudantes – psicanalistas e pedagogos, alunos de pós-graduação em Educação do curso de mestrado, doutorado e pós-doutorado sob orientação da coordenadora do projeto, estudantes de graduação em Psicologia e em Pedagogia, todos integrantes do NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação.

O NIPSE, desde 2004, se responsabiliza pela realização de pesquisas/intervenções no âmbito educacional, fundamentadas na prática da Psicanálise Aplicada, cujo trabalho direcionado pela professora Ana Lydia Santiago, coordenadora do Núcleo,

não visa apenas a constatar sintomas, mas a produzir um encontro pontual do sujeito com o analista, que, nesse contexto, deve se revelar capaz de engendrar arranjos originais e de ser fonte de respostas que modifiquem impasses iniciais (SANTIAGO, 2015, p. 12).

Sendo aluna do doutorado no curso de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG e integrante do NIPSE, participei, direta ou indiretamente, de todo esse processo de pesquisa, culminando, no meu caso, na produção desta tese.

O problema e os objetivos propostos inicialmente pela pesquisa descrita nesta tese estavam em consonância com a proposta metodológica do projeto de cooperação técnica. Entretanto, à medida que a pesquisa foi acontecendo nas escolas em Belo Horizonte, mais ela foi se configurando numa intervenção que poderia retratar uma contribuição prática da psicanálise aos problemas da inclusão educacional e foi adequando ao problema e aos objetivos da minha pesquisa.

Isso se tornou perceptível, primeiramente, quando os pesquisadores executores do projeto de cooperação técnica chegaram nas escolas e começaram a intervenção questionando sobre o que se configurava como problema ou sintoma para aquela instituição específica. Essa intervenção se tornou uma proposta relevante para a prática de inclusão, uma vez que, para além de responder a uma política que respalda uma clientela específica da educação especial, na tentativa de se fazer inclusão, seria importante perguntar quem, no momento, carrega a marca do insuportável da convivência com a diversidade, independentemente se são alunos com deficiência ou não. Assim, as experiências da pesquisa/intervenção nas várias escolas foram evidenciando que algumas diferenças são aceitáveis e estão adaptadas, e quanto outras se apresentam insuportáveis, tornando um problema ou enigma para a escola.

Outro ponto importante do processo da pesquisa de cooperação técnica que teve ressonância nas questões da presente pesquisa refere-se à delimitação dos sujeitos da pesquisa que, no projeto, se tratava de alunos diagnosticados com TGD e DI, mas que, a partir da escuta dos educadores sobre os problemas de cada escola, tornaram-se os casos enigmáticos: ou seja, alunos que ficam excluídos dos processos de aprendizagem e convivência, tornando-se problema para a escola. Mais que o questionamento sobre os sujeitos da pesquisa, a questão se desdobra na interrogação sobre quem são os alunos da inclusão, pois as escolas têm evidenciado que seus maiores problemas se situam, geralmente, nas crianças que não são assistidas pela política de inclusão, transformando-se em enigmas para os educadores. Daí, a pergunta: *o que esse menino tem?*

O livro *O que esse menino tem?*, segundo a autora Ana Lydia Santiago (2015), surgiu do desejo de divulgar possíveis intervenções do psicanalista no campo da Educação, baseadas na teoria da inibição intelectual e na Clínica Pragmática. Essas intervenções consistiam em esmiuçar o sintoma do fracasso escolar, incidindo sobre formas sintomáticas, evidenciadas por crianças e jovens, em sua trajetória escolar, que resistiam a quaisquer intervenções até então propostas, o que inviabilizava a própria escolaridade de tais alunos.

Após a autora explicitar as motivações do referido trabalho, ainda na apresentação do livro, é esclarecido: o lugar do analista nas instituições escolares, a abordagem por ele aplicada no tratamento do sintoma no contexto escolar – chamada Clínica Pragmática – e, por fim, os sujeitos da pesquisa que foi publicada neste livro. Percebem-se esses três itens supracitados como fundamentalmente importantes na descrição da metodologia utilizada na pesquisa da presente tese.

Ao elucidar o lugar da psicanálise nas instituições escolares, Miller (2008) propõe uma comparação do analista a um “objeto nômade”, e da psicanálise a uma “instalação portátil” suscetível de se deslocar para novos contextos e instituições, sendo o próprio lugar analítico chamado de “Lugar Alfa”. Esse “Lugar Alfa” corresponde não a um lugar de escuta, mas de respostas, pois a mediação de um psicanalista faz com que o falar à toa revele novos sentidos que incluem o saber inconsciente. Assim, o falar livre assume a forma de questão e a própria questão se transforma numa resposta diferente daquela possível até então.

Os psicanalistas no “Lugar Alfa” estão em conexão com o social e buscam restabelecer o laço social dos sujeitos que acolhem. “Operadores do Lugar Alfa em escolas, os psicanalistas tentam provocar, em encontros pontuais com cada sujeito, a emergência de um novo saber relativo ao inconsciente, que favoreça a reconexão com a realidade social”. (SANTIAGO, 2015, p. 10).

Sobre a “Clínica Pragmática”, abordagem que conduz a prática psicanalítica na referida pesquisa/intervenção, foi esclarecido que se trata da aplicação de referenciais provenientes da noção de “psicose ordinária” proposta por Miller para designar uma categoria de sujeitos que, mesmo não apresentando o apoio do significante do Nome-do-pai, “encontram um modo de enlace sintomático singular para se manterem bem” (SANTIAGO, 2015, p. 16). Essa noção presente na última fase do ensino de Lacan enfatiza o funcionamento e não a falta, e aborda as novas formas de sintomas. Deste modo, a Clínica Pragmática visa a suplência e privilegia o enodar e, também, outros recursos relacionados à clínica borremeana, como o nó, o furo e o corte. O mais importante, tratando-se dessa proposta, refere-se a tal prática ser capaz de demonstrar a função inventiva do sintoma, eliminando qualquer referência à noção de déficit (SANTIAGO, 2009a; SANTIAGO, 2015).

Como já foi descrito, houve uma mudança dos sujeitos pesquisados, que passaram a ser os alunos com dificuldade de aprendizagem que não se alfabetizaram, mesmo já tendo 9 ou 10 anos, sem diagnósticos que expliquem suas dificuldades. Na escola não se sabe o que eles têm; frequentemente existe suposição dos educadores de se tratar de deficiência intelectual (DI) ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Tal situação gera angústia nos educadores devido a esses alunos não responderem às várias tentativas de ensiná-los. Assim, tais alunos que não avançam no processo de ensino-aprendizagem levantam muitas questões entre os educadores sobre as causas desse fato, como: *o que esse menino tem?*

O livro conta a experiência de uma pesquisa/intervenção que conjugou interesses de duas instituições, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gérias e a Faculdade de Educação da UFMG, visando produção de conhecimento e formação para profissionais ligados à educação.

Nesta proposta de intervenção da psicanálise à escola, foram realizadas Conversações com gestores da área da Educação Especial, ligados à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que evidenciaram como um dos principais impasses enfrentados pelos educadores, o trabalho com alunos suspeitos de deficiências intelectuais ou de transtornos mentais – diagnósticos que frequentemente configuravam-se em hipóteses explicativas para os alunos que não aprendem – devido à dificuldade da “escola não saber lidar com o particular” (SANTIAGO, 2015, p. 13).

Esse é considerado o fator mais relevante escutado na conversação com gestores, uma vez que os casos enigmáticos apontados pelos educadores “são justamente aqueles em que há impedimentos dos sujeitos para, no processo de aprendizagem, incluir sua particularidade”, aparecendo, então, o fracasso, o sofrimento e a desinserção social. “Trata-se talvez, de uma forma de sintoma que traduz a própria resistência à inclusão” (SANTIAGO, 2015, p. 13).

Diante do impasse dos educadores com o particular na escola, estabeleceu-se uma questão: “como incluir o particular?” E dessa questão surge “o desafio das pesquisas de orientação psicanalítica que, no campo da educação, comumente, objetivam intervir em impasses com alunos-problema”, assim chamados devido às suas dificuldades de aprendizagem ou comportamental (SANTIAGO, 2015, p. 13).

A intervenção em cada escola inicia-se a partir da conversação com diretores e coordenadores pedagógicos, pois se acredita que esses possam “reconhecer determinadas situações como indesejáveis, excessivas ou invulneráveis a iniciativas de controle e redirecionamento”, visto que é somente quando os recursos pedagógicos e educacionais à disposição da escola se esgotam e se revelam inoperantes e, ainda assim, os problemas se repetem, que é que a instituição permite o atravessamento da psicanálise (SANTIAGO, 2015, p. 14).

A ação dos psicanalistas nas pesquisas/ intervenções acontece em duas esferas:

- 1) Sobre um coletivo por meio da metodologia da Conversação; por exemplo: alunos da mesma turma; professores do mesmo turno; coordenadores escolares.
- 2) No âmbito do caso a caso, através da metodologia de Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica (ECOP), se o sintoma produzido remete à não aprendizagem e “pode se constituir numa resposta individual que veicula, para além do processo educativo, impasses subjetivos”; por exemplo: algumas dificuldades de aprendizagem, bloqueios intelectuais, dispersão constante, agitação ou apatia frequentes, falta de atenção, atuações das mais diversas ordens, perda do desejo de estudar (SANTIAGO, 2015, p. 14).

Um grande desafio da psicanálise em sua aplicação ao campo da educação consiste em criar no âmbito institucional um espaço em que a singularidade possa se inscrever. Assim, a atuação dos psicanalistas privilegia o real dos sintomas e, dessa forma, “desconcertam o ambiente institucional delimitado por normas e práticas simbólicas consolidadas, para incluírem o irreconciliável do que perturba, pois este constitui, igualmente, o mais singular de cada sujeito (SANTIAGO, 2015, p. 15).

Em consonância com a Clínica Pragmática, a Psicanálise, na atualidade de sua prática em espaços sociais, transfere sua atuação “da escuta do sentido à leitura do fora de sentido” (MILLER, 2011). Como esclarece Miller (2011), trata-se de uma mudança no funcionamento da interpretação, que se centrava nos recursos simbólicos da decifração de sentidos, passando ao encontro com o que no sintoma está fora de sentido, ou seja, o real do sintoma.

O impossível de dizer com que constantemente nos deparamos em nossas pesquisas diz deste real do sintoma que, quando tocado, pode desobturar faltas, descristalizar sintomas e inovar respostas diante do que se mostrava impossível nas práticas e relações educativas.

Assim, na prática de intervenção em espaços sociais como escolas, diferentemente do que é amplamente divulgado como “escuta”, a psicanálise realiza a “leitura” de um sintoma, procedimento não só desenvolvido pelo analista, mas também transmitido àquele que fala de seu mal-estar (SANTIAGO; ASSIS, 2015, p. 33).

No referido livro, Santiago (2015, p. 20) descreve sobre a dessuposição de saber na escola e esclarece que crianças e jovens não são vistos em sua singularidade, sendo calados enquanto sujeitos, por explicações imaginárias e alheias a eles que inviabilizam o relacionamento de transmissão de saberes próprio ao espaço escolar. A psicanálise em sua aplicação à educação, na contramão do que foi descrito, “aposta na palavra, veículo do saber do inconsciente, para que crianças e jovens incluídos num projeto educacional possam se tornar sujeitos de sua experiência escolar”.

A “dessuposição de saber”, na referida obra, foi relacionada às nomeações que os educadores dirigem aos alunos, em que “destaca-se o modo como esses nomes, ainda que inoportunos e fonte de desconforto são acolhidos pelos alunos”, trazendo efeitos sobre a aprendizagem ou o comportamento escolar destes (SANTIAGO, 2015, p. 25).

Segundo Santiago (2015, p. 22), “os nomes são diversos e dependem da experiência pessoal e profissional dos docentes envolvidos, bem como dos contextos a que as realidades escolares se circunscrevem”. Os educadores utilizam-se de nomeações na tentativa de descrever o que lhes parecem estranho, incômodo ou sem sentido nas novas gerações da atualidade.

Em definitivo, trata-se da emergência de um real irreconciliável que convoca uma localização imaginária e uma nomeação simbólica, para aplacar a angústia suscitada por aquilo que não pode ser dominado, no plano pessoal, ou controlado, na relação pedagógica, e que, por isso, ameaça fazer fracassar o plano mais global do ideal civilizatório contemporâneo (SANTIAGO, 2015, p. 22).

Através dos dispositivos de investigação/intervenção referenciados neste trabalho, particularmente, o dispositivo de Conversação quando nos referimos aos educadores, objetiva “a desconstrução de nomeações do Outro escolar”. Nesta perspectiva, “mobilizar essas identificações constitui o desafio do discurso analítico, com vistas a promover uma possível reconciliação do sujeito com o que lhe é mais íntimo e pode estar prestes a ser segregado pelas nomeações do Outro escolar” (SANTIAGO, 2015, p. 26).

Por fim, o livro apresenta uma seleção de casos originados das intervenções e práticas vivenciadas por integrantes do NIPSE em diferentes escolas. Através de estudos de casos foi possível “aprender com sujeitos diversos o que eles ensinam sobre as próprias dificuldades, sobre seus sintomas” (SANTIAGO, 2015, p. 15).

Portanto, o livro *O que esse menino tem?* contempla a metodologia descrita e utilizada nesta tese, na qual, os diferentes casos retratam com ênfase algum ou alguns dos procedimentos utilizados no processo da pesquisa/intervenção:

- 1) Conversação diagnóstica com diretores;
- 2) Conversação diagnóstica com professores;
- 3) Análise dos dados dos arquivos escolares do aluno;
- 4) Entrevistas Clínicas de Orientação Psicanalítica;
- 5) Entrevistas Clínicas com familiares;
- 6) Diagnóstico Clínico Pedagógico ou intervenção pedagógica;
- 7) Conversação devolutiva com professores.

Também cabe ressaltar que todos os dispositivos metodológicos que mencionamos através da descrição deste livro e que iremos especificar neste capítulo têm, como diretriz ética, práticas que visam fazer surgir “o efeito sujeito” (MILLER, 2006; SANTIAGO, 2009) e se efetivam pela “oferta de palavra centrada no sintoma” (SANTIAGO, 2009a, p. 138). Desse modo, o sujeito e o sintoma são o foco de toda investigação e intervenção nesta pesquisa.

2.2. Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica (ECOP): do sintoma do Outro ao sintoma do sujeito

O nome “Entrevistas Clínicas de Orientação Psicanalítica” (ECOP) foi sugerido por Eric Laurent para uma atividade inspirada na prática de “Apresentação de Pacientes”, porém, realizada em contextos que não são instituições especializadas em tratamento de saúde mental (SANTIAGO, 2009a).

Esse dispositivo – pode-se dizer metodológico, quando se refere a pesquisa/intervenção – na clínica contemporânea tem sido destacado nas atividades de tratamento de sintomas de desinserção social e se encontra subsidiado pelos fundamentos psicanalíticos da Clínica Pragmática.

Um atributo essencial na prática de “Apresentação de Pacientes” refere-se à subversão que Lacan estabeleceu a essa prática, ao propor que “o entrevistador deve despojar-se do próprio saber, pois, no que concerne à estrutura da entrevista, é o paciente que ensina seu *savoir-faire*”, o que permite restituir ao entrevistado – louco, criança ou adolescente – seu estatuto de sujeito (SANTIAGO, 2009a, p. 136).

A ECOP, por se tratar de uma intervenção pontual e de curta duração, exige uma abordagem cuidadosa dos sintomas que se expressam no espaço institucional como respostas a impasses subjetivos, uma vez que essas manifestações sintomáticas, também podem se traduzir em sinais discretos de forclusão, denunciando comprometimentos específicos com o estabelecimento do laço social, comum aos casos de psicose (SANTIAGO, 2015).

No caso das pesquisas/intervenções realizadas pelo NIPSE nas escolas, tais entrevistas se apresentam como conversas com alunos-problema, partindo das queixas dos professores sobre os variados problemas desses alunos. Quando oportuno, pais ou familiares são convocados para entrevistas paralelas às que são feitas com os alunos. Segundo Santiago (2015, p. 16), nesta investigação junto ao aluno, quando se verifica “que o problema é da ordem de um sintoma, que está se manifestando sob a forma de inibições ou de angústia, objetiva-se localizar uma ‘identificação mortífera’”.

Assim, tanto nessas entrevistas, como também nos outros dispositivos de tratamento do sintoma, busca-se que a criança ou o jovem possa se livrar do peso das identificações que lhe são impostas pelo Outro e que, frequentemente, se manifestam na forma de nomeações proferidas pelos professores ao se queixarem dos alunos-problema. Muitas vezes, as ECOPs se tornam o momento mais propício da passagem do sintoma do Outro para o sintoma do

sujeito, ou seja, nessas entrevistas, pode-se caracterizar um momento em que “não se está mais no registro do sintoma que a criança constitui para a escola, mas no registro do sintoma do próprio sujeito” (SANTIAGO; ASSIS, 2015 p. 44).

Por fim, Santiago (2009a) esclarece um aspecto bastante relevante na ECOP que se refere à iminência do inusitado:

[...] o paciente ensina por meio de seu discurso e, da investigação que se abre no curso restrito da entrevista, espera-se que algo inusitado se manifeste na relação do entrevistado com aquele que o entrevista. O valor clínico da entrevista é atestado apenas pelo surgimento desse algo inusitado – ou seja, pela produção em ato, às vezes no decorrer do próprio exercício da entrevista, de um efeito surpresa, que vai permitir uma intervenção direta na situação do paciente ou fornecer elementos para nortear possíveis mediações no caso. (...) O que ocorre é um momento clínico singular, cujos efeitos serão construídos pelo próprio sujeito como resultado de um encontro pontual com um analista (SANTIAGO, 2009a, p. 138-139)

2.3. Diagnóstico clínico pedagógico: do universal do conhecimento ao singular da aprendizagem¹⁹

A psicanálise especifica sua contribuição à educação demarcando fronteiras entre um campo e outro. Freud (1976 [1925]) esclarece que o trabalho da educação não deve ser confundido com a influência da psicanálise e, muito menos, ser substituído por ela. Se Catherine Millot (1992) deixa claro que não se pode fazer de Freud um pedagogo – apontando a incompatibilidade das funções do educador e do analista –, não podemos deixar de considerar que a psicanálise traz à luz aspectos desconsiderados ou não entendidos pela educação, uma vez que essa última se encontra pautada em modelos universais do conhecimento que não reconhece as manifestações do sujeito para além da detecção de um déficit ou de um erro epistêmico.

Uma contribuição da psicanálise à educação consiste na dimensão da singularidade que a institui como ciência do particular. Freud (1994[1933-1932], p. 147) reconhece esse caráter singular da educação ao observar que, devido à particularidade constitucional do educando, seria “quase impossível que o mesmo método educativo pudesse ser uniformemente bom para todas as crianças”. Essa desconsideração à singularidade da

¹⁹ Este texto consiste numa produção baseada em conhecimentos obtidos através de entrevistas realizadas com Marlene Maria Machado Silva e Luciana Renata Moreira Fonseca que são pedagogas, atuantes na educação pública, e pesquisadoras integrantes do NIPSE, com vasta experiência na aplicação do Diagnóstico Clínico Pedagógico.

apropriação de conhecimentos universalmente compartilhados pode gerar obstáculos ao relacionamento de transmissão professor-aluno e gerar sintomas que repercutiriam sobre a conexão do sujeito com o Outro social, ou seja, sintoma de desinserção social (SANTIAGO, 2009b).

Segundo Santiago (2005), um conjunto de medidas e ofertas típicas são apresentadas a crianças com dificuldade de aprendizagem, com o propósito de “adaptação escolar”; porém, na tentativa de uniformizar as respostas do sujeito, esse é silenciado e tratado como mero objeto de estudo, o que gera efeito inverso, ou seja, a continuidade de uma lógica de exclusão. A autora, ao analisar as abordagens preconizadas como científicas no tratamento dos alunos fracassados, pôde concluir:

O que é notório, nos relatos de casos de cada uma dessas abordagens, é que a exclusão da dimensão do sujeito na análise das dificuldades escolares se faz por uma operação que situa os fracassados em uma mera posição de objeto do conhecimento. Apenas assim esses sujeitos interessam à ciência: marcados pelo ato de um diagnóstico que, embora se mostre oscilante entre uma “patologia” e uma “disfunção”, não vacila em prescrever um déficit. Instaura-se, portanto, o paradoxo de uma avaliação que, isolando o indivíduo fracassado do grupo dos escolarizáveis, sabota e inviabiliza seu próprio objetivo de readaptação da criança. Assiste-se ao que Lacan preconizou como a dessuposição do sujeito pela ciência (SANTIAGO, 2005, p. 25).

Diante desta conclusão, Santiago (2005) propõe que as dificuldades de aprendizagem e de adaptação precisam ser não apenas diagnosticadas, mas também tratadas, levando em conta a subjetividade do aluno. Sendo assim, cabe ao psicanalista dar conta das imensas particularidades com que cada um dos sujeitos responde ao seu sintoma.

Ainda segundo Santiago (2005), a chance para o discurso analítico operar consiste na transformação da dificuldade escolar em um sintoma, o que supõe a produção de um enigma que o sujeito, visando uma decifração, pode endereçar ao analista. No entanto, a autora adverte que o analista precisa saber acolher e manejar a especificidade de uma demanda que traz um impasse recoberto pelo sentido da questão escolar, uma vez que seria bastante insuficiente referir como inibições e sintomas todos os impasses na aprendizagem, sendo que, de fato, muitas vezes, pode faltar ao aluno fundamentos essenciais para o acesso à estrutura do conhecimento. É a partir dessa constatação que se propõe uma discussão interdisciplinar, na qual os limites e as diferenças das intervenções pedagógicas e psicanalíticas são reconhecidos.

Dessa forma, nem todas as dificuldades de aprendizagem são sintomas, mas somente aquelas que se constituem em respostas particulares a impasses subjetivos e que, por essa razão, continuam se repetindo em fracasso, mesmo depois da execução de todos os recursos pedagógicos e educacionais disponíveis à escola.

Essa interface entre educação e psicanálise é abordada em estudos de psicanalistas interessados nos impasses da aprendizagem. Eles observam que quando os conhecimentos e as estratégias direcionadas ao sujeito aprendente se esgotam, aparecem os questionamentos sobre o sujeito do desejo²⁰. Entretanto, Ana Lydia Santiago (2005), atenta a essa discussão interdisciplinar, propõe, através do Diagnóstico Clínico Pedagógico, uma intervenção no campo prático, com o objetivo de investigar e tratar as dificuldades da criança com a aprendizagem escolar.

O que é Diagnóstico Clínico Pedagógico?

Um procedimento de investigação-intervenção que parte da dificuldade do aluno com a aprendizagem escolar e visa elucidar a trajetória intelectual deste, através da resolução de tarefas até o ponto em que permita identificar se seus impasses na aprendizagem situariam na esfera conceitual-pedagógica ou seriam de ordem subjetiva (SANTIAGO, 2011).

O método de investigação dos conhecimentos da criança é inspirado na clínica psicanalítica, sendo a criança interrogada sobre seus impasses escolares, “como se interroga alguém sobre seu sintoma [...] e considera-se que a própria criança é quem tem o que dizer sobre sua dificuldade” (SANTIAGO, 2011, p. 97), pois o melhor informante sobre o que lhe acomete é o próprio sujeito.

Ainda é fundamental enfatizar que a capacidade de escutar a criança, dando-lhe estatuto de sujeito, possibilitará não somente a possível constatação de elementos da subjetividade ou de sentido inconsciente, como também indicará um método de intervenção particularizado (SANTIAGO, 2005), sinalizando um caminho na superação das suas dificuldades escolares.

Portanto, o Diagnóstico Clínico Pedagógico constitui um modo de restituir ao aluno seu estatuto de sujeito de sua aprendizagem, pois não é apenas o especialista em educação que sabe dos impasses à aprendizagem, mas, sobretudo, a criança.

²⁰ Isso pode ser exemplificado com o livro de Leandro de Lajonquière, intitulado *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*.

Como surgiu?

O Diagnóstico Clínico Pedagógico foi forjado por Ana Lydia Santiago como prática de investigação e intervenção, com o propósito de avaliar erros recorrentes praticados pelos alunos em seus processos escolares, erros que constituíam verdadeiros impasses para o aprendizado. O registro de sua primeira realização encontra-se num trabalho publicado como resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica que tinha como objetivo compreender o “*para além do erro construtivo*”²¹, como correspondente à incidência do sujeito inconsciente e de desejo nos impasses da aprendizagem²².

Essa proposta de investigação/intervenção no campo das dificuldades de aprendizagem foi descrita e analisada detalhadamente na tese de doutorado da professora Ana Lydia Santiago e se estendeu a projetos solicitados por órgãos da educação pública municipal (SANTIAGO, 2011) e estadual (SANTIAGO; ASSIS, 2012) e fomentou pesquisas de mestrado²³ e de doutorado²⁴ no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, tornando-se, junto com a metodologia de Conversação e a ECOP, os procedimentos de pesquisa e intervenção mais utilizados pelo NIPSE.

Quem aplica o Diagnóstico Clínico Pedagógico?

Aqueles que aplicam o diagnóstico clínico pedagógico precisam, primeiramente, despojar-se do lugar do mestre e permitir que a criança ensine sobre sua própria dificuldade, o que consiste em se colocar na posição de não saber, o que parece uma posição difícil para um adulto diante de uma criança e, particularmente, para um professor ou educador diante de um aluno. Isso pode parecer fácil, num primeiro instante, mas a prática já demonstrou ser uma difícil posição a se adotar por um educador.

²¹ Título do artigo que descreve essa primeira experiência acadêmica de realização do Diagnóstico Clínico Pedagógico. Veja mais detalhes em OLIVEIRA, Joana Assunção de. Para além do erro construtivo... o sujeito. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2011.

²² Essa pesquisa foi realizada por Joana Assunção de Oliveira, no período de 1994 a 1996, na UFMG, e orientada pela professora Ana Lydia Santiago.

²³ Citam-se duas dissertações de mestrado que utilizaram o diagnóstico clínico pedagógico como metodologia: SILVA, Marlene Maria Machado. *Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica*. 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008; FONSECA, Luciana Renata Moreira. *Impasses na aprendizagem e inclusão escolar: estudos de caso sob a ótica da psicanálise*. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

²⁴ A pesquisa nesta tese utilizou-se do Diagnóstico Clínico Pedagógico.

Os praticantes dessa experiência podem ter qualquer formação acadêmica, mas precisam dominar os conceitos pedagógicos, particularmente aqueles relativos ao processo de aprendizado da leitura e da escrita. Desse modo, exige-se desses profissionais uma apropriação consistente e ampla dos fundamentos essenciais e dos processos de construção do conhecimento, pois se aquele que aplica o Diagnóstico Clínico Pedagógico desconhece o processo de construção do conhecimento, que permite elaborar intervenções adequadas imprescindíveis para superação de erros de conteúdo, pode estar diante de dificuldades processuais e avaliá-las como dificuldade de ordem psíquica. Não é preciso ter domínio da teoria psicanalítica, visto que a metodologia foi forjada para o uso de pedagogos e educadores em geral. O importante, como já mencionado, é a disposição de aprender com a criança, o que a própria criança explica de seu impasse.

Oliveira (2011) observa que o referencial pedagógico não deve ser abandonado em prol de um enfoque clínico. Afinal, o que é essencial na atuação de quem utiliza o Diagnóstico Clínico Pedagógico é poder diferenciar no erro recorrente, ou seja, no impasse da criança, o que se refere a uma falha de algum operador cognitivo, daquilo que sobressai da subjetividade e pode ser considerado um sintoma. Portanto, é fundamental uma distinção do que se encontra na dimensão pedagógica e do que se situa na esfera clínica, este último podendo ser tomado como um sintoma a ser tratado em outro espaço com um analista (SANTIAGO, 2011).

Processo do Diagnóstico Clínico Pedagógico

Ao enfatizamos que o Diagnóstico Clínico Pedagógico comporta uma aposta que os dizeres dos alunos é que indicarão as intervenções que lhes pode auxiliar na superação de sua dificuldade na aprendizagem (SILVA, 2008), não seria viável determinar passos a priori; entretanto, poderíamos distinguir etapas a serem consideradas neste processo, mesmo que essas etapas não aconteçam de forma tão linear como, didaticamente, são apresentadas neste trabalho. São elas: 1) O encaminhamento da escola; 2) Primeiro contato com a criança; 3) Avaliação dos conceitos pedagógicos; 4) Construção de intervenções; 5) Conclusão do processo.

- 1) O aluno que realizará o diagnóstico clínico pedagógico é encaminhado pela escola e, geralmente, esse encaminhamento chega como uma queixa escolar; muitas vezes já tendo se configurado em uma nomeação oferecida pela ciência (exemplos: dislexia e Transtornos de Déficit de Atenção), que o sujeito pode aderir de forma alienante e paralisadora. Assim, o ponto de partida da intervenção refere-se à queixa da escola sobre a criança ou o jovem. Entretanto, alguns profissionais que aplicam o Diagnóstico Clínico Pedagógico preferem não se atentar, inicialmente, para essa queixa e receber a criança com o mínimo de informações. O objetivo disso refere-se ao foco que o profissional pretende dar ao que a criança traz sobre sua aprendizagem e não ao que falam sobre ela.
- 2) O primeiro contato com a criança pode significar uma oportunidade de desconstruir crenças que funcionam como obstáculo ao acesso à aprendizagem. Busca-se, assim, resgatar o lugar do sujeito com possibilidade para aprender, sendo que, muitas vezes, faz-se preciso que a criança se despoje de discursos do Outro sobre sua dificuldade. A partir dessa reavaliação que o aluno faz de seu próprio saber, ele pode se dar conta de que sabe muito mais do que antes acreditava saber. Nesta etapa, também se prestam esclarecimentos à criança sobre o trabalho a ser produzido e realiza-se um vínculo com ela que pode ser significativo para as próximas etapas do processo.
- 3) A avaliação dos conceitos pedagógicos é uma etapa fundamental, na qual o profissional que aplica o Diagnóstico Clínico Pedagógico precisa ser capaz de reconhecer os sentidos, os encaminhamentos e os processos conceituais da estruturação do conhecimento, sendo que, a partir desta análise, ele poderá extrair o que foge à resolução por essa via e aponta para a subjetividade da criança.

Segundo Santiago (2005, p. 26) “a realização de um diagnóstico pedagógico detalhado, antecedendo a investigação analítica, cumpre o objetivo de permitir a identificação do processo particular do sujeito diante da apreensão daquilo que é da ordem da lei do significante e do arbitrário do sentido”. Portanto, é o universal do conhecimento que se avalia, porém, com total consideração ao particular da aprendizagem construído pela própria criança e perpassado por suas questões subjetivas.

A criança traz suas dificuldades e, ao escutá-la, o profissional lhe apresenta atividades para avaliar os conhecimentos que ela possui, permitindo resgatar a sua trajetória intelectual e localizar os impasses. Apresentado o desconhecimento de

algum fundamento teórico, o profissional intervém para construção de conceitos e superação de possíveis erros (SILVA, 2008).

Tanto Oliveira (2011) como Silva (2008) percebem, nas suas experiências de aplicação do Diagnóstico Clínico Pedagógico, que se o impasse está situado na esfera conceitual-pedagógica, basta a oferta de informações sobre conceitos e procedimentos para que a criança supere sua dificuldade. Por outro lado, se mesmo diante de informação conceitual, a criança persistir no erro e essa informação não tiver efeito sobre o seu pensamento, isso pode ser indicativo de manifestação sintomática. Foi diante deste “sujeito que erra independentemente de suas condições para o acerto”, que Oliveira (2011, p. 68) pensou no sujeito do sintoma que “comete erros independentemente da sua vontade e condição de acertar”.

Na avaliação dos conceitos pedagógicos, quais seriam os recursos teóricos que subsidiariam essa avaliação? As profissionais que realizam essa experiência respondem que se poderia utilizar de recursos teóricos pedagógicos variados; assim, todas as teorias que balizam o conhecimento que o educador precisa para poder compreender como se dá o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, torna-se um guia nesta avaliação. Entretanto, o que difere essa avaliação de outra avaliação pedagógica é a criança conduzir o processo através da fala sobre sua dificuldade, sendo que o profissional utiliza seus conhecimentos no intuito de compreender o que a criança está dizendo, e não para se colocar na posição de saber.

- 4) A construção de intervenções está plenamente relacionada à etapa anterior de avaliação, uma vez que, ao identificar as dificuldades evidenciadas pela criança, o profissional, tendo em vista seu conhecimento pedagógico, irá elaborar intervenções adequadas que são imprescindíveis para a superação de erros de conteúdo.

Dessa forma, o profissional, considerando o interesse da criança que está sendo avaliada, utilizará várias estratégias pedagógicas e lúdicas para confrontar a criança com erros ou falhas do seu percurso cognitivo, permitindo a reconstrução do conhecimento. Esse momento possibilita reconhecer ausências ou deficiências na construção de conceitos básicos da leitura e escrita e da matemática e intervir sobre essas defasagens do conhecimento, levando a criança à superação de erros cognitivos.

Uma intervenção que se mostra interessante é a repetição do próprio procedimento que a criança utiliza e a leva a cometer erros no processo de aprendizagem. Um

exemplo dessa intervenção acontece no caso Pedro²⁵, que errava no processo de escrita por retirar trechos importantes para a compreensão do fato principal da história. A intervenção da pedagoga consistiu em apresentar à criança textos de outros autores com as mesmas falhas.

O profissional que aplica o Diagnóstico Clínico Pedagógico, sempre que necessário, deve nomear o impasse e dar informações que possibilitem à criança se reposicionar diante do impasse, o que evidencia uma importante possibilidade dessa intervenção, pois, ao prestar esclarecimentos pedagógicos à criança, pode-se propiciar um deslocamento de investimentos subjetivos e sintomáticos que se encontravam alojados nos conteúdos escolares, gerando superação de dificuldades que se apresentavam na aprendizagem de determinados conteúdos. Assim, o que estava paralisado na dimensão do sintoma pode ser deslocado através de conclusões trazidas pela aprendizagem de alguns conceitos, sem que haja qualquer tipo de interpretação clínica. Um exemplo é o caso Beatriz, no qual a pedagoga constatou que a jovem tomava a letra x somente como sinal de multiplicação, e não como uma incógnita. Assim, quando a jovem descobre o x como elemento de valor indeterminado, ela esvazia também a determinação de alguns nomes que lhe eram impostos (como “Abacaxi”), dando-se conta de que não precisava corresponder a essas determinações²⁶.

Então, ao elucidar conteúdos pedagógicos, a criança ou o jovem pode encontrar um recurso específico para elaborar uma questão subjetiva, o que foge à intenção do educador; porém, o aprender pode funcionar com um ato que desloca da aprendizagem questões de ordem subjetiva.

Por fim, o que se mostra mais importante nesta etapa refere-se a alguns erros prevalecerem. Mesmo depois de todas as intervenções pedagógicas, eles continuam a se manifestar na aprendizagem, aproximando-se do que a psicanálise define como sintoma.

5) A Conclusão do processo se dá quando se localiza o impasse escolar, como situado na dimensão pedagógica ou na dimensão clínica, e procede-se com devidos encaminhamentos para um trabalho pedagógico com objetivo de sanar defasagens

²⁵ Veja em OLIVEIRA (2011) e SANTIAGO (2005), em que o caso é descrito com todos os detalhes.

²⁶ Essa intervenção realizada por uma pedagoga, integrante do NIPSE, se encontra descrita em detalhes no livro *O que esse menino tem?*, sob o título: *Abacaxi ou Beatriz: “Posso ser muita coisa”*.

da aprendizagem de conceitos básicos ou para um processo analítico para tratar o que é da ordem do sintoma.

Assim, podemos concluir que nem toda dificuldade escolar é sintoma, no sentido analítico do termo, ou seja, uma desordem que incomoda o sujeito, que se expressa como uma resposta inconsciente e singular ao real da sexualidade, e pede uma interpretação ou ato do analista (SANTIAGO, 2005).

2.3. Conversação: articulação entre o singular e o coletivo

Segundo Santiago (2008), no campo da Psicanálise Aplicada, o sintoma também é tomado como ponto de partida da intervenção; neste caso, ele apresenta-se referido ao Outro social.

Nesta perspectiva, a psicanálise foi convocada a forjar dispositivos que pudessem responder a essa especificidade do sintoma, que “inclui a articulação com o que se constitui um não-funcionamento do laço social para o Outro” (SANTIAGO, 2008, p. 114).

O dispositivo de Conversação tem-se evidenciado como metodologia privilegiada em pesquisas/intervenções em espaços sociais, em que os sintomas do sujeito manifestam-se articulados ao Outro social.

O que é Conversação?

Conversação é o nome da metodologia, sugerida por Jacques-Alain Miller, para os encontros clínicos do Campo Freudiano, nos quais, se propõe a promoção de um debate entre os participantes em torno dos temas cruciais da psicanálise, para lidar com questões que não têm saída prévia e que somente poderão ser construídas a partir daquela conversa. (SANTIAGO, 2008; MANDIL, 1998).

Trata-se de um dispositivo psicanalítico de investigação, inventado por Miller, como já mencionado, tomando como recurso de pesquisa e, seguidamente, de intervenção pelo Laboratório CIEN (Centro interdisciplinar de estudos sobre a criança) na França. A Conversação caracteriza-se pela aposta de que é possível pela via da palavra a construção do novo ou inédito, de uma invenção, que leva em conta a experiência particular de cada um dentro de um grupo (LACADEÉ, 2000).

Portanto, a metodologia de Conversação se transfere de espaços puramente clínicos para espaços sociais, configurando-se como uma prática de intervenção sobre um coletivo, que, mesmo tendo a singularidade de seus componentes assegurada, visa efeitos, também, no social, ao intervir na desinserção de alguns sujeitos em desconexão com o Outro social.

A definição de Conversação proposta por Miller (2003) elucida a dimensão coletiva do dispositivo:

Uma conversação é um modo de associação livre caso seja exitosa. Associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama o outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um dado momento. Se confiamos na cadeia significante, vários participam igualmente. Pelo menos é a ficção da Conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – mas uma “associação livre” coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando tudo corre bem, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resultam – às vezes – em algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2003, p. 15-16, tradução nossa)²⁷.

Quando se refere à Conversação como uma “associação livre coletivizada” nos deparamos com a ideia de uma conversa, em que a oferta da palavra aos participantes acontece de maneira espontânea e aberta à possibilidade de invenção de cada um, o que se mostra diferente da “proposta de produção de uma ‘enunciação coletiva’ ou um de discurso unívoco, colhido em função de um roteiro de perguntas previamente determinado” (SANTIAGO, 2008, p. 123).

Como se caracteriza um grupo de Conversação?

Nesta prática, diferentemente de outros grupos, questionam-se as identificações e comunga-se da ética psicanalítica no reconhecimento da experiência particular de cada um.

“Com base na suspensão de alguma identificação, o que se deve preservar é o lugar vazio em função do qual o desejo toma forma de maneira singular” (SANTIAGO, 2008, p. 124). Dessa maneira, não se trata de substituir uma identificação por outra menos indesejada, como comumente ocorre em grupos de apoio. Também, nos grupos de Conversação não se busca consensos e integração entre seus componentes como nos grupos focais.

²⁷ Una Conversación es una suerte de asociación libre, si es exitosa. La asociación libre puede ser colectivizada en la medida en que no somos dueños de los significantes. Un significante llama a otro significante, no es tan importante quién lo produce en un momento dado. Si confiamos en la cadena significante, varios participan en lo mismo. Por lo menos es la ficción de la Conversación: producir –no una enunciação coletiva– sino una “asociación libre” colectivizada, de la cual esperamos un cierto efecto de saber. Cuando las cosas pasan bien a mí los significantes de otros me dan ideas, me ayudan y, finalmente, resulta –a veces– algo nuevo, un ángulo nuevo, perspectivas inéditas.

A Conversação não promove a fala para se buscar um consenso a partir do que é dito e, sim, para se promover uma inovação possível. Por isso, o fora-de-sentido, assim como o equívoco, merece destaque, do que se pode extrair o detalhe [...] Para que o não-saber possa emergir, o sintoma possa ser enunciado e o real, contornado, é importante, portanto, partir de certo vazio. A “diferença” constitui um dos princípios que orientam a Conversação, já que, para cada um participante, existe um real, que faz sentido de maneira singular e não pode ser recoberto por um sentido comum ou consensual”. (SANTIAGO, 2008, p. 124-125).

Nesta perspectiva, talvez os únicos aspectos preestabelecidos numa Conversação seja qual coletivo irá compor o grupo – geralmente os componentes têm um “traço em comum”, por exemplo: os alunos de uma determinada turma, os professores do turno matutino, os alunos com fracasso escolar – e qual é o número de encontros que comumente se situa entre 3 e 10 encontros, de acordo com a especificidade do grupo e com o objetivo da Conversação.

Conversação no campo da educação

A conversação, como dispositivo de tratamento dos sintomas que se apresentam referido ao Outro social no contexto escolar, tem se mostrado como recurso profícuo de investigação e intervenção nas pesquisas realizadas pelo NIPSE, ao atuar nas formas do impossível que se manifestam neste campo.

Assim, diante de situações e problemas que se repetem e se configuram em queixas na escola, mesmo depois de utilizados todos os recursos educacionais possíveis, a Conversação tem possibilitado um lugar em que o falar livremente pode mobilizar questões e inventar respostas, lidando com o que se evidencia como impossível. A pesquisa que nesta tese foi descrita apresenta-se como exemplo, ao demonstrar que a metodologia de Conversação pode possibilitar releituras de situações repetitivas e mobilizar novas respostas.

A professora e coordenadora do NIPSE, Ana Lydia Santiago, implantou o uso da Conversação como metodologia de pesquisa/intervenção na Faculdade de Educação da UFMG e descreve essa metodologia no campo da educação como

[...] uma prática da palavra para tratar manifestações indesejadas, que resultam em insucessos e fracassos. Nesse sentido, busca-se uma mutação do falar livremente sobre problemas vivenciados por determinados sujeitos. O ponto de partida dessa prática é o sintoma, “o que não vai bem”, explicitado por meio de queixas repetidas. A aposta da Conversação resume-se a passar da queixa, que paralisa a ação dos professores e produz identificações indesejáveis para os alunos, a outro uso da palavra em que dificuldades tomam a forma de questão e esta se configura em respostas, ou melhor, em invenções inéditas. (SANTIAGO, 2015, p. 16).

2.4. Proposta de intervenção psicanalítica na educação inclusiva

A inclusão educacional, já há muito tempo idealizada e proposta por alguns interessados em uma educação democrática, no momento atual, se encontra formatada em legislações e políticas específicas que buscam práticas efetivas para se concretizarem nos contextos escolares.

A metodologia de pesquisa aqui apresentada se evidencia como efetiva proposta de intervenção no processo de inclusão educacional, ao propor práticas fundamentadas no reconhecimento do impossível da educação. Na atualidade escolar, uma manifestação dessa impossibilidade se expressa na exclusão que persiste no programa inclusivo, ou seja, o real impossível que sempre reaparece, independentemente de todas as propostas das políticas de inclusão.

Nesta perspectiva, seria por demais utópico, na presente situação da educação brasileira, pautar-se em condições ideais para fazer a inclusão acontecer na educação. É óbvio que a busca por uma sociedade mais justa e uma educação de qualidade para todos deve avançar em suas lutas e seus ideais; porém, quando focamos no cotidiano atual das nossas escolas, marcado por uma intensa diversidade com suas mais variadas problemáticas (familiares, sociais, jurídicas, subjetivas, entre outras), somos convocados a intervenções não pautadas em ideais, mas, sim, direcionadas ao sintoma, ou seja, ao que se ressalta como aquilo que “não vai bem”.

Miller²⁸ (2000 *apud* SANTIAGO, 2008, p. 113) elucida a relação de entrave que o ideal pode ter sobre o trabalho com o sintoma quando referido ao Outro social:

Nossa tendência espontânea é considerar o sintoma como disfunção. Dizemos sintoma quando algo claudica, porém a disfunção sintomática só se localiza na relação com o Ideal. Quando cessamos de localizá-la em relação ao Ideal, ela vira funcionamento (MILLER, 2000 *apud* SANTIAGO, 2008, p. 113).

²⁸ MILLER, Jacques-Alain. A teoria do parceiro. In: SANTIAGO. *Os círculos do desejo na vida e na análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

Tal intervenção pede uma leitura do funcionamento do sintoma do Outro e do sintoma do sujeito. O sintoma do Outro pode ser visto, neste caso, como o sintoma da escola, sendo que “o que não vai bem denuncia um disfuncionamento na relação entre os seres humanos e a cultura que os sustenta” e o sintoma do sujeito refere ao que não funciona bem na esfera do particular; porém, quando nos referimos ao contexto escolar, esse mau funcionamento “interfere na conexão do indivíduo com o Outro social” (SANTIAGO, 2009, p. 69).

À medida que a pesquisa de cooperação técnica avançava e meus estudos sobre a inclusão educacional tomava consistência, mais se fazia perceber que os princípios que visam sustentar a inclusão no contexto escolar poderiam ter consonância com os objetivos da metodologia de intervenção apresentada nesta tese.

Assim, diante do princípio da diversidade que fundamenta a proposta de inclusão e, também, evidencia sua maior problemática, a abordagem da Clínica Pragmática, descrita como fundamento da metodologia de intervenção apresentada, pode oferecer recursos para lidar com manifestações indesejáveis na diversidade do contexto escolar, sem recorrer à perspectiva do déficit, enfatizando a funcionalidade e a capacidade inventiva do sintoma, o que se mostra em concordância com o princípio da diversidade, pois a resposta a esse princípio é incompatível com medidas baseadas no conceito de normalidade, até então utilizadas nos processos de integração na escola, uma vez que, a diferença passa a ser pensada não mais como um desvio da norma, mas como a própria condição humana.

Ainda se referindo à Clínica Pragmática e aos dispositivos metodológicos que foram apresentados, trata-se de uma abordagem que não desconsidera o Outro social, ou seja, reconhece que o “sintoma estabelece uma conexão entre o mais singular do sujeito e o Outro da cultura”, sendo desafio do psicanalista “contribuir para que alguns sujeitos possam fazer bom uso do sintoma”, de maneira que possibilite “mobilizar formas cristalizadas de fracasso e resgatar o laço social” (SANTIAGO, 2009, p. 69-70).

Essa abordagem psicanalítica da clínica se mostra bem diversa da tão criticada “clínica na escola”, que levou psicólogos escolares a serem acusados de respaldar, através de sua ciência, a exclusão, ao centrarem sua atuação no aluno-problema, atribuindo o fracasso ou a inadequação escolar a características inerentes a esse aluno (PATTO, 2010). Esse processo culminou em psicopatologização dos problemas escolares e propiciou um deslocamento de questões e resoluções pedagógicas para causas e soluções pretensamente psicológicas ou médicas, conseqüentemente inacessíveis à educação (MOYSÉS; COLLARES, 1992a; 1992b).

A metodologia descrita propõe uma clínica que reconhece o lugar do Outro Social ou das relações escolares nas manifestações sintomáticas e não desconsidera os saberes e práticas pedagógicas já existentes ou desenvolvidas pelos professores na escola.

Essa proposta de intervenção é iniciada com uma questão que remete ao sintoma, ao escutar a queixa dos educadores, que consiste numa leitura do que não vai bem no contexto escolar. No caso da inclusão educacional, podemos especificar que se trata de interrogar sobre o que não vai bem na convivência com a diversidade. Essa questão, como já mencionado, transcende a perspectiva de inclusão específica à clientela da Educação Especial e propõe tratar o que surge como insuportável da convivência, independentemente, se nos referimos a alunos com deficiências e transtornos ou não.

Portanto, essa metodologia refere-se a uma intervenção que propõe fazer inclusão nas impossibilidades da educação, que não podem ser tratadas de forma generalista ou universal, mas numa adequação do universal da política e da legislação ao particular de cada escola e ao singular de cada sujeito. Deste modo, estamos diante de um processo de permanente construção e desconstrução que não finda definitivamente sua problemática, pois conviver com a diversidade não é o “paraíso”, é um desafio constante de reconhecimento e elaboração do estranho da diferença, que nos torna carentes de parâmetros e modelos simbólicos e que se inova a cada prática inventada para elaborar essa angústia do lidar com o estranhamento.

Assim, constantemente, algum aspecto da diversidade pode escapar às manobras políticas e pedagógicas, manifestando-se como um mal-estar. O que “não vai bem”, pode surgir mesmo quando as políticas de inclusão têm sido implantadas e a escola busca responder com efetividade à proposta de inclusão. É o que podemos observar na “Escola Inclusiva” pesquisada, que descreveremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3. PESQUISA DE INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA NUMA “ESCOLA INCLUSIVA”

3.1. A “Escola Inclusiva” pesquisada e a inclusão educacional em Divinópolis

A pesquisa apresentada nesta tese foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino em Divinópolis-MG, ligada à 12ª Secretaria Regional de Educação (SRE). A seleção desta escola se deu a partir da indicação dos profissionais²⁹ responsáveis pelo setor de Educação Especial da 12ª SRE, junto aos profissionais da Diretoria de Educação Especial da Secretaria do Estado de Minas Gerais, devido ao grande número de alunos com necessidades especiais acolhidos pela mesma. Ainda que respondendo à proposta de inclusão, isso trazia questões e problemas à dinâmica escolar e gerava diversas solicitações às instâncias responsáveis pela Educação Especial.

Tendo como objetivo investigar aspectos específicos do contexto na efetivação das políticas de inclusão, o primeiro passo desta pesquisa foi um levantamento preliminar junto à SRE, sobre como têm sido implantados os projetos de educação inclusiva e suas maiores dificuldades ou problemas, circunscrevendo um panorama inicial da inclusão escolar em Divinópolis.

Através de conversas com as duas profissionais da SRE, responsáveis por implementar as propostas de inclusão, foram apresentados: a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – que segue uma legislação³⁰ comum no Estado de Minas Gerais, as instituições que atendem alunos com necessidades educativas especiais e suas relações, os impasses na implantação das políticas de inclusão e observações sobre a escola selecionada para a pesquisa.

A organização do AEE em Divinópolis e região, circunscrita pela 12ª SRE, em agosto de 2013, início desta pesquisa, contava com 7 Salas recursos³¹, 12 Professores de apoio e 5 Intérpretes de Libras. A Escola Especial que pertence à rede estadual possui 2 Salas recursos, 2 Oficinas pedagógicas e é a única escola estadual em Divinópolis-MG que possui equipe

²⁹ São chamados Analistas Pedagógicos, mas, para evitar confusão nesta tese com o termo analista referido ao psicanalista, essa nomenclatura foi evitada.

³⁰ ORIENTAÇÃO SD nº 01/2005 - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.

³¹ A profissional esclarece que, segundo a ORIENTAÇÃO SD nº 01/2005, pode-se implantar esse recurso com demanda mínima de 7 alunos; porém, geralmente, uma sala recurso responde a uma demanda de 20 a 25 alunos.

multiprofissional que, entretanto, não oferece atendimentos clínicos, somente pedagógicos³². Essa Escola Especial atende os casos mais graves, uma vez que funciona em local conjugado com a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) – que oferece Estimulação precoce a crianças com necessidades especiais até 5 anos –; assim, frequentemente os egressos da APAE seguem a escolaridade ali.

Em dezembro de 2015, quando se encerrava esta pesquisa de campo, a organização do AEE havia ampliado de forma significativa e contava com 11 Salas recursos, 35 Professores de apoio e 6 Intérpretes de Libras, espalhados nos 30 municípios assistidos pela SRE, mas tendo sua maior concentração no município de Divinópolis.

No momento da pesquisa (2013-2015), a cidade de Divinópolis contava com as seguintes instituições para atendimento aos alunos com necessidades especiais:

- APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais): oferece atendimentos especializados de estimulação até a idade de 5 anos.
- ADEFOM (Associação dos Deficientes do Oeste de Minas): instituição filantrópica que oferece sala de recursos e apoio em geral à pessoa com deficiência, como programas de reabilitações e inserção no mercado de trabalho.
- AAVIDA (Assistência Áudio-Visual para Deficientes Auditivos): escola especializada para Surdos, instituição filantrópica, oferece aos deficientes auditivos ou Surdos escolaridade até o 9º ano do Ensino Fundamental.
- Escola Estadual de Educação Especial “Helena Antipoff”: regime de substituição que atende a escolaridade dos casos mais graves.
- Escola Municipal de Educação Especial “Raio de Sol”: regime de substituição, atende os alunos de educação especial da rede de ensino municipal.
- CEAE (Centro Educacional de Apoio e Atendimento Especializado Professora “Maria Fernanda Azevedo”): atendimento de complementação para crianças com dificuldades de aprendizagem, matriculadas em escolas municipais, sem deficiência intelectual ou não atendidas pelo AEE.

³² Os atendimentos são voltados para capacitar os professores a atender os alunos com necessidades especiais, não diretamente os alunos.

No momento da pesquisa, essas instituições não interagiam como parceiras para constituição de um sistema de rede; mesmo havendo comunicação entre elas (por exemplo, para convites à participação em capacitações ou eventos), seus serviços são segmentados às clientela específicas.

Em relação aos impasses ou problemas no processo de inclusão foram apontados: a carência de redes de apoio que possam oferecer serviços especializados quando necessários e maximizar o AEE, através de parcerias nas áreas de educação, saúde e assistência social, propiciando a sustentabilidade do processo inclusivo, como propõem as legislações (BRASIL, 2009; MINAS GERAIS, 2003). Outro impasse do processo inclusivo refere-se ao desinteresse dos professores comuns em se tornarem professores especializados, através de formação especial; entretanto, esses mesmos professores se queixam de despreparo para lidar com a nova realidade da educação atual. Também foi apontada pelas profissionais da SRE a dificuldade de aceitação das mudanças geradas pelas políticas de inclusão, gerando imaginários e queixas entre os educadores, antes mesmo de entenderem o que acarretará tal mudança. Como exemplo foi citada a reestruturação da Escola Especial Estadual no padrão exigido pela legislação vigente, o que gerou muita resistência no início do processo.

Já na primeira conversa com as profissionais da SRE, em 2013, a Escola pesquisada, por se destacar quanto ao número de profissionais de AEE com que contava³³, foi apresentada com ênfase como uma “Escola Inclusiva”, sendo apontada como escola modelo no processo de inclusão em Divinópolis. Em 2004, identificou-se, através do censo escolar, que a referida escola tratava-se da instituição que tinha mais alunos com necessidades especiais e foi escolhida como escola piloto para elaboração e execução do projeto “Escola inclusiva – construção solidária”, uma vez que a escola já há dez anos antes da referida data, trabalhava com essa modalidade de ensino. A gestão escolar, na pessoa da diretora, é apontada como propiciadora de uma cultura de inclusão, uma vez que não existem recursos especiais, aliás, não existe nem espaço físico para a construção de Sala recurso: os alunos utilizam a Sala recurso de outra escola próxima. A diretora da Escola, segundo a profissional do SRE, emite uma tranquilidade no acolhimento das crianças com necessidades especiais, inclusive em casos graves, e os pais simpatizam com a escola. Porém, isso estava gerando um problema de sobrecarga de demandas para tal Escola, pois essa recebia muitos alunos com diversas necessidades educativas especiais de variados bairros da cidade em que existia escola que também precisava se tornar inclusiva.

³³ Todas as outras escolas que eram assistidas pelo AEE tinham, no máximo, um profissional; a Escola referida tinha 6 profissionais de AEE.

Mesmo ainda não sabendo que a referida escola seria indicada para a pesquisa, em 2013, a pesquisadora fez uma visita para conhecer a “Escola Inclusiva”, o que foi evidenciado na entrevista com as profissionais da SRE e pela referência ao objeto da presente pesquisa.

Ao visitar tal escola, um lema nela ecoava e se fazia escutar através do enunciado da diretora: “Inclusão é feita com o coração”. Nesta primeira visita, a experiência da inclusão é apresentada pelos educadores como desafio e aprendizado, não como queixa e sofrimento; o acolhimento das crianças com necessidades especiais é enfatizado e exigido a todos os profissionais que chegam nesta escola. Quando o profissional não atende à expectativa inclusiva da escola, após tentativas de mudança de sua postura, ele tem como sugestão a saída da escola. A diretora há muito tempo está na coordenação e se orgulha com a posição da escola como a mais inclusiva da cidade, recebendo esse título ainda num tempo bem anterior a essa proposta atual de inclusão, em que não existem recursos especiais (antes menos ainda, pois não havia professores de apoio e acessibilidades físicas que recentemente foram construídas), justificando que se faz a diferença por acolher “com o coração”.

O que foi apontado pela diretora, neste primeiro momento e também depois de iniciarmos a pesquisa na escola, como impasses ao processo de inclusão refere-se à estrutura física da escola (precisa-se de mais salas e espaços para o melhor acolhimento dos alunos) e à dificuldade da realização do diagnóstico multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da saúde, como médicos (neurologista e psiquiatra) e psicólogos, sendo esse diagnóstico a pré-condição para efetivação do atendimento ao aluno na Educação Especial ou AEE. Diante desse problema, a escola mobiliza toda sua comunidade em busca de recursos financeiros para consultas médicas na rede privada, uma vez que parcerias na rede pública são pouco efetivas ou inexistentes. A diretora não apresentou, em nenhum momento, queixas sobre o andamento da escola ou sobre qualquer outra situação.

A “Escola Inclusiva” foi indicada para a pesquisa pela SRE e pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado, devido à quantidade de crianças com necessidades especiais ali matriculadas e de solicitações de AEE.

Na pesquisa, constatou-se que a Escola tinha, no mínimo, uma criança com necessidades especiais em cada sala de aula, mesmo, sendo uma escola pequena, com restrição de espaço físico que atendia do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental em dois turnos (matutino e vespertino). Por vezes, havia uma turma apenas para determinado ano escolar e vários alunos com necessidades especiais que estavam matriculados naquele ano; um exemplo era a única turma do 5º ano que tinha cinco alunos com necessidades especiais. Em 2015, ano em que se realizou a pesquisa na Escola, havia 19 alunos com necessidades especiais com

aprovação para AEE e 40 solicitações de AEE. Essa situação levou a SRE a tomar a providência de analisar cada pedido de matrícula da Escola, quando o aluno a ser matriculado possuía alguma necessidade especial. Dessa forma, a profissional da SRE buscava um controle da demanda de matrícula na referida Escola e tentava distribuir essas matrículas nas outras escolas estaduais da cidade que, também, precisavam se estabelecer como inclusivas.

Na primeira Conversação Diagnóstica feita na Escola, em que estavam presentes a diretora, a vice-diretora, as coordenadoras pedagógicas e uma profissional do SRE, se evidencia o ideal da “Escola Inclusiva” em relação a “algo que não vai bem”. Diante do convite de falar sobre a Escola e seus problemas, a Diretora refere-se aos espaços físicos; entretanto, ela prossegue contando como a escola é capaz de improvisar os recursos necessários aos alunos com necessidades especiais (como trocador e acessibilidade), mesmo não tendo recursos específicos. Os profissionais da Escola providenciam no dia a dia o que os alunos precisam e esses “alunos são felizes na Escola”. A Diretora continua sua fala e traz o diferencial da escola, ao mesmo tempo em que apresenta o ideal de “Escola Inclusiva”:

“Toda professora que chega aqui, eu já falo: ‘nossa escola é uma Escola Inclusiva, eu tenho muitos alunos com necessidades especiais, então, a primeira coisa que tem que fazer é abraçar isto: **a inclusão é feita com o coração**, a partir do momento que você rejeita e deixa aquele menino num canto, não precisa vir pra cá’. Inclusão é feita com o coração! E se chega aqui dois alunos, a mãe chorando com o menino da inclusão e o outro, que é perfeito, eu sei que esse qualquer escola que ele for vai conseguir uma vaga, eu morro de dó, aí a inclusão é feita com o coração mesmo, onde eu fico tentando sensibilizar o pessoal: ‘olha a situação deste menino, olha como vive, olha a família dele, a história dele. Então, a gente tenta...é coração mesmo, não tem outro jeito”.

A profissional do SRE diante da fala da Diretora expõe a situação que configura que algo “não vai bem”:

“Por causa desta dimensão afetiva, todas as salas da escola estão cheias, e você teria como dizer diante da busca de matrículas: ‘Infelizmente, não posso receber mais matrículas, porque todas as salas já têm 25 alunos, que é o número para turmas iniciais, e todas essas turmas têm alunos com deficiência’. Está com uma faixa quantitativa de 30 a 32 alunos por turma. Outra coisa que me preocupa são os casos com necessidades especiais que temos na escola, o número de casos, a complexidade dos casos, faz com que a escola tenha um dia a dia sempre assim, com alguma dificuldade, porque quando um menino destes surta, ele desestabiliza a escola quase como um todo, então, por isto nos preocupa, no sentido de estar socializando com as outras escolas, e se essas outras escolas não tem os casos, elas nunca vão

aprender a lidar com eles, têm que haver os casos para buscar as estratégias, é o próprio aluno que ensina”.

Através do recorte dessas falas na Conversação, podemos observar que a proposta de inclusão, sustentada por um ideal – que aparece em destaque na Diretora, mas que também manifesta como traço comum da equipe escolar –, mesmo sendo respondida pela Escola, acaba por gerar, paradoxalmente, efeitos de reversão ao processo de inclusão educacional da cidade, pois se impossibilita que toda escola comum se torne inclusiva como propõem as políticas de inclusão. Portanto, quanto mais inclusiva, a Escola pesquisada se tornava, menos inclusiva se mostravam as outras escolas, a ponto de se temer um retrocesso, no qual a Escola pudesse se transformar numa espécie de Escola Especial.

A “Escola Inclusiva” tinha muitos professores que trabalhavam por longo tempo na escola, esses tinham alguma relação com a Educação Especial (como, por exemplo, já tinham trabalhado em APAEs ou Escolas Especiais) e, nas conversações, puderam manifestar que comungavam do ideal de inclusão.

Segundo Freud (1976 [1921], p. 136), “o laço mútuo existente entre os membros de um grupo é da natureza de uma identificação desse tipo, baseada numa importante qualidade emocional comum, e podemos suspeitar que essa quantidade comum reside na natureza do laço com o líder”. Na equipe escolar, essa quantidade comum refere-se ao ideal de inclusão e o acolhimento das crianças com necessidades especiais.

A Escola se mostra muito acolhedora (no momento da pesquisa, foi possível sentir esse acolhimento através de convites a festas, cafés, palavras e sorrisos), o que se evidencia como esse particular da escola que não podemos desconsiderar num processo de inclusão diante das exigências das políticas e legislações generalistas. Essa marca da Escola é reconhecida e respeitada nesta pesquisa/intervenção como um particular que evidencia a própria dimensão do sintoma.

O sintoma é caracterizado por sua relação com o ideal e por seu surgimento como solução; entretanto, em seu processo, algo claudica, ou seja, algo se destempera e faz aparecer excessos e mal-estares. A partir desse ponto, o que se mostrava inserção ou conexão, toma o aspecto “de não-funcionamento do laço social para com o Outro” (SANTIAGO, 2008, p. 114), aparece algo que “não vai bem”, que denuncia um disfuncionamento entre os sujeitos e a cultura que os sustentam, revelando fracasso no projeto civilizatório e gerando desinserção social (SANTIAGO, 2009).

Deste modo, pudemos observar, nesta pesquisa, o ideal da “Escola Inclusiva” em relação a uma disfunção sintomática que evidencia o sintoma da escola. Segundo Miller³⁴, (2000 *apud* SANTIAGO, 2008, p. 113) é quando cessamos de localizar essa disfunção sintomática na relação ao ideal que ela se transforma em funcionamento. Sendo esse sintoma como funcionamento o que nos “permite introduzir um espaço de investigação entre o ideal coletivo e a parte única de gozo que concerne a cada sujeito” (SANTIAGO, 2008, p. 113-114), propiciando que respostas possam surgir onde se estabelecia um impossível, é o que se pretende com as Conversações.

Portanto, o que foi se deflagrando no processo da pesquisa, que aparecia como questão e não como resposta à pesquisadora – como, por exemplo, a capacidade da Escola ser inclusiva (na medida do possível) e, paradoxalmente, isso acabar em processos que geravam exclusão, segregação na prática do professor e até inviabilidade à política de inclusão – oportunizou o entendimento da impossibilidade educativa que se pretendia apresentar nesta tese. Além disso, o que emergiu no processo de pesquisa reafirmou a aposta na Psicanálise como proposta de investigação/intervenção no campo educacional, por sua prática objetivar não ceder ao ideal e interrogar o que aparece como problema, ou seja, como sintoma.

3.2. As Conversações na “Escola Inclusiva”: formas de segregação no processo de inclusão escolar

As Conversações foram realizadas com os professores em dois turnos diferentes (matutino e vespertino); entretanto, as análises aqui apresentadas referem-se à “Escola” e foi possível observar nos dois grupos de conversação.

Houve três momentos de Conversação com os professores: 1) Conversação diagnóstica para seleção dos casos; 2) Conversação temática sobre a inclusão na Escola; 3) Conversação devolutiva.

Primeiramente, é importante destacar o caráter de “associação livre coletivizada” (MILLER, 2003) presente nas Conversações que, numa aparência de conversas soltas, vão traçando um percurso que desemboca numa conclusão ou num fechamento que responde de forma associada a questões inicialmente apresentadas.

³⁴ MILLER, Jacques-Alain. A teoria do parceiro. In: SANTIAGO. *Os círculos do desejo na vida e na análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

Outro ponto relevante sobre a experiência de Conversação refere-se ao “saber ler” que Miller (2011a) enfatiza na prática atual da Psicanálise. Isso foi possível perceber na referida experiência quando, em meio às falas, vai-se criando um texto, ou seja, o que vai se registrando mostra-se como uma escrita a ser lida, uma vez que o encadeamento das falas permite a construção de um texto com sentidos possíveis e, se lidos, desencadeiam efeitos.

Há efeitos que podem parecer simples, mas que se manifestam como possíveis soluções diante de impasses na dinâmica escolar. Um exemplo se apresentou nas Conversações de seleção dos alunos para estudo de caso. Os professores, ao falarem sobre os alunos que percebiam como problemas ou enigmas, através de opiniões variadas e explicações sobre cada caso, acabavam por elucidar aspectos significativos e achar respostas referentes a cada caso, que o tiravam da condição de caso enigmático e lhe apresentavam um encaminhamento. Assim, nessas Conversações, surgiram conhecimentos e soluções sobre determinados casos que não precisavam mais ser escolhidos para investigação/intervenção na pesquisa.

Porém, o recorte nas Conversações que se mostra mais significativo para responder às interrogações da presente pesquisa refere-se à elucidação do sintoma da Escola. Nas conversações, o sintoma da Escola se manifestou através do que os professores ensinaram ao falarem sobre as dificuldades da inclusão. Diante de um ideal marcante, falar de suas dificuldades no processo inclusivo da “Escola”, se colocava para os professores como um impossível de dizer. É como se eles não pudessem dizer de impossibilidades, pois esse ideal não podia fraquejar ou fracassar.

A proposta de intervenção da presente pesquisa subverte essa posição vivenciada pelos professores da “Escola Inclusiva”, ao convidá-los a falar sobre os impasses ou problemas da inclusão, tanto no que refere à singularidade dos alunos em difícil processo de inclusão educacional, quanto ao vivenciado pela Escola como um todo.

Assim, respondendo ao que se pretende defender nesta tese, pôde-se observar que os professores, através do falar livremente sobre o processo de inclusão que experienciavam na Escola, evidenciaram que, onde se pensava incluir, de fato, pode-se estar excluído.

Os aspectos mais referenciados por pesquisas e legislações como subsídios para as propostas inclusivas efetivarem na educação são apontados pelos professores como impasses à inclusão no cotidiano da “Escola Inclusiva”. São eles: acolhimento afetivo da escola; professor de apoio como favorecedor da inclusão; participação da família na escola; diagnóstico médico do aluno.

O acolhimento afetivo é o que aparece na fala da diretora como “Inclusão é feita com coração”, esse é o pré-requisito para trabalhar na “Escola Inclusiva”, em que é sempre possível acolher mais um aluno com necessidades especiais. “No coração sempre cabe mais um”, mas numa escola com restrição de espaços e funcionários, isso tem manifestado na fala dos professores como mal-estar. Dessa forma, o acolher “a todos” tem denunciado que algo “não vai bem” no processo de inclusão da Escola, o que tem impedido um trabalho efetivo do professor. A partir do momento que a Escola recebeu o destaque e a nomeação “Inclusiva”, passou a exceder em acolhimento, o que gerou uma inversão da proposta de inclusão, ao aproximar da Escola ou Classe especial. Isso sobrecarregou o trabalho do professor, configurando numa forma de segregação. Assim, na Conversação, as professoras do turno vespertino expõem:

Professora A: “Antes da escola ser considerada Escola Inclusiva, nós já trabalhávamos com alunos com necessidade especiais aqui. Mas, só que em cada sala, tinha um menino assim. A escola sempre recebeu aluno de inclusão. Eu havia gostado demais da ideia, participei de todos os encontros, representei a escola na prefeitura, saí com a bandeira da inclusão. Gostei no primeiro, segundo e terceiro ano, depois começou a mudar, agora vários numa sala e se tem um professor para dar apoio, para mim isso não é inclusão. Parece aquelas turmas antigas que a gente tinha nas escolas, sabe? A Classe especial.”

Professora B: “Mas, a classe especial, era só eles. Era até mais fácil, eu já trabalhei com essas turmas. Agora misturado, por mais que a gente saiba quem é, fica mais difícil”.

Os professores do turno vespertino se queixam do número de alunos com necessidades especiais em cada turma e sendo atendidos por um único professor de apoio. Entretanto, eles não se queixam tanto em relação a preparo para lidar com esse aluno; na sua maioria esses professores já trabalharam em Escolas Especiais ou têm experiências com esse perfil de aluno. Porém, sentem-se impotentes diante das dificuldades geradas pelo acolhimento excessivo de crianças com variados comprometimentos e pela falta de suporte e de profissionais de apoio. A professora do quinto ano, após um desabafo referente à situação de sua turma com cinco alunos de inclusão, conclui:

Professora C: “Gosto demais da minha turma, só que eu queria saber o que a gente pode fazer, quem pode ajudar lá dentro com esses meninos. É isso o meu questionamento, por mim pode ter dez lá, dando apoio para gente trabalhar com suporte, tudo bem”.

Professora D: Eu acho que a dificuldade da Professora C é mais séria, quando ela se sente impossibilitada com tantos alunos. A dificuldade dela, para mim, é maior não é somente por causa do número de alunos que tem, ela conta que falta até espaço físico, as salas estão

cheias, a gente fica impossibilitada. Eu acho que tinha que ter apoio para professora regente, tenho dois alunos que têm direito a professor de apoio e tenho mais uns três ou quatro que estão aprendendo a ler e a escrever. E assim, eu tenho um conhecimento, uma prática, que não tem diploma que ensina, são quatorze anos de Helena Antipoff, craque entre aspas em Educação Especial, e o que a Professora C está falando, acho muito sério para todas nós que estamos aqui, pois vai juntar os especiais com mais trinta, igual aconteceu comigo, porque eu estou passando muito aperto... Sinto impotente e angustiada como a Professora C.

Os professores do turno matutino se queixam da falta de preparo para lidar com a inclusão educacional, devido a uma formação que restringe ao conteúdo específico que trabalham e não se ocupando da problemática relacional da escola. Contudo, esses professores como os outros do turno vespertino, se queixam das salas cheias e da falta de tempo e disponibilidade para oferecer mais atenção ao aluno que é acompanhado por um professor de apoio.

Mesmo que nas Conversações, não se tenha ouvido os professores proferirem o lema “Inclusão é feita com coração”, esse ideal de acolhimento afetivo é marcante nos professores da “Escola Inclusiva”. O amor foi enfatizado nas falas dos professores, porém, também, foi questionado. Pode-se perceber que os professores do turno matutino utilizavam o amor em substituição à falta de formação e preparo para lidarem com a inclusão.

Professora E: “Eu lido como mãe, como não aprendi sobre inclusão na faculdade que fiz, então, o que a gente tem para dar é amor”.

Professora F: “Amor, eu tenho demais, a Professora E tem demais, a Professora X tem demais... E o que prepara a gente para vir trabalhar com esse menino? Tem que ter muito amor senão você não dá conta, mas só amor não nos prepara para trabalhar com esses meninos”.

Professora G: “A gente não teve preparo nenhum para trabalhar, eu acho que só o amor não é suficiente.”

Portanto, as Conversações com professores esclareceram que o que excede na inclusão e no acolhimento afetivo tem gerado efeitos sobre a prática pedagógica do professor e sobre o processo de inclusão tanto numa perspectiva de organização das políticas de inclusão na cidade³⁵, como na dinâmica interna da “Escola”.

³⁵ As outras escolas da cidade sugeriam a matrícula na Escola pesquisada, pois diziam que ela estava preparada para acolher alunos com necessidades especiais, em oposição à política de inclusão que diz que toda escola comum é inclusiva e deve receber esses alunos sem discriminações.

O professor de apoio, como favorecedor da inclusão, se torna um ponto de questionamentos entre os professores na Conversação. A Escola já era inclusiva antes da chegada desse profissional de apoio, todos os professores reconhecem a importância da ajuda deles, particularmente pelo número de alunos com necessidades especiais que a Escola comporta, entretanto, houve uma discussão entre os professores, inclusive com a participação dos professores de apoio sobre se a atuação desses últimos propiciavam a interação e inclusão do aluno com necessidades especiais ou se tornava obstáculo a interação desse aluno com o professor regente e outros alunos, tornando-se uma forma de segregação. Assim, os professores discutem:

Professora E: “Nossa realidade aqui ultimamente, eu estou aqui há muitos anos, ela tem melhorado muito, porque a gente conseguiu professor de apoio, a gente não tinha”.

Professora Apoio 1: “Sabe o que eu sinto, acho que uma professora de apoio atrapalha, acho que se o professor tivesse na sala, sozinho com aquele aluno, ele acabaria dando atenção para tal aluno. Então, como tem a gente dentro da sala, fica uma coisa meio assim... a gente está ali, temos que fazer alguma coisa, então, todos acabam achando que o aluno é nosso. E na realidade, no meu pensar também, tem que ser, porque eu estou ali por conta dele. Portanto, a gente atrapalha, eu acho se não tivesse a gente, o contato seria maior”.

Professora E: “Mas acontece que os pais acham que contratou uma babá para cuidar do filho. Porque quando não tinha a professora de apoio, igual ela está falando, quem ajudava a gente com os meninos da inclusão, era os colegas deles. E com a presença da professora de apoio, eu estou observando que os meninos da inclusão estão ficando mais excluídos, porque eles têm mais contato é com ela, não têm contato com os outros colegas”.

Professora Apoio 2: “Mas, sabe o que acontece, o dia que a gente falta, se eu faltar uma semana, a mãe vem uma arara aqui na escola. E fala assim: ‘mas, quando a Professora de Apoio 2 falta, o Tarcísio não faz nada, não vem escrito um A no caderno dele’. Então, é assim mesmo, quando a gente não está na sala, o aluno fica jogado”.

Professora F: “Mas é esse apoio que ele tem em você, ele acha que você que é a professora dele. Não acha que é a professora regente. Ele não segue outra sequência, ele não segue a outra professora, ele segue você. Se você não vem, ele fica perdido”.

Professora Apoio 2: “Eu procuro fazer que eles entendam que a professora que está ali, é deles”.

Professora F: “Mas, vocês tratam ele como se ele fosse um filho sem mãe, ele fica perdido, por mais que tenha ali uma pessoa que ele sabe que está passando a matéria, para ele, é como se aquilo ficasse escuro, é como se não tivesse ninguém, vocês para ele são como se fosse um cabide, que vai sempre dar o suporte para sustentar ele”.

Assim, estabelece-se uma discussão sobre a forma de segregação que tem se tornado a atuação do professor de apoio, não necessariamente pelo fazer desse profissional, mas, sim, por como ele é visto pelos outros professores, pelos alunos e, particularmente, pela família do aluno com necessidade especial. A família parece constituir um prolongamento dela através do professor de apoio. As professoras de apoio contam:

Professora Apoio 3: “Primeiramente, eu fui substituir, no começo ela (mãe de um aluno de inclusão) não me aceitava de jeito nenhum. Depois, mesmo me aceitando melhor, me falava: ‘vou te despedir, viu?’ Como se eu trabalhasse pra ela. Aí eu despisto, porque não gosto de fazer falta de educação, ela fala assim comigo”.

Professora Apoio 4: “Quando o pai vem cobrar, porque aqui isso acontece muito, o que o aluno conseguir é mérito dele, não é do professor, mas, fica difícil se todo dia, o pai vem reclamar, ‘o meu filho não fez isso’. Teve um episódio que doeu até minha alma. Houve um aniversário, tive que ajudar o aniversariante que é cadeirante a dividir o bolo e repartir com os alunos, como eu estava ajudando na divisão, somente depois dei o bolo na boca a outro menino paralisado cerebral. A mãe desse menino ficou sabendo que ele comeu somente depois que eu dividi o bolo para todos e veio igual uma arara no outro dia, eu tentei explicar, pois como que eu vou fazer uma coisa tocada, para o menino engasgar. Então, essas coisas que os pais cobram da gente, eles acham na verdade que a gente é babá de luxo. Não fazem ideia do tanto que a gente sua a camisa, o tanto que a gente passa noites estudando...”

A família é trazida em todas as Conversações com professores, tanto como responsável, de alguma forma pela dificuldade do aluno, quanto, num contexto mais específico dos alunos com necessidades especiais, como obstáculo à autonomia e interação desses alunos. Entretanto, quanto ao sintoma da Escola, o que torna importante apresentar refere-se à participação da família na Escola, que se tornou, no dizer dos professores, excessiva e sem limites. Assim, como já mencionado no dizer das professoras de apoio, as famílias, particularmente as mães dos alunos com necessidades especiais, passaram a interferir caprichosamente nos processos pedagógicos e escolares.

Os pais simpatizam com a escola e são convidados a cooperarem com a “Escola Inclusiva”, entretanto foram expostas pelos professores situações de total desrespeito dos pais para com os profissionais da Escola.

Essa situação das famílias impõem determinações aos profissionais e às normas da escola tem gerado baixa ou irregular frequência dos alunos, o que compromete o avanço na aprendizagem, além de dificultar a autonomia e a interação do aluno com o social da Escola, o que se mostrou como mais uma forma de segregação no processo inclusivo desta escola. Os professores falam sobre a postura de algumas mães e buscam propostas para lidar com a situação:

Professora E (refere-se ao problema de frequência do aluno): “Eu vi aquela mãe arredia, eu acho que aquela mãe tem que ver que existe mais alguém no mundo que se interessa pelo filho dela, além dela, ela não acredita nisso. A mãe é de inclusão”.

Professora F: Mas será que a mãe não consegue marcar as consultas dele em outro horário fora do horário de aula?

Professora H: “Gente, mas o certo é o que? Fala sério, é chamar a direção e todo mundo baixar em cima, porque depois, vai vir para cima de nós”.

Professora Apoio 2: “Mas, aí toda escola concordar, entregou ele ali no portão, ela não precisa entrar. Eu acho que se começar a cortar a entrada dela na escola, não pode, só pode quando tiver um evento.”

Professora E: “Pra mim o maior problema da inclusão é a família, não tenho menor dúvida que é a aceitação da família que o filho pode ser uma pessoa normal, a família não aceita.

Professora J: “A família quer que ele seja tratado diferente”.

Por fim, o diagnóstico médico do aluno se evidenciou como mais uma forma de segregação no processo de inclusão. A escola busca esse diagnóstico por ele ser pré-requisito para a solicitação de AEE e, também, para responder à exigência da avaliação governamental (IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), uma vez que o aluno com o diagnóstico médico específico não tem sua avaliação computada nos resultados da Escola no IDEB. Entretanto, a aquisição desse diagnóstico, além de contribuir para o processo de patologização do espaço escolar, muitas vezes, é tomado pelos educadores apenas como uma nomeação direcionada ao aluno, significando muito pouco ou nada para uma intervenção educacional e pedagógica no caso.

Dessa forma, a oferta de um diagnóstico médico para os educadores não tem efeito de saber, pois eles não identificam suas práticas nessa interpretação e nomeação médica. Isso pode ser exemplificado com a fala da professora que tinha na sala de aula uma aluna com síndrome de Tuner:

Professora L: “Então, eu nunca trabalhei com inclusão, a minha experiência é só aqui, esse ano eu trabalhei com a Maria Elisa, aí a gente recebeu um papel que tem uma lista dos alunos de inclusão com os diagnósticos que possuem, essa minha aluna está assim: síndrome de Tuner, é assim que fala? Isso para mim, esse nome, não significa nada, eu não sei o que é síndrome de Tuner, é a única coisa que eu tenho dela, é isso. Então, é importante isso que você fala (a pesquisadora havia explicado que essa síndrome não gera comprometimento intelectual), a gente tinha que saber disso era lá no começo, eu não faço ideia nenhuma do que a Maria Elisa tem. O que eu percebo nela, que ela tem muita dificuldade de relacionamento, mas nas avaliações ela só tira total, ela é ótima para aprender”.

Os professores evidenciam ter dificuldades em saber qual a interferência daquele diagnóstico sobre a aprendizagem do aluno e o que pode ser significativo fazer em sua prática para contribuir com o avanço pedagógico do aluno que possui determinado diagnóstico. Os professores declaram que, às vezes, reproduzem determinadas demandas dos especialistas que tratam os alunos e não percebem o menor sentido em realizá-las; também não há contatos com esses profissionais para compreensão do que foi solicitado.

Assim, esses diagnósticos somente nomeiam e patologizam as diferenças dos alunos nas relações escolares e não possibilitam mudanças na prática educativa dos professores. Dessa forma, acabam por gerar segregação.

Nas Conversações, os professores, mesmo trazendo suas impotências, angústias, despreparos, medos e várias impossibilidades do processo de inclusão na Escola pesquisada, se mostraram mobilizados a buscar respostas para as questões que iam surgindo no processo de Conversação. Dessa forma, muitas propostas de atuação foram levantadas, desde uma sugestão pedagógica para a colega professora que se encontra impossibilitada em sua prática, até propostas como grupo para sanar impasses que apareceram no cotidiano da “Escola Inclusiva”. Um exemplo dessas propostas foi trazido pelos professores do turno matutino, diante da dificuldade de contar com um diagnóstico médico que não lhes diz nada sobre a aprendizagem do aluno na sua singularidade. Os professores concluíram que seria importante usar parte do horário de planejamento pedagógico para prepararem para a inclusão, poderiam fazer estudos dos casos-problema da Escola e até convidarem os profissionais que acompanham os alunos com necessidades especiais para explicarem o que aquele diagnóstico diz sobre a aprendizagem de determinado aluno.

Professora I: “A escola tem que fazer um estudo de caso e passar para o próximo professor que está chegando, não é só o professor, todos que estão envolvidos na escola têm que participar. Tem que participar do estudo de caso e do relatório”.

Professora E: “Mas relatório é papel, eu acho que a gente precisa de coisa que vai além do papel”.

Professora J: “Fazer uma reunião mesmo”

Professora Apoio 2: “Mas, para conhecer o aluno tem que ter o relatório, temos que reunir para um estudo de caso, no primeiro dia de aula para se saber com quem vai trabalhar”.

Professora E: “Pois é, num primeiro momento tinha que ter isso. Mas tinha, também, que chamar as mães e falar assim: ‘as regras da escola têm a ver com a inclusão do seu filho, pois ele vai ser incluído na sociedade, e a sociedade tem regras e por isso é que ele vem para escola, para ele conviver, para sentir bem, para ele se sentir ser humano’. Não é isso que é inclusão, gente?”

Professora Apoio 2: “Para ele aprender a conviver”.

Professora E: “Eu encontrei no ABC (supermercado) um aluno que foi da inclusão trabalhando lá. Olha, isso para mim é inclusão! O menino não dava conta de aprender um ‘A’, mas se você falasse com ele que a gente ia fazer um teatro, ele adorava, os meninos contavam com ele no teatro, ele deitava no chão e dava show. Gente, então está vendo? Isso é incluir!”

Nessas Conversações, os professores se deram conta, ao recordarem e compararem os casos que passaram ou que ainda estão na Escola, que a inclusão acontece de forma diferente para cada aluno; existe uma singularidade neste processo.

Portanto, evidenciou-se que a grande maioria dos professores da Escola têm interesse na inclusão e em trabalhar para ela acontecer, mas vivem sob a pressão de um ideal, como uma professora sendo questionada sobre a inclusão na Escola, expõe: “eu acho que não é uma escola inclusiva, porque cem por cento, nesse sentido, a gente não consegue”.

Desde modo, quando os professores diziam que “isto não era inclusão”, ao que eles referiam não era à capacidade da Escola de ser inclusiva, mas justamente o que “não vai bem” na vivência da diversidade, ou seja, o impossível que não cessa de surgir como exclusão na inclusão. Havia um desejo de fazer inclusão nesta Escola, porém, era preciso se deslocar da perspectiva ideal para o funcionamento, o que permite os impasses manifestarem e serem tratados. Essa Escola precisava considerar a possibilidade de ser inclusiva, mesmo que a exclusão não deixasse de aparecer e demandasse tratamento.

É nessa perspectiva que as quatro formas de segregação descritas pelos professores nas Conversações manifestaram-se onde idealmente se percebem os aspectos fundamentais de construção da inclusão. Assim, pela via do amor e do acolhimento afetivo, acreditaram ser capazes de resolver os impasses da convivência com a diversidade e fazer a igualdade prevalecer; porém, os impasses na aprendizagem dos alunos denunciam que é preciso mais

que amor para incluir na educação. A Escola reivindicou profissionais de apoio como forma de implementar as propostas inclusivas, mas no alcance desses profissionais se questiona se a presença deles é obstáculo ou possibilidade à inclusão. A Escola, respondendo ao ideal de parceria com a família, buscou uma relação mais democrática e aberta, e abriu as portas às mães e, também, aos seus caprichos, particularmente referindo-se a mães de deficientes e psicóticos. A Escola conseguiu os diagnósticos médicos que nomeavam os alunos, porém, se dá conta de que esses diagnósticos não respondem ao singular do aluno e de sua aprendizagem.

Através das Conversações, foi possível aos professores, que estavam quase acreditando que não se fazia inclusão na “Escola” por causa dos impasses e das impotências que sentiam, inverterem o discurso e falarem de propostas, sem ignorarem as impossibilidades; porém, reconhecendo algo a se fazer pela inclusão. A participação da pesquisadora nos grupos de Conversação consistia em esclarecer aspectos obscuros do discurso e fazer circular a palavra, além da possibilidade de ler o que se apresentava como um texto no encadeamento dos discursos proferidos pelos professores.

Miller (2000 *apud* SANTIAGO, 2008) nos esclarece que é quando deixamos de localizar o sintoma em relação a um ideal que esse sintoma vira funcionamento e nos permite tratá-lo. Nessa perspectiva, a “Escola Inclusiva” pode se permitir ser mais inclusiva quando não estiver regida por esse maciço ideal e aceitar que o funcionamento que falha não lhe impede de fazer inclusão no seu dia a dia.

CAPÍTULO 4. O QUE OS CASOS ENSINAM SOBRE O SINGULAR DO SINTOMA E O PARTICULAR DA “ESCOLA INCLUSIVA”

Ao nos referirmos a uma pesquisa/intervenção no campo educacional, consideramos o sintoma como referido ao Outro social. Desse modo, ao analisarmos cada caso, faz-se pertinente apresentarmos inicialmente esses casos referidos à “Escola Inclusiva”, sendo que o singular do sintoma de cada um se mostra referido ao particular desta Escola.

Os três casos aqui apresentados foram selecionados numa Conversação com professores, que tinha por objetivo a escolha dos alunos que participariam da pesquisa/intervenção. Partiu-se da interrogação sobre os casos que a escola julgava mais enigmáticos ou problemáticos e, assim, manifestavam o mal-estar na vivência da diversidade escolar.

O estudo desses casos foi realizado através da metodologia de Conversação, Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica e Diagnóstico Clínico Pedagógico, já descritos neste trabalho³⁶. Tal procedimento foi dividido em: Conversação diagnóstica com a coordenação da escola, Conversação com professores em três modalidades (1- Diagnóstica, visando a seleção dos casos; 2- Temática, sobre o tema: inclusão na Escola; 3- Devolutiva), Análise dos dados de arquivos escolares, Entrevista Clínica com familiares, três sessões de Entrevista Clínica, três sessões de Diagnóstico Clínico Pedagógico e uma sessão conclusiva com cada um dos alunos.

A partir do material obtido em campo, iniciou-se a análise e a descrição dos casos, o que permitiu relacionar os três casos e encontrar os seguintes traços em comum:

- 1) Adolescentes que, desde o início da vida escolar, apresentam fracassos;
- 2) Suspeita de algum déficit cognitivo e passagem pela Escola Especial;
- 3) Explicação casual de suas dificuldades escolares na estrutura familiar;
- 4) Fracasso da “Escola Inclusiva” em incluir e a evidência do sintoma.

Assim, parte-se para descrição desses traços em comum dos casos, referindo-os à “Escola Inclusiva”.

Nos três casos, os sujeitos são adolescentes. No momento da realização da pesquisa, Raika tinha 15 anos, Lucas completava 13 anos e Wesley havia feito 15 anos. Os professores, diante da significativa defasagem pedagógica apresentada por esses alunos – particularmente

³⁶ No capítulo 2, encontra-se a descrição da metodologia usada na pesquisa.

em matemática –, suspeitavam de déficit cognitivo e questionavam a capacidade de abstração e de aprendizagem desses alunos.

Como já foi referenciado em literaturas sobre o assunto³⁷, a suspeita pelos professores de diagnóstico de deficiência intelectual frequentemente aparece em função de baixo rendimento escolar de alunos, o que supostamente se explica pelo fato de todos os alunos terem passado pelo mesmo processo de ensino, no qual alguns alunos não respondem adequadamente, o que levaria a uma busca por um fator deficitário como causa da não aprendizagem.

Esses três adolescentes evidenciaram impasses na aprendizagem desde a infância. A análise dos dados dos arquivos escolares e as Conversações com professores destacaram o atraso na aquisição da alfabetização e no domínio básico de conceitos matemáticos, além de desinteresse ou alheamento ao processo de ensino-aprendizagem, sendo todos eles considerados imaturos.

Os percursos escolares de tais alunos servem de ilustração à tese que se pretende defender neste trabalho, pois, neles, foi possível observar que propostas de inclusão se reverteram em exclusão, apontando o impossível da educação ou o real da segregação³⁸.

Observou-se que, antes e depois de matriculados na Escola pesquisada, as propostas oferecidas a esses alunos, como recursos para sanar dificuldades e incluir, tornaram-se excludentes, propiciando nomes e identificações alienantes, que em vez de recuperá-los na aprendizagem, fixavam suas dificuldades e paralisavam o ato educativo. A exemplo disso, os três casos estudados têm em seus históricos escolares alguma passagem pela Escola Especial, sendo oferecidos a esses alunos significantes que de alguma forma marcaram suas subjetividades. Assim, Raika tem seu processo escolar atravessado por uma dúvida na possibilidade de deficiência cognitiva, uma vez que, por um problema de coordenação motora, foi atendida não em regime de substituição, por uma Escola Especial³⁹, o que marca nela uma identificação inconsciente, revelada na posição que ocupa diante do outro e do

³⁷ Santiago (2005), em sua obra *Inibição Intelectual na psicanálise*, assinalando a experiência de Maud Mannoni com crianças débeis em 1950, aponta a semelhança do procedimento gerando por essa suspeita de deficiência intelectual naquela época e ainda hoje presente na escola. Nesta mesma perspectiva, o livro *O que esse menino tem?* (2015), mostra que os casos de suposição de deficiência intelectual são destacados como obstáculos para a execução de medidas de inclusão e tornam alvo de inquietação que demandam políticas públicas da Educação Especial.

³⁸ Veja o texto intitulado *Segregação e clínica do impossível do ato de educar*, em SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

³⁹ Essa Escola Especial, como também a outra Escola Especial da cidade, conta com uma história estigmatizante no contexto escolar, de forma que seus nomes tornaram-se xingamentos entre as crianças e os jovens, como sinônimo de termos pejorativos como: idiota, imbecil, retardado.

saber. No caso de Wesley, mesmo tendo frequentado em regime de substituição outra Escola Especial da cidade⁴⁰, ele nega os significantes que lhe foram apresentados durante sua estadia na Escola Especial e interpreta essa experiência de frequentar uma “*escola de doidos*”, como um dos maus-tratos de sua mãe, em resposta ao seu mutismo. Porém, quando Wesley passa a morar com a avó paterna, começa a falar, sendo encaminhado para uma escola comum. Já Lucas, mesmo apresentando registro de passagem por uma Escola Especial (para atendimentos e não em regime de substituição escolar), evidencia que a passagem por instituições psiquiátricas e uso excessivo de medicação, marcaram-no de forma mais significativa, com diagnósticos e prognósticos desfavoráveis quanto à capacidade de aprendizagem e à possibilidade de socialização. O aluno, nas entrevistas, referiu-se ao medo de não aprender e às dificuldades relacionais na escola. Os comportamentos de não adaptação escolar apresentados por Lucas são o que desencadeia a demanda por vários tratamentos, inclusive sua passagem por instituições especializadas.

É relevante acentuar que as medidas de inclusão direcionadas aos casos, paradoxalmente, reforçaram o lugar de cada um desses alunos como excluídos da aprendizagem. Eles não apresentam deficiência intelectual e evidenciam capacidade de aprendizagem; entretanto, devido à coordenação motora, como no caso de Raika, por ausência da fala, como se observa no caso de Wesley, ou, ainda, por problema de comportamento, como aconteceu com Lucas, todos eles foram encaminhados à educação especial, não havendo mudança significativa em seu desempenho escolar. Para além do recurso citado, não se pode deixar de destacar que esses alunos estavam, desde o início da escolarização (como é o caso de Raika), ou foram acolhidos ainda enquanto crianças, numa escola inclusiva, local da presente pesquisa, na qual esse ideal de inclusão não conseguiu superar o inassimilável da educação presente em cada caso.

O que é comum a todos os casos, além da queixa dos professores de não aprendizagem e da reiterada posição de exclusão desses alunos, é um apontamento da escola para o “*histórico familiar*” desses alunos, o que é reforçado pelo discurso que os responsáveis familiares desses adolescentes estabelecem com a escola como justificativa às dificuldades apresentadas.

⁴⁰ Semelhante a outra Escola especial da cidade em termo de estigma; porém, atualmente é a Escola Especial que recebe os casos mais graves, por estar conjugada ao mesmo espaço físico que a APAE e por possuir uma equipe multiprofissional atuante na Educação Especial da cidade.

Os casos apresentam um histórico familiar, no qual o efeito segregador do discurso de família desestruturada⁴¹ encontra respaldo, pois em todos eles acontece, devido ao abandono ou negligência materna, uma intervenção judicial que torna evidente uma mudança na configuração familiar. Os discursos idealizados sobre a família, usados como justificativas para o fracasso escolar dos alunos, podem ser interpretados como segregadores, comprometendo de antemão o vínculo desses alunos com a escola e a aprendizagem, ao se configurarem em efeito que obtura ou silencia a subjetividade introduzida na relação do aluno com as aprendizagens escolares (COUTO, 2011).

A intervenção judicial aplicada aos casos estudados refere-se a transferência da guarda da mãe para a avó materna, no caso de Raika, devido à negligência materna associada à dependência de drogas; para o pai, no caso de Lucas, devido à atitude da mãe de ser tomada como “abandono de incapaz”; para a avó paterna (posteriormente junto com o pai), no caso de Wesley, devido aos maus-tratos da mãe. É diante desse “histórico familiar” que identifica essas famílias como desestruturadas que a Escola pesquisada acolhe esses alunos e, na sua intenção de “inclusão feita com coração”, despende amor como resposta às faltas por eles apresentadas. Nas conversações com as professoras, isso aparece nos seguintes dizeres: **Professora A:** “Eu lido como mãe, como eu não aprendi sobre inclusão na faculdade que fiz, então o que a gente tem pra dar é amor”; **Professora B:** “Primeiro de tudo tem que ter amor. Se não tivesse amor, independente se o menino é de inclusão ou não, a profissão que a gente escolheu tem que ter amor”.

Desse modo, a referida “Escola Inclusiva”, semelhante a outras escolas, responde com evidente embaraço ao que esses alunos apresentam enquanto sintoma de desinserção, ou seja, aquela particularidade do sujeito que impossibilita fazer laço com a escola ou a aprendizagem. A escola, muitas vezes, estabelece uma resposta determinante para as dificuldades apresentadas pelo aluno, em vez de perguntar sobre “o que não vai bem”, sendo que essa resposta, geralmente, é construída à revelia do sujeito e se condiciona em explicações que paralisam investigações sobre o caso. Na presente pesquisa, a Escola responde aos referidos casos com acolhimento afetivo ou amor, resposta que, por um lado, permite a Escola ser reconhecida como acolhedora e inclusiva, cumprindo, de alguma forma, a política de inclusão, entretanto, por outro lado, corrobora com a permanência desses adolescentes na mesma condição de excluídos da educação.

⁴¹ Veja o texto *O efeito segregador dos discursos sobre a família* de Margaret Couto, o mesmo tema é apresentado com mais detalhes na tese de doutorado da mesma autora, intitulada *O fracasso escolar e a família: O que a clínica ensina?*.

O que se pretende mostrar é que a escola, diante das dificuldades escolares desses alunos ou do sintoma apresentado por eles, ao determinar uma resposta na justificativa da família desestruturada, segrega o que é da ordem do sintoma e do particular do sujeito, ao tentar apaziguar a interrogação sobre o porquê de o aluno não aprender com uma oferta de acolhimento e amor. Sendo assim, a escola, de forma inconsciente, pode reiterar identificações apresentadas a esses sujeitos ao longo de suas histórias – deficiente, maltratado, doido –, ao oferecer acolhimento afetivo e não possibilidade de aprendizagem e avanço escolar.

É importante não desconsiderar que a família tem sua participação na constituição do sintoma da criança. É o que Lacan (2003) nos ensina e o que pôde ser visto nos casos apresentados; entretanto, essa observação não pode ser simplificada à explicação recorrente que correlaciona sintomas escolares à desestruturação familiar (COUTO, 2011a). Desse modo, é somente quando se descarta essa determinação familiar que precipitadamente interpreta e condiciona qualquer resposta emitida pela criança que se possibilita o surgimento do que seria próprio de sua subjetividade, permitindo uma leitura do sintoma trazido pelo sujeito.

Portanto, o que podemos perceber nos casos estudados é que a possibilidade de fazer uma família que funciona como estrutura na organização subjetiva desses adolescentes, aparece justamente com a intervenção judicial – nos casos de Lucas e de Wesley, essa foi franqueada pelo pai – que propiciou configurações familiares específicas a partir da separação desses sujeitos de suas mães.

A psicanálise, simbolicamente, interpreta a separação materna como uma das funções desempenhada pela família, como dispositivo de transmissão do desejo e da castração (LACAN, 2003). Isso quer dizer que “a família se constitui como uma estrutura simbólica, que exige a função pai, como agente da castração, e uma função mãe que, ao ter um interesse particularizado pela criança, aliena-a ao seu desejo” (COUTO, 2011 b, p. 255). Então, se a configuração familiar propiciada pela intervenção judicial nos casos estudados faz sentido no saber psicanalítico e, mais ainda, nos sintomas desses meninos – Wesley saindo de uma posição de objeto de maus-tratos da mãe, começa a falar, permitindo a manifestação do sujeito através da palavra; e Lucas somente inicia sua aprendizagem e socialização ao se distanciar do excesso de presença da mãe que o “punha doido” –, numa observação convencional essa configuração familiar, medida sobre um modelo ideal de família tradicional, é interpretada como desestruturada pela rejeição ou carência materna.

Torna-se evidente que a escola reiteradamente exclui o sintoma do aluno, o que aparece na fala dos educadores como: “a escola não sabe lidar com o particular” (SANTIAGO; ASSIS, 2015), o que evoca a questão de como a escola poderia responder ao sintoma sem excluir. Haveria uma outra forma de a escola reagir ao sintoma que não fosse pela segregação? Se a busca dessa resposta está em consonância com o apelo da Psicanálise Aplicada, de contribuir para o sujeito fazer bom uso do seu sintoma, propiciando inserção e laço social nos contextos institucionais (SANTIAGO, 2009), ela também não foge à proposta de inclusão, baseada no princípio da diversidade que clama pela superação do conceito de normalidade e pela construção na escola de espaços em que a diferença possa manifestar e fazer laço social.

Outra possível reação da escola diante dos sintomas apresentados pelos alunos acarretaria em restituir o lugar de impossível na prática da educação que consiste em suportar certa angústia diante de situações marcadas pela incerteza que não tem uma resposta pronta ou imediata, mas que, pelo contrário, preserva um lugar de vazio que permite interrogar o sujeito sobre o que não vai bem (SANTIAGO, 2012).

A possibilidade dessa interrogação, que faz surgir o sujeito, somente se torna viável com o esvaziamento de saberes, seja aqueles oferecidos pelos progressos científicos, que anulam o sujeito em favor do universal do método e das técnicas, quanto outros saberes construídos no campo social e moral, que acabam por cristalizar respostas, obturar faltas e paralisar o desejo de saber no âmbito escolar. As conversações com os professores constituíram espaços para o discurso sobre as dificuldades de inclusão dos alunos, discussão essa que levantou muitos saberes mestres que respondiam sobre os casos enigmáticos, mas não lhes traziam saídas para a desinserção. Nessas conversações, aparece a possibilidade de questionar sobre: O que esse aluno tem? E também de pensar formas para discutir os casos que na escola aparecem como problemas.

A pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica pretende destacar o sujeito e, desse modo, aposta, mesmo sem garantias de efeitos, na supressão da desinserção, quando se torna possível o deslocamento da intervenção clínica para o campo social, favorecendo o laço social ao reconhecer o mais particular de cada um neste arranjo do sujeito e do Outro (familiar, escolar).

Assim, o que a presente pesquisa nos ensina sobre esses alunos marcados pela desinserção desde o início da vida escolar, refere-se à possibilidade de um espaço em que o sujeito possa se manifestar e buscar saídas para sua inserção, possibilitando a construção de laço social, de forma a não excluir o sintoma, mas, sim, de fazer bom uso dele.

É preciso evidenciar que em todos os casos estudados a adolescência está em tempo de despertar, e não seria possível a esses adolescentes “pensar nisso sem o despertar de seus sonhos” (LACAN, 2003, p. 557). Então, esses sujeitos manifestam com evidência os impasses que são comuns a todo ser falante e que se referem à falta de saber sobre o que fazer com a sexualidade que irrompe no real do corpo, incitando-os a inventar cada um à sua própria resposta, ou seja, uma resposta sintomática possível diante do real da puberdade (STEVENS, 2004).

Portanto, as Entrevistas Clínicas e Intervenções Pedagógicas nesta pesquisa foram marcadas por esse tempo tão significativo na construção da subjetividade, uma vez que movimenta as identificações. Esse espaço clínico na escola ofereceu oportunidades para elucidar impasses diante da construção da adolescência⁴², possibilitando a reorganização de significantes antigos que foram colados no sujeito e dando abertura para uma nova resposta diante do saber e do Outro.

4.1. Caso Raika: enigma de deficiência cognitiva e a posição de não saber diante do Outro

Raika tem 15 anos, uma aluna do 8º ano que “não dá trabalho à escola”, é dócil e sensível, tenta agradar as pessoas e responder as demandas escolares. Na escola, alunos, como Raika, que têm uma problemática silenciosa, muitas vezes ficam esquecidos em comparação aos problemas intensos, ruidosos e agressivos de outros alunos. Assim, na conversação com as lideranças da escola, Raika nem foi lembrada, e nos arquivos da escola em que ela sempre estudou e evidenciou dificuldade de aprendizagem não foram apresentados os registros de avaliações e propostas de intervenções no seu percurso escolar de fracassos. Raika traz uma problemática velada e silenciosa que a escola desconhece; entretanto, ela manifesta a sua identificação com uma possível deficiência impeditiva de sua aprendizagem, através de uma posição de alheamento e não saber diante de todos da escola e, também, diante da pesquisadora.

⁴² A adolescência é pensada como uma construção por teóricos da Psicanálise, especifica-se o texto de Jacques-Alain Miller (2015), intitulado *Em direção à adolescência*.

4.1.1. Conversação diagnóstica com professores: Raika: aluna quieta, porém enigmática

Nesta conversação, uma professora inicia reivindicando em favor do atendimento aos alunos que “não incomodam os professores, que não têm laudo, ninguém fala deles e ficam lá no canto quietinho”, e ao final da conversação, após os professores falarem sobre ela, numa votação os professores elegeram o nome de Raika, como um dos casos mais enigmáticos ou problemáticos para eles e que merecia uma atenção maior. O que os professores falaram de Raika? Eles dizem de uma aluna que “quer aprender, tem vontade de estar como os outros, mas não sai do lugar, não dá conta”. Ela participa das aulas, mas “só dá opinião nada a ver, só dá fora”. Nas atividades escolares, Raika se dispõe a fazer, mas “não consegue, faz tudo errado, não conclui, a cabecinha dela está em outro planeta”. Ela se expõe na sala de aula, quer participar, perguntar e responder aos professores e acaba por declarar sua falta de entendimento e de aprendizagem. Assim, os colegas reconhecem a diferença nela e questionam se Raika é aluna de inclusão, supõem que a colega tem um “super mega laudo”, até “parece que ela tem uma cadeira de rodas”, e reagem tratando-a “com cuidado ou com um pouco de bullying”. A dificuldade de entendimento de matemática é enfatizada, mas todos os professores e, também, alunos percebem a diferença de Raika na escola, mesmo que ela não apresente nenhum laudo. As explicações dos professores de Raika sobre sua problemática escolar apontam para o histórico familiar do envolvimento da mãe com drogas e para um severo desamparo familiar, no qual “ela foi bloqueada”. Os professores, também, acham a aluna “imatura, amorosa e agradável”.

4.1.2. Dados do arquivo escolar: deficiência intelectual?

Como já dito acima, na pasta de Raika não consta PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e nem observações sobre intervenções e procedimentos realizados na tentativa de solucionar as dificuldades pedagógicas da aluna, que sempre estudou na mesma escola. A única observação é que a aluna foi avaliada pela equipe diagnóstica de uma Escola Especial, porém não consta o resultado dessa avaliação. Raika estaria com 7 anos na data dessa avaliação, momento de ingressar no mundo da linguagem escrita, que frequentemente é

tomado pela escola como homogêneo a todos os alunos; porém, cada criança evidencia o quão singular pode ser sua resposta a esse momento de aprendizagem (SANTIAGO, 2011).

Sobre os documentos pessoais da aluna, dois detalhes chamaram a atenção: a certidão de nascimento somente trazia os nomes da mãe e da avó, e das fichas de matrícula, uma declarava ser aluna com necessidade educacional especial, especificada com a palavra “mental”, e a outra ficha negava ser aluna com necessidades especiais. Sobre esses detalhes, o primeiro remete à falta do pai e somente irá aparecer no último encontro como possibilidade de saber; já o segundo revela a polaridade que atravessa a vida escolar de Raika, como uma dúvida se seria deficiente, como os assistidos pela Escola Especial que foi atendida, por isso não aprendia ou teria possibilidade de aprender não sendo deficiente. Entretanto, é significativo como essa identificação duvidosa não é declarada, mas aparece em sinais que são evidenciados pela aluna diante do outro na escola.

É importante mencionar que o uso da análise de dados do arquivo escolar do aluno, no estudo de caso, propõe um levantamento de questões muito mais que a obtenção de respostas, pois a leitura dos dados desses arquivos apontam lacunas que podem se tornar interrogações relevantes sobre o caso, o que se evidencia no presente caso quanto à questão sobre a deficiência de Raika.

4.1.3. Entrevista Clínica com avó materna: o problema é a adolescência da mãe, e não a escola

A entrevista com a avó esclarece parte das lacunas presentes nos arquivos escolares de Raika, mas, também, levanta outra problemática. No início da entrevista, a avó esclarece que Raika fez tratamento numa Escola Especial, de forma complementar, pois ela sempre estudou na escola pesquisada. A avó conta que esse acompanhamento da neta durou 5 anos e iniciou-se no momento da alfabetização, com 7 ou 8 anos, devido a um problema de coordenação motora e aprendizagem, sendo o motivo de suas reprovações: “Ela repetiu a terceira série duas vezes, porque ainda estava fraca na coordenação, na aprendizagem, quero dizer”. O enunciado da avó revela essa marca do percurso escolar de Raika, expressa numa confusão entre coordenação motora, aprendizagem e deficiência (referenciada por frequentar uma escola especial), que a neta vai esclarecer quando, trabalhando sua aprendizagem com a pedagoga no

momento do Diagnóstico Clínico Pedagógico, consegue fazer a separação desses elementos da sua problemática escolar.

A avó também aponta para uma posição de Raika diante do saber e do outro através de uma queixa apresentada pela neta que diz “não dar conta, não achar ninguém para lhe ensinar, que as professoras não a entende”. Em resposta a isso, a avó esclarece que não tem estudos para ajudá-la e nem dinheiro para pagar reforço escolar, mas reitera que a neta sempre fez aulas de reforço e encontra-se do mesmo jeito. Entretanto, a avó destaca que sabe das dificuldades escolares da neta, porque essa se queixa, não tendo clareza através da escola das dificuldades de aprendizagem apresentadas por Raika. Quando questionada sobre esse assunto, a avó reafirma: “Elas (professoras) nunca me falaram sobre as provas dela. A diretora fala que ela é ótima aluna, que ela é boa, tem bom comportamento na escola e em sala de aula. Toda vida ela teve, eu nunca vim aqui sobre briga, coisa errada. Agora, sobre essas matérias (conteúdos) dela, elas nunca me chamaram, nem nunca me falaram”.

Deste modo, diante da queixa da neta de que as professoras não entendem o que ela fala e escreve nas provas, a avó aconselha Raika a explicar para as professoras o que ela não entendeu e até contar para elas que sua mãe já esteve presa. A avó conta que Raika reage, dizendo: “Vó, não tem nada a ver com a minha mãe presa, deixa minha mãe para lá. Tem a ver é com meu estudo.” A avó esclarece que foi ela quem contou esse fato na escola, pois Raika não gosta de falar sobre a prisão da mãe. Percebe-se que também a família justifica as dificuldades escolares de seus membros por motivos referentes aos problemas ou faltas que aparecem em suas relações e, desse modo, acaba por reforçar o efeito segregador do discurso da família desestruturada na escola.

Na entrevista, a avó deixa claro que o problema que vivencia com Raika não se refere à escola – o que ela traz da aprendizagem da neta responde às interrogações da pesquisadora –, o que a preocupa é a adolescência da neta, seus temores dizem respeito à identificação com a adolescência da mãe de Raika. Essa foi presa pela quarta vez por uso de drogas e envolvimento com tráfico, as prisões acontecem porque, estando em liberdade assistida, acaba voltando para as ruas e para as drogas e não se preocupa em cumprir as normas exigidas pelo programa APAC – Associação de proteção e assistência aos condenados.

A avó afirma que a maior dificuldade que está tendo com Raika é a adolescência: “ela quer ficar moça rápido”, pois acredita que ficando menstruada, vai poder sair, mas, aí vai ser pior”. A avó não permite que Raika saia com as amigas, acha a neta muito ingênua e sem maldade, teme que as amigas levem-na para as drogas, não deixa a neta namorar, mas a adolescente quer muito sair e namorar; até começou um namoro, porém a avó falou,

reclamou, ameaçou e chorou, até Raika ceder às suas exigências, não sem reivindicação e queixas. Segundo a avó, Raika retruca: “Vou ficar velha dentro de casa. Eu já sei, não precisa me ensinar. Vocês acham que eu não posso andar, conversar e sair com ninguém, que vocês ficam em cima e vão atrás”. A avó conta que Raika interpreta suas atitudes, dizendo para as amigas: “Minha vó tem trauma, porque aconteceu com a minha mãe, vai acontecer comigo. Não deixa eu namorar, eu acho que minha vó fica carregando esse trauma, que pensa que eu vou ser igual a minha mãe.”

A pesquisadora questiona a avó se ela tem esse medo mesmo e ela responde esclarecendo que seu temor refere-se à inocência da neta: “Eu já testei a Raika, não tem maldade. Você cansa de falar com ela que as amigas desfazem e aproveitam dela. Não adianta, parece que ela fica avoada”.

A avó conta sobre como começou o envolvimento da mãe de Raika com drogas: isso aconteceu por influência dos parentes dela. Ela evidencia culpa e tristeza ao falar de uma jovem que trabalhava e cuidava bem da neta, “até o tio conseguir pôr ela perdida”. A avó relata sobre a gravidez e a maternagem de Raika; diferente das duas irmãs, a mãe não era dependente de drogas, porém, nunca declarou o pai. Assim, a avó conta uma história bem diferente do que imaginavam os professores: “Minha filha, na época, não bebia, não fumava, não usava droga. Era toda comportada. Ela trabalhava e fez o enxoval. A Raika foi muito mimada, paparicada. Ela nasceu em berço de ouro. A mãe dela fez de tudo por ela. E a Raika está assim, não sei por que, não entendendo”.

Diante da angústia e da culpa da avó, questionou-se sobre as consequências dessa comparação da adolescência da filha com a adolescência da neta que, diante de seu temor não seria interessante ficar apontando para a neta a vida da filha. Entretanto, o que se percebe é que a avó acredita que precisa proteger Raika de tudo e de todos, fazer mais pela neta do que fez pela filha e, mais ainda, ela se justifica pela posição que a neta apresenta diante do saber e do outro: “Raika não sabe... não pensa... não aprende... é avoada, ingênua, inocente e o outro desfaz e aproveita dela.”. Desse modo, é possível observar que também nas relações familiares, Raika é nomeada por significantes que remetem à identificação com algo da deficiência e que marcam sua relação com saber e com o outro.

Nessa entrevista, a avó ainda conta sobre as relações familiares de Raika: a neta estabelece uma relação de muito carinho com a mãe, “faz tudo que a mãe quer”, acompanha a mãe na APAC para assinaturas e acredita, sendo bastante religiosa, que Deus vai convertê-la. A adolescente em família é calma e quieta, somente briga com a irmã de 7 anos (a outra irmã mais nova não mora com a família); segundo a avó “por ciúmes da irmã ter um pai que dá

tudo”, Raika briga com a irmã dizendo que essa foi achada no lixo e a irmã retruca que achada no lixo foi Raika, porque não tem pai como ela. A avó enfatiza que Raika quer muito conhecer o pai, pergunta e solicita a verdade sobre sua origem, mas a mãe ignora e não responde. A avó já levou uma vez na justiça um suposto pai, mas não se confirmou a paternidade. O marido da avó ajuda Raika em algumas tarefas escolares e a incentiva a buscar confirmação da paternidade com outro suposto pai. A avó muito enfatiza como o casamento e esse homem foi bom para sua vida e para a família, deixa a entender que também tinha uma vida instável ou errante antes desse casamento.

4.1.4. Entrevistas Clínicas com a aluna: Raika e sua própria adolescência

As entrevistas clínicas constituíram um espaço no qual Raika teve a possibilidade de falar sobre o que lhe angustiava. Esse lugar que lhe ofereceu oportunidade de dizer o que sabe e como sabe, o que propiciou elucidar confusões e abrir caminhos para que ela pudesse aparecer enquanto sujeito de desejo, tornando possível questionar seus impasses na aprendizagem escolar e suas possibilidades de vida e crescimento.

1ª Entrevista: Confusão das dificuldades escolares e familiares

Na primeira entrevista, quando Raika foi convidada a falar sobre suas dificuldades, ela remeteu aos conteúdos escolares, enfatizou a matemática e, especificamente, a divisão. A adolescente colocou ainda que, no momento, também está com dificuldade em outros conteúdos e, misturado a isto, ela traz uma situação de casa, devido ao fato de sua mãe ser usuária de drogas. Raika traz essa confusão de dificuldades escolares e familiares remetendo ao que a avó tem como explicação para a não aprendizagem da neta. Isso se evidenciou quando a adolescente, tentando ser mais clara em seu discurso, se sustenta pelo que imagina que a avó já havia dito à pesquisadora: “Lá em casa, por causa de minha mãe ser usuária de drogas, o que minha avó já te falou, não foi?” Neste momento, é questionado como Raika, pensa, independentemente do que a avó disse, se essa situação de casa pode atingir seus estudos e como isso é possível. Ela responde: “Não sei se é porque eu fico preocupada demais. Fico pensando na minha mãe, aí atrapalha aqui (escola), em tudo”.

Raika sempre expressa um ar de dúvida no que afirma, mostra que tem dificuldade de sustentar o saber e o reporta ao outro, se coloca como se o outro não a entendesse e, muitas vezes, se mostra confusa ao se comunicar, usando expressões como: “esses trens”, “esse negócio”, “essas coisas”. Ela também expressa esquecimento dos nomes de pessoas, lugares e coisas, sempre questionando: entende? Sabe? Desse modo, ela manifesta as marcas de uma identificação antiga com o fracasso escolar e com a posição de não saber diante do outro.

Nesta primeira entrevista, buscou-se elucidar suas dificuldades ou o que não vai bem, que pode apontar para o sintoma; entretanto, o que Raika evidencia é que tudo se mistura: a situação familiar correspondente à dependência química da mãe, a identificação com o não aprender e com o fracasso escolar, como se não aprendesse em nenhuma disciplina. Tentou-se demarcar o que ela tem aprendido do que ainda não aprendeu, também buscou-se delimitar um espaço entre ela, a mãe e a avó.

Raika fala do seu desejo de aprender e resolver suas dificuldades na escola, mas diz ser difícil e não dar conta. Ao falar dos conteúdos que estava aprendendo, mais do que evidenciar conhecimentos, ela aponta seu interesse nos impasses da adolescência. Assim, ciências biológicas é o “corpo humano, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis (DSTs)”; geografia é “espaço que fica longe um do outro”. A partir daí, ela fala da ambivalência afetiva da distância e proximidade com a mãe, sente-se melhor quando essa está presa, pois quando está em casa, a proximidade fica excessiva, ela precisa ficar vigiando e acompanhando para a mãe não ir para a rua. Também, das aulas de ciências biológicas, passa a falar da sexualidade e da sua adolescência cheia de desejos e das proibições da avó: “não pode sair”, “não pode namorar”. A adolescente conta que sua saída é ficar no Whatsapp e a avó fica dizendo que ela não estuda e perde tempo no celular. Raika fala do “medo da avó, que ela faça como a mãe”. A pesquisadora questiona o que ela pensa sobre o medo da avó. Raika responde: “Eu sou diferente dela, não é? E ela é diferente de mim”.

Assim, demarcando a diferença entre ela e a mãe, Raika conta que a mãe parou de estudar por causa das drogas e percebe que a escola pode ser uma oportunidade de vida, apresentando, de forma bastante imaginária ou irrealista, profissões para o futuro: “ser engenheira ou ser modelo”. Entretanto, Raika reconhece que seu interesse não está nos estudos, “que está doida para formar rápido, para não ter que acordar cedo todo dia”. Os

estudos não aparecem para Raika, pelo menos neste momento da adolescência, como a sua escolha sintomática⁴³ diante do impossível da puberdade.

Raika, ainda se queixando das proibições da avó, conclui que essa age assim com ela porque acha que ela não tem responsabilidade⁴⁴ e maturidade. Sendo questionada, a adolescente explica: “Maturidade é... sair com as amiga, ter maturidade de ficar andando na rua, de namorar... esses negócios. Minha avó fala que eu sou criança demais ainda, mas, eu acho que não.” **Pesquisadora:** Você não é criança, mas, às vezes, os adultos levam um tempo para perceber que uma criança cresceu, como você tem mostrado que não é mais criança para sua avó?”. Raika não prossegue a conversa e fica a pensar.

2ª Entrevista: “Que minha mãe cresça”

Num segundo encontro, uma semana depois, Raika inicia falando do que não vai bem na aprendizagem escolar, tem dificuldade de explicar e nomear adequadamente o que está tentando aprender e quais suas dificuldades, queixa-se de não ter devidos esclarecimentos sobre como realizar as atividades escolares, que assim vão se acumulando e ela se confunde mais ainda, “pois todo dia tem matéria nova”. Desse modo, ela evidencia que não está de posse dos operadores e das bases do conhecimento que lhe é demandado responder.

Seguidamente, a adolescente passa a falar sobre com o que está preocupada: conta que o tio, que levou a mãe para as drogas, vai sair da prisão para perturbar, pois além de drogas, ele rouba e não dá sossego à avó. Prosseguindo, Raika expressa que o que mais lhe preocupa é a saída da mãe da prisão; esta escreveu uma carta dizendo que sairá em breve.

Raika tem consciência da relação afetuosa diferenciada que sua mãe estabeleceu com ela desde a gravidez; entretanto, afirma que sempre aconteceu dificuldade na relação com a mãe, porque essa faz uso de drogas desde a adolescência. Uma dúvida que aparece repetidamente no dizer de Raika: “Não entendo, não sei o que acontece que minha mãe sempre volta para a droga”. A relação com a mãe parece se estabelecer entre as promessas de um vínculo afetuoso (lar, passeios, religião), que pode remeter às primeiras vivências com a mãe e o retorno dessa para as drogas e a rua, deixando a adolescente sem saber o que acontece

⁴³ Alexandre Stevens (2004), em *Adolescência, sintoma da puberdade* refere-se a escolha sintomática como modo de resposta do sujeito a uma situação. Para o autor, a adolescência é a enumeração de uma série de escolhas sintomáticas em resposta ao real da puberdade.

⁴⁴ Teóricos como Alexandre Stevens (2016) e Contardo Calligaris (2009) apontam a frequente presença de paradoxos em nossa sociedade a respeito da responsabilidade de adolescentes. Trata-se de uma contradição apresentada pelos adultos que exigem responsabilidade dos adolescentes para não reconhecê-los como crianças, mas, ao mesmo tempo, não lhes dão responsabilidade, mantendo-os crianças.

– o que a mãe quer dela?” – essa vivência se repete desde seus primeiros anos e lhe traz significativa angústia⁴⁵.

A adolescente teme que a “mãe não melhore e continue a vida da mesma forma”, por isso fica mais tranquila quando a mãe está presa, pois “quando ela sai, tem que ficar vigiando onde que ela vai, tem que ir com ela. Assim, fica muito difícil pra mim.”

A pesquisadora questiona: “Você acha que tem que cuidar da sua mãe?”

Raika conclui: “Ah, eu acho que é ela também, não é? Uma parte tem que ser ela, porque ela já está grande. Ela não é menina mais, nem é adolescente”.

Seguidamente, Raika se dispõe a fazer um desenho, neste aparece ela, a mãe e uma árvore com frutos amadurecidos que caem. Ela diz representar o crescimento, “que minha mãe cresça”.

A pesquisadora reitera: “Então, você quer que sua mãe cresça? E assim, você poderia crescer também, ser adolescente?”

Neste ponto, a adolescente afirma que a importância de crescer é mais da parte da mãe que sua, devido a ela ter que cuidar da mãe.

Desse modo, o que se observa é que o não crescimento da mãe se torna um obstáculo ao crescimento de Raika, ou seja, a vivência de sua adolescência, não somente pelo lugar que a mãe ocupa de ser cuidada, mas também pelo medo da avó de que a neta repita a história da filha.

Entretanto, Raika também se refere ao desenho que fez como a união dela com a mãe. Neste momento, a pesquisadora, relacionando os dois significados do desenho trazidos pela adolescente, questiona se para haver crescimento, não seria preciso de se separarem em algum ponto. Nesta conversa, Raika desconsidera possibilidades de separação da mãe e enfatiza a união delas, declarando seu amor pela mãe, porém, reafirma a importância da mãe crescer. Ela explica que esse crescimento da mãe refere-se: “a ter consciência daquilo que ela está fazendo” ou “melhorar ela mesma, ajudar a si mesma, fazer as coisas sozinha”.

A adolescente aponta somente o casamento como saída para a mãe e, também, para si mesma. Gostaria que a mãe se casasse “para ela viver a vida dela, sem drogas e essas coisas, sem bagunça, sem ir pra rua, dormir e ficar suja no meio da rua”. O casamento para ela mesma tem dimensão de encontro com o outro, um laço “que um dia todo mundo faz, para

⁴⁵ Lacan cita uma referência italiana em seu Seminário 4, “Che vuoi?”, que se pode traduzir em “O que queres de mim?”, essa posição diante do desejo do Outro pode gerar significativa angústia, o que se torna mais bem esclarecido no Seminário 10, onde o autor, diferentemente do que pensava Freud, relaciona a angústia não a ausência relacionada a perda de objeto, mas a uma presença que convoca um enigma referente ao desejo do Outro.

não separar mais, mas, sabe que tem gente que separa”. Ela acredita que o casamento melhora as dificuldades, cita melhoras até nos estudos, “pra mim seria uma coisa boa, eu acho”.

Essa saída pelo casamento enfatizada por Raika parece ser o caminho declarado da avó, já que ela expressa o quanto o casamento trouxe organização para sua vida e para a família, dizendo que tudo ficou melhor depois que se casou.

3ª Entrevista: Sonhar para si mesma

Raika está assustada e triste com os conflitos que se estabeleceram em sua casa: sua mãe saiu da prisão e o que temia já está acontecendo de novo, sua mãe foi para a rua depois de uma discussão com um tio e com a avó. A adolescente está cheia de interrogações sobre quem seria o culpado dessa discussão e por que, mais uma vez, a mãe voltou para as drogas. A adolescente sente-se dividida entre a mãe e a avó, e justifica que “mãe pode ser o que for, pode ser até usuária de drogas, mas é mãe” e conta que a avó lhe fala que “deveria se importar é com ela, pois ela foi a única pessoa que lhe criou.”

Raika conta que a avó solicitou intervenção judicial para internação da mãe para tratamento em reclusão. Ela conta que a avó coloca que para a sua mãe resta como alternativas: a internação, a cadeia ou a morte. Esse ponto é enfatizado na tentativa de separar Raika da problemática da mãe e da avó e pensar em suas possibilidades e seus desejos. Deste modo, afirma-se que essas alternativas restaram à mãe diante das circunstâncias da vida desta, questionando se a adolescente percebe o quanto de possibilidades tem na sua própria vida. Raika diz perceber, mas tem dificuldade de descrever algo para si que não faça referência direta à mãe ou à avó.

A adolescente diz que precisa pensar em si, pois sua avó já falou “para não pensar na mãe, porque só Jesus, entregar nas mãos dele, é pra pensar somente em si agora”. Raika, sendo questionada, vai falando sobre suas possibilidades – “a frequência à igreja, um caminho bom e ser feliz” –, porém sempre referencia algo à mãe ou à avó: “Não preocupar com a minha mãe para mim ser feliz, seguir meu caminho, pois é só Jesus por ela, mais ninguém”; “Não mexer com drogas igual minha mãe”; “Ser alguém na vida quando eu crescer, porque eu não vou ter o resto da vida a minha avó”.

Raika fala do desejo de namorar e se casar, mas ao falar de seus sonhos, ela retorna à mãe e à avó: “sonha com a mãe sair das drogas e a avó parar de sofrer, e ela parar de preocupar”. A pesquisadora esclarece que os sonhos que ficam dependentes dos outros podem ser difíceis de alcançar, os sonhos que têm a ver com ela e que não ficam presos aos outros

têm mais possibilidades. Desse modo, a adolescente é convidada a libertar seus sonhos dos problemas da mãe e da avó. Ela chora, porém sai mais aliviada e tranquila.

As entrevistas clínicas se mostram como oportunidade de falar da adolescência e sua construção, viabilizado, assim, um primeiro passo para Raika sair de um lugar de alheamento ao saber e de submetimento ao Outro. Um sujeito capaz de se fazer entender começa a surgir, favorecendo à adolescente retomar aspectos significativos de identificações que a paralisaram na aprendizagem – como é percebido no Diagnóstico Clínico Pedagógico – e assumir o risco de saber sobre si e sobre o mundo, esclarecendo enigmas. A construção da adolescência consiste no afrouxar os vínculos com a família ou no afastamento dos pais (FREUD, 1905; 1910). As entrevistas clínicas, ao permitir Raika falar de seus conflitos familiares, favoreceu esclarecimentos e a mediação entre ela e o Outro familiar, o que foi possível observar na conclusão que se estabeleceu na última sessão de intervenção pedagógica e foi confirmado por uma carta que a adolescente escreveu na conclusão dos atendimentos.

4.1.5. Diagnóstico Clínico Pedagógico: localização do problema escolar

O Diagnóstico Clínico Pedagógico, como já esclarecido⁴⁶ é também uma intervenção pedagógica⁴⁷, portanto foi realizado por uma pedagoga⁴⁸ que participou da presente pesquisa⁴⁹. Essa intervenção aconteceu em três momentos: na primeira sessão, a pedagoga não tinha qualquer conhecimento sobre a aluna, o que favorece escutar o saber do aluno sobre seus impasses sem predeterminações sobre o caso; a segunda sessão aconteceu no dia seguinte e contou com a participação da pesquisadora – neste encontro, a pedagoga já sabia sobre o caso; a terceira sessão aconteceu um mês depois, devido à disponibilidade da pedagoga e também contou com a participação da pesquisadora.

Ao ser interrogada sobre suas dificuldades, Raika conta que está no oitavo ano, repetiu de ano duas vezes (acha que no terceiro ano, porque tinha muita dificuldade de coordenação motora); ela também esclarece que fez tratamento em Escola Especial por causa dessa

⁴⁶ Veja no capítulo 2.

⁴⁷ Nesta pesquisa, todos os casos apresentados mostravam a necessidade de intervenção pedagógica, pois se tratam de casos marcados pelo fracasso escolar, no qual dificuldades na aprendizagem se apresentam enfatizadas na queixa dos professores.

⁴⁸ Marlene Maria Machado Silva é integrante do NIPSE e apresenta significativa experiência na aplicação desta metodologia.

⁴⁹ A pedagoga aplicou o Diagnóstico Clínico Pedagógico acompanhada pela pesquisadora (exceto na primeira sessão). A pesquisadora realizou a transcrição do material e a análise dos dados com o auxílio da pedagoga.

dificuldade. A pedagoga vai desconstruindo junto às falas da aluna o que essa acreditava ser um problema de aprendizagem, como, por exemplo, esclarecer que a alfabetização é uma atividade cognitiva e não motora; que ela deveria ter tido uma dificuldade com a letra cursiva e, devido a isso, interpretaram como problema de coordenação motora, mas que ela poderia escrever com computador se não conseguisse com as mãos. Com relação à matemática, Raika consegue perceber que esse problema de coordenação motora não estava relacionado à dificuldade por ela apontada, chegando à conclusão de que matemática “é um negócio que tem que gravar na cabeça, não tem a ver com as mãos”.

O que se percebe é que a passagem de Raika pela escola especial marcou não somente a avó; a aluna, ao ser questionada pela pedagoga se se sentia deficiente por ter feito tratamento em escola para deficiente, ela responde que “às vezes sim, às vezes não”.

É neste momento de intervenção da pesquisa que aparece um esclarecimento crucial, que permitiu uma separação do que se manifestava de forma confusa e inconsciente através da posição que Raika evidenciava quanto ao saber diante do outro (familiar e escolar). Ela separa dificuldade de aprendizagem, dificuldade motora e deficiência. Essa tríade corresponde à dúvida que atravessa a vida escolar dessa aluna, manifestando-se como um enigma diante da capacidade de aprendizagem tanto para si, quanto para o outro: será que é deficiente? Parece que essa identificação funcionou como uma resposta diante de seus impasses singulares do momento da entrada dessa aluna no universal da linguagem escrita, ligando essas três dificuldades numa única explicação para a não aprendizagem. As intervenções da pedagoga permitiriam distinguir cada uma dessas dificuldades e romper com a identificação que lhe paralisava enquanto sujeito de saber.

A adolescente, nesta avaliação pedagógica, nos dois primeiros encontros, mostrou-se ainda confusa ao falar de suas dificuldades. Foi preciso ir questionando para elucidar tais dificuldades, de forma que ela ficasse mais segura para responder sobre o que lhe era questionado. A pedagoga verificou que a essa aluna faltavam conceitos pedagógicos básicos, ela não dominava o sistema de numeração decimal. Constatou-se que Raika não sabia tabuada e a pedagoga lhe ensinou uma estratégia de aprender por inversão numérica, dizendo-lhe que cinquenta por cento das dificuldades da matemática se resolveriam com o domínio da tabuada. Ao final do segundo encontro, ficou combinado que a aluna iria estudar a tabuada a partir dessa estratégia aprendida até a pedagoga voltar a atendê-la.

Um dado importante nesses primeiros encontros com a pedagoga é que Raika não falou nada sobre a mãe ou a avó. Haveria sido realizada uma distância entre dificuldades escolares e conflitos familiares? A mediação propiciada pela oferta da palavra a essa

adolescente nas entrevistas clínicas teria favorecido um deslocamento da relação que estabelecia com a mãe e a avó, oportunizando dizer mais de seus impasses na aprendizagem do que dessas conflituosas relações? Diante dessas questões, tem-se a resposta de que propiciar espaço para que a subjetividade possa aparecer na escola possibilita efeitos sobre o lugar da aprendizagem na vida de um sujeito.

No terceiro encontro, Raika iniciou dizendo que “não deu muito tempo para estudar a tabela”, justificando que estava estudando outras disciplinas em que ficou de recuperação. A pedagoga questionou como estava em matemática e a aluna contou que o que estava aprendendo agora, julgando mais fácil: ela gostou mais. A pedagoga reforça e questiona se agora ela está começando a ter mais facilidade na matemática, o que havia mudado. Raika responde: “É... não sei se é porque eu estou estudando muito, não sei não”. Ela ainda afirma que: “não era chegada em estudar matemática, mas que agora está dando conta de fazer as coisas, era muito difícil pra mim.” A aluna, dessa vez, fala com mais confiança: “Agora está ficando mais fácil, não sei se é porque eu aprendi matéria nova, e essa matéria nova eu estou sabendo mais do que as outras matérias”. A pedagoga vai questionando o que mudou e a aluna vai falando: “Antes eu era ruim, agora eu estou ficando melhor, não sei se é porque eu passei por aqui, sei lá o que eu passei”. Diante da pergunta da pedagoga, ela afirma que os encontros fizeram diferença e se mostra segura em responder que está “aprendendo mais rápido e que antes dizia que não dava conta, e agora está dando”.

A pedagoga esclarece a importância de se pensar sobre como surgiu um problema para ver as possibilidades de resolvê-lo, fazendo referência à crença que Raika tinha de que não aprendia matemática pelo problema de coordenação motora, que fez tratamento em Escola Especial. Neste momento, a pedagoga questiona se a aluna já passou por problemas que não conseguiu mudar; Raika refere-se à mãe, dizendo que a avó – desta vez, não ela mesma – “batalha muito pra ela parar com droga, mas não adianta”. Neste ponto, a pedagoga refere-se a três tipos de problemas: o problema que não existe e se pensa que ele existe; o problema que de fato existe e que se pode mudar; e o que não pode ser mudado e se aprende a conviver com ele. Respectivamente, é exemplificado o problema de coordenação motora que se apresentava como obstáculo a aprender matemática, o problema de estudar matemática e tabuada, e o problema de envolvimento com droga da mãe. Essa conclusão foi bastante significativa para Raika localizar seus problemas e dissipar aquela confusão que apresentava no início do processo de intervenção.

Neste encontro, Raika mostrou-se mais segura e com maior clareza nas suas respostas, parecendo que conseguiu obter esclarecimentos, discernir problemas e estabelecer rupturas, campo necessário para fazer acontecer sua aprendizagem, posicionando-se diante do outro sem se furtar ao saber. Além disso, no diagnóstico clínico pedagógico observou-se a importância da adolescente se comprometer com seus estudos e da necessidade de ajuda pedagógica para sanar as defasagens de aprendizagem de longa data.

4.1.6. Sessão conclusiva com Raika: efeitos de separação e acesso ao saber

Raika declarou se sentir melhor com os atendimentos, dizendo que as pesquisadoras a ajudaram e que queria mais ajuda, mas que sabe que não se pode continuar. Conversou-se sobre a possibilidade dela continuar a conversar com um psicólogo, ela contou que já está sendo atendida na Unidade de Saúde, mas o psicólogo é homem e ela preferia que fosse mulher para conversar sobre namoro e sexualidade. Também foi questionada a possibilidade de ajuda pedagógica de uma professora lá nos estudos; mesmo que ela afirme que está aprendendo mais e que a pedagoga lhe deixou umas dicas, seria importante sanar defasagens que podem impedi-la de prosseguir nos novos conteúdos.

Neste momento, propõe-se à aluna fazer algo para a conclusão dos atendimentos. Em um texto, ela expressa com clareza e gratidão sua trajetória nos atendimentos, a possibilidade de cuidar de si e se distanciar da mãe. Raika assina no final do texto e diz que acha seu nome pequeno e a pesquisadora questiona se tendo três nomes, ele seria mesmo pequeno, “o que falta no seu nome?” Ela responde: “o nome do meu pai”. Deste modo, ressalta-se que é a partir do momento em que Raika é capaz de concluir sobre sua separação do Outro que ela formula uma interrogação sobre o pai – desejo de saber sobre ele. A partir daqui, abre-se uma nova questão: ela está motivada a buscar respostas, assumindo a possibilidade de saber e os riscos desse saber.

4.1.7. Conversação devolutiva com os professores: desconstrução de identificações escolares

Nesta conversação, os professores evidenciaram não perceber ainda avanços significativos na aprendizagem de Raika. São trazidos aos professores pontos significativos do estudo de caso da aluna, visando a desconstrução e o deslocamentos das identificações já cristalizadas apresentadas pela adolescente na escola. Desse modo, buscou-se esclarecer a posição assumida pela aluna de alheamento ao saber, relacionada a uma dúvida se seria deficiente, devido às suas dificuldades na aprendizagem e por frequentar uma Escola Especial para tratamento de um déficit de coordenação motora. Isso aparece como identificação possível de se desfazer, ao discernir essa confusão entre dificuldade de aprendizagem, dificuldade de coordenação motora e deficiência. Essa dúvida e a identificação que procede dela acompanhou a aluna ao longo de sua vida escolar e foi transferida aos professores pela posição ocupada pela aluna de incapacidade na aprendizagem.

Outro aspecto relevante que foi apontado junto aos professores refere-se à importância da distinção entre as dificuldades de aprendizagem e os problemas familiares da aluna, esclarecendo que a adolescente, nos atendimentos, conseguiu fazer esse distanciamento que antes se encontrava misturado; seria interessante que esses problemas estivessem separados.

A partir do que foi apresentado sobre o estudo de caso, como a escola poderia agir? Esta é uma interrogação que aparece e entre queixas e dificuldades levantadas pelos professores, menciona-se que a escola, sendo inclusiva, deveria oportunizar recursos e atividades para que esses alunos se encontrassem ou se identificassem, não ficando presos somente aos baixos rendimentos escolares. Assim, eles poderiam se identificar, ter reconhecimento e autoestima para além das suas dificuldades, o que poderia levar a melhorar, também, a aprendizagem. O professor que sugere isso conclui dizendo que os professores têm ideias que favorecem o reconhecimento da singularidade de alguns alunos; porém, acabam ficando no básico e nos conteúdos para todos.

Uma professora questiona o que poderia ser feito no caso da Raika: ela diz ter vontade de ajudá-la, pois a adolescente se mostra bem perdida na aprendizagem. Enfatiza-se a importância de situar a aluna quando ela “dá fora” na sala de aula, localizá-la no seu saber. É possível acreditar na capacidade dela de aprender, ela não é deficiente e tem capacidade cognitiva. Entretanto, a aluna possui significativas defasagens pedagógicas, sendo questionado como a escola poderia propiciar um trabalho de reforço pedagógico para ela

possa avançar na aprendizagem. Essa conversação devolutiva propiciou aos professores uma mudança de olhar sobre o caso e o pensamento sobre propostas de inclusão para alunos como Raika.

4.2. Caso Lucas: o menino custoso, sem crédito para crescer e aprender

Lucas tem 13 anos, é aluno do 7º ano, estuda na escola pesquisada desde o 3º ano do Ensino Fundamental, quando estava com 9 anos. Esse aluno é bastante conhecido nos dois turnos pelo seus problemas comportamentais, sua agressividade com colegas e professores, além de apresentar fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem em vários conteúdos, configurando-se como um aluno problema enfatizado no discurso escolar. A escola tem dispensado muita atenção e buscado muitos recursos para o caso. Os arquivos escolares do aluno são abundantes, com vários relatórios direcionados e recebidos dos profissionais da educação, da saúde e da justiça. A relação do pai do aluno com a escola se estreitou, por ser chamado frequentemente pela escola para intervir nos comportamentos inadequados do filho, levando a uma aproximação e a um compromisso desse pai e gerando mudança no comportamento do aluno. Esse fato coincide com a chegada de uma professora de apoio que faz diferença para o aluno em relação à condução do comportamento e da aprendizagem. Porém, mesmo Lucas apresentando melhor adaptação à escola, ainda evidencia sua diferença nas relações e na aprendizagem, estando sob a observação constante de toda a escola, que não sabe até quando sua melhora persistirá.

4.2.1. Conversação diagnóstica com professores: Lucas e suas várias patologias

O nome do Lucas é reconhecido com evidência como um aluno problemático, e mesmo que as coordenadoras da escola apresentem vários diagnósticos e uma lista de descrições sobre o caso, esse ainda se apresenta como um caso enigmático. O que elas afirmam é que “ele não acompanha a aprendizagem e que precisa muito da intervenção

proposta” e descrevem que “Lucas tem TDAH⁵⁰, hiperatividade, transtorno bipolar, gosto do contra, matemática básica e aprendeu a ler tardiamente, no 5º ano”. Também, nesta conversação, é indicado que a característica principal do aluno refere-se ao aspecto “desafiador-opositor, ele desafia mesmo e parte para a agressividade”.

Os professores se referem ao caso Lucas como um caso que “não fecha”, o diagnóstico médico proposto, TDAH, não esclarece sobre o cognitivo do aluno, se ele tem “capacidade de abstrair e aprender” ou se se trata de problemas de comportamento, como: “indisciplina”, “dificuldade de relacionamento”, “comportamento opositor”, “agressividade”, “preguiça”. Existem contradições e discrepâncias sobre a aprendizagem e o comportamento do aluno em diferentes disciplinas e no dizer de cada professor. Entretanto, todos reconhecem que o aluno apresenta defasagens significativas no processo de aprendizagem em todas as disciplinas, aprendeu a ler tardiamente e duvidam se ele se apropriou dos conceitos básicos da matemática.

A professora de apoio do aluno expõe que conteúdos mais abstratos como a matemática, ele não dá conta sozinho, precisa de alguém para lhe estimular a fazer. A professora de matemática expõe a dificuldade do aluno, enfatizado que “ele não dá conta, matemática, ele não consegue”; entretanto, essa mesma professora evidencia o desinteresse de Lucas em aprender. Particularmente, aos conteúdos novos que ele ainda não sabe e não domina, ele reage com nervosismo, perda do interesse, recusa à aprendizagem. A professora ainda conta “que quando está trabalhando uma matéria mais fácil, que ele sabe mais ou menos, ele fica satisfeito e participa”. Desse modo, Lucas demonstra como reage diante do não saber ou da falta de controle em uma situação.

Nesta conversação, conclui-se, após muito falar sobre o aluno, que ele seria escolhido para pesquisa/intervenção, pois mesmo tendo laudo médico com diagnóstico de TDAH e de Transtorno bipolar, fazendo tratamento medicamentoso, sendo atendido pelo AEE⁵¹ através de professor de apoio e sala recurso, ainda é um caso enigmático e problemático para a escola, uma vez que esses diagnósticos e recursos pedagógicos não explicam o que se passa com ele. Os professores têm dois questionamentos destacados sobre o caso: O aluno tem capacidade de abstração ou aprendizagem de conteúdos mais abstratos? O aluno não consolidou aprendizados porque tem algum comprometimento cognitivo ou porque recusa a aprendizagem por “desafio ou gosto do contra”? Esse último comportamento do aluno pode estar associado às suas dificuldades de relacionamento, justificadas pelo histórico familiar.

⁵⁰ Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

⁵¹ Atendimento educacional especializado.

4.2.2. Dados do arquivos escolar: Lucas e seus tratamentos

Lucas tem um arquivo extenso na escola, tanto referente a documentos pedagógicos da escola, como PDI⁵² e anotações de professores, quanto a relatórios médicos e encaminhamento jurídico.

Iniciando pelos documentos da escola, temos a ficha de matrícula que mostra que o aluno começou a frequentar a escola com quase 9 anos, sendo matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. A matrícula é assinada pela mãe e essa declara que o aluno faz atendimento em Escola Especial, não ficando esclarecido que tipo de atendimento.

No mesmo ano da matrícula, os professores fizeram um estudo de caso para a construção do PDI e avaliação educacional, no qual descreveram que o aluno passou por várias escolas e não se adaptou a nenhuma delas; que desde a sua entrada “não se interessou pelas rotinas da escola, sendo que seu comportamento, na maioria das vezes, se mostrava inquieto, agressivo ou completamente desligado da realidade, envolvido em seus pensamentos”. Sobre a aprendizagem do aluno, naquele momento, disseram que ele somente lia e escrevia palavras com sílabas simples e com a ajuda da professora, realizava cálculos simples de matemática com grande dificuldade e com uso de material concreto. Ainda no estudo de caso, afirmaram que ele necessitava de atenção constante de familiar ou de um adulto e acompanhamento psicoterapêutico. Neste estudo de caso, relatava-se sobre um percurso de avaliações e tratamentos médicos que foi possível acompanhar através dos vários relatórios médicos presentes no arquivo do aluno.

O aluno foi atendido por vários psiquiatras desde 2008, sendo apresentados três diagnósticos diferentes. Em 2009, o aluno passou por avaliação psiquiátrica no CEPAI⁵³, em Belo Horizonte, no qual o especialista declarou que Lucas “necessitava de escola especializada com atividade em dois turnos” e que ele era “extremamente agitado, sem condições de permanecer sem atividades supervisionadas”.

Em 2010, outro psiquiatra, do setor privado, diagnostica Lucas com TDAH e também apresenta como hipótese diagnóstica secundária o quadro de Transtorno bipolar do humor que, segundo o especialista “traz grave prejuízo para a vida escolar e social”. Esse psiquiatra afirma que “há necessidade de uso contínuo de medicação, mas, mesmo assim, obtém-se

⁵² Plano de desenvolvimento individual do aluno.

⁵³ CEPAI – Centro Psíquico da Adolescência e Infância, que já foi denominado Hospital de Neuropsiquiatria Infantil (HNPI) e Centro Psicopedagógico (CPP), ocupa um lugar de referência na atenção às crianças e adolescentes de Minas Gerais com distúrbios mentais mais complexos.

apenas controle parcial da impulsividade, agressividade, inquietação motora e capacidade de concentração, tendo necessidade de supervisão constante de familiar”. Ainda em 2010, outro psiquiatra do CEPAI refere-se ao caso descrevendo-o como “quadro clínico compatível com transtorno de comportamento desafiador e de oposição (TOD)”.

Em abril de 2011, outro médico do CEPAI prescreve para a criança o uso de quatro medicações (Risperidona, Medilfenidato, Clonidina, Imipramina) e em setembro do mesmo ano, o mesmo médico referencia a “melhora gradativa recente” do caso e sugere programação de redução paulatina dos psicofármacos e tratamento ambulatorial no município de referência. Nesta última consulta, Lucas está acompanhada pelo pai que, neste momento, havia assumido sua guarda: ele passou a morar com o pai e esse o acompanhava na escola e em seus tratamentos médicos.

Em julho de 2013, há relato de que o aluno está sendo acompanhado por um neurologista na Policlínica Municipal de Divinópolis, na qual é tratado como “portador de diagnóstico TDAH e faz uso regular de metilfenidato com resposta razoável ao tratamento”.

As diversas anotações escolares sobre a aprendizagem da aluno descrevem constantemente: “desinteresse, insegurança, falta de autonomia nas atividades e avaliações”. É relatado que o aluno “tem consciência de suas dificuldades escolares, mas não costuma aceitar e compreender as solicitações dos adultos ou cumprir regras, quer que todas suas vontades sejam atendidas”. Os professores relatam que Lucas tem “dificuldade de registro, de compreender conceitos abstratos, de memorização e de articulação de ideias, ele é dependente e pede atenção especial, apenas executa atividades lúdicas e mostra dificuldade em trabalho em equipe”. “O aproveitamento do aluno é dado como C em todas disciplinas, exceto educação física, artes e filosofia que foi conceituado com B”. Os professores indicaram Lucas para o AEE, solicitam sala recurso e professor de apoio.

Sobre o comportamento emocional e relacional do aluno é descrito: “ansiedade, inquietação motora, baixo autoestima, alteração de humor e de comportamento, agressividade, em situações de conflito usa agressão física e verbal, chantagens e afronta com objetivo de alcançar o que quer”.

Após um ano da entrada de Lucas na escola, em maio de 2012, a direção encaminha um relatório detalhado ao Promotor da vara da infância e juventude de Divinópolis, solicitando que sejam tomadas as devidas providências quanto ao seu caso. Neste relatório, foi descrito todo o percurso do aluno na escola, particularmente, as dificuldades do caso, como: as defasagens de aprendizagem; o descaso dos pais da criança; a agressividade e as ameaças de Lucas com os outros alunos e funcionários da escola; a não frequência à sala recurso e

agressão ao professor de apoio; os desafios referentes a sexualidade e a drogas. Através desse relatório, a escola se declarava incapaz de lidar com a situação e “solicitava a intercessão da Promotoria, pois não sabiam mais o que fazer, pois as famílias temiam pela integridade física de seus filhos em risco”. Buscava-se, assim, “o respaldo desta instância para que pudessem dar a transferência deste aluno para outra escola.” Em abril de 2014, são enviadas à Promotoria, como um acréscimo a esse relatório, queixas de novos episódios de agressões à professora e aos colegas, nos quais a escola “pede novamente respaldo para transferência do aluno para outra escola”, justificando com as palavras proferidas por Lucas: “não existe lei que o impeça”.

Esse relatório somente foi respondido mais de um ano depois, em 2014, pelo psicossocial da Promotoria da infância e juventude de Divinópolis que conversou com o pai de Lucas e com a escola sobre a permanência do aluno na escola. Porém, neste percurso de tempo, Lucas apresentou melhoras no comportamento que não tiveram relação com a atuação da Promotoria.

O arquivo do aluno ainda traz uma anamnese feita com o pai de Lucas em setembro de 2013 que evidencia com ênfase o comportamento agitado e não adaptado do filho, contando da passagem por várias escolas sem reprovação escolar e dos diagnósticos (TDAH e Transtorno bipolar) e medicações (Ritalina e Atencina). O pai diz que o filho “é uma criança **‘imperativa’**, tem teste de TDAH, não tem concentração, muito agitado, cansa fácil de estudar, muito ansioso, na alimentação é exagerado”.

É importante destacar que os recursos terapêuticos buscado para sanar dificuldades do caso, no intuito da adaptação e inclusão do aluno na escola, transformaram-se em seu reverso. Assim, os relatórios médicos, com todo seu aspecto patologizante, foram utilizados para justificar a exclusão do aluno da escola.

Trata-se de um caso permeado intensamente por processos de patologização e medicalização que tem seus efeitos sobre a vida escolar do aluno. A patologização e a medicalização têm sido reconhecidas como consequência da demanda direcionada aos médicos de nomeações diagnósticas que interpretem as diferenças apresentadas por alguns alunos na escola, uma vez que, para o acesso às políticas de inclusão, é preciso um diagnóstico médico. Moysés e Colares (1992 b, c; 2013), em várias de suas produções, apontam que a patologização e medicalização propiciam um deslocamento de discussões pedagógicas e políticas para causas pretensamente médicas e biológicas; portanto, inacessíveis à educação. Assim, acontece uma espécie de obturação dos questionamentos,

como se o diagnóstico por si só já fosse uma solução capaz de responder sobre o aluno e a escola, ignorando os processos singulares das relações escolares.

Observa-se, quanto ao processo de patologização dos problemas escolares, que, para além da camuflagem de questões pertinentes ao sistema educacional, esse atinge diretamente a criança ou o adolescente, ao incorporar-lhes rótulos que reduzem mais ainda suas chances de responder às exigências escolares. A exemplo disso, Lucas não acreditava ser capaz de aprender e facilmente “endoidava” diante do outro. Santiago (2005) esclarece que as ofertas ou os recursos terapêuticos apresentados aos alunos que não respondem ao ideal escolar, inversamente ao propósito de adaptação, constituem a própria perpetuação da lógica da exclusão, uma vez que, sendo eles silenciados como sujeitos e tomados como meros objetos de conhecimento científico, são marcados por um diagnóstico que, ao apartá-los do grupo de escolarizáveis, inviabiliza o próprio objetivo da readaptação escolar.

4.2.3. Entrevista Clínica com o pai: “Eu ensino meu filho, acho que ele tem qualidade”

Diante do questionamento sobre a dificuldade de inclusão e de aprendizagem de Lucas na escola, o pai conta que “quando a criança veio para ele, estava completamente debilitada, não sabia ler e escrever”. O pai relata que com a separação do casal, Lucas ficou com a mãe, e ele cumpria seu dever de pai como provedor, com pensão e outras despesas pagas, mas não era tão próximo do filho. Segundo o pai, a mãe sempre potencializava as dificuldades do filho para solicitar seu dinheiro e sua presença, particularmente quando ela queria sair e precisava de alguém para ficar com o filho: “Eu não era próximo, pagava a pensão, ele ficava pra lá, talvez ele ficava mais louco por causa disso. Mas, a mãe usava ele como escudo e fazia ele fazer os showzinhos dele, para eu ir lá. Então, ao invés de ajudar, ela manipulava ele, usava ele como uma arma”.

O pai diz que a mãe colocou o filho como um menino problemático e muito difícil: “ela punha como se ele fosse agressivo, violento, que tinha que levar no mínimo mais dois ou três acompanhantes para as consultas no CEPAI, porque senão ele ficava debatendo. E ainda ela ficava querendo arrumar papel para aposentar ele como doido”.

A criança, segundo o pai, fazia tratamento com psiquiatra e tomava muito remédio e a mãe manuseava a medicação do filho de acordo com os caprichos dela: Lucas tremia, babava e ficava descontrolado.

O pai conta que Lucas foi deixado na porta da sua casa, por uma amiga da mãe, “o menino, de uns 8 anos, ficou lá com uma malinha esperando o pai chegar”. Ele disse que quando chegou, ficou meio alterado e nervoso com o que estava acontecendo, mas não deixou que o filho percebesse, depois foi ao conselho tutelar e disse que “Lucas estava lá na sua casa, que não tinha condição de ficar com ele, estava trabalhando, que eles pensassem o que fazer com o menino, se o mandava para um abrigo”. Porém, os conselheiros disseram que, como pai, cabia a ele ficar com o filho. O pai afirmou que ficaria com o filho, mas se o conselho tutelar legalizasse a situação: “Eu estou cansado disso. Ele quer eu e eu quero ele, mas só que eu quero legalmente”.

É interessante perceber que a ausência da mãe e as intervenções e demandas institucionais (Conselho Tutelar, Escola e Promotoria de Justiça) vão convocando esse pai a assumir sua função paterna diante de Lucas.

Segundo o pai, 24 dias se passaram que o filho estava com ele quando a mãe ligou para questionar sobre o dinheiro da pensão. Até então, a mãe não havia buscado, nem ligado e nem se preocupado com a criança. A partir desse momento, o pai foi de novo ao conselho tutelar, contou o que estava acontecendo, que a criança estava com ele e sem ir à escola, que a mãe queria a pensão e não o filho. O conselheiro informa para o pai que ele teria que fazer uma ocorrência de abandono de incapaz e a partir disso foi-lhe passada a guarda de Lucas.

A primeira mudança proposta pelo pai na vida do filho referia-se às medicações. O pai se questionava sobre qual tratamento essa criança precisava para melhorar e avançar na escola e na vida. Ele conta o que fez, vendo o filho tremendo e babando por causa de medicação: “Eu tirei tudo e joguei fora, eu falei não vou dar. Acho que foi onde eu consegui êxito com ele. Ele focou em mim. O que faltava era atenção e carinho”. Entretanto, de fato, Lucas continuou o tratamento, porém, a perspectiva do pai era de tirá-lo do lugar de doido ou doente: “eu levei ele, fiz ressonância, provei sanidade mental”. O pai passou a acompanhar o filho às consultas no CEPAI a mudança de comportamento da criança nas consultas surpreendeu ao médico, ocasionando em diminuição da medicação prescrita e alta do CEPAI, para que Lucas fosse acompanhado no município de referência: “A segunda vez que eu levei ele, o médico me chamou e falou: ‘Essa criança não é aquela que vinha aqui!’. E eu falei: ‘Não, é aquela sim!’ E o médico continuou: ‘Não sei qual é o método que o senhor está usando, mas eu queria te parabenizar, continua assim, que nós vamos dar a vaga aqui é pra quem está precisando, o filho do senhor não precisa de vim aqui mais, ele está completamente mudado. E diante da interrogação do médico sobre o que tem sido feito com a criança, o pai conta que cortou medicamentos, “só deu amor e carinho, que é o remédio”. Em seguida, o pai

esclarece que hoje o filho somente toma uma dose mínima de ritalina e atensina, quando vai para escola, que ele controla o filho e não tem visto dificuldades nisto, tem conseguido êxitos com Lucas. O pai também reconhece que o filho “faz coisas erradas normais de uma criança, mas ele pega duro e Lucas pede desculpa e diz que não vai fazer mais”.

O pai afirma que a medicação exagerada gerava dificuldades de aprendizagem em Lucas: “não tinha controle mental por causa dos medicamentos, quando comecei a ajudar de outra forma, ele começou a ler e escrever”. Essa observação do pai denuncia uma crença cega, muito frequente, de que a medicação sempre ajuda na aprendizagem; muitas vezes, essa crença desconsidera os verdadeiros efeitos da medicação na particularidade de uma criança. O pai também enfatiza a ajuda da professora que alfabetizou Lucas: “ela abraçou a causa comigo, foi um anjo que Deus colocou na minha vida”.

Sobre a escola, o pai acha que o filho melhorou demais, porque antes “ele tinha pânico, era trazido forçado para a escola”; seu interesse mudou, mesmo ainda apresentando insegurança e dificuldades nas atividades escolares. O pai percebe a defasagem na aprendizagem do filho: “ele só vai passando, ele não tem qualificação nenhuma para estar sétimo ano. O aprendizado dele é mínimo, mas quem sou eu para questionar? Eu só falo com os professores: ‘o que vocês pode fazer?’”. É importante observar que a aprendizagem nesta escola inclusiva, mais uma vez, é questionada no dizer da família, o que traz interrogações sobre inclusão, promoção automática e aprendizagem.

Nos seus relatos na entrevista, o pai pede sempre à escola paciência com o filho: ele conversa com a direção e os professores sobre um manejo relacional diferente para evitar os confrontos e as antipatias. O pai diz para as professoras que “é melhor valorizar as qualidades de Lucas, pois ele não dava conta de acompanhar o rendimento, aí atrapalhava a aula e fazia de tudo para chamar a atenção”. Sobre chamar a atenção da professora, o pai conta que Lucas se queixava muito de uma professora que “nem olha para cara dele, não fala com ele, no qual, Lucas tenta aceitar dizendo que só uma não vai fazer diferença”; entretanto, parece que é exatamente essa professora que faz diferença por se mostrar distante e indiferente.

A diretora conversou com o pai sobre a transferência de Lucas para outra escola e o pai afirmava que não iria tirar o filho daquela escola, por perceber que, ao longo da vida seu filho, muitas vezes, sofreu com a exclusão escolar. A escola, frequentemente, toma a posição do pai como conivência ou omissão referente aos maus comportamentos do filho e tem críticas às atitudes do pai.

O pai conta que “deste ano (2015) para cá a escola está surpresa com o comportamento do filho, porque o ano passado (2014) foi um transtorno na escola, muito complicado” e acredita que essa melhora diz respeito à forma como ele valoriza tudo que o filho consegue na escola, aumentando sua autoestima, mostrando-lhe outras maneiras de lidar com a frustração de não saber ou não aprender imediatamente, citando suas próprias dificuldades com o que a escola ensina.

O pai relata que, num primeiro momento, não queria a presença da mãe na vida do filho, “pois se não vai ajudar, pelo menos não atrapalha”, porque a mãe, depois que ele assumiu a guarda do filho, nunca pagou pensão, mas, ficava indo à escola para dar algum presente ao filho. Ela prometia e ele ficava muito ansioso à espera da mãe e do que ela iria lhe dar e isso coincidia com problemas na escola, pois Lucas ora brigava com as professoras, porque seu interesse voltava-se todo para a espera da visita da mãe, ora ficava agressivo com os colegas ou as professoras e também reagia com violência ao patrimônio da escola, após a visita da mãe. Essa situação foi também observada pelos funcionários da escola. O pai dizendo que não era ciúmes, conta que o filho dava um valor superestimado ao que a mãe oferecia, sendo que ele é que dava ao filho todos dias o sustento, a atenção e o carinho. O pai, também, conta sobre o descontrole que inicialmente a mãe causava ao filho. Segundo ele, Lucas ficava “tão descontrolado que cagava na roupa, o psicológico dele ficava completamente abalado”, foi por isto que o pai pediu a mãe para não ir vê-lo na escola. O pai diz da mãe como alguém que trata o filho como “um objeto”, que o trata segundo seus caprichos e seus interesses no momento. Entretanto, o pai acredita que Lucas passou a ter mais autocontrole diante da mãe, dizendo que o filho “sente mais protegido, que acha de estabilidade para ele”.

O pai enfatiza sempre as qualidades do filho e da relação dos dois, entretanto, também expõe que fica muito preocupado com a vida do filho, devido à falta da mãe: “acho que metade da vida de qualquer ser humano é uma mãe. Pai é qualquer um. Mãe é uma só. Então, eu acho que já falta metade da vida dele, pois uma mãe eu acho que é de suma importância na vida de qualquer ser humano, ele já não tem essa mãe. Mas, nem por isso, até hoje, ele demonstrou rebeldia, revolta, ele tem prazer em estar comigo. Eu não sei daqui para frente, quando ele tiver com seus 17, 18 anos, quando ele começar a namorar, conhecer o mundo... Então, eu sempre falo para ele o que é bebida, droga, e peço a Deus para desviar isso tudo do caminho dele. E eu acho que eu vou conseguir, se Deus quiser”. Como já descrito, os responsáveis familiares também trazem, em suas justificativas e temores, o discurso da

família desestruturada com seu efeito segregador, no sentido de precipitadamente interpretar as contingências do sujeito a partir da perspectiva de um ideal familiar.

O pai parece tentar conduzir da melhor forma a educação do filho, mudou sua vida, pois cuida de Lucas sem ajuda de parentes (como a avó paterna) e com isto o filho tem que lhe acompanhar quando não está na escola. Ele, parou de beber, vendeu o bar em que trabalhava, comprou um sítio para o lazer do filho, diz conversar sobre todos os assuntos (escola, drogas, relacionamentos, amizades) com Lucas; até sua vida afetiva está pautada na aceitação do filho pelas possíveis parceiras.

Nesta entrevista, o pai conta com detalhes o que fez para o filho desde que esse passou a morar com ele, acredita na melhora do filho e que neste tempo, quase quatro anos, obteve êxitos através de uma convivência diária, amigável, com muito diálogo e carinho. Percebe como surpreendente a mudança do filho, mesmo estando ciente de que a escola ainda não vê ou acredita nesta mudança. Observam-se nos relatos do pai, que ele tem identificações marcantes com o filho, como: seus interesses são idênticos (gostam de animais, rodeios, cavalgadas, motos e carros, uma vida mais livre e sem determinações rígidas); dificuldade de adaptação e rendimento na escola; e o descontrole diante da mãe de Lucas (ela era capaz de manipulá-los e enlouquecê-los, porém, eles têm se fortalecido e melhorado, mantendo certa distância dela).

O importante a enfatizar nesta entrevista é a tentativa do pai de proporcionar novas identificações ao filho, diferentes das oferecidas pela mãe (“doido”, “doente”, “incapaz”) e pela escola (“incapaz de aprender”, “desafiador-opositor”, “agressivo”, “sem lei”). Esse pai por identificação ao filho (“Somos muito parecidos, um par de jarra”), além de apostar na capacidade do filho de aprender e de socializar, o ensina os conteúdos e a lidar com a frustração de obsessivamente dominar o não saber, ensinando-lhe a aprender com menos ansiedade ou nervosismo diante daquilo que não sabe. O pai também lhe ensina a tratar bem as pessoas, inclusive as mulheres (mãe e professoras) que acabavam deixando-o nervoso e agressivo.

4.2.4. Entrevistas Clínicas com Lucas: deixar de ser menino custoso para crescer e aprender

1ª Entrevista: a mãe que não permite crescer, a escola que não acredita que mudou e o pai lhe ensina a “se virar” como homem

Quando questionado sobre o que não vai bem na escola, Lucas responde referindo-se ao passado: “Até que agora, está tudo bem”. A pesquisadora questiona se já não esteve bem, ele afirma que não estava bem, não lembra ao certo o ano, mas “desde que começou a estudar nesta escola não ia muito bem”. Lucas conta sobre o que acontecia, ele “brigava com os meninos e eles com ele, também, não ficava sentado, andava pela escola, só ficava fora da sala”. Ele conta que saía da sala porque “não gostava de copiar” e também para “não arrumar briga, se um colega mexia com ele, saia para não estressar e bater”.

Foi questionado a Lucas, o que mudou e o que fez mudar o seu comportamento na escola. Ele conta que “agora só fica dentro de sala e copia tudo, e até está fazendo mais amizade”, mas não sabe o motivo da mudança.

Em seguida, ao ser proposto que falasse mais sobre ele, conta que mora com o pai. Lucas, geralmente, não fala livremente; se perguntado, ele responde, então, diante de alguns questionamentos, ele conta como foi morar com o pai, que sua “mãe o deixou lá, passou dias, ela não ligou, não buscou, nem fez nada, assim, o pai foi no conselho tutelar e pegou sua guarda”.

Lucas mostrou-se satisfeito com a decisão de morar com o pai, pois ele já desejava isso, mas não tinha como ele resolver, e o pai resolveu. Ele conta que o pai é melhor para ele que a mãe e explica que o “pai faz comida gostosa, lava roupa, assiste TV e passeia, com a mãe ficava trancado no apartamento, além do pai ter os mesmos gostos que ele, gostam de bicho, cachorro, cavalo, rodeio, e de passear”. Lucas se queixa que com a mãe não podia passear, brincar e ter bicho de estimação, ficava preso no último andar de um apartamento.

Ao falar sobre sua relação com a mãe, Lucas começa mais reticente e em seguida fala mais livremente, buscando justificar e explicar sua preferência de morar com o pai. Ele conta sobre o contato atual com a mãe, que ela vai à escola de vez em quando. Num primeiro momento, defensivamente, ele fala que “fica normal, como alguém qualquer, vendo ou não vendo pra mim tanto faz”. Depois, ele expõe que antes ficava nervoso, “porque temia que ela quisesse o pegar de volta”. Seguidamente, Lucas conta espontaneamente que a mãe alugava

os quartos do apartamento que moravam, “só tinha mulher lá, e como eu sou homem e meu pai também é homem, ele me entende mais”.

A pesquisadora pergunta: “Então, você tem conversado e aprendido com seu pai sobre assuntos de homens?”.

Lucas responde satisfeito: “Ah, muita coisa, igual assim, a chegar nos lugar, respeitar as pessoas, como conversar com as pessoas, na escola ele me ensinou muitas coisas, como não brigar e não fazer nada de errado mais”.

A pesquisadora prossegue: Você conta que era difícil lidar com muitas mulheres lá no apartamento, e aqui na escola seu pai está ajudando a lidar melhor com elas, com as professoras, por exemplo?

Lucas concorda e fica pensativo. Ele conta também, como era sua aprendizagem na escola, que “quando morava com a mãe não sabia ler nem escrever, que quando foi morar com seu pai, esse lhe ensinou a ler e a escrever, e está lhe ensinando a matemática”. Lucas fala da professora de apoio atual que também está lhe ajudando na escola, ele diz que “adora ela, que ela é mais amorosa que as outras professoras, que é carinhosa e lhe ensina”.

Sobre seus tratamentos médicos, Lucas conta a mesma história contada pelo pai: que quando morava com a mãe, ele ia a Belo Horizonte para tratamento, depois que foi morar com o pai, esse o levou duas vezes às consultas e o médico falou para o pai: “Seu menino mudou, ele não é aquele menino que vinha aqui. Seu menino está bem. Você não precisa trazer ele aqui mais, nós vamos dar o lugar para quem precisa’ Aí nunca mais meu pai me levou”.

Foi questionado a Lucas o que era diferente quando ele morava com a mãe, por que ele era outro menino, como o médico falou. Ele explica que quando ia às consultas com a mãe ficava correndo no consultório, dizendo que isso acontecia porque era “*mais pequeno e mais custoso, e a minha mãe não sabia como fazer. Ela não sabia lidar comigo. Aí meu pai foi e conseguiu... arrear eu (risos)*”.

Pesquisadora: “Então, seu pai conseguiu te frear?”

Lucas: “Mas é porque eu era custoso, não era porque eu morava com a minha mãe, eu era muito custoso. Até nos primeiros dias com meu pai, ele nem estava aguentando, aí ele sentou e conversou comigo, eu conversei com ele”.

Lucas esclarece que quando estava com a mãe, “ele punha ela nervosa, ele era pequeno, começava a correr, atravessava a rua e ela ficava nervosa. Mas, ele não sabe qual ficava mais nervoso se a mãe ou ele.”

Quando Lucas foi questionado se isto também acontecia na escola, quando ele ficava nervoso e as professoras também, ele afirma que na escola era diferente, e sendo interrogado sobre essa diferença, ele explica: “Eu era custoso, mas, quando eu falei vou mudar, as professoras falavam: ‘Ah, sei. Você vai mudar!’” Eu mudava, estou quieto. Aí um menino começa a me empurrar, as professoras falam para não bater e falar com elas se um menino estiver mexendo, aí eu falo: ‘professora, ele está me empurrando aqui’. E elas falam comigo: ‘Ah se vira aí! Você não bate em todo mundo, você não é o machão!?’”. Aí na hora que eu bato no menino, elas vão e ligam para o meu pai e mandam ele vir me buscar.

Pesquisadora: “Então, você está me contando que as professoras não acreditam que você mudou?”

Lucas: “É. Vamos supor que um menino faz alguma coisa lá na sala, elas falavam: “Quem que fez isso? Foi o Lucas.” Aí elas acreditam que foi eu, e não posso falar a minha versão”.

O adolescente evidencia a diferença entre a mãe e as professoras referentemente ao que o deixa nervoso. No momento atual, o que o incomoda são as professoras não perceberem sua mudança de comportamento e interesse na escola. Lucas faz referência ao tempo que estava com a mãe, diz: “minha mãe punha eu doido”. É questionado a Lucas como a mãe lhe punha doido.

Lucas: “Ela era muito chata, ela ficava sempre falando: “faz isso, faz aquilo.” Aí que eu ia estressando. E eu queria sair de perto dela. Aí ela: “vem cá, não acabei de conversar com você”. Aí ela ia me pondo doido”.

Pesquisadora: “Mas, o que ela pedia para você fazer?”

Lucas: “Tipo assim, eu estava crescendo na época, aí eu ia atravessar a rua... mas, até hoje quando eu estou com ela e vou atravessar a rua, ela quer me dar a mão. Eu falo: “Não, mãe, não precisa me dar a mão, me solta, eu não gosto que fica me pegando”. Aí ela me pegava pelo braço, me arrastava. E eu falei: Não precisa me dar a mão, eu vou atravessar sozinho. É que ela me via como menino, ela pensava que eu era menino.”

Pesquisadora: “Você acha que seu pai te vê de uma forma diferente?”

Lucas: “Meu pai cuida de mim, ele pega no meu pé, mas não é tanto como minha mãe, porque meu pai é homem e não é muito fresco, e eu também não gosto de frescuragem. Minha mãe é muito fresca.”

O adolescente evidencia como a mãe e as professoras não acreditam na possibilidade dele descolar da identificação “menino custoso” e crescer, ser homem e capaz de aprender, isto o deixa nervoso. Ele demonstra, a partir desse ponto, que o pai faz diferença pois lhe ensina, entre outras coisas, a ser homem.

Pesquisadora: “O jeito que seu pai está cuidando de você, está fazendo você assumir o que é de um adolescente de treze anos?”

Lucas: “É... ele me ensina a ter responsabilidade na vida, quando morava com a minha mãe, ela nunca me ensinava nada. Assim, eu nunca ia aprender a atravessar a rua, porque se eu tivesse com quatorze anos, ela teria que pegar na minha mão. Ela nunca iria me ensinar a se virar. Assim, eu iria crescer e não ia aprender nada, como atravessar uma rua sozinho. Ela nunca me falou assim: “Você para, olha para um lado e olha para o outro.” Eu aprendi isso foi com meu pai, meu pai que me ensinou.”

Pesquisadora: “Então, uma coisa que você está aprendendo com seu pai é crescer, deixar de ser o “menino custoso” para ser homem?”

Lucas conta, para exemplificar o que está dizendo sobre a mãe, que certa vez a vizinha lhe pediu para buscar o filho dela na escola, essa situava a poucos quarteirões do apartamento onde morava, e a mãe falou para a vizinha: “Lucas não dá conta de buscar seu filho. Ele não sabe onde é a escola. Ele não tem tamanho para andar sozinho na rua. Ela não acreditava que eu conseguia fazer as coisas, entendeu?”

Pesquisadora: Agora, então, você está vendo que consegue, está mostrando que você cresceu, e tenta mostrar isto aqui na escola. Como você falou, tomando responsabilidade na vida e aprendendo a se virar, a ser homem.

2ª Entrevista: Nervoso na escola por medo de não aprender

Lucas conta sobre o motivo de ter uma professora de apoio: “eu tenho dificuldade para aprender as coisas, eu não sabia nada, aí eu aprendi, mas, ainda tenho dificuldade, por isso que ela me ensina”.

Ao ser questionado sobre suas dificuldades de aprendizagem, ele refere a matemática e esclarece que “quando a professora ensina uma conta, ele fica lembrando uns dois dias, mas quando ela pergunta, dá um branco, some”. Ele continua explicando que quando aprende e guarda, a professora de apoio pergunta e ele responde para ela o que já lhe ensinou, mas quando é a professora da sala que lhe pergunta, não consegue lembrar. Neste ponto enfatiza-se o que é mostrado em outros momentos do estudo de caso, como a relação de Lucas com sua aprendizagem é significativamente influenciada pela relação que estabelece com o outro.

Desse modo, em cada disciplina e com cada professor, Lucas apresenta um desempenho diferente.

O aluno localiza sua defasagem na aprendizagem da matemática, mas também diz ter outras dificuldades, como para escrever. Ele fala que não consegue acompanhar, porque é lento: “sou meio lento no ditado e quando a professora fala uma coisa e eu vou copiar, aí ela já passa para outra e eu estou na mesma. Não consigo acompanhar os meninos”. Ao ser questionado se tentava fazer ou desistia de escrever porque achava que era lento, ele conta que tentava, mas quando percebia que ele estava na segunda palavra do ditado e a professora já estava quase acabando, falava que ia parar.

Lucas também é questionado sobre como ficava diante desse atraso, se ficava nervoso e parava de fazer. Nesse ponto, diferencia-se junto ao aluno suas dificuldades na aprendizagem e suas dificuldades de comportamento na escola, sendo que ele insiste que as brigas com os colegas aconteciam porque tentava falar para as professoras que o colega mexia com ele, mas ouvia sempre delas: “se virar”, aí ele batia e elas ligavam para o pai para buscá-lo. Mas, Lucas concorda que antes ficava mais nervoso na escola e justifica: “é que eu não sabia nada, aí eu tinha medo de não aprender”.

Diante do questionamento da pesquisadora se ele agora percebe que pode aprender, mesmo que precise de ajuda, pois muitos aprendizados ficaram atrasados neste tempo que ele ficava nervoso e não acreditava que ia aprender, o aluno afirma que acredita que pode aprender, mas que ainda tem medo de não aprender, justificando: “estou na sétimo ano e não aprendi direito a matemática, aí vão me passar para oitavo, e não tem como você ver tudo de uma vez, aí eu vou passar para o nono...”

Lucas revela insegurança quanto à sua aprendizagem. Ele conta que fechou a prova de inglês, mas não sabe falar inglês e também algumas palavras não sabe traduzir. Então, mesmo que ele tenha feito uma boa prova de inglês, o aluno acha que não sabe inglês como os colegas e acha que está atrasado. É importante destacar que o aluno tem clareza sobre a diferença entre aprendizado e resultados de provas e/ou promoção automática, sendo que ele também tem percepção de que isto pode acarretar na manutenção da sua exclusão da aprendizagem.

O aluno chega à conclusão de que o comportamento agressivo que apresentava na escola se relacionava com o medo de não aprender, pois à medida que ele sentiu que pode aprender, ficou mais tranquilo.

Ao se referir à ajuda dos professores nas suas defasagens de aprendizagem, ele aponta uma professora que não ajuda e nem conversa com ele. Segundo o aluno, essa professora costuma questionar aos colegas se Lucas está lhes incomodando e advertiu aos alunos em sala que não deixassem nada na mesa, pois ele poderia pegar. O aluno não vê motivos para a professora agir assim. Ele e a professora nunca conversaram sobre o que se passa com eles, mesmo que Lucas não goste de como ela o trata e perceba como é estigmatizado na escola.

É esclarecido junto ao aluno que ele tem superado o medo de não aprender, pois mostrou muitas conquistas e mudanças na escola, mesmo que ainda, se comparando aos colegas, se sinta atrasado, é preciso ver sua superação em relação a si mesmo, pois tem avançado. É questionado a Lucas por que achava que não ia aprender naquela época.

Ele conta que quando morava com a mãe, ela tentava ajudar no dever de casa, mas ele não queria fazer, ficava bravo, embolava a folha. Ela ficava triste e nervosa também e ligava para o pai dele. Mas, Lucas conta que a mãe não lhe ajudava, porque não sabia ler e escrever direito, não ensinava a ler e escrever como o pai fez. Também conta que o pai tem paciência, mas no dever de matemática fica nervoso quando o filho diz que não sabe a operação e o pai diz que sabe sim. Lucas diz que fica novamente com medo de não saber.

Deste modo, é esclarecido ao aluno como esse medo de não saber o afasta do saber, colocando-o distante do conhecimento e da aprendizagem, como quando ele ficava de fora da sala ou ficava nervoso na escola; é preciso que ele aproxime do conhecimento até para que possa perder o medo dele, porque a matemática não é tão monstro assim; à medida que ele for conhecendo. Assim, Lucas expõe que “matemática é bom, mas como ele não aprendeu tudo ainda, fica falando que é ruim”.

Ao ser comentado sobre seus interesses nos estudos, Lucas diz que “pensa em ser uma dessas três coisas, ou ser engenheiro civil, ou fazer prova de laço, ou montar em boi”. Seguidamente relata o motivo de seus interesses profissionais: Lucas quer ser engenheiro civil “porque gosta muito de construir”, constrói com o pai casas de tábuas e casa de árvore, brinca de construir com areia e lenha e gosta desenhar casa e prédios. Neste momento, a pesquisadora enfatizou com surpresa que diziam que ele destruía a escola, mas ele está contando que gosta é de construir. O interesse pela prova de laço e montar em boi, diz do seu gosto pelos cavalos e outros animais. A partir daí, conta várias histórias sobre os animais do sítio do pai. Uma dessas histórias se refere a uma identificação com sua cachorrinha “que é meio hiperativa igual ele”, que ficava muito brava, mas está melhorando. Ela adotou o pai dele como um pai para ela, e agora com mais carinho está ficando mais tranquila. Lucas faz um desenho do sítio com ele, o pai e os animais.

É importante ressaltar que o adolescente está disposto e acredita na sua mudança na escola e na vida; entretanto, ele duvida e tem dificuldade de sustentar sua confiança no descrédito do Outro.

3ª Entrevista: possibilidade de mudança diante do Outro que “lhe punha doido”

Lucas conta uma novidade no seu aniversário (13 anos): “almoçou, eu, meu pai, minha mãe e minha irmã juntos, lá na casa da minha mãe”. A partir disso, explica sua estruturação familiar e a convivência com a irmã mais velha (22 anos) que hoje mora com o pai dela; antes morava com a avó materna e num curto tempo morou com ele e os seus pais. Lucas conta que “os pais já separaram e voltaram cinco vezes e da última vez que eles separaram e não voltaram mais. Aí foi quando o pai pediu sua guarda e não voltou mais”.

Lucas conta com satisfação desse encontro de família no seu aniversário e da relação que a irmã mantém com a mãe mesmo morando com o pai dela. Ele diz que antes ficava nervoso ao estar com a mãe, e que de vez em quando ainda fica nervoso, mas que desta vez ficou tranquilo.

A pesquisadora entrevistou: “Acho que você está arrumando uma forma nova para conviver com a sua mãe, igual sua irmã parece que arrumou, é isto?”

Lucas aponta a diferença dele e da irmã em relação à mãe: “Não, minha irmã nunca teve nada com a minha mãe, elas sempre estiveram juntas. Ela só queria morar com a minha vó, porque minha vó morava sozinha”. Lucas afirma que a irmã convive mais com a mãe do que com o pai com quem mora atualmente.

A pesquisadora coloca que mesmo sendo diferentes as relações dos filhos com a mãe, a irmã arrumou uma forma de conviver com a mãe, mesmo morando com o pai, e questiona Lucas se ele acha que agora está convivendo melhor com a sua mãe.

Lucas responde: “Ahhh... mais agora, mas, de vez em quando eu ainda fico nervoso”.

A pesquisadora intervém: “Mas, agora você confia que ficará com seu pai, e pode ter outra forma de relação com a sua mãe, diferente daquela que tinha quando morava com ela, não é? Talvez mais tranquila, como no almoço. Às vezes a distância é bom para isso”.

O adolescente concorda que assim essa relação está mais tranquila.

Percebe-se que Lucas, mesmo reconhecendo suas mudanças, está sempre duvidando de suas conquistas, reiteradamente afirmou como o descrédito das professoras e a proximidade com a mãe ainda lhe perturbam e o deixam nervoso.

Nas entrevistas clínicas, observou-se a capacidade de Lucas de dizer sobre o que não vai bem, descrevendo sobre seu sintoma e sua desinserção na aprendizagem e no laço social, marcados no espaço escolar.

4.2.5. Diagnóstico Clínico Pedagógico: a relação de dúvida com o saber

O primeiro encontro de Lucas com pedagoga aconteceu junto com outro colega, também selecionado para estudo de caso e chamado Wesley. Lucas revela disposição a colaborar, evidenciando suas dificuldades e se mostrando atento aos esclarecimentos propostos pela pedagoga. O aluno, sendo questionado sobre o que é difícil na escola, responde que é a matemática e especifica que não se trata de não gostar de matemática, a questão é que “não aprendeu tudo ainda, não sabe contas de vezes (multiplicação) e de dividir (divisão), já sabe de menos (subtração) e mais (adição)”.

Lucas, por várias vezes, reconhece e justifica sua defasagem na aprendizagem: “É porque, como eu estou aprendendo, eu não dou conta de fazer. [...] Eu vou aprender, mas lá na frente, é o que eu comecei a aprender agora”. Entretanto, o aluno mostra interesse em aprender o que lhe é ensinado e se dispõe a fazer todas as atividades.

Essa intervenção pedagógica tem continuação no dia seguinte, quando o aluno é atendido individualmente e a pesquisadora assiste o atendimento realizado pela pedagoga. Nesse segundo encontro, enfatiza-se a dificuldade apresentada pelo aluno no primeiro encontro, sendo trazidas operações de multiplicação de dezenas ou com 2 algarismos e operações com fração.

Mesmo Lucas dizendo que tinha dificuldade com a tabuada, que esqueceu o que sabia de tabuada, ele revelou que sabia multiplicar e usar estratégias com raciocínio para obter os resultados nas operações. A dificuldade de Lucas na multiplicação de dezenas referia-se à forma de registro dos resultados, transformando os dois resultados da multiplicação em somente um, quando ele registrava na mesma linha o resultado da multiplicação de unidade e de dezena e não organizava os resultados em duas linhas para fazer a soma desses resultados chegando ao final da operação.

Assim, a pedagoga mostrou como têm que ser organizados os resultados parciais para se chegar ao resultado final. Lucas compreendeu, mas insistiu, repetindo a operação da mesma forma e dizendo: “que é para tirar dúvida sobre o que é melhor”.

Após esses esclarecimentos sobre as correções necessárias para se chegar ao resultado correto da operação, a pedagoga isola a multiplicação de 2 algarismos e propõe outras operações de multiplicação com mais algarismos e Lucas, surpreendentemente, conseguiu organizar e responder de forma correta. Porém, na operação dos últimos algarismos de uma longa conta, após elogios quanto à sua capacidade de multiplicar, Lucas começa a cometer pequenos erros. A pedagoga intervém dizendo que ele estava tentando lhe enganar como se não soubesse e reforça que ele sabe.

Lucas consegue terminar a longa multiplicação com a orientação da pedagoga. Assim, ela busca desconstruir com Lucas algumas explicações que ele traz como justificativa da não aprendizagem da matemática. Lucas, em contrapartida, vai reafirmando dúvidas e impossibilidades na sua aprendizagem, dizendo “que aprende hoje e esquece no outro dia”, depois falando que se montar a operação ela consegue, mas se ele for interrogado, não consegue responder na hora.

A pedagoga mostra as habilidades e os conhecimentos que Lucas tem evidenciado nas atividades, diz que não é preciso responder na hora, que ele ainda está aprendendo. Ela também aponta para o aluno que, mesmo ele dizendo que não sabe tabuada de cor, consegue construir estratégias para responder rapidamente, como faz contando nos dedos.

Lucas, neste momento pedagógico e também em outros momentos do estudo de caso, evidencia dúvidas quanto ao próprio saber e quanto à capacidade e tolerância do outro lhe ensinar. Parece que ele testa isso ao apresentar um erro discrepante com a produção realizada até então.

O aluno retorna a operação com dois algarismos, aquela em que o erro repete após explicações. Ele quer fazê-la e novamente apresenta pequenos erros e diz esquecer; assim, a pedagoga enfatiza de novo que não cai na sua enganação de não saber ou de esquecer e afirma que ele sabe fazer. Apesar de Lucas dizer que não sabe mais, mas vai fazendo a operação e a pedagoga acompanhando até chegar ao resultado correto.

O que foi observado pela pedagoga e pela pesquisadora é que Lucas evidencia uma dificuldade que pode estar além dos esclarecimentos pedagógicos, pois na multiplicação é capaz de operar com mais de dois algarismos e com dois algarismos insiste em operar transformando em um o que é dois. Entretanto, não foi possível ter clareza sobre essa dificuldade reincidente e discrepante na multiplicação de dois algarismos. De qualquer forma, uma das possibilidades do diagnóstico clínico pedagógico é permitir esclarecimentos pedagógicos que propiciem um deslocamento de investimentos subjetivos e sintomáticos que

se encontravam alojados nos conteúdos escolares, gerando superação de dificuldades que se apresentavam na aprendizagem de determinados conteúdos.

O terceiro encontro e fechamento da intervenção pedagógica aconteceu após mais de um mês do segundo encontro. Lucas estava obsessivamente ligado a um quebra-cabeça na biblioteca e preferiu que a conversa com a pedagoga acontecesse ali mesmo, enquanto ele insistia com o quebra-cabeça. A pedagoga questionou o aluno sobre as operações que estava com dificuldade, ele disse que melhorou e não tinha mais dúvida, estava bastante concentrado no quebra-cabeça, mas respondia com atenção à conversa.

Lucas, muitas vezes, tentou montar esse quebra-cabeça, mas não terminava e o guardava. Neste dia queria terminá-lo e não importava se estivesse faltando peças, segundo ele, isto ficaria claro após montar, porém, acreditava que não estava faltando peças.

A pedagoga ajuda dando dicas para a resolução da atividade, porém, Lucas muitas vezes se mostra insistente na sua maneira de resolução, não aceitando as dicas. Ele reconhece outras formas de resolução, mas diz que quer montar assim. Entretanto, mesmo muito concentrado, passa a ouvir as dicas e aceitar ajuda, assumindo seus erros e fazendo novas tentativas. O aluno passa a solicitar a ajuda e compartilhar suas resoluções com a pedagoga e a pesquisadora num trabalho conjunto. Assim montou-se o quebra-cabeça, mas havia peças que faltavam e outras que não faziam parte daquele jogo. Lucas força as peças que não faziam parte do quebra-cabeça, na tentativa de preencher o vazio das que faltavam, mas a pedagoga mostra que sua tentativa não resolvia:

Pedagoga: Infelizmente, há situações que não tem jeito, vai ficar faltando. E quando tiver faltando o que a gente faz?

Lucas: “Eu sei que está faltando, mas eu quero montar estas que estão de fora, sabe?”

Pedagoga: “Mas se não consegue, o que vai fazer?”

Lucas: “Deixar para lá...”

Pedagoga: “Deixar para lá, mas vamos tentar outra coisa, não é?”

Lucas: “Outras tentativas.”

Pedagoga: “Diante da falta, fazer outras tentativas.”

Observa-se, nos encontros de intervenção pedagógica, a relação que Lucas estabelece com a aprendizagem e o saber. Ele apresenta uma exigência de tudo saber. Diante dessa impossibilidade, a dúvida constantemente aparece e se torna um jogo com o outro, como o que a pedagoga identificou como enganação. Desse modo, é difícil para Lucas lidar com a falta de saber que se apresenta em determinadas situações; antes neuroticamente ele colocava tudo a perder, desconsiderando o saber que possuía, porém, no momento presente, o

adolescente está tentando “deixar para lá” e “buscar outras tentativas”. Esses dizeres de Lucas, também, podem fazer alusão à sua forma de incluir: antes queria forçar a entrada daqueles “que estão de fora”, hoje tem tentado “deixar para lá” e “buscar outras tentativas” de se incluir na escola.

4.2.6. Sessão conclusiva com Lucas: uma família e tranquilidade para aprender.

Neste último encontro, propõe-se um fechamento dos atendimentos e questionou-se sobre o momento. Lucas disse: “que as coisas estão indo bem até agora”. Conversa-se com Lucas sobre as mudanças que tem buscado na escola e na vida, se ele acredita na sua capacidade de aprender, pois mostrou para a pesquisadora e para a pedagoga que é capaz de aprender, inclusive matemática.

Lucas relata que “já aprendeu a matemática, na multiplicação está ficando bom, também faz contas com o dinheiro”. Ele ainda não percebe que a escola acredita na sua mudança, mas se mostra mais confiante em sua capacidade, dizendo: “estou quieto, estou sendo eu mesmo”. O aluno continua falando sobre sua aprendizagem: “Lá vai entrando na minha cabeça agora”.

Sendo questionado sobre o que tem feito para os conhecimentos “entrar na cabeça”, o aluno conta que “agora viu que queria aprender”.

A pesquisadora interroga: Então, agora você está pronto para aprender?

Lucas explica: “Mas, eu já estava, eu queria aprender, só que eu queria aprender depressa, e eu pensava: mas, não vai entrar... e agora está entrando”.

A pesquisadora conclui: “Ah... então, antes você queria tudo depressa, enfiar tudo na cabeça de uma vez? Aí não estava dando certo. E agora que você está mais tranquilo, o aprendizado está acontecendo no tempo que ele exige”.

Mais adiante, ao falarmos sobre o interesse do pai em arrumar uma namorada e Lucas dizer que não tem o mesmo interesse, que ainda não tem pensado em namoro, foi-lhe questionado o que tem pensado ultimamente. Ele responde: “Eu quero aprender mais a matemática. Aprender, aprender mais aqui na escola. E mudar as notas”.

Lucas quis fazer um desenho para finalizar os atendimentos, desenhou a sua casa, ele e o pai juntos, também árvores cheias de frutos e um fogão de lenha; o pai é bom cozinheiro e ele gosta de tudo o que o pai faz para comer. Ao ser questionado sobre o que representa esse desenho, Lucas disse: “é a família”. Ao finalizar, ele escreve com letras grandes e coloridas o seu nome e o nome do pai, declarando: “é que eu sinto feliz com meu pai”.

Portanto, observa-se que o que pode ser percebido como um rompimento da família pelo discurso moralizante de uma organização familiar ideal, contrariamente para o adolescente aparece como possibilidade de estruturação de uma família, em que ele se sente feliz e tem estabilidade para crescer e aprender.

4.2.7. Conversação devolutiva com professores: esvaziando imaginários e nomeações para o aparecimento do sujeito

A conversação devolutiva sobre o caso de Lucas aconteceu trazendo esclarecimentos a questões que os professores tinham sobre o aluno e também desmistificando o lugar carregado de imaginários e de nomeações que esse ocupava na escola.

Na fala dos professores fica esclarecido que a forma como Lucas estabelece relação com a aprendizagem e o interesse em saber diz respeito ao laço afetivo que estabelece com cada professor. Então, conversa-se sobre a capacidade de aprendizagem e de abstração do aluno, que suas vivências emocionais provocavam oscilações nas respostas como aprendiz.

Os professores sabem partes da história familiar de Lucas, sua relação complicada com a mãe e que mora com o pai há alguns anos. Assim, é explicitado que Lucas teve uma relação comprometida com a mãe e que essa relação apontava para ele as identificações: de “menino” (infantil, não reconhece crescimento), de “custoso”, de “não saber” (não capacidade) e de “doido”, sendo essas identificações também apontadas pela escola na relação que estabelece com o aluno. Entretanto, Lucas tem desvencilhado dessas identificações, quer estabelecer novos lugares e, com a ajuda do pai, que o acolheu e tem sobre sua vida um efeito ordenador, busca acreditar que está virando homem, que sabe respeitar as pessoas (inclusive as mulheres e professoras) e aprender na escola. Neste momento, Lucas deseja muito aprender, mas não vê crédito dos professores e da escola na sua mudança, apesar de estar tentando algo difícil, mudar, e fica mais difícil ainda porque ele carrega um histórico estigmatizado na escola.

Também é esclarecido que Lucas ficou um tempo significativo submetido e envolvido às suas questões afetivas e isso comprometeu seus investimentos nas aprendizagens escolares, apresentando, hoje, uma defasagem pedagógica significativa e se sentindo inseguro diante da aprendizagem, até porque ele busca um controle imediato e completo do saber, então, muitas vezes reage defensivamente, e entre fracassado ou desinteressado, ele se posiciona com desinteresse diante do que não sabe. Porém, Lucas fala que está mais tranquilo para aprender, que “agora as coisas estão entrando na sua cabeça” e que agora deseja “aprender mais e mudar as notas”.

Sobre os diagnósticos que os professores acham que não respondem ao que Lucas apresenta e sobre as medicações que às vezes duvidam se o pai dá corretamente, eles mesmos chegaram à conclusão, nesta conversa, de que a medicação não é o maior recurso a oferecer para Lucas, pois ele já faz uso; e aqui é pontuado pela pesquisadora: “Então, ele precisa mais de recurso pedagógico que de medicação”.

Neste momento, um professor refere-se à lista que é apresentada aos professores com o diagnóstico médico dos alunos ditos de inclusão:

Professor 1: “Essa lista de inclusão, pra mim o que está escrito aqui, não explica nada, porque eu não entendo nada disto. Então, sobre o Lucas está assim: ‘tem TDAH, hiperatividade, transtorno bipolar, gosto do contra, matemática básica, pouco tempo que aprendeu a leitura’”.

Professor 2: “Eu tenho uma antipatia de laudo, começava a ler aquela baboseira de psiquiatra, remédio tal, sei lá o que, ritalina e esses nomes, e daí? O que isto me diz do aluno? Depois da sua fala sobre o Lucas, hoje eu iria pra casa e já começaria a montar uma estratégia para trabalhar com esse menino dentro de sala de aula, eu tenho dois alunos de inclusão que eu não sei qual é o problema deles, mesmo tendo em mãos essa lista de diagnósticos e laudos”.

Professor 3: “Eu não sabia dessas coisas do Lucas, então, conversar isso foi muito importante, agora eu estou me perguntando, o que nós vamos ter de solução para o Lucas? Você esclareceu bem sobre Lucas e a defasagem de aprendizagem dele. Mas, agora o que fazer?”.

Pesquisadora: “Talvez uma primeira ação é acreditar na capacidade de aprendizagem e mudança do aluno, e o que vocês podem fazer refere-se a ensinar, tentando sanar as dificuldades pedagógicas dele, para que na escola ele possa dar uma resposta menos ansiosa e mais favorável”.

4.3. Caso Wesley: a recusa a falar e o olhar para fora da escola... na vida prática

Wesley completou 15 anos no momento da pesquisa e desde os 10 anos estuda na escola pesquisada. Ele mora na casa da avó paterna com seu pai e seus irmãos. Segundo os professores, é um dos casos mais enigmáticos, esse caso apresenta contradições, pois ao mesmo tempo em que apresenta *“limitações na aprendizagem, é capaz de fazer as coisas funcionar”*, no que diz respeito ao seu interesse. É um adolescente que utiliza da cômica para chamar a atenção, mostrando-se, por vezes, infantil. Ele mostra interesse e investimento na vida prática, estando voltado para investimentos fora da escola e fazendo o mínimo investimento na escola.

4.3.1. Conversação diagnóstica com os professores: não aprende, mas faz as coisas funcionarem

Mesmo que a coordenadora pedagógica falasse da ansiedade dos professores por uma explicação e solução diante das dificuldades de aprendizagem de Wesley, o caso, num primeiro momento, foi esquecido e demoram a começar expor o que pensam do aluno. Wesley, como Raika e diferente de Lucas, é um adolescente que evidencia dificuldades na aprendizagem, mas não dá trabalho ou nem incomoda a escola no aspecto comportamental, o que parece justificar o esquecimento e as poucas intervenções da escola direcionadas ao caso. São apontadas pelos educadores muitas suspeitas e dúvidas que não respondem ao que o “menino tem”: “muita dificuldade de aprendizagem, que não é somente defasagem de conteúdo, pois pode ensinar de variadas formas que ele não consegue, não sai do lugar, e o tempo está passando e as dificuldades aumentando”; “não retém informação nenhuma”; “a escola não tem recursos para ele”; “o aluno não tem nenhum laudo, não tendo como disponibilizar sala recurso e professor de apoio”; “possui suspeita de dislexia”; “tem uma questão física, tem diabetes e toma insulina”; “um histórico de vida complicado, mora com a avó e só falou após ir morar com ela”.

Nesta conversação, uma professora traz o interesse do aluno em responder a uma atividade prática de geografia sobre fonte de energia: “Ele tinha um monte de ideia, e esse menino trouxe um motorzinho que ligava um fio e funcionava, na apresentação a preocupação

dele de colocar a coisa funcionar foi impressionante, porque ele tinha que montar e fazer funcionar o que havia produzido aqui na escola”. Essa professora conclui que o aluno tem limitações, mas tem interesse. Segundo uma professora: “realmente, ele é um enigma, é um dos mais enigmáticos da escola.

4.3.2 Dados do arquivo escolar: Muitas propostas, mas quais as intervenções no caso?

Nos arquivos escolares de Wesley, muitos atestados médicos confirmam que o aluno faz tratamento de *diabetes mellitus* não especificado.

Sobre o percurso escolar de Wesley, os arquivos trazem um encaminhamento da APAE para processo de inclusão na escola regular, quando a criança tinha 6 anos, ainda seria acompanhada pelo serviço de apoio da Escola Especial.

Em 2008, com 7 anos, foi encaminhado para o neurologista pela escola regular em que frequentava, sendo relatado que o aluno apresentava “dificuldade de alfabetização, dispersão, inquietude, distúrbio da fala, predisposição para agredir meninas e buscava o colo da professora”. Realizaram-se exames neurológicos em Wesley e foi encaminhado à psicologia.

Wesley com 9 anos conhecia o alfabeto e algumas palavras; os relatórios sobre o aluno dizem de “insegurança, desinteresse, apatia, dependência, lentidão e pouco avanço na aprendizagem”.

Entretanto, mesmo que os arquivos relevem encaminhamentos e relatórios para profissionais e tratamentos específicos, eles não apresentam quais recursos terapêuticos foram efetivados e quais os resultados deles. Na pasta de Wesley não consta PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e nem observações sobre intervenções e procedimentos realizados na tentativa de solucionar as dificuldades pedagógicas da aluno, que estuda na escola pesquisada há mais de 5 anos.

4.3.3 Entrevista Clínica com a avó: Wesley é inteligente e criativo, a dificuldade é a mãe e o diabetes

A avó paterna conta que cuida do neto por determinação judicial e a contragosto da mãe dele: essa mãe briga e implica com a avó devido à guarda dos filhos ter sido transferida. A avó esclarece que os netos vieram para sua casa primeiro e, depois, também, veio o pai deles, deixando a esposa na casa em que moravam.

A avó não tem observações sobre as dificuldades de aprendizagem do neto. Quando questionada, diz que “ele fala que acerta tudo” e descreve Wesley como inteligente e criativo, mas que “quando fica nervoso até treme”. Ela enfatiza como problema do neto a relação com a mãe e o diabetes. A avó conta sobre os maus-tratos da mãe com Wesley, essa o rejeitou e queria abortar na sua gravidez. Devido ao fato de ser o terceiro filho homem, batia nele, cuspiu na comida dele, tratava-o como doido, ele não falava quando morava com a mãe, somente passou a falar quando foi acolhido na casa da avó.

A avó acredita que a mãe de Wesley tem comprometimento psíquico, pois até fez tratamentos, maltratou muito o menino e ainda de vez em quando aparece para ver o filho. Essa ainda conta, que o neto fica desesperado quando a mãe se aproxima dele.

Percebe-se, mais uma vez, que o responsável familiar enfatiza não a aprendizagem escolar, mas os problemas familiares, o que leva a reforçar a justificativa relacionada à família desestruturada no espaço escolar. Também, mais uma vez, é apontado que a escola não evidencia para a família as dificuldades escolares do aluno.

4.3.4 Entrevistas Clínicas com Wesley: prefere não falar de dificuldades, a vida segue.

1ª Entrevista: “Há tanta vida lá fora...”

Wesley ao ser questionado sobre o que não vai bem e sobre suas dificuldades, responde que é matemática, diante de mais perguntas ele explica que “não dá conta de menos e de dividir”. O aluno se mostra reticente e defensivo quando é questionado sobre suas dificuldades, nega qualquer dificuldade além da que especificou na matemática, e mesmo a dificuldade apresentada aparece como resolvida, pois ele diz que pede explicação à professora e ele resolve.

O adolescente, em todos os encontros, apresentou uma fala mal articulada – como a fala da avó –, respondia de forma concreta e resumida, utilizava-se de negação (“não sei”, “não me lembro”, “não posso dizer”) e, também, de gracejos ou piadinhas, mostrando-se incoerente com o seu discurso, e com risos e inquietação fugia ao que estava dizendo. Ele se mostrou, defensivamente, alheio ao comprometimento e à angústia diante do que contou sobre a escola, sua história de vida, seus projetos para o futuro.

O aluno diz que não tem dificuldades e que nada lhe incomoda, mesmo depois de informá-lo de que ele havia sido indicado pelos professores para a pesquisa e que esses estavam preocupados em ajudá-lo nas dificuldades que ele vinha apresentando na aprendizagem.

Ao contar com quem mora, Wesley diz que se separou da mãe. Ao perceber a escuta da pesquisadora ao que ele disse, reformula a fala dizendo que o pai separou da mãe e que “é difícil de explicar”, “muita coisa”, “não gosto de falar dessas coisas”. Em seguida lhe é questionado sobre há quanto tempo mora com a avó paterna, Wesley respondeu que não sabia, e em seguida trouxe que “ele não sabia falar”; parece que chegada na casa da avó é marcada por esse registro. Após estar na casa da avó, Wesley começa a falar, ele tem como explicação que não falava devido aos maus-tratos da mãe. Essa mãe “lhe dava calmante, lhe batia atoa, cuspiam no seu feijão e, porque ele não sabia falar, lhe levou para a escola dos doidos”. O adolescente conta que o pai, percebendo o que a mãe fazia com os filhos, tirou-os dela e levou para a casa da avó. Segundo ele, atualmente, sua relação com a mãe se resume a tomar benção, somente vê a mãe quando ela vai na borracharia do pai para conversar sobre a repartição da casa. Wesley, sobre sua relação com a mãe, responde, de forma prática e concreta, que “o pai está tentando tirar da mãe metade da casa, essa casa é do pai, porque ele construiu, mas ela ainda vai ter metade do dinheiro, com uma metade da casa, o pai vai construir três casa para os filhos morarem sozinhos quando crescerem”.

Sobre a “escola de doidos” que o aluno frequentou, ele esqueceu o nome, mas na conversa ele esclarece que se trata de uma Escola Especial da cidade; entretanto, o aluno não relevou identificações ou questionamentos sobre sua estadia nesta escola, acreditando que sua mãe o levou para essa escola especial porque ele não falava e assim que, morando com a avó, passou a falar, foi para uma escola comum. Sobre essa escola que passou a estudar, disse que houve um problema e depois esclareceu que esse problema tratava-se da manifestação do diabetes: ele teve uma crise e foi internado no hospital. Wesley conta que toma insulina e o pai ajuda aplicar a medicação; entretanto, após a conclusão da pesquisadora de que esse problema de saúde está sendo tratado e se encontra sob controle, o adolescente conta que “o

irmão falou que ele quase morreu outro dia”. E, mais uma vez, questionado sobre o motivo do que o irmão falou, Wesley disse: “não sei”.

Wesley não tem interesse em falar sobre a escola, conta que estuda e resolve sua dificuldade de matemática sozinho, porém, ele sente motivado em falar sobre o trabalho e as conquistas do pai e dos irmãos. O pai dele trabalha em dois lugares, na policlínica, como atendente e, na borracharia, o adolescente gosta de ficar na borracharia com o pai. O irmão mais velho está trabalhando numa empresa de adesivos e ganha quase um salário, e o irmão de 17 anos está tirando carteira de motorista.

Sendo questionado sobre o motivo por que veio estudar na escola pesquisada, o aluno não tem explicações claras, mas mostra a proximidade de casa pela janela da sala, e sempre que não quer prosseguir com um assunto sobre a escola ou sua vida, se distrai, olhando da janela sua casa e sua avó na varanda.

Wesley se dispõe a participar da pesquisa, mas quando é proposto que ele assine o documento de legalização de sua participação, diz que se tiver que assinar não vai querer participar. Ele revela resistência e temor de se comprometer, sendo que somente assina depois que a pesquisadora esclarece que, mesmo assinando, ele pode desistir se não quiser vir mais aos atendimentos.

O adolescente se mostra desconfiado e usa de mecanismos defensivos, como negação, alheamento, agitação motora e cômica, para se esquivar de comprometimentos que o seu discurso pode lhe trazer, evidenciando que prefere não falar.

2ª Entrevista: Saídas práticas que não lhe dê muito trabalho

Sendo interrogado novamente sobre suas dificuldades, Wesley diz apenas da dificuldade em matemática já trazida e nega qualquer outra dificuldade. Ainda sendo questionado se demorou um pouco na aquisição da leitura, como apontado pelos professores, ele responde “que demorou um bocadinho, porque não falava”. Porém, ele diz que não sabe com qual idade começou a falar.

Diante do interesse de Wesley em falar sobre o trabalho do pai e dos irmãos, conversou-se sobre ele estar adolescente e sobre o que pensa em fazer quando ficar mais velho. Ele faz suspense dizendo que é segredo e depois diz que tem muita coisa para fazer, não se definindo; mas seguidamente fala o que deseja ter: fala com mais fluidez do que deseja ter na vida; primeiramente, refere-se a um cavalo de marcha, não a qualquer cavalo; seguidamente, ele pensa numa conquista através do trabalho, fala do trabalho do irmão e o

quanto ganha; refere-se aos médicos como um profissional que ganha muito, mas não queria essa profissão porque “dá muito trabalho”, polícia e advogado também dá muito trabalho”.

Wesley também fala da importância de juntar dinheiro, para ter o que quer e ter uma família; o pai dele assim aconselha o irmão mais velho que gasta tudo que ganha. O adolescente quer ter um sítio com piscina e churrasqueira, quer ter dois filhos bonitos e educados. Ele se dispõe a desenhar; mesmo com o braço quebrado, desenha escondido e diz que não é para contar para ninguém o que desenhou. O desenho mostra o sítio que deseja ter, com várias quadras para esporte, áreas de plantação e de criação de animais; neste sítio, pretende morar com sua futura namorada e o filho, dizendo que gostaria de mexer com gado no sítio. O adolescente tem saídas práticas para a sua vida, porém, que não lhe exijam demais, não quer ter muito trabalho.

3ª Entrevista: Surge uma questão: “Por que não estou no nono?”

Neste encontro, o aluno conta que passou em Inglês, mas ficou de recuperação em história, ciências e geografia, sendo que português e matemática não sabia ainda. A pesquisadora coloca que ele disse que a dificuldade era somente em matemática, então pergunta e o que estava acontecendo já que ficou de recuperação em tantas disciplinas. Wesley diz que na hora que as professoras explicam não tem dificuldades, depois ele esquece tudo. Questionou-se ao aluno o que faz para lembrar depois, ele diz que “tenta e estuda mais ou menos”, depois admite que está faltando estudar e que vai estudar.

O aluno afirma várias vezes que nunca “tomou bomba”, porém, é apontado para ele que existe alguma coisa errada, pois sua idade não corresponde ao ano em que deveria estar se não houvesse reprovação. A partir desse momento, Wesley começa a se questionar o que aconteceu na outra escola regular, mas não lembra que ano repetiu, interrogando-se se estivesse na outra escola, será que já estaria no nono. Novamente, o aluno afirma que não “tomou bomba”; porém, agora deveria estar no nono ano, e está no sétimo. Essa é uma questão que fica diante das negações apresentadas pelo aluno, pois mesmo se mostrando alheio ao que se passa com ele na escola, nesta entrevista ele questiona algo: “Por que não estou no nono?”.

A pesquisadora propõe que ele busque saber sobre o que aconteceu na sua vida escolar, diante dessa proposta; ele justifica dizendo: “Eu tenho diabetes”. A pesquisadora questiona: “Você tem diabetes, mas isto interfere na sua aprendizagem?”. O aluno acredita que interfere, sendo assim, a pesquisadora esclarece que “pode interferir na sua saúde, mas

não interfere para aprender”. E ele explica: “Acho que o que aconteceu foi que eu estava passando mal demais, eu acho que é isso, não sei...”

O diabetes é tomado como preocupação pela avó e aceito como justificativa para o que não vai bem com o neto, e Wesley parece usar desse problema de saúde quando lhe convém. Por esse motivo, buscou-se separar seu problema de saúde e suas dificuldades na escola.

Pesquisadora: “Você não sabe, então, poderia buscar saber sobre sua história na escola, como conversamos, o diabetes não atrapalha você aprender, é um problema de saúde que está sob controle médico”. Wesley retorna a sua interrogação: “Eu quero saber por que eu não estou no nono ano? Tem como eu ir para o nono ano?”. Foi esclarecido que não é possível chegar ao nono ano escolar sem passar pelos anos anteriores; desse modo, o aluno conclui que terá que passar pelo sétimo, oitavo, e que ao chegar ao nono ano estará com 17 anos; aos gritos se levanta e esfrega as mãos, dizendo: “Que trem bão, aí vou dirigir!”

A conversa continua esclarecendo que para dirigir existem algumas exigências como completar 18 anos e tirar carteira, sendo que para conseguir a carteira é preciso saber ler e escrever. O adolescente conta que o irmão de 17 anos já está na autoescola.

Wesley tem uma posição imatura e descomprometida com a vida e, particularmente, com a escola. Ele deseja as satisfações do ter, do dirigir, da independência, mas não quer muito trabalho e o comprometimento do saber. Deste modo, ele retorna a questão que não “tomou bomba”, mas está no sétimo ano. É colocado mais uma vez para ele que então há alguma coisa errada, que ele precisa saber. Entretanto, o adolescente logo evidencia que seu interesse nesta questão refere-se à tentativa de adiantar o seu percurso escolar sem ter que vencer cada etapa. Wesley expressa seu exato interesse: “É mesmo, aí eles me coloca lá no nono ano”.

Nesta entrevista, Wesley continua relatando sobre o trabalho dos familiares e diz que completando seus 15 anos vai procurar serviço para ganhar seu dinheiro. Também nesta entrevista, ele coloca um ar de suspense às dificuldades que apresentou nos conteúdos: o aluno disse que o motivo “é estudo, é a cabeça, que sua mente não lembra”, e sendo questionado, diz que não pode falar, ri e bate na mesa de forma teatral, dizendo que “não pode dizer, se contar a verdade morreria, que era sigilo”.

A pesquisadora reforça o espaço como “lugar sigiloso de dizer a verdade para continuar a viver de melhor forma”, mas o adolescente continua essa expressão teatral, rindo, diz ser doido demais, encontrava-se disperso e olhava pela janela sua casa.

4.3.5 Diagnóstico Clínico Pedagógico: o aluno faz o mínimo, é preciso demandá-lo para responder o que sabe

O primeiro encontro de Wesley com a pedagoga é realizado junto ao colega Lucas. O aluno, mesmo sabendo registrar o nome e a data de nascimento, questiona se precisa escrever todo o nome e registra somente o ano do nascimento, ele faz o mínimo, é preciso demandá-lo para responder o que sabe.

O aluno, novamente, referiu-se a matemática quando questionado sobre suas dificuldades, dizendo: “não sei dividir (divisão), eu só sei vezes (multiplicação), e menos (subtração) eu não sei”. Nas atividades pedagógicas, o aluno é constantemente estimulado, mas responde aleatoriamente, repete o erro, mas sabe o acerto. Ele mostrou-se disperso, com dificuldade de concentrar na atividade, olha na janela e mostra sua casa para a pedagoga.

No segundo encontro Wesley diz que não se lembra sobre o que disse ter dúvidas no dia anterior. A pedagoga recorda a dificuldade que apontou sobre operações com números positivos e negativos, propõe atividades, que é preciso motivá-lo e questioná-lo para ele revelar sua capacidade de operar, mesmo fazendo uso de recursos concretos. O aluno anota na sua mão para lembrar o que foi ensinado; quando oferecido a ele levar as anotações num papel, recusa.

O adolescente na janela mostra sua casa para a pedagoga, fala um pouco da família, mas se recusa a continuar falando da mãe.

Wesley expõe que quer fazer muitas operações, a pedagoga interpreta dizendo que ele está disposto a trabalhar a matemática, ele esclarece: “eu quero perder meu tempo das aulas aqui”.

Foi realizado mais um encontro depois de um mês, neste encontro o aluno trouxe outra dificuldade na matemática que foi trabalhada com as intervenções da pedagoga. O diagnóstico clínico pedagógico mostrou a capacidade do aluno de operar: ele cria recursos concretos para resolver, entretanto, evidenciou, também, indisposição e dispersão nas atividades pedagógicas, tendo como justificativa constante o esquecimento.

4.3.6 Sessão conclusiva com Wesley: o mínimo da escola e o máximo da vida.

Ao ser questionado sobre os encontros realizados, o aluno disse que “mudou tudo” e em seguida disse “nem tudo”. A pesquisadora lhe propõe que explique o que está dizendo; ele fala da pontuação que falta para passar. Ele afirma que não tem problema para aprender e que estuda e se esforça, mas esquece. Foi questionado o que ele pode fazer para não esquecer, mas, o aluno está preocupado com a pontuação dos resultados escolares:

Wesley: “Total em cada é sessenta”.

Pesquisadora: “O total para passar de ano, é isso?”

Wesley: “Sessenta, tem que dar sessenta”.

Pesquisadora: “Você quer tirar mais de sessenta?”

Wesley: “Ah, Pra mim pode ser sessenta”.

Pesquisadora: “Você fica com o mínimo na escola, está bom? Você quer só o mínimo da escola?”

Wesley: “É, esse ano eu quero só sessenta”.

Wesley neste encontro, como nos outros, diante de uma questão, criava um suspense e dizia que não podia falar, mantendo um segredo e se desviando do assunto. A impossibilidade de falar, unida aos gracejos e risos, aparece quando a pesquisadora aponta que ele mostrou que deseja o mínimo da escola, mas quer o máximo da vida, pois deseja trabalho, sítio, namorada, filho. A partir deste momento ele disse que mudou e colocou em suspense qual sua mudança, conta que “vai fazer um negócio e não pode falar”. O aluno afirma que não há problemas na escola, responde com brincadeiras e suspenses para se esquivar, evita se comprometer, não evidenciou sofrimento no que expôs, não quer falar sobre a escola, quer brincar e olhar lá fora...

Os atendimentos com Wesley revelam que não foi possível observar intervenções significativas neste caso. Desde o início dos atendimentos, o aluno nega dificuldades e não traz questões ou angústias; a única questão que ele levanta, mas não a transforma em demanda de saber, refere-se ao porquê ele não está no nono ano. Deste modo, Wesley manteve-se o “aluno enigmático”, durante os atendimentos, buscando transformar esse enigma que ele faz para o outro em um enigma para si, mas isso não prosseguiu em nenhuma tentativa.

Entretanto, pensando sobre o que esse caso ensina sobre o sintoma, primeiramente, tem-se a sensação de que Wesley não falou do interdito, porém, também podemos perceber que o adolescente falou que disso ele prefere não falar. Ele expôs o que foi possível, como

exemplo, as saídas bastante práticas que ele levantou para o que não pode ser dito. A impossibilidade de falar aparece como uma solução sintomática que surge na vida de Wesley precocemente, ainda quando ele se defendia da mãe. Quando pensamos no sintoma como solução, que é proposto pela psicanálise desde Freud, não é conveniente precipitadamente eliminá-lo, pelo contrário, o convite de Miller (2011), ao propor para além da escuta do sentido à leitura do fora de sentido do sintoma, envolve questões sobre o que fazer com isso que aparece como impossível de dizer. Desse modo, em algumas situações, esse fazer pode constituir-se não em interpretações, mas sim em inovar respostas diante do cristalizado no sintoma, talvez isto possa ter ocorrido no processo de conversação devolutiva com os professores, pois parece que neste caso, o que não vai bem não é falado somente por Wesley, mas também pelos professores.

4.3.7 Conversação devolutiva com professores: situar o aluno na sua aprendizagem e motivar com propostas mais práticas

Os professores questionam a imaturidade de Wesley, o que fica esclarecido que não se trata da cognição. Ele é capaz de aprender, mesmo sendo percebido significativo atraso pedagógico, desinteresse pela escola e envolvimento com vida prática, trabalho e família. O aluno reconhece alguma dificuldade na aprendizagem, mas não se identifica ao fracasso escolar.

Foi conversado sobre o histórico familiar e saúde física do aluno, não sendo o diabetes justificativa para não aprendizagem, e seu histórico é trazido por Wesley como algo que já passou, que não mais evidencia sofrimento e sobre o qual não quer falar. No seu histórico, a passagem por uma escola especial não é tomada como possibilidade de identificação.

Os professores não esclarecem sobre a descrição de suspeita de dislexia apresentada nos arquivos, mas acreditam que essa suspeita está relacionada à dificuldade de aquisição da leitura e da escrita ainda apresentada pelo aluno, o que aparece na escola incrementando o fenômeno de patologização da singularidades no processo de apropriação do conhecimento, bem descrito nos trabalhos de Moisés e Colares (1992a). Os professores também se referiram ao aluno somente falar depois de ir morar com a avó, em idade avançada: porém, foi conversado que a criança recusava a falar e, às vezes, ainda se recusa a falar e a aprender.

A apatia referenciada pelos professores ao aluno está na escola, porque na vida ele é ambicioso, deseja aquisições materiais e vínculos afetivos. O adolescente busca satisfações e uma vida prática, mas não quer o que dê muito trabalho. Wesley estava sempre olhando para fora da escola, para os trabalhos realizados por seus familiares. Diante desse esclarecimento, uma professora retoma o quanto o aluno participou na atividade prática de geografia.

Também é trazido pela pesquisadora que a avó do aluno desconhece dificuldades de aprendizagem no neto, acha ele criativo e inteligente. Diante dessa discussão, uma professora denuncia que talvez o aluno e a avó não se deem conta das dificuldades de aprendizagem e nem se preocupem com elas, porque somente na sua disciplina o aluno havia ficado em recuperação. Havia uma incoerência dos professores em relação a dizer sobre a aprendizagem do aluno; porém, essa professora disse que quer mais dele e tem exigido mais e isso levou ao questionamento do que se pode ou se deve cobrar desse aluno para que ele possa ressignificar o mínimo a oferecer para a escola.

Assim, conclui-se que Wesley através do cômico, da brincadeira e de um certo alheamento ao que se passa na escola, ele se defende do sofrimento e de comprometer-se, mas para além da história afetiva dele, a escola poderia situá-lo quanto sua aprendizagem e motivá-lo com propostas mais práticas, acreditando em sua capacidade e exigindo mais dele.

4.4 O que os casos ensinam sobre inclusão educacional?

Os casos apresentados trazem a marca da exclusão na inclusão e evidenciam que a política e o ideal de inclusão presentes na Escola pesquisada não impediram a exclusão de acontecer, sendo que essa aparece em cada caso de uma determinada forma, porém, em todos eles evidencia-se a exclusão da aprendizagem desde o início da escolarização. Entretanto, hoje, esses alunos são adolescentes e poderíamos questionar se seria o tempo de incluir ou ainda há tempo de incluir?

Recorrendo a Freud (1970 [1910]), seria neste tempo da adolescência que a escola teria muito a contribuir para a inclusão desses sujeitos nela mesma e, também, no mundo social, oferecendo-lhes o apoio e o amparo num momento em que o desenvolvimento os impulsiona a flexibilizar os laços familiares. Porém, Freud (1970 [1910] p. 218) também afirma que as escolas indiscutivelmente falham neste aspecto, porque esquecem que lidam com sujeitos em processos singulares de desenvolvimento e deixam de se reconhecerem como

um lugar de vida. Assim, segundo o autor: “a escola não pode adjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida”.

Portanto, nesta pesquisa, ao questionarmos, inicialmente, sobre as possibilidades e os impasses da inclusão educacional, esses casos teriam a nos ensinar? Esse aprendizado dependeria de irmos além da política de inclusão e demarcarmos um lugar para a singularidade do caso, no qual esses adolescentes muito nos disseram sobre seus impasses e possíveis saídas, confirmando o “caráter de vida” dos processos presentes na dinâmica escolar. Desse modo, o que nos é ensinado nesses casos traz a concepção de sintoma e, também, as particularidades do sintoma da adolescência e nos faz crer que não é possível suprimir a desinserção ou exclusão desses sujeitos em difícil processo de inclusão, se não for possibilitado a leitura do sintoma⁵⁴, desse não dito que paralisa o ato educativo e impossibilita o laço social.

Assim, esses alunos, considerados imaturos e incapazes de aprender, demonstram que seus percursos escolares são perpassados por impasses, às vezes, paradoxalmente propiciados pelas próprias ofertas de tratamentos que, no intuito de sanar dificuldades, acabavam cristalizando as mesmas através de identificações com o não saber e o não aprender. Deste modo, Raika e Lucas percebem-se identificados ao fracasso escolar e anunciam seu desejo de aprender e de sair desse lugar. Wesley, mesmo não expressando com clareza, também apresenta desejo de aprender o mínimo para se sair bem na vida.

A análise dos casos revela que os adolescentes (particularmente Raika e Lucas) denunciam que, sendo considerados imaturos e desacreditados pelo outro familiar e escolar, sentem-se impedidos em seu crescimento. Entretanto, todos eles apresentam saídas para o crescimento e estabelecem o que podemos chamar de construção da adolescência⁵⁵. Assim, Raika “quer logo ficar moça” – essa é a queixa da avó –, e mostrou ver no casamento dela (e também da mãe) a possibilidade de crescimento, uma vez que parece perceber que a avó estabilizou a vida se casando; Lucas quer morar com o pai e aprender com ele a ser homem; e Wesley quer ter posses, constituir família, trabalhar, como o pai e os irmãos, e dirigir.

Os encontros propiciados pela pesquisa/intervenção favoreceram um espaço para dizer de arranjos sintomáticos ou do modo de resposta que o sujeito oferece em determinada situação. É o que podemos perceber quando Raika “não entende” e se coloca como “deficiente” diante do outro e do saber; ou quando Lucas “endoida” diante do não saber e do

⁵⁴ Veja MILLER, Jacques-Alain. *Ler um sintoma*.

⁵⁵ Esse termo é referenciado por psicanalistas como Miller (2016) e Stevens (2016).

descrédito do outro na sua capacidade de crescer; ou de Wesley que continua se recusando a falar e se comprometer com o que não sabe.

O espaço clínico na escola ofereceu oportunidades para elucidar esses impasses diante da construção da adolescência, possibilitando a reorganização de significantes antigos que foram identificados a esses sujeitos e dando abertura para uma nova resposta diante do saber e do Outro.

Assim, Raika, separando problemas (problema motor, dificuldade de aprendizagem e deficiência e, também, os problemas familiares e os problemas escolares), pôde sair do lugar da deficiência e se permitir saber, mesmo que antes se sentisse ignorada no seu desejo de saber e se queixasse de que “ninguém lhe ensinava” ou lhe permitia saber, agora procura saber sobre o pai, e por que não, sobre outras coisas.

No caso de Lucas, vemos a busca no pai da possibilidade de aprender “o que é dos homens”, inclusive a lidar com as mulheres (mãe e professoras) que o deixavam nervoso. A entrada desse pai que lhe ensina traz o desejo de aprender e a possibilidade de sair do lugar de “doido”. Assim, de diante do que não sabe, o adolescente pode “aprender devagar” e “buscar outras tentativas”.

Wesley, identificando-se ao pai e aos irmãos, deseja aprender a dirigir e a trabalhar, a se virar na vida, mesmo com o mínimo da escola; porém, ele evidencia que “faz as coisas funcionarem”, quando lhe dão mais autonomia e responsabilidades.

Portanto, na possibilidade de inclusão desses sujeitos, não podemos desconsiderar que a puberdade traz uma relação específica com o saber que geralmente não passa despercebida no envolvimento que os adolescentes estabelecem com a aprendizagem e a escola a partir desse momento. Se a adolescência, como nos ensina Stevens (2004), seria a resposta sintomática possível que o sujeito encontra diante da inexistência da relação sexual, a puberdade seria um dos momentos em que, mais do que nunca, essa dificuldade de saber o que fazer quanto à sexualidade reapareceria para o sujeito.

Esses casos também revelam que “algo não vai bem” na escola, ou seja, o sintoma da escola, o que se refere diretamente à sua forma de incluir e aos efeitos segregativos dessa inclusão. Essas observações foram levantadas na conversação devolutiva com os professores e se trata de uma discrepância entre inclusão e aprendizagem, como se o acolhimento inclusivo, ponto forte dessa escola, se mostrasse incompatível com as exigências da aprendizagem, revelando uma complacência à não aprendizagem – será que o amor camufla a dificuldade de aprendizagem dos alunos? –, o que se percebe como distante da prática de se criar recursos diferenciados para a aprendizagem e de aceitar a singularidade do ato de aprender.

As entrevistas com os responsáveis familiares dos alunos evidenciam algo referente à não exigência de aprendizagem, seja pela não informação da escola sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno ou pela crítica à não aprendizagem do filho, devido à promoção automática. O que foi apresentado desresponsabiliza os processos educacionais e aumenta os efeitos excludentes e segregativos. Na conversação devolutiva, foi reiterada a importância das intervenções pedagógicas e das práticas pedagógicas inclusivas para a possível inclusão dos casos.

Na conversação devolutiva dos casos, a pesquisadora ficou constantemente atenta a não apontar nomeações diagnósticas, mesmo com as possibilidades diagnósticas trazidas pela clínica psicanalítica, uma vez que a proposta das intervenções referia a sair das rotulações e evitar o processo de patologização dos impasses escolares, o que permitiria a subjetividade dos alunos aparecer nos discursos.

Outro ponto a se mencionar na conversação devolutiva dos casos que visava favorecer os processos de inclusão desses alunos refere-se ao questionamento de como a escola poderia usar de melhor forma as particularidades dos alunos para contribuir com o laço social deles. Um professor falou enfaticamente da importância de tal prática escolar, como exemplo podemos citar o caso de Lucas que diz que “gosta de construir”, mas destrói a escola e seu patrimônio, ou o caso do Wesley que “pode fazer as coisas funcionarem” em projetos mais práticos de aprendizagem.

Portanto, podemos concluir que é quando reconhecemos o sintoma, tornando-se possível sua leitura, que temos a possibilidade de fazer laço social no contexto escolar e, conseqüentemente, incluir os alunos marcados pela diferença que segrega. Porém, torna-se relevante restituirmos o lugar de impossível na prática da educação que viabiliza o questionamento e dinamismo na vivência sintomática de cada sujeito e dos contextos escolares.

CONCLUSÃO

É diante do questionamento sobre a possibilidade de uma escola sem exclusão que nos deparamos, ao longo dos tempos, com alunos que ficam a margem dos processos de aprendizagem e/ou convivência e não são abarcados pela educação, mesmo com todo esforço político ou legal. Esses alunos se tornam os casos enigmáticos ou problemáticos da escola.

As experiências escolares revelam que há sempre uma diferença a ser excluída e nomeada pelo saber em voga, há sempre algum aluno à margem do amparo das políticas educacionais. Desse modo, a possível construção de uma educação inclusiva ou democrática teve várias iniciativas em diferentes momentos históricos, porém, atreladas a resultados excludentes.

Essa tendência à exclusão, que evidencia que algo do propósito civilizatório falha e faz mancar a proposta de inclusão, pode ser considerada um dos nomes do impossível da educação na atualidade. O que se observa é a exclusão persistir, mesmo em contextos em que se idealizam insistentemente o direito universal à educação.

O ideal de “Educação para todos”, que sustenta o movimento de inclusão, nos demanda um lidar constante com os impasses de conviver com a diversidade, o que faz da proposta de inclusão um processo constante de construção e desconstrução, atento a identificar e a tratar o que aparece como sintoma, evitando, assim, o insuportável da segregação.

O contexto escolar atual vivencia o paradoxo de um ideal de formação “para todos” e um campo de intensa diversidade, que resulta em mal-estar e manifestações sintomáticas. No momento em que a segregação não mais acontece em espaços físicos e demarcados, mas se torna própria ao encontro com a diversidade, questionar sobre a vivência da diversidade escolar faz-se pertinente, pois a convivência com a diversidade revela aspectos que podem escapar às manobras políticas e pedagógicas, manifestando que algo não vai bem.

Nesta perspectiva, é justamente essa prática de questionar “o que não vai bem” na diversidade escolar que nos remete à dimensão do sintoma como funcionamento, que por se deslocar do ideal, pode mobilizar nova forma de funcionar, mais conciliada com o modo de gozo do sujeito, o que permite a construção do sintoma de inserção. A possibilidade de se fazer bom uso do sintoma refere-se ao estabelecimento de “uma conexão entre o mais singular do sujeito”, que se manifesta como sintoma, “e o Outro da cultura”, resgatando o laço social (SANTIAGO, 2009, p. 69).

A proposta de intervenção psicanalítica, apresentada nesta pesquisa convida a fazer inclusão na impossibilidade da educação, o que demanda um despojar dos ideais e um lidar com o que aparece como impossível de funcionar sem falhar (MILLER, 2008). Assim, busca-se restituir o lugar do impossível nas práticas educativas e inclusivas, no qual se possibilita questionar o desejo, mesmo sendo preciso suportar certa angústia por estar lidando com o incerto presente em qualquer ato que faz laço social. Isso, na presente pesquisa, pode ser demonstrando nas Conversações com professores, quando esses, vivenciando as angústias e as impotências de não responder ao ideal de inclusão, tão reverenciado na Escola, se dão conta do que podem fazer para lidar com “o que não vai bem”, ao inventar propostas para o que se apresentava como impossível.

Um ponto relevante a se considerar na proposta de intervenção trazida por essa pesquisa refere-se ao questionamento sobre qual diferença carregaria a marca do impossível da convivência com a diversidade, uma vez que o contexto escolar evidencia que algumas diferenças são aceitáveis e estão adaptadas, e outras se apresentam insuportáveis, tornando um problema ou enigma para a escola. O que se constatou é que essas diferenças, marcadas pelo impossível da convivência, são as que se constituem como sintoma, na sua dimensão de desinserção social e que, muitas vezes, podem responder ao que há de sintomático na escola. Nesta perspectiva, alguns alunos transformam sua diferença (seja ela qual for) em oportunidade de laço social num contexto de diversidade e outros são mantidos ali sem oportunidades de encontrar seu lugar na sua diferença. Portanto, numa proposta de intervenção que visa inclusão, torna-se importante questionar, para além das determinações das políticas de Educação Especial, qual aluno, na sua diferença, está marcado pela exclusão e demanda inclusão na educação.

As questões que inicialmente motivaram essa pesquisa reaparecem em busca de soluções: como a diferença de cada aluno poderia ser incluída na escola? Como não excluir os alunos que ficam identificados ao sintoma no processo escolar? Como intervir para que os alunos possam fazer bom uso do sintoma e resgatar o laço social com a escola?

Essas interrogações enfatizam uma outra questão sobre como a escola poderia responder ao sintoma sem excluir. Haveria uma outra forma da escola reagir ao sintoma que não fosse pela segregação? Se a busca dessa resposta está em consonância com o apelo da Psicanálise Aplicada, de contribuir para o sujeito fazer bom uso do seu sintoma, propiciando inserção e laço social nos contextos institucionais (SANTIAGO, 2009), ela também não foge à proposta de inclusão, baseada no princípio da diversidade que clama pela superação do

conceito de normalidade e pela construção na escola de espaços em que a diferença possa se manifestar e fazer laço social.

Como foi possível observar nos estudos de caso, a escola somente pode conceder um espaço para a diferença se ela não rechaçar o que é da ordem do sintoma. O que se propõe é que a escola possa se despojar das determinações (como, por exemplo, as determinações referentes à família desestruturada ou os diagnósticos médicos que significam tão pouco para um trabalho pedagógico e educativo) que precipitadamente interpretam e condicionam qualquer resposta emitida pela criança, o que impossibilita o surgimento do que seria próprio à subjetividade, mostrando-se obstáculo à leitura do sintoma. Assim, a escola poderia aderir à questão sobre o que “não vai bem” no espaço escolar e na vida do aluno, restituindo o lugar do impossível nas práticas educativas e a possibilidade de inventar propostas para lidar com esse impossível que sempre ressurgir.

O avanço da concepção de sintoma trazido pelo último ensino de Lacan nos permite pensar que a construção de laço social, que corresponde a processo de inclusão, somente pode se efetivar quando se deposita algo do mais singular do sujeito nesse enlaçamento, o que permite a construção do sintoma de inserção. Assim, faz-se preciso questionar sobre a singularidade da diferença de cada sujeito e, também, sobre a reação de cada escola a essa diferença, como impasse ou possibilidade à política de inclusão.

Ao referirmos a metodologia dessa pesquisa com seus dispositivos de tratamento dos sintomas (ECOP, Diagnóstico Clínico Pedagógico, Conversação), salientamos o caráter específico de uma pesquisa sob orientação psicanalítica, na sua inscrição como ciência do particular e no lugar resguardado ao sujeito, que não pode reduzir-se a mero objeto de conhecimento da ciência. Entretanto, ao considerarmos a singularidade, atributo específico das intervenções psicanalíticas, não se perde de vista a repercussão dessa consideração sobre um coletivo, como possibilidade de atuação sobre os sintomas nas instituições. Na pesquisa apresentada nesta tese, podemos perceber que a possibilidade de supressão da desinserção social vivenciada pelos alunos acontece quando a Psicanálise oferece meios de intervir sobre o sintoma do sujeito e o sintoma da escola. Tal intervenção pode extrapolar o efeito da clínica do caso a caso e repercutir sobre as instituições e suas políticas, o que se mostra uma proposta efetiva de intervenção no processo de inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

AMIRALION, Maria T. M. **Psicologia do excepcional**. 5 d. São Paulo: EPU, 1998.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2009.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ANO XI, 21: 160-173, março, 2001.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARRETO, Francisco Paes. Semblante e laço social. In: Sintoma e laço social. **Curinga**. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas, n. 28, p. 31-34, junho de 2009.

BARROS-BRISSET, Fernanda Otoni de. Não basta mais cochichar no ouvido dos príncipes: psicanálise, ciência e política no século XXI. In: SANTOS, Tânia Coelho dos; SANTIAGO, Jesús; MARTELLO, Andrea. **De que real se trata na clínica psicanalítica?** Psicanálise, ciência e discursos da ciência. Rio de Janeiro: Cia de Freud: PROAP/CAPES, 2012a.

BLANCO, Rosa. Aprendendo en la diversidad: implicaciones educativas In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu-PR. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 1999. (Texto anexo ao ofício circular nº 77/99).

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n.9.394/96. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n. 248, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. A adolescência. SP: Editora Publifolha, 2009. Coleção Folha Explica.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

COUTO, Margaret Pires do. **O fracasso escolar e a família: O que a clínica ensina?** 2011a. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COUTO, Margaret Pires do. O efeito segregador dos discursos sobre a família. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F.(Orgs). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011b.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; SCHNECKENBERG, Marisa; EL TASSA, Khaled Omar M.; CHAVES, LETÍCIA. Formação continuada de professores inseridos em contexto educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 229-243, out/dez, 2011.

CURY, Lilian. Pessoas com deficiência e mercado de trabalho – uma ponte chamada inclusão. In: ASSUMPTÃO JÚNIOR, Francisco B (Coord.); TARDIVO, Leila Salomão de La Plata Cury (Coord.). **Psicologia do excepcional: deficiência física, mental e sensorial**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DISNEY, Walt. **Pinóquio**. São Paulo: Editora Girasol, 2016. (Coleção Disney Pipoca)

DOMINGUES, Taciano Luiz Coimbra; CAVALLI, Mariana Rosa. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista do Centro de Educação**, n. 28, s.p., 2006.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção educação em pauta).

FERRETTI, Maria Cecília G. Parceiro-sintoma. **Scilicet: Semblantes e Sinthoma**. São Paulo: EBP, 2009.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). **ESB**, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). **ESB**, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável (1937). **ESB**, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias sobre psicanálise (1917 [1916]) conferência XXIII. **ESB**, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio (1910). **ESB**, vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1933 [1932]) conferência XXXIV. **ESB**, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

FREUD, Sigmund. O Estranho (1919). **ESB**, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. O interesse científico da psicanálise – (H) O interesse educacional da psicanálise (1913). **ESB**, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). **ESB**, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, Sigmund. Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn (1925). **ESB**, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e a análise do ego (1921). **ESB**, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GIRALDI, Graciela. La integración escolar. In: RÉ, Susana (compiladora). **Temas cruciales II: Integración Escolar**. Buenos Aires: Fundación Infancias. Buenos Aires: Fundación Descartes. Atuel, 2000.

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 4, p. 111-118, 1996.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

GOMES, Cláudia; REY, Fernando Luiz G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, 27(3), p. 406-417, 2007.

GOMES, Cláudia; SOUSA, Vera Lúcia Trevisan de. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, 32 (3), p. 588-603, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação: Desigualdades e diversidade na educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.

GUEBERT, Mirian. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba: Ibplex, 2007.

GUEBERT, Mirian. Os desafios para se transformar leis em realidade. **Educação inclusiva no século XXI**. Belo Horizonte: CEDIC – Centro Difusor de Cultura LTDA., 2009.

LACADEÈ, Philippe. O dom da palavra. In: LACADEÉ, Philippe; MONNIER, Françoise (orgs). **Le Pari de la Conversation**. Institut du Champs Freudien: CIEN – Centre Interdisciplinaire sur L'enfant. Paris, 1999/2000. Brochure.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: A angústia (1962-1963)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise (1969-1970)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 23: O sinthoma (1975-1976)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. **Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

LAJONQUIÈRE, Leandro. (Psico)Pedagogia, psicanálise e educação – uma aula introdutória. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 120-134, 1998.

LANCILLOTTI, Samira S. P. **Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal**. Campinas – SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 85).

LAURENT, Eric. **O analista cidadão**. Curinga – EBP- MG: Belo Horizonte, n. 13, p. 12-19, set. 1999.

LIMA, Priscila Augusta. A educação inclusiva como fonte de indagações. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F.(Orgs). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas da educação e da saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010.

LOURENÇO, Érika. Educação Inclusiva: uma contribuição da história da psicologia. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília: [s.n], ano 20, n. 1, p. 24-29, 2000.

MANDIL, Ram Avraham. Espírito da Conversação Clínica. **Almanaque** – Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais: Belo Horizonte, p. 6, 1998.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377- 389, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set-dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VELTRONE, Aline Aparecida. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, v. 21, n. 50, p. 413-421, set.-dez. 2011.

MELERO, Miguel López. ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 3-20, jan.-abr. 2008.

MESQUITA, Raquel Cabral de. **A implicação do educador diante do TDAH: repetição do discurso médico ou construção educacional?** 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MILLER, Jacques-Alain. A criança e o Saber. **CIEN Digital**, n. 11, p. 5-9, jan., 2012b.

MILLER, Jacques-Alain. A psicanálise, seu lugar entre as ciências. In: SANTOS, Tânia Coelho dos; SANTIAGO, Jésus; MARTELLO, Andrea. **De que real se trata na clínica psicanalítica?** Psicanálise, ciência e discursos da ciência. Rio de Janeiro: Cia de Freud: PROAP/CAPES, 2012a.

MILLER, Jacques-Alain. **Ler um sintoma**. São Paulo, agosto, 2011b. Disponível em: <www.ebpsp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=579:ler-um-sintoma-jacques-alain-miller&catid=23:textos&Itemid=54>. Acesso em: 12 out. 2016.

MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja, cinco modelos. In: MILLER, Jacques-Alain [et al]. **La pareja y el amor; conversaciones clínicas con Jacques-Alain Miller en Barcelona**. Buenos Aires: Paidós, 2003. p. 15-20.

MILLER, Jacques-Alain. Rumo ao PIPOL 4. **Correio**, São Paulo, n. 60, p. 7-14. 2008.

MILLER, Jacques-Alain. Seminário sobre os caminhos da formação dos sintomas. Seminário sobre os caminhos da formação dos sintomas. Opção Lacaniana – **Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**. São Paulo: Edições Eolia, n° 60, p. 11-37, set. 2011a.

MILLER, Jacques-Alain. A arte do diagnóstico: o rouxinol de Lacan. **Curinga**, n. 23, p. 15-33, nov. 2006.

MILLER, Jacques-Alain. **Silet**: os paradoxos da pulsão, de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

MILLER, Jacques-Alain. Sobre o desejo de inserção e outros temas I (2008). **Correio**, São Paulo, n. 62, p. 5-17, março 2009.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Resolução n. 451, de 27 de maio de 2003 – Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/ Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Orientação SD n° 01/2005 – orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau do município de Campinas. **Revista em Aberto**, Brasília:[s.n], ano 11, n. 53, jan./mar. 1992a.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. **Cadernos CEDES**: O sucesso escolar um desejo pedagógico, Campinas: Papyrus, n. 28. p. 23-29. 1992b.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Mônica Maria Farid. Psicanálise, educação e contemporaneidade: novas interfaces e dimensões do laço social. In: MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Mônica Maria Farid; PEREIRA, Marcelo Ricardo (Orgs.) **Psicanálise, Educação e Diversidade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

MURILIO, Manuel. Universal, particular y singular em psicoanálisis: palabras, conceptos y categorías. II Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XVII. Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

NOGUEIRA JÚNIOR, Tadeu Barbosa. Inclusão e integração em busca de uma sociedade mais inclusiva: construções e contradições. In: ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco B (Coord.); TARDIVO, Leila Salomão de La Plata Cury (Coord.). **Psicologia do excepcional: deficiência física, mental e sensorial**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

OLIVEIRA, Joana Assunção de. Para além do erro construtivo... o sujeito. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2011.

PAN, Miriam. Educação inclusiva ou educação para todos. In: PAN, Miriam. **Educação inclusiva no século XXI**. Belo Horizonte: CEDIC – Centro Difusor de Cultura LTDA., 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RAMOS, Fernanda do Valle Correa. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RÉ, Susana (compiladora). **Temas cruciales II: Integración Escolar**. Fundación Infancias. Fundación Descartes. Atuel, 2000.

RODRIGUES, Ida Janete. Inclusão: um desafio em processo de construção. In: ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco B (Coord.); TARDIVO, Leila Salomão de La Plata Cury (Coord.). **Psicologia do excepcional: deficiência física, mental e sensorial**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008).

SANTIAGO, Ana Lydia. A dessuposição de saber na escola: aluno-problema e outras nomeações. In. SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins de. **O que esse menino tem?** sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola. Belo Horizonte: Editora Sintoma, p. 19-27, 2015.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia. Apresentação. In. SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins de. **O que esse menino tem?** sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola. Belo Horizonte: Editora Sintoma, p. 9-16, 2015.

SANTIAGO, Ana Lydia. Efeitos da Apresentação de pacientes frente às exigências do mestre contemporâneo. **Curinga** – EBP- MG: Belo Horizonte, n. 29, p. 135-148, jul-dez. 2009a.

SANTIAGO, Ana Lydia. Entre saúde mental e educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F.(Orgs). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, p. 93-99, 2011.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção em psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, p. 113-131, 2008.

SANTIAGO, Ana Lydia. O saber da ciência na educação, o sujeito da psicanálise e a pesquisa – intervenção sobre casos de fracasso escolar. In: SANTOS, Tânia Coelho dos; SANTIAGO, Jésus; MARTELLO, Andrea. **De que real se trata na clínica psicanalítica?** Psicanálise, ciência e discursos da ciência. Rio de Janeiro: Cia de Freud: PROAP/CAPES, 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In SANTOS, Tania (org.) **Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b. P. 66-82.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins de. **Estudos de casos de alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual: intervenção e formação de professores por meio da metodologia da Conversação - Projeto de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais / Diretoria de Educação Especial e Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2012. 26 p. Não publicado.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins de. **Inclusão Escolar: uma proposta de pesquisa-intervenção**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2013. 20p. Inédito.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins de. **O que esse menino tem?: sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola**. Belo Horizonte: Editora Sintoma, 2015.

SILVA, Marlene Maria Machado. **Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica**. 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, Lolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. n. 31, p. 37-48, 2008.

STEVENS, Alexandre. Adolescência, sintoma da puberdade. Clínica do contemporâneo. **Revista Curinga**. Escola Brasileira de Psicanálise-Seção Minas, n. 20, p. 27-39, 2004.

TIZIO, Hebe. Real: **Scilicet**: A ordem simbólica no século XXI. Associação Mundial de Psicanálise. EBP. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2011.

VIGANÒ, Carlo. A construção do caso clínico em saúde mental. **Curinga**, n. 13, p. 50-59, set. 1999.