

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CONSUELO DE ALMEIDA VASQUES FERNANDES

A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM SEU ALUNO PSICÓTICO (TGD) EM
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: A PALAVRA E O ATO

CURITIBA-PR
PPGE/UFPR
2013

CONSUELO DE ALMEIDA VASQUES FERNANDES

A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM SEU ALUNO PSICÓTICO (TGD) EM
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: A PALAVRA E O ATO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área Temática: Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tamara da Silveira Valente.

CURITIBA
PPGE/UFPR
2013

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Fernandes, Consuelo de Almeida Vasques

A relação do professor com seu aluno psicótico (TGD) em processo de inclusão escolar / Consuelo de Almeida Vasques Fernandes – Curitiba, 2013. 105 f.

Orientadora: Profa. Dra. Tamara da Silveira Valente
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Psicanálise e educação. 4. Psicoses em crianças. 5. Interação professor-aluno. I. Título.

CDD 371.94



PARECER



Defesa de Dissertação de **CONSUELO DE ALMEIDA VASQUES FERNANDES** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE, DR^a ROSA MARIA MARINI MARIOTTO e DR^a CLARA BRENER MINDAL, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: “**A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM SEU ALUNO PSICÓTICO EM PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: A PALAVRA E O ATO**”.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE		aprovada
DR ^a ROSA MARIA MARINI MARIOTTO		aprovada
DR ^a CLARA BRENER MINDAL		aprovada

Curitiba, 27 de março de 2013.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Delfim e Ana, por serem a pedra angular fundamental de qualquer construção pela qual me aventurei... e pelo carinho, apoio, e ajuda em momentos imprescindíveis deste trabalho.

A minha filha, Ana Mahara, simplesmente por sua doce existência... e pela compreensão dos momentos em que não pude estar presente, essa compreensão tão amistosa me foi de extrema valia para que eu pudesse produzir.

Agradeço especialmente a Tamara da Silveira Valente, por ter me instigado aos rumos da pesquisa, e principalmente da escrita. Agradeço também por toda transmissão acadêmica e da vida, **sem dúvida uma mestra marcante!**

A minha querida irmã Lucila e meu cunhado Francelo, pelo carinho e pela sincera torcida, neste momento e em todos os outros.

A minha tia amada e meu primo querido (Cida e Daniel), por terem me recebido tantas vezes em sua casa para que eu pudesse estudar e escrever, foi fundamental!

Aos professores da Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento, pela brilhante transmissão do mundo acadêmico e da pesquisa.

Às professoras Clara Brener Mindal e Rosa Maria Marini Mariotto, pelas diretrizes e arestas tão importantes no meio deste percurso.

Aos prezados colegas de mestrado, que com suas presenças tornaram esse momento ainda mais especial, com nossos encontros, e trocas riquíssimas, em especial a minha grande amiga Karin Priscila Gonçalves Franco Pucovski, por todas as discussões teóricas, pelo companheirismo, pela solidariedade, pelo respeito, e pelo compartilhar dos momentos mais difíceis desta construção!

Também um agradecimento a Karina Paludo, por todo auxílio!

Aos amigos do trabalho! Em especial M^a Karine Baggio Vicelli de Quadros, M^a Carolina Serafim, com quem tenho podido trocar sobre os impasses da infância e adolescência, clínica que tanto me convoca e que me empurrou para esta empreitada acadêmica.

Um agradecimento também especial a Consuelo Muniz Escudero, pessoa fundamental neste percurso de interlocução entre a psicanálise e a educação, com quem pude dividir muitas das interrogações que estiveram na base do que um dia me levaria ao desejo de embarcar neste estudo.

A Luiza Ines Wisniewski pelas pontuações que foram fundamentais na finalização deste estudo.

Um agradecimento fundamental aos meus amigos do projeto de inclusão da Serpiá: Daniele Guerra, Daniel Brepohl e Consuelo Sanhueza pelas inúmeras interlocuções sobre o possível e o impossível do encontro entre a psicanálise e educação, e por todas as nossas discussões frente à prática com os educadores e, especialmente por todas as vezes que me escutaram falar deste trabalho e por todas as contribuições que fizeram! Muito Obrigada!

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação e Extensão, pelo acolhimento e atendimento sempre tão atencioso.

A SEED/PR por terem permitido que esta pesquisa fosse realizada nas escolas da rede estadual de ensino de Curitiba, dando assim a possível viabilidade para a realização deste pequeno estudo.

A todos os meus amigos queridos! Que iluminaram essa jornada com suas presenças tão especiais.

Enfim a todos que de forma direta ou indireta, possibilitaram que esta pesquisa se realizasse!

FERNANDES. Consuelo de Almeida Vasques. A relação do professor com seu aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar. Curitiba, 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná.

Resumo

Tendo como objetivo conhecer aspectos da relação entre o professor e seu aluno psicótico (TGD) em processo de inclusão escolar circunscritos às atividades em sala de aula, essa pesquisa se propôs a investigar as percepções que esses professores têm sobre a maneira com a qual estabelecem suas relações com seus alunos psicóticos em processo de inclusão escolar. As bases teóricas que sustentam a discussão neste estudo advêm da interlocução da psicanálise e educação, trazendo principalmente cinco autores que contribuem para este estudo: Sigmund Freud, Jaques Lacan, Catherine Millot, Maria Cristina Kupfer e Leandro de Lajonquière. Os participantes da pesquisa foram professores regentes e professores de apoio educacional especializado- PAEE, da rede estadual de ensino de Curitiba, que atuam no processo de inclusão escolar de crianças psicóticas (TGD). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações em sala de aula e análise documental das anotações sobre o aluno, registradas em diários de classe e na ficha do aluno, sendo que deles surgiram cinco categorias: diagnóstico psicanalítico versus diagnóstico psiquiátrico, a “pouca” informação sobre o aluno psicótico em processo de inclusão escolar, entre os “ditos” sobre o aluno e os “feitos” na prática inclusiva, a relação do professor com seu aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar e o professor de apoio educacional especializado – PAEE. Assim, o resultado deste estudo parece indicar que, quando o professor considera a singularidade de seu aluno com TGD-psicose, existe a possibilidade de se estabelecer uma relação professor-aluno com melhores chances de realizar uma inclusão efetiva nas escolas regulares.

Palavras chave: inclusão escolar do aluno com TGD-psicose, relação professor-aluno com TGD-psicose, psicanálise e educação.

Abstract

This study had the objective of knowing some aspects of the relation teacher-student with TGD-psychosis in process of school inclusion. More specifically, the aim was to investigate the speech and the actions the teacher takes to establish this relationship, restricted to classroom activities. The theoretical bases supporting the discussion of the study are related to the interface psychoanalysis and education, mainly the contributions of Sigmund Freud, Jacques Lacan, Catherine Millot, Maria Cristina Kupfer and Leandro de Lajonquière. The subjects of the research were regular classroom teachers and teachers with specialization in Special Education, being the data collected through semi-structured interviews, classroom observations and official scholar documents. From the data emerged five categories: psychoanalytical diagnostic versus x psychiatric diagnostic, the insufficient information on the TGD-psychotic student in school inclusion process, between the "sayings" about the TGD-psychotic student and the 'doings' of the inclusion practices, the teacher's relationship with his TGD-psychotic student in process of school inclusion, and the support teacher with specialization in Special Education. The result of the study indicates that, when the teacher considers the singularity of his TGD-psychotic student, it is possible to establish a teacher-student relationship with better chances of being effective in regular schools.

Key-words: school inclusion of the TGD-psychotic student, teacher-TGD-psychotic student relationship, psychoanalysis and education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I	PERGUNTAS RELATIVAS À ENTREVISTA COM OS PROFESSORES _____	57
QUADRO II	ETAPAS DA COLETA DE DADOS _____	64
QUADRO III	CATEGORIAS RELATIVAS À ENTREVISTA COM OS PROFESSORES _____	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO POSSÍVEL	17
2.1.1. A QUESTÃO DO MÉTODO PEDAGÓGICO PSICANALÍTICO	25
2.1.2 A CONEXÃO PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O SUJEITO	31
2.1.3 O PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TGD	35
2.2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A PSICANÁLISE	39
2.2.1 O PROFESSOR NO LUGAR DE TRANSFERÊNCIA E O DESEJO DE ENSINAR.	42
2.3 A PSICOSE NA PSICANÁLISE	44
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	52
3.2 DA NATUREZA DA PESQUISA	53
3.3. OPERACIONALIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS	55
3.3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	55
3.3.2 ENTREVISTA	55
3.3.3 OBSERVAÇÃO	58
3.4. O PERCURSO E OS ENTRAVES	59
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1 DIAGNÓSTICO PSICANALÍTICO X DIAGNÓSTICO PSIQUIÁTRICO	65
4.2 A “POUCA” INFORMAÇÃO SOBRE O ALUNO PSICÓTICO EM PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.	69
4.3 ENTRE OS “DITOS” SOBRE O ALUNO E O “FAZER” NA PRÁTICA INCLUSIVA.	73
4.3.1 SUJEITO X DÉFICIT	73
4.3.2 O ALUNO INTELIGENTE	78

4.4 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM SEU ALUNO COM TGD-PSICOSE EM PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	80
4.4.1 TRINTA MAIS UM – O ALUNO QUE NÃO PERTENCE	81
4.4.2 TRINTA E UM – TODOS OS ALUNOS	84
4.5 PROFESSOR DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	87
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	102
ANEXOS	104

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Em 2007, profissionais de uma escola regular da rede estadual situada na cidade de Curitiba entraram em contato solicitando auxílio no processo de inclusão escolar de um aluno com diagnóstico de psicose, que estava sob atendimento clínico com a pesquisadora. Esse contato suscitou inúmeras perguntas, que, se de início vieram dos professores, logo se tornaram questões para essa pesquisadora, tais como: porque as estratégias educacionais propostas pela escola falham com esse educando? Seria a escola regular a mais adequada para esse aluno? Como agir diante dos comportamentos diferentes que esse aluno apresenta? Estas e outras perguntas que emergiam no dia a dia escolar com esse aluno, levaram a pesquisadora a um estudo sobre o processo da educação inclusiva no Brasil, e, em seguida, de uma forma mais específica, à inclusão de crianças psicóticas na escola regular.

A inclusão é produto de movimentos e reflexões que se deram ao longo do tempo e que foram dando nova significação à possibilidade de inserção mais efetiva das pessoas que ficavam à margem, excluídas de muitas esferas da sociedade. Dallari (2011) afirma no prefácio do livro *O Desafio das Diferenças nas Escolas*, organizado por Mantoan (2011), que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, pela ONU, que todos os homens nascem livres e com igualdades de direito e dignidade, incluindo os grupos humanos que necessitam de uma atenção especial. É nesse contexto que ocorre a aprovação de tratados que promulgam a igualdade de direitos para todos, sem discriminação, e a idéia de uma educação pensada para todos surge nesse momento como meta do milênio.

O início da discussão sobre a educação inclusiva no Brasil aconteceu em consonância com movimentos mundiais que tratavam das questões de igualdade dos direitos e da inclusão de grupos minoritários, dentre eles a inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Mendes (2006) diz que o processo de inclusão escolar iniciou no Brasil de forma mais efetiva por volta de 1990, quando as práticas inclusivas ganharam força em todos os países, em função da *Declaração de Salamanca*, produzida a partir da

Conferência Mundial promovida pelo Governo da Espanha e pela UNESCO (1994), que tinha como tema; *Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*.

Em termos de Lei, constata-se que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, veio assegurar a inclusão escolar dando preferência para essa modalidade de atendimento educacional nas escolas regulares, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento, como a participação nas classes de recursos nas escolas regulares, ou em escolas especiais. O Plano de Ação Nacional para a Educação desse mesmo ano trazia os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) referentes à educação especial, que mostravam que 10% da população tinha necessidades especiais, sendo estas consideradas de diversas ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta (hoje nomeadas como Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD), e também superdotação ou altas habilidades. Desde o decreto desta lei a inclusão escolar tem acontecido no Brasil, porém, tem sido um caminho difícil, sendo que as incidências desse decreto no cotidiano escolar, conferindo um lugar para aqueles que antes estavam à margem da escola, levou às reflexões sobre a inclusão escolar, tais como as que são encontradas no documento elaborado pelo MEC/SEESP (2007) intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Este documento, no momento de sua elaboração, tinha como objetivo refletir sobre a discriminação dos que antes eram excluídos nos sistemas de ensino e criar alternativas para a promoção de políticas públicas que proporcionassem suas inserções, propondo assim, uma educação de qualidade para todos.

Esse documento, ao pensar sobre a dificuldade da inclusão nos sistemas de ensino, coloca que a escola foi pensada para a escolarização de um determinado grupo social, ficando excluídos da escola todos os que estavam fora desse grupo. O novo paradigma de educação inclusiva, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, faz com que a escola tenha que repensar suas bases, mas, ainda hoje, com a universalização do acesso à educação, ela continua excluindo aqueles que não se enquadram em seu referencial homogêneo da clientela escolar. Dados de estudos (Colli e

Amancio (2000), Petri (2000), Jerusalinsky (2000) e Salgado (2012) mostram que a prática da educação inclusiva se dá com entraves, mostrando muitas vezes uma contraposição entre o que está nas leis inclusivas e nas premissas ideológicas que as sustentam e o que efetivamente acontece no cotidiano escolar, uma vez que, apesar de ter como objetivo a inclusão, essa prática acaba por ser excludente.

Alguns estudos como o de Sant'Ana (2005) falam dos impasses na inclusão escolar frente as dificuldades que os professores encontram nessa nova realidade. Em seu artigo *Educação inclusiva: concepções entre professores e diretoras*, a autora mostra os resultados de uma pesquisa com educadores que apontam como as principais dificuldades do processo de inclusão a agressividade e a indisciplina dos alunos. Também na fala desses sujeitos essa autora encontrou elementos como a falta de experiência anterior, a falta de conhecimentos sobre as estratégias específicas junto aos alunos com deficiências, e que eles achavam que havia necessidade de se criar uma atitude positiva dos envolvidos no processo de escolarização em relação a esses alunos. Também, o grande número de alunos em sala de aula dificulta o desenvolvimento de um trabalho mais próximo ao aluno. A inclusão de crianças com transtornos graves, como a psicose, também está relacionada a movimentos que se dirigem à reinserção social daqueles que estavam excluídos, e, nesse contexto, também foi pensada a reinserção do doente mental na sociedade, o *dito louco*, em decorrência do movimento antimanicomial. Neste trabalho, optou-se por discutir alguns pontos da educação inclusiva da criança psicótica.

Convém esclarecer que o termo psicose tomado neste trabalho está dentro do campo teórico da psicanálise, embora o comportamento característico da criança psicótica venha sendo nomeado nos documentos de inclusão escolar como Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, (DSM-IV, 2003), termo utilizado no campo da psiquiatria. A psicose, para a psicanálise, é entendida como uma das possibilidades de estruturação do sujeito no período de sua constituição psíquica. Miranda (2002), ao comentar Freud, fala que existem três possibilidades de um psiquismo se estruturar diante da castração; a neurose, a perversão e a psicose, sendo que essas

possibilidades de estruturação apontam para um modo de operar diante do outro e da linguagem. Neste estudo interessa a noção da psicose como estrutura, principalmente para refletir sobre a relação que o sujeito psicótico estabelece com o outro, já que o foco do trabalho será a relação do professor com esse aluno na escola. Segundo Lacan (1955-1956), a relação que se estabelece com o outro na psicose é uma relação sem alteridade, pois, o Outro é tomado como absoluto, não existe um espaço para a emergência do desejo.

Maria Cristina Kupfer (2000), uma das autoras que se dedica à reflexão da inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas como um dos eixos de tratamento dessas crianças, ao comentar o movimento antimanicomial e sua incidência na inclusão escolar de crianças psicóticas, diz que este movimento tinha por objetivo fazer a sociedade pensar sobre a reinserção do doente mental na sociedade, e que, ao se tratar da criança psicótica, essa inserção se dava pela via escolar, na qual se vislumbrava para ela a possibilidade de um convívio social. Outro autor que tece considerações a respeito dessa inclusão escolar é Jerusalinsky (1997, apud Coutinho e Aversa, 2005), que diz ser a escola um lugar de circulação, em que, se entra e se sai, com certa representação de normalidade social, diferente do hospital psiquiátrico, que socialmente é considerado como um *depósito de loucos*, que lá ficam permanentemente.

Salgado (2012) também contribui ao dizer que incluir a criança psicótica significa ir além de fazer adaptações nos espaços físicos da escola ou nos currículos e métodos de ensino o que, em si, acaba despertando nas instituições a necessidade de repensar as próprias bases que sustentam a prática educacional, como apontado no documento do MEC/SEESP (2007), citado acima. Concordando com este posicionamento foram buscadas as referências bibliográficas decorrentes dessa ressignificação da educação que a inclusão acabou por promover, bem como de autores que desenvolveram estudos relativos à conexão psicanálise e educação, tais como Lajonquière (2010) e Kupfer (1999), dentre outros.

Segundo estes autores, a conexão entre psicanálise e educação resulta da articulação destes dois campos de saber que se encontram inevitavelmente quando se parte da concepção de sujeito do inconsciente

(própria da psicanálise). A criança que está na escola tem sido vista pela instituição apenas pelos aspectos cognitivos necessários para a sua aprendizagem, ficando excluídos os elementos que dizem respeito ao sujeito do inconsciente e ao funcionamento psíquico. No entanto, excluir esses elementos não significa que eles vão deixar de existir. Ao contrário, Lajonquière (2010, p.13) aponta que, quando o sujeito do inconsciente e o sujeito cognitivo são concebidos como um só, o ato de educar expande e passa a considerar a dimensão libidinal própria do desejo de quem busca o conhecimento.

Dentro da conexão psicanálise e educação Kupfer (2010, p. 270) propõe a educação terapêutica que visa o tratamento da criança com impasses no seu processo de constituição psíquica, como o são as crianças com autismo e com psicose. Segundo a autora, a educação terapêutica opera em torno de três eixos: o tratamento da criança, o tratamento institucional e a inclusão escolar, e está fundada na concepção de sujeito da psicanálise, sendo que

O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentado pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria Lacaniana o nome Outro. Esse outro é propriamente a estrutura do qual a criança pequena deverá extrair a sua argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade. (KUPFER, 2010, p. 264-265).

A educação terapêutica, por se tratar de uma prática também com a criança psicótica, levou à necessidade de se buscar compreender alguns aspectos da psicose infantil, assim como de conhecer o que os autores que estudam a conexão psicanálise e educação têm dito sobre a inclusão escolar dessas crianças.

Além dos autores já citados encontram-se os trabalhos de Toledo (2004), Colli e Amancio (2000), Petri (2000), Jerusalinsky (2000) e Salgado (2012). Esses autores, ao falarem sobre o processo de inclusão escolar de crianças psicóticas, identificam que, por vezes, ocorre uma distância entre o que está proposto nas leis da inclusão escolar e o que acontece efetivamente na prática em que algumas crianças acabam ficando excluídas, até mesmo em

função das dificuldades inerentes às suas constituições psíquicas. Esses autores também colocam que, diante das dificuldades características vindas do modo particular de como essas crianças estabelecem suas relações com o outro e com a linguagem, surge um impasse para o processo de inclusão que diz respeito à relação que o professor estabelece com o aluno psicótico, foco desta pesquisa.

Dentre essas dificuldades, Colli e Amâncio (2000) situam a angústia do professor, para quem todo o aparato pedagógico aprendido em anos de formação acadêmica não se mostra suficiente diante desses alunos, gerando um impasse para o professor quanto ao que pretendia, ou seja, quanto a realizar a sua função de ensinar. Para Cufaro (2000)

um caso como esse diz que é a criança que mais põe a instituição escolar diante do não saber, daquilo que irrompe do real, e do qual o imaginário escolar não consegue dar conta, instaurando-se a falta, a angústia, o buraco que o discurso psicopedagógico não consegue tamponar, apesar de todas as teorias cognitivistas, construtivistas e sócio-interacionista. (CUFARO, in COLLI, 2000, p. 76).

Esta citação ajuda a circunscrever a questão que se propõe investigar neste estudo, pois aponta para um dos impasses na escolarização do aluno psicótico, decorrente da angústia que o encontro com este aluno provoca no professor. No *furo* que esse aluno provoca no saber da escola com o seu *jeito* de estar na escola e, mais ainda, diante das estratégias educacionais que falham, a inclusão dessas crianças suscitam pensar o *caso a caso*, acrescentando que os trabalhos que têm podido levar à frente a escolarização de crianças com transtornos graves têm como traço comum a inclinação do professor a pensar de maneira particular a escolarização de seu aluno (COLLI e AMÂNCIO, 2000).

Considerando-se este percurso ficaram para pesquisadora as interrogações sobre essa relação professor–aluno quando o aluno apresenta atitudes características de uma estrutura psicótica, e, principalmente, sobre o lugar que o professor ocupa nessa relação. Instigada pela necessidade de conhecer alguns aspectos que permeiam essa relação, já que não é possível

se pensar numa transferência professor-aluno psicótico, uma vez que a teoria da psicanálise diz ser essa transferência possível somente com o aluno que constituiu a estrutura neurótica, tema que não será desenvolvido neste trabalho, se formula a seguinte pergunta: **Que ações e falas o professor realiza durante o processo de ensino de seu aluno psicótico, em ambiente escolar, que possa indicar a maneira pela qual acontece essa relação professor-aluno?**

Os dados surgidos a partir das ações e das falas do professor estão sendo consideradas neste estudo como operadores, que são termos que indicam modos de relacionamento que o professor adota em relação ao seu aluno psicótico. Esses dados gerarão as categorias que serão analisadas nesta pesquisa, cuja natureza qualitativa e exploratória buscou conhecer a relação professor- aluno psicótico em processo de inclusão, sem que se tenha partido de uma hipótese prévia.

Objetivo geral: Conhecer aspectos da relação entre o professor e seu aluno psicótico (TGD) em processo de inclusão escolar circunscritos às atividades em sala de aula.

Objetivos específicos:

- a. Circunscrever teoricamente os conceitos de psicose, segundo a psicanálise, e de inclusão escolar de alunos com psicose;
- b. Conhecer como a inclusão escolar de alunos com TGD-psicose está acontecendo em algumas escolas da rede estadual próximas à cidade de Curitiba;
- c. Conhecer as falas dos professores regentes e professores de Apoio Educacional Especializado – PAEE relativas ao estabelecimento da sua relação com seu aluno com TGD-psicose;
- d. Conhecer as ações do professor regente e do professor PAEE frente ao seu aluno com TGD-psicose, em sala da aula;
- e. Conhecer se e como o referencial teórico formulado pela interlocução psicanálise-educação pode contribuir para a discussão sobre a relação professor-aluno com psicose.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Psicanálise e educação: a relação possível

Este trabalho, como já foi dito na Introdução, tem a intenção de discutir questões acerca da escolarização de crianças ou adolescentes psicóticos em escola regular, e, mais especificamente da relação que o professor estabelece com esse aluno. A inclusão escolar é uma prática relativamente nova na educação brasileira, exigindo que os interessados se debrucem em pesquisas relacionadas a essa prática. Nesta pesquisa, a teoria psicanalítica foi a escolhida para subsidiar o estudo porque ela trabalha com o termo psicose de um modo diferente do que propõe o DSM-IV (2003), que engloba alguns comportamentos, que podem estar presentes na sintomatologia da psicose, sob o termo Transtorno Global do Desenvolvimento, utilizado pela psiquiatria moderna. Concorre para essa escolha também a construção teórica que tem sido feita por autores vinculados à conexão dos campos da psicanálise e da educação. Esse é um saber que começou com Freud, o criador da psicanálise, que foi o primeiro a falar de uma possível aplicação da psicanálise à educação, mas que produziu mudanças em seu pensamento à medida que repensava o funcionamento do aparelho psíquico.

No entanto, o posicionamento de Freud é a base para as reflexões que têm sido feitas sobre a interrelação desses dois campos: a psicanálise e a educação. Para contextualizar, neste trabalho optou-se por trazer um breve histórico das relações entre esses dois campos, já que essa é uma discussão bastante antiga e marcada por diferentes posições e algumas contradições. Mais recentemente, encontramos os trabalhos de Kupfer e de Lajonquière, que indicam a possibilidade dessa interlocução a partir da perspectiva do sujeito do inconsciente, como será visto mais adiante, mas, para chegar até eles, acredita-se ser necessário conhecer um pouco desse percurso.

Filloux (1999, p.10-18) traz a maneira pela qual o fundador da psicanálise pensou alguns pontos referentes ao campo educacional. No texto intitulado *Psicanálise e pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo freudiano*, este autor fala da relação de Freud com alguns de seus

discípulos que exerciam a práxis educativa, tais como Pfister, Bouvet, Zulliger, Aichhorn, e Bernfeld, que colocaram-se a pensá-la em função de uma aplicação da psicanálise à educação. Alguns destes trabalhos receberam comentários de Freud, e foram expostos ao longo de sua obra.

Entre esses comentários encontra-se o que Freud (O. C., 1913, p.355) faz ao trabalho de Pfister, pastor religioso e educador em Zurique. Segundo Filloux (1999) os trabalhos de Pfister tinham como objetivo pensar a aplicação da psicanálise à educação, pois ele acreditava que os conhecimentos psicanalíticos poderiam auxiliar os pedagogos a evitar a neurose em seus alunos. Ao comentar este trabalho, Freud (1913) ainda mostra uma inclinação a concordar com a ideia de que o educador, amparado pelo conhecimento psicanalítico, poderia promover uma profilaxia dos sintomas neuróticos por meio de uma ação educativa menos repressora ao longo do desenvolvimento da criança para evitar consequências indesejáveis no futuro, tais como o estabelecimento de sintomas patológicos. Ou seja, Freud acreditava neste momento da elaboração de sua teoria que o conhecimento da teoria psicanalítica pelo professor poderia trazer benefícios profiláticos no desenvolvimento ulterior da criança.

A ideia de profilaxia das neuroses por via de uma educação psicanaliticamente orientada marca esse primeiro encontro entre a psicanálise e a educação, em que os educadores que estudavam a psicanálise concordavam com Freud que, nesse momento, pensava ser o recalque o resultado da repressão advinda da moral social da época. Essa marca também aparece no texto *O interesse educacional da psicanálise* presente no capítulo *O Interesse Científico da Psicanálise*, em que Freud (1913) fala dessa ideia de profilaxia e da ação do educador embasado pela psicanálise, em que acredita que é a severidade da educação da época uma das causas que contribuíam para a formação da neurose, em função do recalque/repressão das pulsões. Nessa época, ele dizia que

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

nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem efeitos não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito para as travessuras das crianças. A supressão forçada de certos instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle, conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro. (FREUD, 1913, O. C. v. XIII, p.191).

Se o texto citado acima traz um posicionamento esperançoso de Freud em relação às possibilidades de se prevenir a neurose por meio da educação, os textos que se seguem mostram o quanto o autor vai abdicando de tais esperanças, e começa a elaborar outros posicionamentos em relação à educação.

Em 1919, época em que estava sendo discutida a introdução da psicanálise nos cursos de medicina, Freud escreve um texto *intitulado Sobre o Ensino da Psicanálise nas Universidades*. Neste texto ele esclarece que a formação do analista não se faz na universidade, mas sim nos estudos com os pares da sociedade psicanalítica, da supervisão e da análise pessoal, porém, o ensino na faculdade poderia contribuir ampliando o olhar dos alunos sobre o objeto de estudo, ao esclarecer sobre os fatores mentais. Ao falar da formação em medicina, ele diz

Essa formação tem sido muito justamente criticada nas últimas décadas pela maneira parcial pela qual dirige o estudante para os campos da anatomia, da física e da química, enquanto falha por outro lado, no esclarecimento do significado dos fatores mentais nas diferentes funções vitais, bem como nas doenças e no seu tratamento. Essa deficiência na educação médica faz-se sentir mais tarde numa flagrante falha no conhecimento médico. Essa falha não se manifestará apenas na sua falta de interesse pelos problemas mais absorventes da vida humana, na saúde ou na doença, mas também tornará inábil no tratamento dos pacientes, de modo que até mesmo charlatões ou 'curandeiros' terão mais efeitos sobre esses pacientes do que ele. (FREUD, O. C. v 1919, p. 187).

Também neste texto, Freud fala que a psicanálise não ficou restrita ao campo de estudo dos distúrbios psicológicos, fazendo interlocuções com os

campos da arte, da filosofia, da mitologia, da história das civilizações, da literatura, e que, portanto, a psicanálise também teria algo a contribuir na formação acadêmica nessas áreas. (FREUD, O. C., 1919, p.188).

Este é um texto considerado importante, pois traz outro posicionamento de Freud que, ao falar da contribuição que a psicanálise poderia trazer à formação acadêmica em áreas com as quais dialogava, inclui a educação entre elas. Assim, esse posicionamento abre a possibilidade de a psicanálise trazer para a educação o pensamento de Freud sobre os processos psíquicos, fato que auxilia a pensar o diálogo com a educação para além da ideia de uma profilaxia.

Em 1925, Freud, no desenvolvimento de suas reflexões, confirma o abandono da hipótese de uma profilaxia das neuroses por meio da educação, conferindo lugares diferentes para as práticas psicanalíticas e educacionais, ao dizer que uma não pode cumprir a função da outra, sendo que a diferença teórica entre os dois campos é importante de ser considerada frente às discussões acerca do tema. Apesar de ele considerar pequena a sua contribuição para o assunto, acredita-se que ele contribuiu de modo importante para as discussões atuais. Segundo ele,

Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio aceitei o *bom mot* que estabelecesse existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar-, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação. O presente volume da autoria de August Aichhorn interessa-se por um setor do grande problema: a influência educacional de delinqüentes juvenis. O autor trabalhou por muitos anos em posição oficial da competência como diretor de instituições municipais para delinqüentes, antes de ter-se familiarizado com a psicanálise. Sua atitude para com seus encargos origina-se de uma cálida simpatia com a sorte desses infelizes e foi corretamente guiada por uma percepção intuitiva de suas necessidades mentais. A psicanálise praticamente pouco pôde ensinar-lhe algo que fosse novo, porém lhe trouxe uma clara compreensão interna (insight) teórica da justificativa de seu modo de agir e colocou-se em posição de explicar seu fundamento a outras pessoas. (FREUD, 1925, O. C. v. XIX, p.307).

Esta observação de Freud (1925) consta do prefácio do livro *Juventude desorientada*, de Aichhorn (1878-1949) que também era educador e discípulo de Freud. Consta nesse texto que Aichhorn estudava principalmente as questões concernentes à delinqüência juvenil e à função terapêutica da educação, Freud considerava que o tratamento de casos de crianças e adolescentes, em que as estruturas psíquicas não estavam constituídas tal como na neurose, necessitavam de práticas em seu tratamento que fossem além de uma análise, entendendo a pós-educação como importante para o tratamento nestes casos. Freud também explicita a idéia de lugares diferentes para a prática psicanalítica e para a educacional, na *Conferência XXXIV*.

Na *Conferência XXXIV* de 1932-1933, Freud, ao falar das explicações, orientações e aplicações da psicanálise, diz que a aplicação mais importante foi a feita à educação, reconhece a impossibilidade da concretização da idéia de profilaxia das neuroses por meio da educação, e recoloca a função da educação e a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo dizendo que a tarefa da educação é “reprimir, proibir e suprimir” (FREUD, 1932-1933, v. XXII p.147). O autor explica que a educação atua no controle dos impulsos primitivos da criança, o que é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, dar liberdade a esses impulsos poderia trazer graves prejuízos para o infante nos anos subsequentes. E ressalta essa característica da educação sem deixar de mencionar o que já havia dito sobre os efeitos da supressão desses impulsos na formação dos sintomas neuróticos.

É a partir dessas reflexões acerca da educação e seus efeitos que Freud aponta outra direção para a possível contribuição da psicanálise à educação, de modo que caberia à educação cumprir a sua função buscando o mínimo de danos para o indivíduo, traçando um “caminho entre Sila, da não interferência, e o Carídis, da frustração”. (FREUD, 1932-1933, v. XXII, p.147). Os textos citados acima são alguns dos trabalhos que Freud elaborou acerca da educação vista sob o olhar da psicanálise. As mudanças que Freud faz em seus posicionamentos em relação à educação se deram em função das revisões que ele faz sobre o funcionamento do aparelho psíquico ao longo de sua teoria.

Millot (1987), uma das autoras que discute a aplicação da psicanálise ao campo pedagógico, fez um rastreamento do tema educação na obra de Freud e aborda alguns aspectos do funcionamento psíquico que o influenciaram nas elaborações que fez acerca da educação. Nesse trabalho serão mencionados apenas os que se considera importantes para as mudanças teóricas que Freud faz sobre essa temática.

Já no prefácio do livro, *Freud: O Antipedagogo* (1987) Millot, fala que Freud não elaborou nenhum tratado sobre a educação, mas que fez, sim, algumas considerações sobre o assunto ao longo de sua teoria, fazendo uma crítica à educação de seu tempo. Ela também aponta que, para Freud, a educação estava ligada ao processo civilizatório da humanidade, e por isso, quando ele trata o assunto aborda as questões referentes à passagem do homem de seu estado natural para o civilizado, entendendo a educação como parte deste processo. (MILLOT, 1987, p. 7). Segundo ela, nos primeiros estudos de Freud acerca do funcionamento psíquico, ele dedicou-se a analisar a moral social da época, em que predominava uma moral voltada às atitudes frente à sexualidade. Ele elaborou as primeiras críticas à civilização com seu estudo sobre a etiologia da sexualidade, na qual apontava que patologias como as neurastenias e as neuroses de angústia derivavam de uma insatisfação sexual muitas vezes decorrente das próprias práticas que imperavam à época na sociedade Malthusianista, tais como o onanismo ou o coito interruptus.

Millot (1987) comenta que, neste momento da construção da sua teoria, Freud acreditava que era uma das funções do médico trabalhar de forma profilática, fazendo então, a partir de sua própria prática, críticas sobre a moral sexual e à educação de sua época. Além disso, ele pressupunha que tanto nas psiconeuroses de defesa como nas psiconeuroses atuais, o mecanismo do recalque que atuava sobre as representações sexuais operava em função da incompatibilidade destas representações com o ideal de pureza posto pela sociedade da época. Esse apontamento que a autora faz sobre como Freud concebia a maneira em que o recalque operava parece bastante importante, pois é desta concepção que ele abdica à medida que elabora o estudo sobre as pulsões.

Para esta autora (1987, p.19), se no começo Freud pensava que o desprazer advinha de serem as condições externas relativas à moral social da época e ao pudor em relação à sexualidade suficientes para pensar o recalque do recalque sobre as representações sexuais, logo ele começa a questionar esta ideia pois percebe em sua prática clínica que a libido ao atingir um ponto elevado não havia sentimento de repugnância que a impedisse de buscar uma saída para sua satisfação, levando-o a pensar que a fonte de desprazer que ocasionava o recalque não estava na exterioridade, mas nas condições internas do psiquismo da pessoa, levantando a hipótese de haver uma fonte de desprazer na própria sexualidade, e que era justamente essa fonte que dava forças para o pudor e a moral atuarem no psiquismo.

Este é um ponto importante que ajuda a compreender porque Freud abdicou da ideia de profilaxia das neuroses por meio da educação, e que levou seus posicionamentos em relação à educação para outra direção. Ao falar dos desdobramentos que ele faz na teoria pulsional Millot (1987) comenta que as descobertas sobre a sexualidade infantil foi o que permitiu a Freud propor a ideia de que era o conflito psíquico o que promovia o recalque. Ao elaborar a concepção do dualismo pulsional, entendendo que este não se dava entre as tendências sexuais e as ideias morais do sujeito sobre elas, mas sim entre as pulsões sexuais e as de autoconservação ou do eu, já que a pulsão de autoconservação teria como função proteger o eu dos possíveis perigos ao organismo que as tendências sexuais poderiam suscitar. Pensamento que, como se sabe, ele vai rever posteriormente.

Outro marco na teoria freudiana relaciona-se aos dois princípios do funcionamento mental, ou seja, o primário, também nomeado inconsciente, e o secundário, ou pré-consciente. O primeiro diz respeito às leis do inconsciente e o segundo ao Eu, e refere-se às relações que o Eu estabelece com a realidade. Retomando Freud, a autora lembra que os dois princípios apresentam uma oposição, e que o secundário constitui-se progressivamente a partir do primário, ligado às representações de ordem sexual que escapam ao domínio do pré-consciente. A oposição aparece pelo fato de que as representações, que são fonte de prazer para o sistema primário, são fontes de desprazer para o secundário, sendo que é essa diferença radical entre a sexualidade e o Eu

que é desconsiderada ao se tomar o conflito psíquico como de ordem moral (p.57). Para ela, as considerações sobre esses dois princípios são importantes para a compreensão da insubmissão do que é do domínio da sexualidade ao Eu, sendo neste momento da teoria que Freud conclui que não são todas as pulsões que são possíveis de educar, pois, mesmo que a tentativa da educação seja dominá-las e substituir o princípio do prazer pelo princípio de realidade, algo sempre escapará, justamente pela própria oposição entre ambos os princípios (p.55).

Para Millot (1987, p. 94-95), o caminho que Freud percorreu para entender o contraponto entre o prazer e o desprazer, entre a realização das pulsões e o conflito com a realidade, fez com que ele adotasse diferentes posições sobre seu conceito de pulsão, entre os quais a oposição entre as pulsões do eu e as pulsões sexuais, e mais tarde, a oposição entre libido narcísica e libido objetal. Esses tempos teóricos influenciaram de maneiras diferentes as considerações que ele fazia sobre educação. Por fim, ela afirma que Freud elabora o conceito de pulsão de morte, o que faz com que a idéia de um dualismo pulsional caia, pois ele verificou que havia uma aliança pulsional entre pulsão de vida e pulsão de morte:

O conceito da pulsão de morte, apesar de novo, dá conta de fenômenos observados por Freud há tempos. Sua introdução permite lhe enfatizar com mais vigor certo número de fenômenos que a experiência analítica revela melhor que qualquer outra, e que testemunham a existência de algo estranho no comportamento humano, aberrante, paradoxal em relação ao seu ser biológico, ao fato de que o homem é um ser vivo – algo que não se pode dar conta a não ser apelando à uma ordem de determinações situada fora do que determina o ser vivo: além da vida. Como conceito, a pulsão de morte é um monstro lógico, e por isto mesmo, apto para realizar a própria realidade humana como monstruosa em relação à dos outros seres vivos. Lacan caracteriza esse além da vida como sendo o simbólico. A linguagem é o que constitui essa ordem que determina o ser falante, o ser humano, além de sua condição de vivente; institui esse rasgamento, essa divisão que marca simultaneamente a relação do ser humano com o mundo e consigo mesmo, engendra a hiância, que nada pode colmatar, de um desejo confrontado com um impossível gozo, impossível por haver tomado partido pela morte. (MILLOT, 1987, p. 96).

Para Millot (1987) o conceito de pulsão de morte, fundamental na teoria freudiana, é um desdobramento teórico que não foi aceito por todos os que faziam parte da comunidade analítica, segundo ela, em função de sua própria característica de contemplar o definitivo fim de qualquer esperança de uma harmonia para o homem entre o que era considerado socialmente como o bem e o seu desejo, que continha a irreduzível condição de estar atrelado à pulsão de morte também. Incidindo sobre a educação, esta, se quisesse levar em conta a psicanálise, não poderia deixar de considerar o fato da impossibilidade de uma harmonia, seja em relação ao homem e mundo, seja em relação ao que há de dividido na sua própria condição humana.

O percurso que Millot (1987) corrobora, a impossibilidade que Freud já havia colocado de uma educação como ferramenta de profilaxia das neuroses, é um ponto importante para justificar a impossibilidade de uma pedagogia psicanalítica; método pedagógico idealizado por educadores e psicanalistas que se colocavam a pensar a educação a partir do referencial psicanalítico. Neste trabalho pretende-se trazer ainda outras ideias que a autora desenvolveu para demarcar a diferença entre os campos da psicanálise e da educação, e dentre elas, a pedagogia psicanalítica, uma vez que é a partir desse conceito que outros autores depois dela repensam o que é possível no encontro da psicanálise com a educação, ideia que sustenta esta pesquisa.

2.1.1. A Questão do método pedagógico psicanalítico

Como foi citado anteriormente alguns estudiosos que pensaram a aplicação da psicanálise à educação idealizaram por vezes constituir um método pedagógico psicanalítico, indicando talvez um momento que denotava uma fragilidade na demarcação dos dois campos, sendo fonte de impasse para que se pudesse vislumbrar um possível encontro entre os referidos campos.

Filloux (1999), ao traçar a história das discussões relacionando psicanálise e educação, diz que muitas foram as interrogações formuladas por psicanalistas e educadores sobre o tema, e expõe as diferentes possibilidades

que foram pensadas a respeito dessa articulação, daí surgindo algumas perguntas:

a) Trata-se de transpor o modelo da cura à prática pedagógica ou à teoria desta prática?, b) Trata-se de inspirar à prática pedagógica pelo analítico?, c) Trata-se de utilizar esse saber para uma exploração do campo pedagógico que leve à produção de novos conhecimentos sobre o dito campo?, ou ainda, d) Trata-se enfim de ser analista no próprio ato de pesquisa e de escuta do que se passa no campo? Realizar uma escuta perpassada pela psicanálise do campo educativo? (FILLOUX, 1999, p. 9).

Apesar de o autor não responder propriamente às perguntas, pois, as coloca apenas para indicar as formulações que foram elaboradas nas reflexões sobre o tema psicanálise e pedagogia ao longo do tempo, ele cita fatos e estudos importantes que marcaram esse percurso.

Entre esses fatos e estudos está a fundação da revista de pedagogia psicanalítica (1926-1937) fundada pelo psicanalista Heinrich Meng e o psicopedagogo Ernst Scheneider. Esta revista tinha como objetivo publicar artigos relativos à clínica psicanalítica com crianças e adolescentes, assim como o trabalho que os educadores inspirados na psicanálise realizavam em suas práticas educacionais. Dentre esses artigos, muitos tentavam apontar as experiências que demonstravam a aplicação da psicanálise à educação como os métodos psicanalíticos aplicados à pedagogia, contudo, também havia artigos que eram resultados de reflexões feitas em equipes que geralmente se reuniam em congressos ou colóquios, nas quais se encontravam psicanalistas e pedagogos. Sobre a permanência desta revista, que durou 11 anos, Filloux comenta:

Pode-se distinguir duas épocas na história da *Revista*. Durante a primeira, relativa aos cinco primeiros anos encontram-se numerosas apresentações teóricas, seja sobre a psicanálise e seus métodos, seja sobre a pedagogia, que avinham-se de relatos de psicanalistas infantis (muito numerosos) e artigos que questionam as falhas educativas, tanto na família quanto na escola e as carências dos professores: evoca-se muito os jardins de infância, a escola primária, as instituições de re-educação. Durante o segundo período se a idéia geral é a de utilizar os "conhecimentos" ou "práticas" adquiridos pela (ou por uma) psicanálise para criar novos métodos educativos, o modo de "utilizá-los" revela vias diferentes, das quais algumas já participam explicitamente daquilo que chamaríamos "leitura do

campo pedagógico em função de um saber ou de uma escuta". (FILLOUX, 1999, p.19).

A citação acima parece apontar para dois pontos de reflexão que a prática pós-freudiana fez acerca do encontro entre a psicanálise e educação: um deles embasado na aplicação da psicanálise à educação, que pautava-se na tentativa de elaborar métodos pedagógicos inspirados na psicanálise, tentando fundir um campo no outro, e o outro, que diz respeito à abordagem do campo pedagógico a partir do corpo teórico da psicanálise, em que a separação entre os dois campos aparece mais esboçada. Filloux (1999) discute ambos os pontos em seu livro.

Sobre as pedagogias inspiradas na psicanálise, ele menciona que tinham como objetivo refletir sobre uma pedagogia curativa e sobre um ambiente institucional favorável à aprendizagem. Essas reflexões surgem em função das produções escritas, principalmente a partir de 1945, com o intuito de elaborar um corpo de saber psicanalítico que contemplasse as temáticas, em especial a do desenvolvimento infantil, e que pudesse contribuir na elaboração de métodos ou atitudes que favorecessem o processo de aprendizagem, ou ainda, que pudessem contribuir para pensar e auxiliar as crianças em relação às dificuldades de aprendizagem. (FILLOUX, 1999, p. 22-23).

Ele também fala de outro tipo de relação que a psicanálise estabeleceu com a educação, constituído pela tentativa de levar seu corpo teórico à pesquisa no campo pedagógico, referido como o "espaço em que se posicionam professor e aluno numa posição comum com o saber" (FILLOUX, 1999, p.30), posição esta objeto de estudo desse campo e que tem sido pesquisado pelas ciências da educação, assim como as ciências psicológicas, as sociológicas e outras ciências humanas. Essa maneira de abordar as relações da psicanálise e educação concebe a psicanálise como sendo uma teoria, referida ao inconsciente, que pode contribuir para as produções de saber sobre esse objeto de estudo. (FILLOUX, 1999, p.30).

Filloux (1999) não mostrou uma posição conclusiva a respeito dos estudos sobre as relações entre psicanálise e educação, mas, teve como mérito, para fins deste trabalho, abrir o caminho para conhecer distintos

posicionamentos, como o proposto por Millot (1987), cuja reflexão se passa a aprofundar.

Esta autora desenvolve seu trabalho na tentativa de investigar a possibilidade de uma pedagogia analítica e, para tanto, ela situa o leitor a respeito da teoria freudiana, sobre o funcionamento do aparelho psíquico e sobre a interlocução que Freud faz com a educação nos diferentes momentos da elaboração de sua teoria. Ela cita também alguns aspectos da clínica pós-freudiana e suas influências nas relações que a psicanálise estabeleceu com a pedagogia. Esses pontos são tomados aqui como essenciais para pensar os rumos que a interlocução dos campos da psicanálise e da educação tomou, pois ela marca a diferenciação dos dois campos.

A autora ressalta a clínica psicanalítica com crianças como um dos elementos da sua reflexão e indica *O Caso Hans*, discutido por Freud em 1909, como a inauguração da análise de crianças, passando a análise de crianças a ser uma especialidade que contribui com a educação, não apenas pelos esclarecimentos sobre a vida pulsional da criança, como se pensou no começo, mas, também pelas técnicas para auxiliar a criança a superar seus impasses, diante dos quais as medidas educativas se tornavam impotentes como, por exemplo, diante da própria sintomática da neurose infantil. Essa clínica analítica com a criança levantou questões acerca das relações entre a análise de crianças e a educação, mencionando a autora duas perspectivas opostas em relação ao assunto; de um lado Ana Freud, que acreditava que a análise de crianças deveria incorporar medidas pedagógicas à técnica analítica, e do outro, Melanie Klein, que via a orientação analítica de forma distinta da orientação pedagógica, determinando orientações e práticas diferenciadas.

Tanto os apontamentos de Millot (1987) como os de Filloux (1999), citados acima, possibilitam pensar que persistia uma possível confusão pairando sobre a conexão psicanálise e educação, na qual se percebia uma tentativa de sobrepor um campo ao outro.

Millot (1987) localizava o que há em comum entre o processo educacional e o processo psicanalítico, pois ambos amparam sua ação no poder da transferência, ou seja, no poder de sugestão que o analista ou o educador tem sobre o paciente ou educando em função do amor que estes transferem respectivamente ao analista ou ao educador, mas também

demarcou uma diferença, situando-a também a partir do conceito de transferência, ao explicar que a diferença entre os campos está na maneira como cada um maneja com a transferência.

Educação e tratamento por sugestão devem ser situados na mesma vertente. Utilizam os mesmos meios – ocupar, na transferência, o lugar do Ideal-do-eu do sujeito – e se propõe os mesmos fins – reforçar o Ideal-do-eu do sujeito, bem como o seu Eu. Embora a análise faça uso da transferência, seu fim é totalmente diverso na medida em que se propõe a dissolver a transferência – graças à interpretação de suas raízes inconscientes, que são edípicas. O analista busca sua própria destituição do Ideal-do-eu de seu paciente.. (MILLOT, 1987, p.130)

A autora, ao demarcar o limite de cada campo, enfatiza que no campo psicanalítico foi preciso retomar a função do analista e distingui-la da função do educador, pois, por vezes, alguns analistas confundiam o seu lugar com o lugar de um educador. Um texto que também faz essa reflexão é *Direção de Tratamento*, de Lacan (1958), o qual, apesar de ser uma reflexão específica sobre a prática clínica, ajuda a refletir sobre o momento pós-freudiano em que esses campos encontravam-se confundidos em alguma extensão, e tenta lembrar a especificidade do trabalho do analista e o lugar que este ocupa no processo analítico. Ao referir-se à prática analítica pós-freudiana, Lacan dizia que esta acabava levando a clínica em direção a uma reeducação do paciente em que "hoje em dia já nem se faz cerimônia em declarar que, sob o nome de psicanálise, está-se empenhado na reeducação emocional do paciente." (LACAN, 1958, p.591).

Ao entrar nessa discussão, Kupfer (1999) reconheceu ter a obra de Millot contribuído, e contextualiza ao dizer que esta se deu em uma época em que houve a necessidade de demarcar o que era do campo freudiano/laciano, em função da própria conjuntura política da psicanálise, sendo que os equívocos entre os campos não se refletiam apenas na prática pós-freudiana da clínica da psicanálise, mas, também na relação que ela estabelecia com a educação.

Millot (1987) faz considerações sobre a marca que algumas perspectivas teóricas pós-freudianas deixaram na relação psicanálise e educação, dizendo que algumas vertentes teóricas depositavam suas esperanças numa educação

que pudesse prevenir o mal estar que é inerente à própria sexualidade, ou seja, à estruturação psíquica, e, para tais fins, essas teorias tentavam repensar a universalidade do complexo de Édipo. A autora argumenta a impossibilidade de tais intenções se concretizarem, visto que o complexo de Édipo é a pedra angular da constituição psíquica e o que fundamenta a base para o ingresso na educação, e, numa extensão, no processo civilizatório. Para ela, então

A proibição do incesto, jamais enunciada, sempre inconsciente, tem por corolário o recalque dos desejos incestuosos – poderíamos até mesmo dizer que esses desejos se constituem ao mesmo tempo em que são recalcados, e de certo modo no mesmo movimento. A esse recalque primeiro – lógica, se não cronologicamente – se seguem todos os outros, com seu cortejo de sintomas. Não há humanidade sem neuroses, não há civilização (no sentido de aculturação) sem mal-estar. Nenhuma reforma pedagógica, nenhuma transformação social permite esta consequência da existência da linguagem que é o inconsciente. (MILLOT, 1987, p. 124).

Os pontos que Millot (1987) levanta fazem concluir sobre a impossibilidade de qualquer pedagogia psicanalítica, pois o que a psicanálise pode elucidar é exatamente que não se pode controlar os efeitos do inconsciente e nem os efeitos da ação que o pedagogo exerce sobre o educando, sendo que para a psicanálise importa mais o que diz respeito ao desejo de aprender da criança do que o método que alguém utiliza para este fim, assim, seria uma incongruência teórica propor um método pedagógico psicanalítico, pois

Da existência do Inconsciente, demonstrada pela psicanálise, pode-se deduzir que não pode haver ciência da educação, no sentido de possibilitar o estabelecimento de uma relação de "causalidade" entre os meios pedagógicos utilizados e os efeitos obtidos. E por esta razão não pode haver aplicação da psicanálise à pedagogia. Tal tentativa só pode basear-se em um mal-entendido, a crença de que um saber sobre o Inconsciente permite apropriar-se dele, de que, neste domínio, saber é poder. Ora, se há uma disciplina que invalida semelhante assimilação, ela é, sem dúvida, a prática psicanalítica. Não pode haver uma pedagogia analítica no sentido de ciência da educação que tiraria proveito do saber sobre o Inconsciente adquirido pela experiência psicanalítica. (MILLOT, 1987, p.150).

Ela se posiciona dizendo que os textos freudianos mostraram que poderiam contribuir para a educação no que concerne a educação infantil e na reeducação da criança delinqüente ou com distúrbios graves, mas que não poderia contribuir além da transmissão de uma ética ao educador, ou do tratamento deste ou da criança. A psicanálise não poderia contribuir com um método ou com uma técnica que coloca o educador na mesma posição que o analista frente a uma criança, e ainda acrescenta que mais valeria que o educador, ao invés de buscar um método educacional, pudesse se utilizar dos vários métodos que possui, pensando, dentre eles, sobre aquele que seria melhor para cada criança, a partir da própria relação que estabelece com ela. (MILLOT, 1987).

Consideramos as postulações de Millot (1987) fundamentais para este trabalho, sobretudo porque ela produziu um giro nas discussões que haviam sido elaboradas sobre a psicanálise e educação antes dela. No entanto, há autores que acreditam na possibilidade de interlocução entre a psicanálise e a educação, ou até mesmo sobre a possibilidade de uma educação orientada psicanaliticamente, mesmo descartando a possibilidade de um método pedagógico de cunho psicanalítico, propiciando novos rumos para essa discussão, ponto que queremos desenvolver no próximo sub-capítulo.

2.1.2 A conexão psicanálise e educação: um olhar sobre o sujeito.

Estes breves apontamentos sobre os percursos da psicanálise e sua ligação com a educação mostram dois tipos de relação que se estabeleceu entre elas, ora concebendo a sobreposição do campo psicanalítico à educação, ora posições, como a de Millot, que colocam os dois campos como completamente distintos e sem amarração possível. Autores como Lajonquière (2010) e Kupfer (1999), no entanto, acreditam que é possível pensar as questões relativas à psicanálise e educação a partir de uma perspectiva que não equivalha nem à possibilidade de um método pedagógico psicanalítico, nem à impossibilidade que os vê como dois campos completamente separados, sendo essa crença compartilhada pela autora desta pesquisa.

Se na perspectiva de Millot (1987), o que embasa seu estudo são os textos de Freud, principalmente aqueles em que ele traz a constatação da

irredutibilidade do mal-estar, esses mesmos textos subsidiam as discussões com um novo olhar, não para dizer da impossibilidade de aplicação da psicanálise à educação, mas sim para mostrar como os escritos de Freud contribuem para pensar a relação possível entre estes dois campos, dentre eles, só para ilustrar, o texto *Análise Terminável e Interminável* (1937), em que Freud diz existirem três profissões impossíveis; a psicanálise, a educação e o governo, justificando que serem elas profissões impossíveis pelo fato de as três estarem destinadas a resultados insatisfatórios. (FREUD, O.C. 1937, p.265).

Lajonquière (2010) fala que esta impossibilidade não se refere ao fato de nada poder ser feito nessas profissões, mas, por serem profissões que nunca chegam à meta tal como idealizada, sempre sobra um resto, algo que fica faltando, algo que deixa a desejar, apontando um ponto de encontro entre elas ao dizer que são profissões da falta e da fala. Percebe-se aqui uma posição que não é a mesma de Millot (1987), pois, apesar de o autor considerar o que se refere a cada campo, fala de um ponto em comum na psicanálise e na educação, que é diferente de uma pedagogia psicanalítica.

Kupfer, que é uma importante autora do campo psicanálise e educação, traz em seu texto de 1989, *Freud e a educação: o mestre do impossível*, que “a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e entender a sua prática educativa”. (KUPFER, 1989, p.97). Ao escrever esse texto, a autora ainda concordava com Millot ao dizer que a única possível relação entre a psicanálise e educação, era de uma transmissão, de uma ética, uma filosofia ao educador que de alguma maneira estivesse aberto ao saber psicanalítico. Mas, ela revê sua posição em 1999, no texto intitulado *Freud e a educação: dez anos depois*, que trata das formas de se pensar uma educação psicanaliticamente orientada, ao afirmar que muitos trabalhos na França, Argentina e Brasil mostravam uma possibilidade do trabalho da educação balizado pela psicanálise, visando o aluno sujeito. Para essa autora, aluno sujeito é uma concepção que define a necessidade do aluno em se dizer para o mundo, em se fazer representar por palavras e objetos dados na cultura, e essa representação que o sujeito clama por fazer, está ligada as inscrições significantes primordiais que o marcaram e o implicaram como sujeito no mundo, com uma forma e lugar específicos. (KUPFER, 1999, p. 19).

Para Lajonquière (2010) não se trata de aplicar a psicanálise à educação e iluminá-la com o seu saber, ou, inventar um método psicanalítico para a educação. Não se trata de colocar a psicanálise na educação, porque aquela já está nesta colocada a partir do fato de que o sujeito cognitivo e o sujeito do inconsciente são um só, e são, portanto, indissociáveis. Vale lembrar que esta é a maneira pela qual a psicanálise concebe o sujeito; como um ser único em que a dimensão pulsional e a condição do desejo fazem parte do ato educativo, ou seja, este ato carrega no seu próprio exercício essa condição, pois, via desejo, o sujeito do inconsciente está presente no ato educativo, muito embora o sujeito da psicanálise possua especificidades.

A partir de sua prática com as escolas, Kupfer (2010) comenta que tem observado que o termo sujeito tem vários significados, e na cultura atual acaba por equivaler à ideia de singularidade ou por referir-se à liberdade de manifestação do indivíduo, mas, segundo ela, o sujeito para a psicanálise é outra coisa, e está ligado à própria origem advinda do latim e quer dizer 'submetido', ou seja, para a psicanálise o sujeito é efeito do inconsciente, efeito da estrutura da linguagem e do discurso do outro. Nesse sentido, o sujeito é o efeito da articulação entre determinantes pulsionais e sociais, se distinguindo desse sujeito livre porque, ao contrário, está determinado pelo discurso do outro. A introdução dessa noção de sujeito no centro da conexão psicanálise e educação parece ter redirecionado a discussão feita até então.

Nesse sentido, Lajonquière (2010) aborda em seu livro *Figuras do Infantil* os aspectos que contribuíram para a influência de um saber médico na pedagogia, trazendo os estudos que Jean Itard fez sobre a educação do denominado *menino selvagem*. Itard era médico e ao encontrar um menino que havia sido abandonado nos bosques de Paris se propôs a aplicar-lhe um tratamento médico-moral e entre os objetivos estava o de habilitá-lo para a vida social, e fazê-lo falar. Segundo Lajonquière, Itard foi tomado por um furor pedagógico, tentando aplicar o método do tratamento médico-moral no *menino selvagem*, que na maioria das vezes não respondeu. Ele acreditava ter o domínio dos conhecimentos metodológicos que fariam o garoto civilizar-se, e, para isso, o garoto foi tomado como uma tela em branco sobre a qual Itard projetava os conhecimentos de seu método, fato que o impossibilitou de ver

qualquer outro aspecto que perpassasse essa relação que não fosse de cunho científico. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 136).

Para Lajonquière (2010), além de Itard, houve outros médicos pedagogos preocupados demasiadamente com os métodos e sua comprovação, imprimido nesses métodos pedagógicos uma marca do tecnocientificismo, que, de alguma forma, incide no ideário pedagógico dos tempos atuais. Segundo Lajonquière (2010)

Itard é o expoente de uma época em que movimentos da epistème soltam as amarras para a constituição da pedagogia como ciência positiva da educação. A partir da virada do século XVIII para o XIX, o saber pedagógico, entrelaçado com a nascente psiquiatria e a filosofia do Iluminismo, adquiriu uma fisionomia tal que se tornou paradigma para as gerações futuras de “especialistas. Saber positivista, que, convertido em ideologia hegemônica no campo pedagógico, expande-se mascarado com o véu da naturalidade dando, assim, lugar ao discurso (psico)pedagógico hegemônico. Precisamente, é essa viscosidade própria à ideologia que nos dispensa de recorrermos à biogenética de ficção para explicarmos a persistência silenciosa desse ideário entre nós. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 122).

Mas, para este autor, o trabalho do pedagogo vai além da procura de métodos que possam realizar o ideal pedagógico, pois está relacionado com a dimensão do desejo que configura o encontro entre o educador e o educando sendo que, para ele, a psicanálise contribui com a educação ao fornecer elementos teóricos com os quais se possa refletir sobre o ato de educar, acrescentando que o impacto da psicanálise na educação se refere aos efeitos produzidos na subjetividade e na formação da criança que ocorrem a partir da sua relação com o adulto. Ele ainda diz que é a educação que possibilita ao sujeito encontrar um lugar, uma filiação para ele no mundo e na história, e que isto ocorre por meio do ato educativo, a partir de um adulto, que tem por função transmitir marcas simbólicas e, assim, lançar o sujeito ao campo do desejo. (Lajonquière, 2010, p.63).

Pensa-se que essa concepção de educação insere por si própria a concepção de sujeito discutida acima e entende-se aqui que essa formulação

encaminha as discussões para a pergunta: o que se faz com esse sujeito que está em processo de ser educado na escola?

Lajonquière (2009) diz que no ambiente escolar muitas vezes são desconsideradas as particularidades de cada aluno, sobrepondo os aspectos cognitivos aos aspectos inconscientes presentes na criança em relação ao saber. Para ele

A educação para um sujeito implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar alguma plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte o interrogante: Que quer esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto. (LAJONQUIÈRE, 2009, p.177).

Kupfer (1999) acredita que essa noção de sujeito pode acrescentar ao pedagogo e indica que os novos estudos da conexão psicanálise e educação caminham em direção a um novo conceito denominado “mestre-não-todo”, este sendo aquele que pode levar em conta a condição de seu aluno como sujeito do inconsciente, podendo abrir mão das técnicas de adestramento e adaptação do aluno, bem como da demasiada preocupação com os métodos. (KUPFER, 1999, p.17-19).

Considerando-se que esse novo olhar auxilia neste estudo que trata da educação inclusiva de crianças e adolescentes com Transtorno Global do Desenvolvimento, parece se justificar a introdução de uma discussão sobre a inclusão escolar dessas crianças e adolescentes a partir dessa nova perspectiva teórica, bem como de alguns aspectos que estão nas bases legais da inclusão escolar da atualidade.

2.1.3 O panorama atual da educação frente à inclusão escolar de crianças diagnosticadas com TGD.

As reflexões acerca das relações entre psicanálise e educação têm enriquecido a discussão sobre a inclusão de crianças psicóticas e autista nas escolas regulares no Brasil, assim, este será o tema tratado neste sub-capítulo.

Mazzotta e Souza (2000, p.96) falam que estudos relativos à inclusão escolar começaram de maneira mais marcante a partir dos anos 90, convocando a reflexão de todos os envolvidos; professores, gestores, pais e pesquisadores, principalmente a partir da premissa do direito à educação para todos e da análise de como esse direito está ocorrendo na nossa sociedade. Para estes autores, entre os fatos históricos importantes que ocorreram para dar sustentação às políticas inclusivas na educação brasileira encontra-se o chamado *Dia D* ou Dia Nacional de Debate sobre Educação, promovido pelo Ministério da Educação, em 18 de setembro de 1985. A partir deste debate foi realizada uma reflexão sobre a escola da época, tendo como núcleo o tema da educação para todos, e indicando a necessidade de se ter uma educação de qualidade, tomado como eixo fundamental para a consolidação da democracia brasileira.

Outro encontro importante, segundo eles, também realizado pelo Ministério de Educação, foi O Plano Decenal de Educação para Todos-1993/2003, que tinha como ponto central a discussão da universalização do ensino com qualidade, visando à erradicação do analfabetismo. Nesse plano previa-se a idéia da integração da escola para crianças com necessidades especiais, e também o apoio às iniciativas de atendimento especializado quando houvesse necessidade, inspiradas na Conferência Mundial realizada em 1989, na Tailândia. Outros eventos davam corpo às discussões que aconteceram a partir de 1990 sobre a inclusão escolar, como os que ocorreram tendo como base o *Plano Decenal e o Estatuto da Criança e do Adolescente*. (Mazzotta e Souza, 2000, p.98).

Um ponto bastante relevante para esta discussão, e que é um marco para as reflexões e ações dentro da educação inclusiva, é a *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais*, que foi aprovada pela Conferência Mundial realizada pelo governo da Espanha em parceria com a Unesco, em 1994. Nesse encontro foram elaborados documentos Nacionais

e Internacionais que apontam para posições, recomendações e direções das ações concernentes a educação. (Mazzotta e Souza, 2000, p.98).

Kupfer (2000) conta que a inclusão dessa criança surgiu a partir do movimento antimanicomial, que tinha como objetivo reinserir o doente mental na sociedade e, em paralelo, a proposta era fazer o mesmo com a criança diagnosticada como TGD, que dentro do referencial da psicanálise correspondem às crianças com autismo e com psicose, promovendo um convívio dessa criança na escola pela via da integração escolar, entendida como uma instituição que marcava os contornos essenciais para a infância. Mas, o processo de inclusão escolar de crianças com TGD (autismo e psicose) na rede escolar tem sido um processo que encontra dificuldades e resistências. Colli e Amancio (2000) relatam que esses movimentos sempre estiveram permeados de entraves, e reconhecem que, muitas vezes, o que acaba acontecendo na escola, mesmo que as Lei de Inclusão sustentem outra posição, é a exclusão da criança psicótica e da autista.

Kupfer e Petri (2000, p.110) dizem que uma “epidemia” de trabalhos e discussões acerca da inclusão acontece a partir 1990, e atribuem esse afluxo ao fato de que naquele tempo muitas leis federais foram implantadas para a regulamentação da Educação Especial, porém sem que fossem tomadas as providências necessárias para o exercício da prática educacional prevista na próprias leis. Foi a partir dessa contradição entre o que estava escrito nas leis e a efetiva prática que ocorreram várias discussões em torno do tema. Para essas discussões contribuíram tanto professores quanto teóricos da educação, e, enquanto estes trabalhavam na defesa da inclusão escolar, muitas vezes pautados em um ideal, aqueles chamavam a atenção para as dificuldades da obediência à lei, frente aos impasses verificados na sua efetivação.

Para estas autoras, atualmente o discurso que circula nas formulações dos problemas da inclusão escolar o é das diferenças entre as crianças, incluindo as especiais, como algo natural, e da escola que não inclui por uma questão de preconceito, contudo Patto (citada por Kupfer e Petri, 2000, p.110) mostra outra face dessa questão, ao enfatizar que as diferenças foram

engendradas socialmente, pois, a criança especial surge no mesmo momento em que surge a escola.

Contribuindo com uma visão histórica, Ariés (citado por Kupfer e Petri, 2000, p.110) esclarece que, a partir da Idade Moderna, a criança passa a ser nomeada desde o seu lugar na escola, e a classificação diagnóstica que se começa a fazer das crianças com deficiência também esta ligada a esse lugar de escolar. Para Kupfer e Petri (2000, p.110) o surgimento da escola vem estabelecer um contorno para o que antes não era nomeado; crianças com necessidades especiais (surdas, mudas, cegas, autistas, com problemas de locomoção e outras) sempre houve, mas, quando se inventa e se define socialmente a escola também se define quem é a criança escolar, e quem está fora dela também ganha uma nomeação nesse discurso social. (KUPFER e PETRI, 2000, p.110).

Estas autoras explicam que as referências identitárias sobre a qual a escola está ancorada provocam inicialmente um contra-senso diante da reabsorção das *crianças especiais* proposto nas leis de inclusão escolar, pois no momento da criação da escola elas foram nomeadas como *não-escolar*. A escola que foi criada para separar, na medida em que nomeia o que é escola e quem é da escola, diante da inclusão, passa a se perguntar por que trazer essas crianças que antes eram nomeadas como não escolar, gerando nos professores a pergunta sobre como ensinar alunos para os quais se pressupõe uma impossibilidade para aprender. (KUPFER e PETRI, 2000, p.112).

Jerusalinsky e Paez (2000, p.121) auxiliam a pensar nos entraves da inclusão de crianças com TGD, apontado para a grande incidência de alunos que chegam à escola com problemas de diversas ordens, como problemas de ordem psíquica, funcional, além dos que demonstram dificuldades de aprendizagem propriamente dita. Eles dizem que as crianças com transtornos de desenvolvimento tiveram juridicamente o direito ao ingresso em escolas regulares, porém, mesmo que algumas dessas crianças não tenham condições de usufruir dos benefícios que essas medidas jurídicas validam, as escolas especiais começaram a sofrer um desmonte sem que haja um apoio específico necessário diante das novas condições de inclusão escolar, tanto no que se

refere à adequação das instituições escolares como dos procedimentos pedagógicos.

2.2 A relação professor-aluno para a psicanálise:

Diante do cenário da educação inclusiva no Brasil, e das questões que surgem para os educadores no trabalho com seus alunos de inclusão escolar com diagnóstico de TGD e dos entraves na promoção dessa educação, como brevemente mencionadas no sub-capítulo acima, se faz necessário pensar a relação professor/aluno a partir do referencial da psicanálise, visto que as contribuições acerca dessa relação e sua função no processo ensino aprendizagem parecem auxiliar na reflexão posterior da relação do professor com seu aluno psicótico, e para isso será introduzido o conceito de transferência.

A transferência é um conceito freudiano, essencial para o trabalho do analista na clínica psicanalítica, porém é um conceito que se estende a outras relações entre sujeitos. Freud (1925) fala disso no texto *Fragmento da Análise de um Caso de Histeria*, em que, ao contar o caso Dora, aponta para a função desempenhada pelo psicanalista, a qual julga ser fundamental no tratamento psicanalítico, principalmente quanto ao manejo da transferência. Nesse texto, ao definir o conceito transferência, ele diz que

São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o evento da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas dessas transferências em nada se diferenciam de seu modelo no tocante do conteúdo, senão por essa substituição. São, portanto, para prosseguir na metáfora, simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras se fazem com mais arte: passam por uma moderação de seu conteúdo, uma *sublimação*, como costume dizer, podendo até tornar-se conscientes ao se apoiarem em alguma particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico. São, portanto, edições revistas, e não mais reimpressões. (FREUD, 1925,v.VII, p.111).

Parece que, para o autor, transferência é uma maneira particular de formação de pensamentos produzidos em função da própria condição da neurose, e ressalta o caráter inconsciente dessas produções, que na situação analítica se atualizam com o psicanalista, sendo a transferência uma ferramenta de trabalho já que ela consiste em colocar a trabalho o que se atualiza nessa relação. (FREUD, 1925, p.111).

Na tentativa de um melhor esclarecimento do que Freud menciona como reedições, reproduções de experiências psíquicas prévias, citadas acima, é preciso voltar a alguns pontos em que o autor fala a respeito da constituição subjetiva. No texto *Os três Ensaios sobre a Sexualidade* (FREUD, 1905, O. C. v. VII, p.155) ele diz que há, durante os primeiros anos de desenvolvimento da pessoa uma série de processos, desejos e aspirações investidas de afeto que foi submetida ao mecanismo chamado de recalçamento/repressão, que é impedida de uma descarga via consciente, ficando retidas as formações de pensamento no inconsciente, que estão sempre buscando uma via de expressão.

Ainda sobre a constituição psíquica ou subjetiva, no texto *Dinâmica de transferência* (1912 O. C. v. XII p. 111), Freud também expõe o caráter inconsciente que está em jogo na transferência ao discorrer sobre a maneira específica com que cada indivíduo constrói seu psiquismo no que tange a combinação das suas condições inatas e somáticas com as influências sociais advindas dos primeiros anos de vida. Essa combinação imprime um jeito de ser no sujeito que o orienta e o conduz em sua vida e em suas relações, tais como a escolha das pessoas por quem se enamora, as maneiras como se satisfaz, os objetivos que se põe a realizar; mesmo que esse modo não seja algo estanque, já que está passível de mudanças em função das experiências que o sujeito vivência. Ao falar desse processo de constituição, Freud diz que o sujeito é marcado por impulsos libidinais, os quais apenas em parte passam por todo o desenvolvimento psíquico, ou seja, parte desses impulsos está disponível ao consciente, mantendo-se a outra parte inconsciente, e é com essas duas referências que o indivíduo se relaciona e realiza suas escolhas.

Como dito acima, é essa maneira específica de relação e de satisfação de cada sujeito que inaugura uma série, na qual o analista está inserido,

contudo, Freud explica, nesse mesmo texto, que o fato de o psicanalista pertencer a essa série não faz da transferência um processo exclusivo da situação analítica, sendo essa uma característica da neurose. (FREUD, 1912, v. XII p. 113). No texto *Observações sobre o amor transferencial*, de 1914, Freud também confirma o caráter amplo da transferência quando adverte ao psicanalista para a confusão que pode ocorrer quando, colocado numa posição amorosa pelo paciente, esquece que ele é apenas mais um nessa série amorosa.

Foi a partir do conceito de transferência, tomado em sua forma ampla, que alguns autores se dedicaram a pensar a questão da relação professor aluno. Kupfer (1989, p. 89), ao revisitar as obras de Freud que abordam a temática da transferência, comenta o aspecto colocado pelo autor de que uma série de acontecimentos psíquicos, vivenciados na primeira infância, são transferidos para as relações atuais, sendo essa uma característica que permeia a relação professor/aluno. Além disso, ela diz haver outro aspecto da transferência que é importante para pensar a relação transferencial professor aluno, que diz respeito ao sentido que o aluno transfere para o professor, explicando que o sentido transferido é o do desejo inconsciente do aluno, aspecto já apontado pelo próprio Freud na obra *Interpretação dos sonhos* (1900), na qual fala que esse desejo desloca seu sentido para outro lugar, assumindo outras formas e se apropriando de outras significações, tais como nos sonhos.

Kupfer (1989, p.89), ao comentar a leitura que Miller faz do termo transferência a partir dos apontamentos de Freud sobre os sonhos, diz que ocorre um deslocamento do sentido, em que formas são esvaziadas, para que o desejo as invista com novos significados. Sobre a relação transferencial professor aluno ela explica

O importante é fixar a ideia de que o desejo inconsciente busca aferrar-se a formas (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar aí o sentido que lhe interessa. Transferir é então, atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. (KUPFER, 1989, p.91).

A autora diz que, quando um aluno movido pelo desejo de saber faz uma transferência com o professor, ele o coloca num lugar de importância especial e acaba transferindo, também, poder ao mestre. Essa operação é fundamental, pois ao considerar que aprender é um ato que se dá na relação com o outro, neste caso, o professor, ele pode ser ouvido porque está investido libidinalmente por seu aluno, o que possibilita que o mestre tenha algum poder de influência sobre ele e, daí, a sua importância. “O desejo transfere sentido e poder para a figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa.” (KUPFER, 1989, p.92). Sobre esse poder que o aluno transfere ao professor e sua relação com o processo ensino aprendizagem, Monteiro (1999, p.175) diz que a ação educativa se dá quando o aluno investe na figura do professor supondo que ele possui o saber que o aluno quer para si, mas, para isto, o aluno tem que estar mobilizado pelo desejo de saber. Na contramão, o professor tem que sustentar a posição em que é colocado.

Sobre o desejo de saber, Kupfer (1989), baseada nos escritos de Freud e Lacan, fala que o que habilita uma criança para o mundo do conhecimento é um percurso que começa nas primeiras curiosidades e investigações que a criança faz acerca da sexualidade, existindo uma fase infantil marcada pelas primeiras investigações sexuais em que a criança começa a perguntar qual é o seu lugar no mundo, o que também equivale a perguntar sobre qual o lugar que ela ocupa no desejo dos pais. Ao final desta fase, a investigação sexual cai sob o domínio da repressão e parte sublima-se em pulsão de saber (KUPFER, 1989, p. 89).

2.2.1 O professor no lugar de transferência e o desejo de ensinar.

Ao se pensar as questões da relação professor aluno dentro do referencial teórico da psicanálise, surgem dois pontos: o referente à transferência que o aluno faz em relação ao professor e o lugar que o professor ocupa nessa transferência. Esta, abordada no capítulo anterior, e o conseqüente desejo de ensinar que o empurra para sua prática, será brevemente explanado nesse sub capítulo.

Para Kupfer (1989, p. 92-93), o sentido conferido pelo aluno ao professor, motivado por seu desejo inconsciente, é a “mola propulsora” para

que a aprendizagem aconteça, porém, o professor não tem como saber os efeitos que produz em seu aluno e nem o sentido que lança o aluno para a aprendizagem. Mediante a transferência que o aluno faz com o professor, caberia a este suportar o lugar e a importância que o aluno lhe confere, auxiliando-o a fazer o seu próprio percurso nos caminhos da aprendizagem, mas, para tanto, seria necessário ao professor abdicar de um modelo por ele determinado.

A autora coloca que essa é uma tarefa nada fácil, pois, caso o professor se aproprie do poder que lhe confere o aluno, ele poderia utilizá-lo para subjugar o aluno, impondo-lhe os seus valores e suas idéias, formando o aluno pautado num ideal pedagógico que tem como função regular e normatizar. Neste caso, o aluno poderia até aprender conteúdos e memorizar informações, mas, não se colocaria na relação de aprendizagem como um sujeito pensante, visto que o desejo do professor se sobreporia ao que move o aluno. Contudo, a autora reconhece aí um paradoxo, pois, o que move o professor na sua tarefa de ensinar também é o seu desejo inconsciente, assim como o aluno, ele também é marcado por seu desejo, e é só isso que justifica que ele esteja ali em sua tarefa de ensinar. Assim, existe na relação professor aluno um encontro de desejos. (KUPFER, 1989, p. 93-94).

Lajonquière (2010) contribui para a reflexão sobre esse paradoxo existente na relação professor aluno, ao discorrer sobre a função do desejo de quem educa. Para ele, o desenvolvimento da criança acontece pelo fato de os pais tomarem essa criança como estando assujeitada ao desejo deles, ou seja, os pais falam a um bebe pressupondo que ele pode escutar e entender e tomando-o como alguém que lhes é familiar, e, na medida em que dão esse lugar ao infante propiciam o ponto de partida para a sua educação, reconhecendo-o como mais um membro pertencente àquela família. O autor fala que o mesmo vale para a educação escolar, pois, um dos objetivos dos sistemas escolares de ensino é formar uma nação com maneiras e costumes parecidos, como acontece numa grande família.

Assim, a questão sobre esse encontro de desejos, o do aluno e o do professor, poderia levar a uma impossibilidade, visto que é importante o professor considerar o desejo do aluno para que este possa aprender, porém, é o seu desejo de marcar o aluno que promove o ato educativo. A esse respeito

Lajonquière ao falar da importância de considerar o desejo do aluno no ato educativo, diz que a educação, assim como a psicanálise e a política, é uma profissão da fala, e, portanto, da falta, pois, nunca é possível saber ao certo quais os efeitos da fala de alguém em seu interlocutor, já que algo sempre escapa na fala, não havendo o controle pleno sobre as palavras. E acrescenta que “a palavra com chances de educar é essa palavra marca da sujeição do adulto à castração” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 66). Para este autor o que mobiliza um público de alunos a escutar um professor é a atração pela própria personalidade do educador, ou seja, não pela pessoa do educador, como já foi visto acima, mas por aquilo que anima a fala desse professor, que não é algo que se possa observar, como a sua aparência, por exemplo, mas que está relacionado ao seu desejo inconsciente, ao lecionar. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 65)

Até aqui está se falando como essa relação professor aluno acontece com alunos cuja estrutura psíquica se assemelha a uma estrutura neurótica, mas como o objetivo desse estudo é “Conhecer aspectos da relação entre o professor e seu aluno psicótico (TGD) em processo de inclusão escolar”, e neste capítulo procurou-se explicar alguns aspectos da transferência que é uma característica da neurose, para prosseguir será abordado como se dá o processo de constituição da psicose para a psicanálise.

2.3 A Psicose na psicanálise

Este capítulo tem como objetivo trazer alguns conceitos que auxiliem a refletir sobre o aluno com diagnóstico de psicose em processo de inclusão escolar, embora esse aluno seja referido pelo Decreto nº 7611/2011 conforme a nomenclatura do DSM-IV como tendo Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD. Mas, é importante colocar que a psicose é entendida pela psicanálise como uma das possibilidades de estruturação do psiquismo do ser humano.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento segundo o DSM-IV (2003), que é o Manual de Diagnóstico elaborado pela American Psychiatric Association, com classificação diagnóstica equivalente no CID-10, fazem parte

de uma categoria que está inserida na sessão dedicada aos Transtornos diagnosticados na infância e na adolescência. Inserem-se nesta categoria também o *Transtorno Autista*, o *Transtorno de Rett*, o *Transtorno Desintegrativo da Infância*, o *Transtorno de Asperger* e o *Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação*. Apesar de o termo 'psicose' como referido na psicanálise não se encontrar nos documentos que falam de inclusão, optou-se por prosseguir com este termo visto que alguns autores da psicanálise identificam os mesmos fenômenos nas crianças com distúrbios graves que, nos documentos oficiais de inclusão, são referidos como características dos Transtornos Globais de Desenvolvimento, dentre esses autores estão Colli e Amâncio (1996) e Jerusalinsky e Páez (1996). Cabe lembrar também que na psicanálise o diagnóstico é entendido a partir das possibilidades de estruturação do sujeito no período de sua constituição subjetiva, que diz respeito a sua maneira de estar no mundo, principalmente no que concerne à relação com os outros e com a linguagem.

Para a psicanálise estrutura é um conceito que remete a uma questão topológica, que vai além da forma e opera como algo que põe o sujeito em cena, sendo preciso considerar para pensá-la “os efeitos que a combinatória pura e simples do significante determina na realidade que se produz” (LACAN, 1966, p.655). Para tentar entender o que Lacan quer dizer quando fala da estrutura como algo que coloca o sujeito em cena, é preciso retomar o que ele diz no *Seminário da Angústia*, no qual usa o termo 'cena' fazendo uma analogia ao palco de um teatro aonde as coisas do mundo vêm dizer-se, ou seja, sujeito do inconsciente coloca-se em cena no mundo segundo as leis do significante. (LACAN, 1962 – 1963, p.44). Assim, a estrutura diz de uma forma de operar, de funcionar no mundo em relação ao outro e à linguagem, que se dá em função da constituição psíquica de cada um, da maneira como cada um estabelece suas articulações significantes.

Lacan (1964) aponta duas operações fundamentais para a constituição do sujeito; a alienação e a separação. Ele fala que estas operações são constituídas por dois campos, um que diz respeito ao sujeito e outro ao campo do Outro, e explica que o sujeito do inconsciente nasce no campo do Outro e sua característica é de estar amarrado numa rede significante que se estrutura

a partir deste Outro. É a partir daí que o sujeito desenvolve suas cadeias significantes, sua história, mas, justamente por este ser um lugar que pertence ao campo do Outro é a partir da maneira como o sujeito se põe diante de um ou de outro significante o que vai determinar o lugar que vai ocupar no mundo. Sobre a relação do significante com o Outro, Lacan diz que

O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito (LACAN, 1964, p. 203).

Miranda (2002) colabora para a reflexão das produções dos efeitos significantes para o sujeito dizendo que é a relação estabelecida com os significantes 'Falo', significante da falta, e 'Nome do Pai', que vai determinar a posição do sujeito em relação ao Outro. (p.24).

Outro conceito que Lacan (1966, p.692) traz para falar de estrutura é o do complexo de castração, apontando a função de nó que este tem na dinâmica dos sintomas, ou seja, a maneira como se engendra na neurose, na psicose e na perversão, assim como na instalação da posição inconsciente que o sujeito ocupa em função dos tempos subjetivos em que acontecem as operações de alienação e de separação, que resultarão nas possibilidades de estruturação do sujeito, ou seja, na neurose, na psicose e na perversão.

Para entender estes tempos de constituição é preciso primeiramente esclarecer o que significa o Outro na psicanálise. Este é um termo desenvolvido por Lacan, que não tem apenas um significado, pois ao longo de sua obra ele apresenta quatro tipos de Outro. Quem auxilia no desdobramento deste termo é Mariotto (2007) ao dizer

Assim, contamos as múltiplas faces do Outro: O outro absoluto, em termos de uma exterioridade absoluta, aquilo que não pode ser dito ou apreendido pela palavra; o Outro da alienação, como lugar onde o sujeito encontra sentido para si e se petrifica, o Outro da separação, que se refere ao limite que faz a falta de significante, fazendo desta carência a exigência de trabalho por parte do novo ser para dar sentido a si mesmo; e, por último, o Outro primordial que nada mais é que a presença

real – outro - que encarna as funções alienação e separação. (MARIOTTO, 2007, p. 58 apud FUZIY e MARIOTTO, 2010, p. 193).

O campo do Outro referido nos parágrafos anteriores diz respeito ao Outro da alienação e separação. Contudo, o outro que se encontra na base da constituição é o Outro primordial, que é o que encarna as operações fundamentais para o sujeito, podendo ser a mãe e o pai, mas não necessariamente, pois, quando se fala de Outro primordial, isto não está ancorado em uma pessoa específica, mas, sim em alguém que comporta em sua pessoa as funções materna ou paterna.

No Seminário XI, Lacan (1964) diz que a alienação é o tempo que está fundado na subestrutura da reunião, sendo que neste tempo o ser está eclipsado ao significante do campo do Outro. A separação, por sua vez, está fundada na subestrutura da interseção, sendo justamente ela produzida no intervalo entre os significantes, que é o intervalo que se dá em função da falta que o sujeito encontra no Outro, sendo nesta condição que reside o enigma do desejo do Outro, fundamental para que o sujeito se torne um ser desejante. (LACAN, 1964, p.209). No texto *Duas notas sobre a criança*, Lacan (1969) fala da função materna e paterna que fazem parte desses dois tempos de constituição. Sobre a função materna Lacan diz que se refere à marca particular que dá ao ser humano a possibilidade de um corpo, de uma existência, já a função paterna é o “vetor da encarnação da Lei no desejo.” (LACAN, 1969, p.370).

Soares (2007), ao comentar essas duas funções e seus tempos, em seu artigo *Possibilidades e Limites do Tratamento Psicanalítico da psicose infantil em instituições de saúde mental*, diz que no primeiro tempo de constituição do sujeito a função materna coloca o filho num lugar ilusório de completude, tornando-o seu objeto fálico, condição fundamental para a libidinização do corpo desse filho pela inscrição do desejo materno. Nesse tempo de alienação é o Outro materno que encarna a lei, contudo é fundamental que esse ser saia deste lugar ilusório e se torne um sujeito desejante. O tempo da separação, por sua vez, funda a falta nesse ser por meio do corte feito nessa relação dual mãe e filho por um terceiro, sendo que

esta separação inaugura o lugar de ausência materna, conta com a entrada de um terceiro na relação dual a-a', introduzindo a lei da interdição. É a função paterna que vem a fazer um corte nesta completude, instaurando a falta e, dessa forma, possibilitando à criança ascender ao simbólico. (SOARES, 2007, p. 25).

Parece importante desdobrar um pouco esses dois tempos de constituição subjetiva, pois está em questão na estrutura psicótica o que ocorre durante esses tempos. Para Lacan (1955) o que está em jogo na estruturação das psicoses é a forclusão do significante 'nome- do- pai', que é o significante da metáfora paterna, ou seja, o que ocorre na psicose é a falta da entrada deste terceiro na relação, condição para o ser separar-se deste Outro materno. É a interdição feita pela função paterna o que lança a criança ao mundo simbólico.

Roger Wartel (2006), ao teorizar sobre esse significante e sua implicação na constituição subjetiva do sujeito, diz que

O Nome-do-Pai diz da filiação simbólica: com isso aprendemos a contar, na medida em que os números e cifras participam de uma cadeia significante. Isso diz à esquerda, à direita, não segundo um código, mas segundo um endereço e uma implicação do corpo. Isso evita ainda confundir uma luva sapato de um sapato e isso diz também do que é válido, o que garante, como se diria, a validade de um passaporte. Ao nos servirmos dele, podemos rapidamente enunciar e fazer chegar ao próximo distinções fundamentais, sem o que teríamos conseqüências insustentáveis para a humanidade, com o desaparecimento do laço social e permanência fora do discurso. (ROGER WARTEL, p.145, 2006).

Assim, conclui-se que na psicose o que não ocorre é o tempo da separação, produzindo efeitos na relação que se estabelece com o outro e com a linguagem. Goidanich (2003) concorda que a alienação é um processo fundamental tanto na neurose como na psicose, sendo que o que distingue a primeira estrutura da outra é que na segunda a falta da entrada de um terceiro na relação dual provoca o rechaço do significante Nome do Pai e o impedimento para o processo de simbolização. A maneira como ocorre o processo de simbolização para a psicose e para a neurose é uma das

diferenças que encontramos entre estas duas estruturas, norteando o que é do campo da neurose e o que é do campo da psicose, distinção já apontada por Freud (1911) ao falar dos aspectos particulares desta última.

No texto *Notas Psicanalíticas Sobre um Relato Autobiográfico de um Caso de Paranóia*, Freud (1911) diz que diferentemente dos neuróticos os pacientes psicóticos falavam o que decidiam dizer mesmo que esta fala estivesse relacionada com conteúdos que a maioria dos neuróticos insiste em manter escondidos, isso é fruto de diferentes mecanismos que operam nas diferentes estruturas, ou seja, a relação da psicose com o mundo externo se dá de uma forma diferente daquela da neurose. No texto *Neurose e Psicose* (1923-1924), ao dizer que se a neurose é o resultado de um conflito entre o ego (EU) e o inconsciente, na psicose ocorre um processo análogo, porém, o conflito se dá entre ego (Eu) e o mundo externo. Na psicose o mundo externo não é percebido como tal, ou não causa efeito quando é percebido em algum grau, podendo chegar a um rompimento total com o mundo externo, como em alguns casos mais severos de esquizofrenia. (FREUD, 1923-1924). Se a relação com o mundo externo é estabelecida dessa maneira supõe-se que a relação com o outro possui particularidades daí advindas.

Lacan (1955-1956), por sua vez, diz que, na psicose, o outro se estabelece como Outro absoluto, não deixando espaço para a incógnita, para o enigma, para a alteridade do Outro, que é essencial para que possa haver ligação da palavra quando ela é falada ao outro. Ele fala que na linguagem do psicótico o Outro, quando não é visto como alteridade, característico da psicose, a significação antecipa-se ao desenvolvimento da própria linguagem devido ao grau de certeza que o significante adquire, conferindo um peso proporcional ao vazio enigmático que se localiza no lugar da própria significação. Lacan fala que esses fenômenos de linguagem são possíveis de serem observados no relato que Freud faz dos processos alucinatórios em Shreber, cuja mensagem se dá de forma interrompida, limitando as mensagens ao início das frases, sem apresentar um complemento com sentido. (LACAN, 1958).

Miranda (2002), ao comentar os efeitos que essa certeza do Outro produz na vida do psicótico, e lembrando que o mecanismo que opera na

psicose é diferente do que opera na neurose, diz que, se na neurose o recalque faz com que a negação da castração se manifeste por uma recusa em saber, na psicose a forclusão do significante 'Nome do Pai' faz com que exista uma certeza do saber do Outro sobre si próprio, não há recusa em saber porque não se sabe sobre a castração. Ainda sobre estes efeitos ela diz que

Essas posições são de estrutura e têm seus efeitos nas formações do inconsciente: sonhos, atos falhos e sintomas, no caso da psicose, esses efeitos aparecem como emergência no real, sem possibilidade de barrarem o gozo que invade o sujeito. (MIRANDA, 2002, p. 24).

Fuziy e Mariotto (2010), por sua vez, ao refletirem sobre a inclusão escolar de crianças psicóticas retomam os aspectos referentes aos efeitos da consistência do Outro primordial na psicose, e colocam que, no caso da criança psicótica, o exercício da função materna acontece de uma forma plena, 'toda', ou seja, a mãe não deixa brechas para que a função paterna possa operar introduzindo os significantes que promovem as articulações significantes fundamentais para a constituição do sujeito, fazendo com que este Outro seja intrusivo, persecutório. Para essas autoras saber deste aspecto do Outro na psicose é fundamental para pensar a prática com essas crianças.

Até aqui se tentou construir uma breve explanação sobre as características dos tempos da constituição subjetiva e os efeitos estruturais que se produzem a partir do que ocorre nesse período de subjetivação psíquica, contudo, é necessário se pensar quais são as especificidades da psicose na infância, já que este trabalho visa ao aluno psicótico em processo de inclusão escolar.

Kupfer e Petri (2000, p.113) diferenciam a psicose infantil da psicose no adulto dizendo que, quando irrompe a crise na infância, acontece uma parada no desenvolvimento da criança, o que faz com que algumas crianças fiquem capturadas a um momento anterior de sua constituição, que está aquém de qualquer aprendizagem, e assim, nestes casos, o tratamento passa pela via da retomada da estruturação do psiquismo da criança. Mannoni (1987, apud Kupfer, 2000), a esse respeito, fala que o destino do psicótico se dá pela maneira como se deu a exclusão da sua entrada na situação triangular, o que o

impossibilita de assumir uma identidade, ficando fixado num quadro de palavras que o reduzem a um objeto parcial, sendo que, para entrar como sujeito no tratamento, é preciso uma alteração neste sistema de linguagem, é preciso buscar um reordenamento simbólico do sujeito, já que algo na sua estruturação está impedindo-o de estabelecer um laço com o outro. O seu tratamento constitui-se na busca de um reordenamento simbólico, e, para tanto, o tratamento pode servir-se de tudo o que possa reinseri-lo no laço social, ou seja, levá-lo à rua, à escola. (KUPFER E PETRI, 2000, p.113).

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO.

A revisão de literatura que discute o tema da inclusão escolar na realidade educacional brasileira mostra que um dos entraves citados é a relação do professor com seu aluno psicótico em processo de inclusão escolar, pois, dentre as dificuldades, é citado que o modo particular desse aluno operar muitas vezes gera angústias no educador. Contudo, a inclusão escolar é um fato do qual não se pode recuar, sendo que nas escolas as equipes escolares estão tendo que se haver com ela em seu cotidiano. Levando-se em conta que o professor é um elemento central do processo de escolarização dos alunos de inclusão, e considerando que a pergunta deste trabalho refere-se às ações e falas do professor durante o processo de ensino de seu aluno psicótico, em ambiente escolar, buscou-se conhecer a maneira pela qual acontece essa relação professor-aluno. Para tal, foram elaborados os objetivos abaixo descritos.

3.1.: OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral:

Conhecer aspectos da relação entre o professor e seu aluno com TGD-psicose, em processo de inclusão escolar circunscritos às atividades em sala de aula, sob a perspectiva da teoria formulada pela interlocução psicanálise-educação.

Objetivos Específicos:

a. circunscrever teoricamente os conceitos de psicose, segundo a psicanálise, e de inclusão escolar de alunos com psicose;

b. conhecer como a inclusão escolar de alunos com TGD-psicose está acontecendo em algumas escolas da rede estadual próximas à cidade de Curitiba;

c. conhecer as falas dos professores regentes e professores de Apoio Educacional Especializado – PAEE relativas ao estabelecimento da sua relação com seu aluno com TGD-psicose;

d. conhecer as ações do professor regente e do professor PAEE frente ao seu aluno com TGD-psicose, em sala da aula;

e. conhecer se e como o referencial teórico formulado pela interlocução psicanálise-educação pode contribuir para a discussão sobre a relação professor-aluno com psicose.

3.2. Da natureza da pesquisa

Tentando encontrar os dados que pudessem subsidiar este estudo que está pautado nos objetivos acima, optou-se por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, uma vez que, segundo Trivinos (1928, p.128), a pesquisa qualitativa permite analisar os significados que o ambiente atribui aos fenômenos, admitindo um olhar subjetivo sobre o objeto de análise, aspecto este muito importante, já que a pesquisa está fundamentada na teoria psicanalítica, e visa conhecer como os professores vêem a sua relação com o aluno com diagnóstico de TGD-psicose em processo de inclusão escolar. De acordo com este autor, a pesquisa qualitativa tem como foco de atenção o processo e, não apenas os resultados, em que a investigação histórico-estrutural vai além da visão atual do fenômeno para compreender a estrutura íntima, latente, e de difícil acesso à simples observação. (p.129).

É importante ressaltar o caráter exploratório da pesquisa, já que a inclusão escolar é uma prática recente no Brasil, que começou a ganhar espaço mais concretamente somente a partir de 1990, sendo que a inclusão de crianças com TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou, como propõe a psicanálise, crianças autistas e psicóticas, ainda gera muitas perguntas e impasses. Esse caráter exploratório da pesquisa levou a pesquisadora a pensar em três instrumentos de coleta de dados; a entrevista, a observação e a análise documental, sendo que todos os dados coletados foram considerados relevantes tendo-se adotado um modo descritivo na sua exposição, tanto os das entrevistas, que foram transcritas tal, como aconteceram, como os dados vindos das ações do professor junto ao seu aluno

psicótico em sala de aula, como a análise documental, que foi relatada em sua totalidade, preservando-se as identidades dos participantes.

Apesar de este estudo recair sobre a relação professor- aluno, os sujeitos escolhidos para esta pesquisa foram os professores. Optou-se por escolher apenas o professor em função da criança ou do adolescente com diagnóstico de psicose ou TGD ser considerado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Paraná, como sujeito vulnerável. Então, foram considerados como dados apenas as respostas dos cinco professores às entrevistas e as observações desses professores junto aos seus alunos com TGD-psicose. Os participantes entrevistados foram três professores regentes e dois professores PAEE dos alunos com psicose (TGD), indicados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR, tendo-se a intenção de obter deles informações sobre como pensam e efetivam as estratégias pedagógicas para realizar o processo ensino/aprendizagem com esses alunos. O Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE é, segundo a Instrução nº 004/2012 SEED/SUED, um professor especialista em educação especial designado para atuar no contexto escolar, no ensino fundamental e médio e na educação para jovens adultos, no acompanhamento de alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD.

Os professores sujeitos deste estudo pertencem a escolas da rede estadual situadas na cidade de Curitiba, indicadas pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná (DEEIN/ SEED-PR). Para se ter acesso a eles, primeiramente, foi realizado um contato com a DEEIN/SEED-PR para a indicação das escolas, momento no qual foi explicado o objetivo da pesquisa. Após a indicação feita pela DEEIN/SEED-PR foi solicitado um encontro com a coordenação pedagógica de cada uma das escolas e com os professores envolvidos no processo de ensino desses alunos, com os quais foram discutidas a proposta e a metodologia do estudo. Após esse contato, o Termo de Esclarecimento Livre e Consentido do Comitê de Ética da UFPR correspondente foi entregue a cada um dos envolvidos na pesquisa; tanto os professores dos alunos psicóticos que aceitaram participar do estudo como os responsáveis legais dos alunos com diagnóstico de psicose, porque se

considerou ser essa autorização necessária, por motivos éticos, mesmo que os responsáveis legais não tenham sido os sujeitos da pesquisa, uma vez que a relação professor-aluno a ser estudada se daria com alunos considerados vulneráveis.

3.3. Operacionalização para a coleta de dados

3.3.1 Análise documental:

Este instrumento foi escolhido para compor o estudo com o objetivo de complementar os dados vindos das entrevistas e das observações sobre como se dá a relação que o professor estabelece com seu aluno com diagnóstico de TGD-psicose. Ludke e André (1986. p46) dizem que este é um instrumento que visa a identificar informações factuais, partindo das hipóteses de interesse do pesquisador.

Inicialmente, visou-se analisar os documentos que consistiam nos currículos adaptados dos alunos feitos pelos professores participantes da pesquisa com o objetivo de conhecer os aspectos pedagógicos que o professor considerou para a elaboração desses currículos, contudo, isso não foi possível porque os professores não formulavam currículos adaptados aos seus alunos. Também, buscou-se ler os registros feitos sobre o desenvolvimento escolar desses alunos, tais como os diários de classe e outros registros que o professor tenha eventualmente feito sobre o percurso acadêmico do aluno e, por fim, a ficha do aluno e as anotações de sala de aula de uma das professoras. Esses documentos serão melhores descritos no item de análise de dados, a seguir.

3.3.2 Entrevista

Este instrumento objetivou principalmente a obtenção de dados a partir das opiniões, impressões e percepções dos entrevistados acerca do seu trabalho com seu aluno com psicose em ambiente escolar. Ludke e André (1986, p.46) dizem que a interação que se estabelece entre pesquisador e sujeito é a grande vantagem que este instrumento possibilita.

A entrevista obedeceu a um roteiro semi-estruturado¹ focando em elementos considerados importantes para o estudo, mas deixando um espaço para o que pudesse surgir de forma espontânea na fala dos professores. Ludke e André (1986 p. 46) advertem para a importância de este instrumento ser elaborado com certa flexibilidade, principalmente por se tratar de uma pesquisa realizada no campo educacional. As perguntas foram elaboradas tomando-se como base os pressupostos teóricos e os objetivos que sustentam este trabalho, conforme apresentado no quadro I.

Este instrumento está sendo considerado o mais importante neste estudo, visto que as respostas obtidas deram ensejo às observações realizadas, tendo os dados vindos desses dois instrumentos sido complementados pelos dados da leitura dos documentos. É importante ressaltar que este instrumento passou por ajustes em dois momentos: na qualificação, que apontou pontos até então imperceptíveis ao pesquisador, e no contato com a escola, em que se verificou a necessidade de incluir uma pergunta específica sobre a prática do professor PAEE. O roteiro de entrevista encontra-se também no anexo I.

¹ Ver Apêndice I

Pressupostos teóricos	Questões	Objetivos
Inclusão escolar do aluno psicótico	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi a entrada do seu aluno na escola? - Quais foram os critérios adotados para colocar esse aluno na sua turma? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as condições que estavam colocadas pela escola para a inclusão escolar do aluno psicótico. - Conhecer se a escola considera o desejo do professor em trabalhar com um aluno psicótico como um critério de escolha desse professor para trabalhar com um aluno com tais características.
Caracterização do sujeito psicótico	<ul style="list-style-type: none"> - Você obteve informações sobre o seu aluno psicótico antes de ele iniciar em sua classe? Quais? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer se há um conhecimento prévio por parte do professor sobre o aluno psicótico em processo de inclusão escolar
Desejo de ensinar do professor presente na relação professor-aluno psicótico, mediante propostas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Como você percebe o aluno em sala de aula? - Quais são as estratégias de ensino que você pensou para o seu aluno? - Há um currículo adaptado pensado para o seu aluno? Como você o desenvolve? - O que você vê como relevante para que você estabeleça uma relação com seu aluno? - Como você entende o lugar do professor na escolarização deste aluno? - Que diferença você observa entre a relação que você estabelece com esse aluno e o resto da turma? - Você observa diferença na relação que o professor PAEE e que o professor regente estabelece com seu aluno de inclusão? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer que efeitos o conhecimento que o professor tem da doença mental de seu aluno produz em sua relação professor-aluno. - Conhecer se existia por parte do professor um desejo em trabalhar com um aluno psicótico. - Conhecer se o professor faz uma aposta no seu aluno, reconhecendo-o como aluno-sujeito.

Quadro I - Perguntas relativas à entrevista com os professores.

3.3.3 Observação

Este instrumento foi escolhido com o intuito de trazer dados adicionais aos coletados através da entrevista e da análise documental, e as informações obtidas na observação foram importantes para complementar os dados da entrevista. Outro fator que concorreu para a escolha deste instrumento diz respeito as suas próprias características, que consistem segundo Ludke e André (1986), no fato de o sujeito agir de forma mais natural em suas atividades diárias, sem precisar elaborar reflexões sobre a temática, como na entrevista, e por complementar os dados obtidos por meio desse instrumento. Além disso, foi um ponto relevante para a pesquisa, pois, buscou-se fazer um paralelo entre a fala, dados vindos da entrevista, e o ato, dados vindos das ações do professor frente ao seu aluno psicótico. A observação seguiu, como roteiro, os dados vindos das entrevistas, e contemplou os dados considerados mais significativos vindos da entrevista.

Dentre os tipos de observação em pesquisa foi escolhida a observação não participante, pois, segundo Ludke e André (1986), além de ser indicada para pesquisas exploratórias, com este instrumento o pesquisador pôde ocupar um lugar de expectador, tentando registrar o máximo do que testemunhou da relação professor/aluno, que se pautou nas ações e falas do professor regente e do professor PAEE dirigidas ao seu aluno psicótico (TGD), em sala da aula, durante o processo de inclusão escolar.

É importante mencionar que, como a observação aconteceu durante a interação do professor com seu aluno de inclusão, o pesquisador também viu as reações do aluno, contudo, o foco das observações e as correspondentes anotações recaíram sobre as ações dos professores. Tal procedimento se deu, em função de haver a intenção de preservar o aluno em todas as suas manifestações, conforme previsto na documentação entregue ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná- UFPR, e, por isso, o relato das ações e das falas dos alunos foi apenas descrito quando necessário para elucidar o contexto em que o professor se encontrava quando promovia sua ação, porém, as anotações relativas ao aluno não foram objeto de análise.

3.4.5 O percurso e os entraves.

Considera-se importante mencionar alguns acontecimentos que ocorreram durante o percurso metodológico, dentre os quais alguns resultaram em impasses.

Como já foi dito, o primeiro passo para a coleta dos dados consistiu no contato com o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná (DEEIN/ SEED-PR), que fez as indicações das escolas regulares da rede estadual de Curitiba, que tinham um aluno psicótico em processo de inclusão escolar. Foi pedido que a DEEIN/SEED-PR indicasse três escolas, pois, estava previsto realizar a pesquisa com seis sujeitos, sendo um professor regente e um professor PAEE de três alunos com diagnóstico de TGD-psicose em processo de inclusão escolar. Acontece que do laudo médico que assegurava a inclusão escolar destes alunos, não constava o termo psicose. Diante desse impasse a representante do DEEIN/SEED-PR chegou a pensar na indicação de uma escola que tinha matriculada uma aluna com laudo de Esquizofrenia, segundo o Código Internacional de Doenças - CID-10, mas, ao checarem em seus registros descobriram que a aluna não estava mais matriculada na rede estadual. Então a representante DEEIN/SEED-PR decidiu passar o nome de duas escolas que tinham alunos matriculados com o laudo de Transtorno de Asperger, englobado como um dos transtornos da seção intitulada Transtornos Globais do Desenvolvimento, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV, mencionando que, embora fosse aquele o diagnóstico, em função dos acompanhamentos que o DEEIN/SEED-PR fazia desses alunos e dos estudos em equipe, eles poderiam se tratar de casos de psicose.

Apesar desse impasse, optou-se por dar continuidade à pesquisa em função de que, embora no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV (2008, pág. 98) apareça a advertência "embora termos como "psicose" e "esquizofrenia da infância" já tenham sido usados como referência a indivíduos com esse transtorno, evidências consideráveis sugerem que os Transtornos Globais de Desenvolvimento são distintos da Esquizofrenia". No

entanto, essa advertência não pareceu suficiente pelos seguintes motivos: primeiro, porque as “evidências consideráveis” não foram descritas ou demonstradas, e, segundo, porque diz que os Transtornos Globais de Desenvolvimento são distintos de esquizofrenia, mas não diz nada a respeito da psicose, deixando no limbo este termo que historicamente vem sendo vinculado às manifestações de afecções psíquicas graves em crianças e adolescentes. Tal impasse deixa à mostra que os termos usados para designar as doenças mentais na infância ainda carecem de um maior consenso na comunidade científica.

Pareceu justificar-se, então, a continuidade do estudo uma vez, que antes do DSM-IV, se utilizava no meio médico e psicológico, ou seja, no âmbito terapêutico, o termo psicose para referir-se aos transtornos correspondentes às afecções psíquicas graves na infância. Além do mais, a teoria psicanalítica, que subsidia teoricamente este estudo, mantém este termo em uso ao referir-se às crianças que apresentam os sintomas elencados sob a sigla TGD. Pelo exposto acima, neste trabalho optou-se por fazer a palavra psicose acompanhar a sigla TGD, ficando TGD-psicose.

Outra dificuldade deveu-se à escassez de escolas com alunos com TGD-psicose. Após a representante do DEEIN/SEED-PR entregar o documento que autorizava a realização da pesquisa nas escolas indicadas e o Comitê de Ética - UFPR liberar o parecer de autorização para o estudo foram feitos contatos com as escolas A e B, assim nomeadas a partir de agora neste trabalho. Já no primeiro contato com a equipe pedagógica, verificou-se uma abertura para a pesquisa, pois ambas as escolas ressaltaram que se tratava de “inclusões tranquilas, pois eram alunos muito inteligentes”.

Em função da escassez de escolas indicadas teve que ser repensado o número de sujeitos da pesquisa. Se antes estava previsto três professores regentes e três professores PAEE, de três escolas diferentes, tendo cada professor um aluno, teve-se que trabalhar com a realidade de que havia apenas dois alunos, um em cada uma das escolas indicadas. Contudo, esses alunos estavam freqüentando o 7º ano do ensino fundamental e tinham mais de um professor regente, então, tomou-se a decisão de convidar outros professores regentes do mesmo aluno nas duas escolas para participar do estudo já que o foco da pesquisa era a relação que o professor estabelece com

seu aluno com TGD-psicose. Entende-se que esta alteração não influenciou nos objetivos visados porque se, por um lado, se perdeu em número de alunos, por outro, se manteve o número de professores envolvidos no estudo. Assim foram feitos os contatos com os professores das escolas A e B, e explicadas as etapas da pesquisa e solicitadas as respectivas autorizações, mediante as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes. Na escola A, três professores regentes aceitaram participar do estudo e um professor PAEE, e na escola B, dois professores regentes e um professor PAEE, porém, um dos professores da escola A não compareceu para a realização da entrevista, tendo que ser desconsiderada a observação desse professor.

Outro ponto delicado nesta pesquisa foi o tempo para a realização da coleta de dados. Ocorreu que em maio de 2012 a Universidade Federal do Paraná-UFPR, instituição da qual a pesquisadora faz parte como mestrande do Programa de Pós-graduação em Educação, entrou em greve. Este fato levou ao atraso do encaminhamento da documentação que necessitava passar pelo colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação antes de ser encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da mesma instituição, condição obrigatória para dar seguimento à pesquisa de campo. Por este motivo, a autorização dada pelo Comitê de Ética em Pesquisa para entrar nas escolas foi liberada apenas no dia 14 de novembro de 2013, restando, segundo o calendário escolar, somente três semanas para realizar a coleta dos dados. Em função disto, as observações que estavam previstas para acontecer durante dois meses aconteceram apenas em duas semanas, com duas horas/aula de observação para cada professor, tendo-se considerado este tempo muito menor do que o que havia sido previsto no início, ocasionando perda, pois estar na escola por mais tempo teria fornecido mais dados de observação. Contudo, apesar do pouco tempo para as observações, os dados que daí surgiram somados aos das entrevistas e os da documentação possibilitaram à pesquisadora mergulhar no campo de pesquisa e fazer reflexões consideradas significativas.

E, por fim, um último impasse diz respeito a dois pontos referentes à entrevista. O primeiro é relativo a um equívoco da pesquisadora no momento de aplicar a entrevista semi-estruturada, uma vez que, tendo em mãos o roteiro

da entrevista e instigada pela riqueza das respostas dadas pelos professores, em alguns momentos a pesquisadora desdobrou algumas delas, estendendo-se mais do que seria necessário, enquanto que em outros momentos não fez as perguntas do roteiro. Se por um lado houve o aprofundamento de algumas questões, por outro houve falta de alguns dados como previsto no roteiro. O segundo ponto diz respeito à perda de uma das entrevistas, pois, houve uma falha no gravador no momento da sua transcrição. Levando em conta os percalços, acredita-se que os dados perdidos não comprometem a análise dos dados obtidos, que parecem ter sido suficiente para responder aos objetivos da pesquisa que buscou conhecer como é a relação do professor com seu aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar.

CAPÍTULO IV

Análise e discussão dos dados

Estão sendo considerados dados para esta pesquisa somente aqueles obtidos através dos instrumentos acima mencionados, de modo que os dados vindos de um instrumento foram complementando os dados vindos do outro instrumento, tendo as categorias sendo formadas pelos critérios de frequência e relevância. Os dados da observação ora confirmavam ora não confirmavam os dados vindos das entrevistas, estes sendo tomados como norteadores da observação.

Primeiramente, foi elaborado um quadro mostrando as etapas da coleta dos dados sendo as escolas designadas pelas letras A e B, e os professores regentes e PAEE por números, totalizando três professores regentes e dois professores PAEE. Os nomes dos sujeitos foram substituídos por números, e, quando foi o caso, os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios. Depois de ter sido feita uma imersão nos dados, obedecendo aos critérios de frequência ou relevância, surgiram as seguintes categorias:

Escola	Participantes	Entrevista	Observação	Análise documental
A	PAEE : 1A	Realizada	6 aulas	A análise documental da escola A refere-se à anotações do participante 1ª em seu caderno de anotações.
	Professor Regente:2A	Realizada	2 aulas	
	Professor Regente: 3A	Realizada	2 aulas	
	Professor Regente 4A	Não compareceu para a realização da entrevista	2 aulas	
B	PAEE: 1B	Realizada	2 aulas	A análise documental da escola B refere-se a anotações na ficha escolar do aluno.
	Professor Regente 2B	Realizada	2 aulas	
	Professor Regente 3B	Entrevista não realizada.	2 aulas	

Quadro II – Etapas da coleta de dados.

Diagnóstico psicanalítico x diagnóstico psiquiátrico.	Esta categoria refere-se aos dados referentes ao impasse relativo à questão diagnóstica, assim como falas que questionam o diagnóstico do aluno.
Informações sobre o aluno	Esta categoria traz os dados referentes à entrada do aluno psicótico em processo de inclusão escolar na escola e às informações que os professores recebem a respeito desse aluno.
Características do aluno psicótico	Esta categoria resulta das falas referentes ao olhar que o professor tem do seu aluno psicótico em

	processo de inclusão.
Relação professor-aluno	Esta categoria foi construída a partir das falas dos professores relativas às percepções que têm sobre a maneira como estabelecem a relação com seu aluno psicótico em processo de inclusão.
Professor de Apoio educacional Especializado-PAEE	Esta categoria traz os dados que surgiram a respeito da maneira como os professores percebem o trabalho do professor PAEE e de como o professor PAEE concebe a sua própria função.

Quadro III – Categorias derivadas das entrevistas realizadas com os professores.

3.5.1 Diagnóstico psicanalítico x diagnóstico psiquiátrico.

Considerando que para o referencial psicanalítico a psicose é uma das possibilidades de estruturação psíquica que resulta do processo de constituição subjetiva, quando este estudo foi iniciado se pensou em fazer uma reflexão sobre a inclusão escolar do aluno que tivesse o diagnóstico de psicose. O foco do estudo foi o professor do aluno psicótico em processo de inclusão, porque a questão que inquietava a pesquisadora dizia respeito à relação que esse professor estabelece com esse aluno que apresenta particularidades no modo como se relaciona com o outro. No entanto, os documentos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que balizam a Educação Inclusiva no Estado do Paraná, utilizam a nomenclatura dada pela Organização Mundial de Saúde - OMS, - Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD) -, termo equivalente ao do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV (2003/2008), que abrange vários transtornos geralmente diagnosticados na infância e na adolescência, entre eles o *Transtorno Autista*, o *Transtorno de Rett*, o *Transtorno Desintegrativo da Infância*, o *Transtorno de Asperger* e o *Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação*, sem que o termo *psicose* apareça nesses documentos.

Ao refletir sobre essa questão do termo *psicose*, Bernardino (2010, p.112), no texto intitulado *Mais Além do Autismo: a psicose infantil e seu não*

lugar na nosografia psiquiátrica, comenta que apesar de a psicose ser um problema grave da infância e ter sido sempre estudada, o termo desapareceu da psiquiátrica atual, que privilegia uma descrição pautada na descrição dos fenômenos baseados nos comportamentos que o indivíduo apresenta. Já na psicanálise, o diagnóstico é pensado a partir das leis que regem o inconsciente, que é estruturado como linguagem, segundo Lacan (1958).

O capítulo 2.3 *Psicose na psicanálise* deste presente trabalho ajuda a pensar nos indicadores que pautam um diagnóstico na psicanálise, dentre eles a posição que o sujeito ocupa diante a castração e a posição que o sujeito ocupa diante o Outro. Lacan fala que “o estado do sujeito, seja na neurose ou na psicose depende do que se desenrola no Outro, *que se articula como discurso, o inconsciente é o discurso do Outro.*” (LACAN, 1958, p. 555, grifo do autor).

Sobre o conceito de estrutura, norte do diagnóstico em psicanálise, Lacan (1966) diz que há algo que está além da forma e se trata de uma questão topológica que põe o sujeito em cena, sendo preciso considerar “os efeitos que a combinatória pura e simples do significante determina na realidade que se produz” (LACAN, 1966, p.655). Estando o conceito de estrutura ligado ao de constituição psíquica pode-se entender que, quando Lacan (1966) fala dos efeitos significantes, ele está falando de como esses efeitos permeiam a constituição, também entendida como constituição do sujeito do inconsciente. Kupfer (2010, p.265) auxilia no esclarecimento desses efeitos, ao dizer que

Para que se constitua esse sujeito, um bebê receberá dos pais inscrições psíquicas transmitidas a partir de uma referência ou de um organizador, a que Freud chamou de Lei do Pai . Essas inscrições presidirão a uma longa e nova série de novas inscrições,desdobrando-se no tempo, em conexão com a primeira. Tais marcas manifestam-se vez por outra nas fraturas dos enunciados. O sujeito é a emergência dessas marcas postas na linguagem, dessas inscrições, dessa escritura originária, no discurso ordinário do Eu. Pode revelar-se em um lapso, mas, também em uma inflexão da voz, em uma hesitação, em uma palavra sempre repetida... (KUPFER, 2010, p.265)

Essa definição de estrutura, ligada à constituição do sujeito, auxilia na demarcação da diferença entre o diagnóstico para os dois campos, a

psiquiatria e a psicanálise, pois, remete ao que Kupfer (2010, p.264) falou do sujeito como efeito da combinatória significativa, efeito da maneira como a linguagem está estruturada, demarcando o diagnóstico, enquanto que, para a psiquiatria, o diagnóstico está pautado na descrição fenomenológica do comportamento, de como o fenômeno aparece.

Dunker (2006) é outro autor que contribui para refletir a diferença presente no diagnóstico proposto seja pela psiquiatria seja pela psicanálise. Ao falar da clínica psicanalítica, ele diz que apesar da noção de estrutura ter provocado um rompimento paradigmático entre a psicanálise de orientação lacaniana e a clínica psicológica e psiquiátrica, a primeira é também uma clínica, pois incorpora os termos básicos, ou seja, a semiologia, a diagnóstica, a etiologia e a terapêutica, só que estes se encontram de maneira subvertida, de modo que

“[...] A semiologia é uma semiologia da linguagem, a etiologia é uma etiologia baseada na causalidade do desejo, a terapêutica baseia-se na intervenção, de linguagem sobre o sujeito e o desejo, e finalmente a diagnóstica é imanente à transferência.” (DUNKER, 2006, p.122).

Considerando as diferenças entre o diagnóstico proposto pela psiquiatria e o proposto pela psicanálise, nesta pesquisa foi necessário repensar os critérios de seleção dos sujeitos. Sendo os sujeitos professores de aluno psicótico em processo de inclusão escolar, e sendo o critério legal para a inclusão em escola regular a apresentação de um laudo médico que comprove ser o aluno pertencente ao público alvo da educação especial, e que o termo psicose, tal como usado na psicanálise não apareceria nos laudos médicos, a revisão de literatura em psicanálise apontou um caminho para sair do impasse. Estudos como os de Colli e Amâncio (1996) e Jerusalinsky e Páez (1996), ao se referirem sobre a inclusão escolar de crianças com distúrbios graves como a psicose e o autismo, mencionam que nos documentos oficiais de inclusão essas crianças são registradas como alunos com TGD. Assim, o critério de escolha dos sujeitos da pesquisa passou a ser que estes fossem professores de alunos que tinham em seus registros de matrícula a sigla TGD.

Em função da impossibilidade de equivalência entre os diagnósticos, o da psicanálise e o da psiquiatria, decidiu-se dar continuidade à pesquisa

considerando o viés discursivo, pois, o termo psicose esta presente no discurso dos profissionais dentro das instituições escolares. Kupfer (2001) ao falar de um trabalho possível entre a psicanálise e a educação diz que a escola é uma instituição, e, portanto, uma rede discursiva que pode ser escutada.

Numa das escolas, um dos sujeitos coloca em dúvida o diagnóstico dado ao seu aluno por não ver correspondência entre as atitudes do aluno e os comportamentos que caracterizam a Síndrome de Asperger registrada no seu documento de matrícula.

“[...] O Nino, fala muito que é autismo essa Síndrome de Asperger, o autista não gosta muito de contato visual, físico, e o Nino ama dar beijo, ele vem e abraça e ele vem e olha no seu olho, ele chega perto de você e conversa olhando no olho, então assim, tem muita diferença de aluno para aluno[...]”. (Professora Regente Nº 3 A).

Bernardino (2010) diz que a psicose infantil não deixa de existir só porque o termo desapareceu nos Manuais Diagnósticos, e questiona a falta de lugar para o termo psicose e sua respectiva sintomatologia, perguntando

“Em qual desses quadros poderíamos reconhecer o sofrimento próprio da psicose infantil? Teríamos que classificar todas essas crianças sob a rubrica dos “transtornos sem outra especificação”? Seria extremamente contraditório, tendo em vista o quanto esse quadro clínico já foi estudado, mapeado, teorizado, ou seja, não lhe faltam especificações. Certamente, vários sintomas que constituem as defesas que a criança põe em ação para lutar contra o perigo do aniquilamento que a ameaça constantemente, pela falta de identidade e de uma possibilidade simbólica de reconhecimento são descritos nesses quadros clínicos de um modo geral. Contudo, a organização dessas defesas em um encaminhamento estrutural não recebe um nome, não está mais contida nesta nosografia.”(BERNARDINO, 2010, P.113).

Esta discussão não tem o intuito e nem a pretensão de tentar traçar o diagnóstico escolar dessas crianças, até porque conferir diagnóstico de psicose só teria lugar no campo da psiquiatria ou da clínica psicanalítica, ainda assim cercado de todos os cuidados, contudo, ela parece apontar para um possível impasse no processo de inclusão escolar de crianças com psicose, que demanda mais estudos. O termo psicose, embora seja mencionado em alguns documentos relativos à inclusão escolar, como, por exemplo, na Resolução nº. 04, de 02 de outubro de 2009 (MEC), em cujo item II, ao definir Transtornos Globais de Desenvolvimento aparece “incluem-se nesta definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett,

Transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação. (MEC, Res. no. 04, de 02 de outubro de 2009, p.01), mas não aparece em outros, como no Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em que a descrição do TGD é a mesma do DSM-IV. Apesar de não haver equivalência entre o que o DSM-IV e a psicanálise propõem, em função das bases diferentes, neste estudo optou-se por manter o termo psicose, acoplado à sigla TGD, na tentativa de respeitar tanto o termo proposto pela psicanálise como o que está nos documentos oficiais relativos ao tema.

4.2 A “pouca” informação sobre o aluno psicótico em processo de inclusão escolar.

“Há um caminho para o caminho de professor?
Pois bem, a resposta é: Professando! Ou, nas
palavras do poeta espanhol Machado: “o
caminhante se faz caminho no andar.”

Lajonquière.

Esta categoria, emergida da fala dos professores, aponta na maioria das vezes, para a falta de informações sobre o aluno de inclusão que entra na escola regular. Este é um tema abordado em diversos estudos sobre a inclusão escolar e pesquisas como as de Sant’Ana (2005) e Salgado (2012), que estudaram as percepções dos professores sobre a inclusão escolar, reiteram que uma das queixas trazidas em relação ao processo de inclusão é a insuficiência de conhecimentos sobre o aluno que recebem em suas salas de aula. Neste item do trabalho, se tentará refletir sobre as incidências desta falta de informação no processo de inclusão escolar do aluno com TGD-psicose e as implicações disso na relação que professor estabelece com ele. Sobre esta falta de informação sobre a doença mental desse aluno que entra na escola, os professores referem-se como segue:

"Eu não tinha informação nenhuma dele, quando eu cheguei aqui é que eu fui saber... "(Professor PAEE 1A).

"Não, só foi dito que ele era um aluno de inclusão, depois que eu fiquei sabendo que ele tinha a Síndrome de Asperger, mas, não que tivessem me dito antes". (Professor PAEE 1A).

"A gente desconhecia a doença e até hoje, a gente não sabe como agir frente aos comportamentos "(Professor regente 2B).

"Após alguns dia, acho que mais de um mês, quando chegou a professora para acompanhá-lo, ela explicou com mais detalhes para os professores e para os colegas de sala." (Professor regente 2A).

"o que veio de informação foi muito pouca..."(Professor 3A).

"então o professor de matemática não tem o conhecimento, que uma professora da educação especial tem, porque a professora de educação especial ela tem o conhecimento para lidar com esse aluno, já o professor de matemática não tem esse conhecimento então precisava, que quando o governo coloca uma criança na rede de inclusão, os professores terem um treinamento, para saber o que fazer com eles. (Professor PAEE 1A).

Estas falas surgiram a partir da pergunta C do roteiro de entrevista que tinha o objetivo de conhecer se os professores recebiam alguma informação a respeito da doença mental do aluno precedente ao início do trabalho com ele. Algumas falas indicam ter havido pouca e outras mencionam não ter havido nenhuma informação. A intenção da pergunta era a de saber qual seria o movimento do professor ao saber que iria trabalhar um aluno com TGD-psicose; se ele procuraria um conhecimento específico sobre a psicose ou ficaria esperando orientações do órgão da Secretaria de Educação do Estado, responsável pela inclusão desse aluno na escola. Quando o professor recebe uma informação a respeito da inclusão do aluno, o comportamento mais comum acontece conforme a seguinte fala:

"Antes dele entrar, foi avisado que entraria um aluno que tinha Síndrome de Asperger. Como eu já trabalhei com educação especial, eu separei alguns textos e montei um texto, um mais simples para os alunos, e outro para os professores, explicando o que é a Síndrome de Asperger, e como trabalhar com ela. Eu, que já tinha essa experiência, ajudei, tentei passar um pouco dessa experiência, *é no dia a dia que se aprende muita coisa*, mas eu tentei passar um pouco dessa teoria para os professores, para ajudar, porque na verdade ninguém conhecia." (Professor regente 3 A, grifo da pesquisadora).

Salgado (2012, p.102), diz que uma das dificuldades que os professores atribuem ao seu trabalho com seus alunos com TGD é a falta de conhecimento de como o aluno aprende e de como vai se comportar no ambiente escolar, e acrescenta que, muitas vezes, paira no imaginário desses professores uma ilusão de que se pudessem ter um saber sobre esse aluno e sobre como lidar

com ele, resolveriam os impasses que encontram no cotidiano de sua prática com esse aluno diferente. A esse respeito a autora diz que a inclusão do aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento com as suas particularidades de estrutura põe o professor frente a frente com o aspecto de *não saber* que o próprio conhecimento pedagógico comporta, fazendo com que o educador tenha que reconsiderar a idéia de uma hegemonia e naturalização da educação. (SALGADO, 2012, p.102).

Millot (1987), ao refletir sobre um saber que possa dar conta dos conflitos experimentados pelo professor no cotidiano da prática educacional com seu aluno psicótico diz que se tem algo que a psicanálise pode elucidar é exatamente que não se pode controlar os efeitos do inconsciente e nem os efeitos da ação que o pedagogo exerce sobre o educando, sendo que para a psicanálise importa mais o que diz respeito ao desejo de aprender da criança do que o método (ou o saber técnico) utilizado para esse fim.

Alguns professores concordam com a posição da autora ao reconhecerem que é uma ilusão se pensar que há um saber que possa ser a chave de todas as soluções para as dificuldades com as quais o professor se depara no seu encontro com o seu aluno de inclusão, e falam que, apesar de não terem ou de terem pouca informação “é no dia a dia que se aprende muita coisa”. Um desses professores mostra que aprendeu em seu cotidiano com seu aluno psicótico a maneira de lidar com ele nos momentos em que ele 'ficava muito nervoso', e diz:

“eu sempre ficava próximo dele, eu cuidava da turma, mas, sempre próximo dele, porque se a gente chega perto dele e fala: “fica calmo, vai dar tempo, se não der tempo agora você termina na próxima aula”, tem que acalmar ele, porque se não ele vai ficando muito nervoso.” (Professor regente 2B).

Lajonquière (2010) traz elementos importantes para esta reflexão ao falar do impossível da educação, resgatando o que Freud (1937) dizia sobre as três profissões impossíveis: curar, educar, e governar, referindo-se, respectivamente, à psicanálise, à educação e à política. Lajonquière (2010) comenta que são profissões impossíveis porque são profissões da falta, e, no caso da educação, não é possível prever o efeito do encontro entre o

educador e seu aluno, pois não existe garantia; nem os métodos garantem, nem as informações ou um saber sobre o aluno, porque não é possível ter um controle do que ocorrerá no encontro entre dois inconscientes, o do aluno e o do professor. Também, para Lajonquière (2010), essas são profissões nas quais sempre fica algo a se desejar, pois a palavra que educa é aquela que está perpassada pela marca da castração no adulto. Ao ensinar o educador não tem a certeza de que o aluno irá aprender, de modo que aquilo que o professor ensina não é exatamente o que o aluno aprende, o que leva a pensar que talvez a escassez de informações sobre o aluno psicótico não seja um obstáculo à inclusão escolar desse aluno. Ainda relativo à informação que o professor tem sobre seu aluno de inclusão, outro parece ser o destino da informação que aparece atrelada à ideia de 'déficit'.

Alguns professores receberam a informação de que chegaria um aluno com "Síndrome de Asperger"; não era o João ou o José. As falas remetiam ao aluno como

"que é um aluno Síndrome de Asperger (...).isso foi me passado pelo núcleo". (Professor PAEE 1A).

"Antes dele entrar, foi avisado que entraria um aluno que tinha Síndrome de Asperger". (Professor regente 3A).

"O diretor foi na sala dos professores e falou que chegaria um aluno de inclusão com Síndrome de Asperger ". (Professor regente 2A).

O quanto esse título vai estigmatizar esse aluno na escola não é possível saber, mas é possível saber que este é o primeiro dito sobre o aluno na escola. Lembra-se que, segundo o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, para o aluno ser considerado aluno de inclusão ele precisa ter um laudo, isso significa que a sua inserção na escola já vem marcada pelo 'déficit', significante este que está presente já nos próprios documentos a respeito do aluno. Nas falas dos professores a ideia de 'déficit' aparece sempre ligada à ideia de doença

"a mãe fala que ele tem muita dificuldade, porque ele tem dificuldade de relacionamento com as pessoas" (Professor PAEE 1A).

"É que ele precisa de um acompanhamento, (...) porque é obrigado por lei, a escola é obrigada a preparar, ajudar esse aluno, então, pela constituição, está na Lei de Salamanca que se o aluno tem um transtorno, ele precisa de uma escola de inclusão, então é por lei, é um direito dele." (Professor PAEE 1A).

"Ele tem nos laudos, que nem cada aluno que chega na escola, já traz os laudos médicos, então ele tem os laudos psiquiátricos" (Professor PAEE 1A).

Tomado o déficit como uma categoria diagnóstica, Vasques (2008) diz em sua tese *Alice na Biblioteca Mágica: uma leitura sobre o Diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*, que há um impacto do diagnóstico na escolarização de crianças com autismo e psicose infantil, pois, quando há uma centralidade no diagnóstico do aluno este acaba orientando as estratégias educacionais utilizadas.

4.3 Entre os "ditos" sobre o aluno e o "fazer" na prática inclusiva.

As respostas à pergunta referente à percepção que o professor tem do seu aluno com TGD-psicose, que buscava conhecer os efeitos que o conhecimento sobre a doença mental do aluno poderia produzir na relação que ele tinha com seu aluno, apontaram para dois olhares distintos que parecem influenciar a maneira como o professor realiza a sua prática. Os dados vieram das entrevistas e foram complementados pelos dados das observações e dos documentos da escola, e acredita-se que o 'fazer' do professor pode estar ligado à maneira que ele concebe o aluno. Dentre as falas das entrevistas foram selecionadas aquelas que geraram as duas subcategorias que se passa a analisar: *sujeito x déficit e o aluno inteligente*.

4.3.1 Sujeito x déficit

No sub capítulo deste trabalho intitulado *A conexão psicanálise e educação: um olhar sobre o sujeito* foi abordado o conceito de aluno sujeito e as conseqüências que a influência do discurso médico trouxe para a educação, incidindo de alguma forma no ideário pedagógico dos tempos atuais,

imprimindo na pedagogia uma marca do tecnocientificismo (LAJONQUIÈRE, 2010). Os recortes das falas trazidas aqui apontam também para duas maneiras diferentes de olhar para o aluno.

As falas do professor PAEE 1 A parecem indicar que ele vê somente o que o aluno não pode ou não quer fazer, vendo-o somente sob o prisma do déficit, sem dar sinais de acreditar que as atitudes do aluno pertencem a um modo particular de ele se posicionar no mundo. Ao descrevê-lo diz:

"Ele não consegue acompanhar, (...) tem dificuldades em algumas matérias, (...) não consegue assimilar uma metáfora (...) tem dificuldade de relacionamento (...) já ta conseguindo socializar (...) ele não quer socializar, ele quer ficar mais só, ele quer ficar mais sozinho (...) agora que ele tá conseguindo fazer teatro, e ainda com determinadas pessoas, que a professora escolheu, que ele consegue trabalhar, assim, conforme a pessoa ele também não quer trabalhar (..) ele é muito desatento".

Nos documentos do aluno *Nino*, as anotações feitas pelo mesmo professor confirmam o que, para o professor, parece caracterizar o aluno; o *não, a dificuldade, o que o aluno não consegue,*

O Nino vai precisar de suporte de terceiros pelo resto da sua vida, ou seja, dependerá de sua mãe para todas as tarefas, pois não tem juízo crítico e autonomia para cuidar de si e lidar com a realidade. Seus sintomas, configurando um prognóstico reservado necessitando de tratamento por tempo indeterminado. (Trecho extraído de documento escolar do aluno).

O discurso desse professor, que está marcado por uma crença na impossibilidade do aluno teria consequências no ensino que ele lhe dirige? Algumas observações feitas mostram que esse professor não acredita mesmo nas possibilidades de seu aluno. Numa ocasião, o aluno volta-se e pede um apontador emprestado ao colega sentado atrás dele, no que poderia ser considerada uma oportunidade de o professor incentivar a interação entre os dois, já que ele relata que o aluno tem dificuldade de se relacionar, mas, ao contrário, o professor faz com que o seu aluno com TGD-psicose volte-se para frente e, ele, o professor pede o apontador emprestado ao outro aluno. Em outra ocasião, ao auxiliar seu aluno com TGD-psicose numa aula, sem antes fazer qualquer tentativa de ajudá-lo a formular uma resposta, ele ativamente

busca a resposta no livro, e apontando para ela pede que a copie. Ainda, em outra ocasião, ele o acompanha até o banheiro, embora essa seja uma atividade que o aluno já sabe fazer sozinho.

Essas observações da prática deste professor PAEE 1 A, no entanto, não confirmam uma das falas na entrevista, que poderia levar a pesquisadora a supor que este professor concebe seu aluno como um aluno sujeito. Esse professor, ao tomar ciência de que daria aulas para um aluno com Síndrome de Asperger, foi estudar as características da síndrome, e, embora as tenha confrontado com as atitudes próprias do seu aluno, e mesmo dizendo “*tem coisas assim que não batem*”, mantém em suas ações uma concepção do aluno como alguém que não consegue fazer por si, incluída aí uma idéia de um déficit que precisa ser remediado pela pronta ação do professor, que não aposta nas possibilidades desse aluno.

Os estudos teóricos mostraram que a idéia de déficit tem permeado a Educação Especial há muito tempo como mostra o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, (MEC (2007), que, ao abordar a história da Educação Especial, afirma que a ela organizou-se para oferecer um atendimento aos alunos com deficiência, termo este que estava pautado num conceito que dividia os alunos em *normais*, de um lado, e *anormais*, de outro. Acredita-se que tal concepção de Educação Especial até hoje permeia as práticas de educação inclusiva.

Por sua vez, Lajonquière (2010) ao falar sobre a influência do saber médico na Pedagogia, aponta como marco dessa concepção a tentativa que Jean Itard fez de educar o *menino selvagem* encontrado nos bosques de Paris, pois acreditava que ele necessitava de um tratamento médico moral para adequá-lo à vida social. Segundo o autor, Itard foi tomado por um furor pedagógico ao projetar, sem sucesso, os conhecimentos de seu método sobre esse menino, fato que o impossibilitou de ver qualquer outro aspecto que perpassasse essa relação que não fosse de cunho científico. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 136). Talvez esse fato auxilie a pensar que o saber médico ainda possa ter influência significativa nas práticas pedagógicas, sobretudo quando se trata de educação inclusiva, em que, como pôde ser visto, antes de chegar

o aluno, chega o seu diagnóstico. O aluno, assim, ao entrar na escola já tem o estigma de incapaz, o que, por vezes, dificulta ou impede qualquer possibilidade de ver para além do que os manuais diagnósticos descrevem.

Alguns autores como Kupfer (2010) e Lajonquière (2010) falam do olhar para o aluno que vai na direção do sujeito. Kupfer (2010, p. 264) fala que o termo sujeito tem vários significados e que, na cultura atual, acaba por equivaler a idéia de singularidade à idéia de liberdade de manifestação do indivíduo. Entretanto, o termo sujeito para a psicanálise está ligado a sua própria origem, advinda do latim, que quer dizer 'submetido', ou seja, para a psicanálise o sujeito é efeito do inconsciente, é efeito da estrutura da linguagem e do discurso do Outro, é o efeito da articulação entre determinantes pulsionais e sociais. Nesse sentido, o sujeito em psicanálise se distingue desse sujeito livre porque, ao contrário, ele está determinado pelo discurso do Outro. Kupfer (2010) acrescenta que a noção de sujeito do inconsciente é o que dá sustentação à prática da educação terapêutica, a qual pode promover a constituição do sujeito e auxiliar a criança psicótica ou autista que tiveram suas estruturações interrompidas (KUPFER, 2010, p. 270). Esta concepção lança um olhar diferenciado sobre o aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar, que parece refletida em falas tais como:

"o Nino, ama dar beijo, ele vem e abraça, e ele vem e olha no seu olho, ele chega perto de você e conversa olhando no olho (...) tem muita diferença de aluno para aluno (...) então você não pode falar que ele é Asperger, e que então, é esse pacotinho pronto, não é? (...) então, primeiro você conhece ele, o jeito que ele responde, como ele trabalha, os vícios que ele tem de linguagem (...) depende da característica do aluno (...) no caso dele (...) então depende da característica do aluno, para saber a direção". (Professora regente 3A).

A fala dessa professora mostra que ela apreendeu de seu aluno as características que ela retirou do seu convívio cotidiano com ele. Pode-se pensar que nesta fala aparece o lugar que essa professora confere a esse aluno, que não está necessariamente no que ela leu nos documentos escolares sobre ele, dentre eles o diagnóstico vindo do médico. Quando ela fala que existe diferença de aluno para aluno, que não se trata de um *pacotinho pronto*, ela parece apontar para uma educação que leva em conta o sujeito. Quando ela fala que primeiro é preciso conhecer o aluno para então saber a direção (do

ensino), ela sugere que é ele, o aluno, que vai auxiliar a professora na busca dos caminhos mais efetivos para a sua inclusão. Kupfer (1999) diz que a perspectiva do sujeito pode acrescentar ao pedagogo e fazer dele “mestre-não-tudo”, que é aquele que pode levar em conta a condição de seu aluno como sujeito do inconsciente, podendo abrir mão, assim, das técnicas de adestramento e adaptação do aluno, bem como da demasiada preocupação com os métodos. (KUPFER, 1999, p.17-19).

Lajonquière (2009), por sua vez, diz que uma educação que leva em consideração o sujeito, considera as particularidades de cada aluno

A educação para um sujeito implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar alguma plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte o interrogante: Que quer esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto. (LAJONQUIÈRE, 2009, p.177)

Nas observações feitas durante uma aula prática foi possível verificar que a professora insiste para que o aluno com TGD-psicose participe, mantendo-o afastado de seu professor PAEE. Num momento, o aluno fala algo para essa professora sobre a sua barriga e ela responde que fazer o exercício o ajudará, em seguida ela insiste para ele pegar a bola, e quando ele a joga a professora diz que está muito bom, mas que dá próxima vez é para ele colocar mais força na bola. Na interação dessa professora com seu aluno foi possível observar que ela está atenta ao aluno, dirige-se a ele do mesmo modo como se dirige aos outros alunos, aposta nele e se implica (SALGADO, 2012).

Outra fala que mostra o professor tendo uma relação pautada nas características próprias do aluno é a do professor regente 2B que diz:

"às vezes passava um conteúdo e nem isso ele conseguia assimilar; ele consegue assimilar, se tiver uma organização do que vai ser passado, para que haja o aprendizado, ele tem que ter uma organização. Tem que estar bem claro o objetivo da atividade, porque se não ele se irrita". (Professor regente 2B).

As observações da aula dessa professora mostraram que o aluno parece manter com ela uma relação de confiança. Ao conversar com ela e com um colega da sua sala, Lulo lhe diz que um colega da outra sala o está perseguindo e a professora o escuta, pergunta sobre a situação e o tranqüiliza, depois, ao mostrar a sua prova, pede para a professora corrigi-la, e concorda quando ela lhe responde que o fará depois. Assim, neste capítulo, pôde-se discorrer sobre dois olhares diferentes sobre o aluno de inclusão com TGD-psicose, correspondentes a maneiras diferentes de o professor se relacionar com ele, refletidas em suas falas e ações.

4.3.2 O aluno inteligente

A menção ao aluno com TGD-psicose como *aluno inteligente* apareceu em todas as falas nas entrevistas, levando a que se sentisse a necessidade de analisar essa questão. A primeira informação que as representantes das equipes pedagógicas passaram para a pesquisadora no momento em que ela se apresentou para pedir autorização para realizar o estudo naquelas escolas foi de que *se tratava de inclusões muito tranqüilas, pois os alunos eram muito inteligentes*. Os fragmentos de falas abaixo apontam para a importância que os professores dão ao fato de estes alunos com Síndrome de Asperger, em inclusão, serem inteligentes:

"ele é uma criança boa né, inteligente, às vezes ele fica meio agitado. Não é uma criança assim com muita dificuldade". (Professor regente 2A).

"ele escreve bem (...) termina antes que os colegas da turma dele". (Professor regente 2A).

"hoje eu percebo nele um aluno inteligente, um aluno bem tranqüilo, um aluno capaz de acompanhar a turma". (Professor regente 2A).

"é um aluno que está com notas muito boas". (PAEE 1B).

"em todas as outras disciplinas ele tinha passado". (PAEE 1B).

"ele é muito inteligente, é um aluno que tem boa aprendizagem" (PAEE 1B).

"ele adora desenhar, é muito inteligente, ele rende bem". (Professor regente 3A).

"ele consegue acompanhar, o Nino acompanha todas as matérias". (PAEE 1A).

Observou-se que a professora enaltece a inteligência desse aluno em sala de aula, dizendo aos outros alunos da turma que Nino tem um bom desempenho na tabuada, e aproveita que ele faz uma pergunta sobre uma conta para 'tomar' a tabuada dele. Em outro momento, Nino elogia a professora e ela agradece dizendo que ele é "*muito gentil e que seria muito bom se todos os alunos fossem como ele*". Ela o lembra que ele disse que faria uma carta para ela e não fez, ao que ele respondeu ter se esquecido, mas que iria fazê-la e a traria na próxima aula pelo fato de ela "*ser uma ótima professora*." Parece interessante comparar esses dados da observação com a fala dessa professora a respeito da inclusão desse aluno

"[...]a gente observa que ele gosta, que ele tem o hábito de estudar. Os nossos alunos aqui não tem, então ele falou um dia que tinha estudado pra português na noite anterior, e que agora iria estudar para esporte. Ele é muito responsável...graças à Deus... essa inclusão foi ótima. Não tenho do que me queixar, cada caso é um caso, né? O Nino é um aluno muito inteligente" (Professor regente 2A). (Grifo da pesquisadora).

O fato de esse aluno ser inteligente e responsável com suas obrigações, tal como é esperado de um aluno, parece ter tornado a sua inclusão mais fácil segundo esse professor. Kupfer e Petri (2001, p. 110) contribuem para pensar sobre o aluno que a escola espera receber ao falarem que uma pergunta que geralmente surge no meio de educadores que estão vivenciando a inclusão de crianças psicóticas e autistas é: "por que ensinar aos que não aprendem?". As autoras, ao refletirem sobre a incidência desta pergunta, dizem que o surgimento da escola e a sua definição no discurso social vem estabelecer um contorno que definia quais eram as crianças escolarizáveis e quais não eram, e, por consequência, a criança que não se encaixava na definição 'escolarizáveis' também ganha um lugar no discurso social, e dentre estas se localizavam as crianças com necessidades especiais (surdas, mudas, cegas, autistas, com problemas de locomoção e outras) (KUPFER e PETRI, 2000, p.110). O aluno citado acima não apresenta dificuldades de aprendizagem, além, de ser visto pelos professores como um aluno estudioso, e por estas características se encaixa na definição do aluno escolarizável, mesmo que por outras se afaste dessa definição.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007, portaria nº948, p.02) elaborado pelo MEC/SEESP diz que um dos impasses que a educação inclusiva encontra é a ideia de educação voltada para grupos homogêneos, pois a inclusão tem como base os conceitos de igualdade e diferenças conjugados numa mesma concepção, sendo que igualdade refere-se aos direitos e respeito às diferenças. Nino e o Lulo são alunos de inclusão, diagnosticados com Síndrome de Asperger, mas também são alunos inteligentes, têm algo que os separa do grupo homogêneo, ideia que se quer ver banida da escola inclusiva, mas têm algo que os coloca dentro; eles são inteligentes, aprendem, fazem algo daquilo que se espera daqueles que vão à escola.

Está se considerando esta categoria relativa à caracterização que o professor faz de seu aluno com TGD-psicose riquíssima para este estudo sobre a relação professor-aluno de inclusão, pois ela apontou que parece haver uma correlação entre a maneira como o professor olha para o seu aluno e o que espera dele como aluno. Os dados parecem mostrar com clareza que se o professor olhar para seu aluno pelo viés do déficit, ele espera pouco do seu aluno, ao contrário, se consegue lançar um olhar para a singularidade do seu aluno, passa a querer mais dele, passa a se implicar com o processo de inclusão de seu aluno. (SALGADO, 2012).

4.4 A Relação do professor com seu aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar.

Embora as categorias acima tenham abordado algumas questões relativas às percepções do professor acerca do aluno com TGD-psicose, a discussão proposta nesta categoria pretende situar alguns significados que apareceram nas respostas dadas pelos professores às perguntas da entrevista que abordavam propriamente à relação do professor com seu aluno em processo de inclusão. As perguntas foram: O que você vê como relevante para que você estabeleça uma relação com seu aluno?, Como você entende o lugar do professor na escolarização deste aluno?, e, Que diferença você observa

entre esse aluno e o resto da turma? As respostas dadas serão discutidas nas duas subcategorias a seguir.

4.4.1 Trinta mais um – o aluno que não pertence

Ao buscar elementos sobre o que o professor entende ser relevante para que se estabeleça um vínculo entre ele e seu aluno de inclusão, surgiram falas tais como as que seguem:

"Para começar, acabar com os pré-conceitos que os professores têm, você vê muito pelos comentários, por exemplo: "Vai entrar aluno de inclusão, ai saco, eu já não dou conta dos que eu tenho." (Professora Regente 3A).

"Já tenho 30 e não dou conta dos que eu tenho". (Professora Regente 3A).

"A gente tem uma turma com 35 alunos pra atender". (Professora Regente 2B).

Estas falas indicam dois pontos importantes que sempre voltam nas discussões sobre inclusão escolar de um modo geral: o preconceito e o número de alunos em sala de aula. O professor menciona acima que o preconceito poderia dificultar a relação do professor com o aluno. Do mesmo modo, o número de alunos parece ser um dado que o professor leva em consideração quando fala da relação que estabelece com seu aluno com TGD-psicose. Parece que para ele não se trata de trinta e uma singularidades dentro de uma sala de aula, e que a diferença em pauta na inclusão é a diferença presente no aluno de inclusão, que é o 'um a mais' na contagem. Separam-se de um lado os *trinta*, que são iguais (será?), e de outro o *um* que é diferente, porque é de inclusão, possui um diagnóstico, um déficit. Parece que a idéia do déficit, que vem da educação especial, acabou migrando para a educação inclusiva, aí permanecendo e, por vezes, norteando o trabalho do professor com esse aluno que acaba não fazendo parte do grupo. Justamente o *um* que está lá para ser incluído é aquele que não faz parte do grupo.

Por outro lado, surpreendentemente, o aluno de inclusão é tomado por um dos professores como alguém que tem atitudes mais sociáveis, se comparadas às dos colegas; a diferença permanece, mas invertida, como se

evidencia na fala do Professor PAEE 1A, ao falar de como vê a relação dos outros professores com o aluno de inclusão diz que

"eles têm mais paciência, e com os outros alunos daí já é diferente porque eles são pessoas normais então, eles fazem uma brincadeira que é mal interpretada, tem uma relação diferente, já vêm como uma falta de comportamento, então é difícil porque aqui nessa escola os alunos são muito mal educados, falam muito palavrão, em função da própria clientela, às vezes os alunos fazem tanta falta de educação que os professores saem daqui mal, então tem que tratar o Nino como diferente e não como igual." (Professor PAEE 1A).

Entre alguns estudos relativos à inclusão escolar de crianças com transtornos graves na infância, como a psicose, que comentam a relação do professor com esse aluno, que às vezes se estabelece de forma diferente dos alunos considerados 'normais', encontra-se o de Toledo (2004). Esta autora diz em um artigo intitulado *A infância, o professor e a inclusão: histórias sobre outro tempo* que entre as falas de professores de alunos psicóticos em inclusão escolar aparece a do educador que se coloca como aquele que não sabe ensinar a esse aluno, o qual, além de não demandar um saber, não aprende de acordo com o modo e tempo convencionais, indo na contramão de uma escola que espera receber alunos que se encaixem nos moldes estabelecidos pelo ideal de aluno advindo das concepções pedagógicas desenvolvimentista que acabam determinando um padrão de aluno, e, muitas vezes, a inclusão de crianças psicóticas torna-se um sacrifício, pois este aluno escancara a impossibilidade desse ideal.

A dicotomia entre "alunos normais" e "alunos especiais" parecia ter sido superada na escola quando o movimento de inclusão escolar começou a tomar consistência, no entanto, os dados deste estudo mostram que ainda se usa o termo 'normal' para se referir ao aluno que não é de inclusão, numa clara demonstração de que as singularidades, seja de cada um dos *trinta* alunos, seja a do aluno de inclusão, o *um*, não estão sendo consideradas. Isso leva a questionar se a inclusão escolar tem podido cumprir a sua função relativa às crianças psicóticas, já que, segundo Kupfer (2000), a escola pode auxiliar na constituição subjetiva de uma criança. Essa autora, ao falar da educação terapêutica, que é uma prática que visa ao tratamento de crianças psicóticas e autistas através da possibilidade da retomada de sua constituição subjetiva, a

partir do mínimo que possa ter se constituído na criança como sujeito, enfatiza ser a inclusão escolar dessa criança um dos eixos da educação terapêutica, o que faz da escola regular um lugar importante para a construção da subjetividade dessa criança. (KUPFER, 2010, p. 271). Portanto, tomar o aluno a partir daquilo que ele tem de particular é essencial, e a relação com um professor que possa olhar para ele como um sujeito parece ser um meio para que a relação professor-aluno com TGD-psicose se constitua. Mas, se esse aluno é tomado como o *um* do grupo especial, do grupo dos que têm um diagnóstico, ou um déficit, corre-se o risco de tomá-lo como uma categoria nosográfica, e perder a possibilidade de estabelecer a relação professor-aluno, como bem mostra as seguintes falas:

"ele não entende as coisas, vai precisar sempre ter alguém do lado dele."
(Professor PAEE 1A).

E acrescenta:

"A gente vai aprendendo, porque eu também não sabia lidar com alunos de inclusão, eu já tinha trabalhado em escola especial que tem seis ou sete alunos especiais, então é diferente, é muito difícil trabalhar com o aluno de inclusão assim no meio dos que não são especiais, a gente vai aprendendo, eu também não sabia, é difícil, porque ele exige bastante de você, tem que ter muita paciência, é que nem quando você vai ter um filho, o primeiro filho, toda a tua atenção vai para aquela criança." (Professor PAEE 1A).

Nesse ponto, a professora menciona o que parece ser uma dificuldade para alguns professores ao lidarem com seus alunos de inclusão. Em alguns casos há o risco de os professores 'grudarem' em seus alunos, mantendo com eles uma relação de dependência às avessas. Ela compara o aluno a um filho que precisa de toda atenção, dado que é confirmado na observação. Julga-se importante refletir brevemente sobre a 'atenção-toda' que pode surgir por parte daqueles que trabalham com alunos de inclusão quando estes são olhados como alguém que não pode realizar as coisas, precisando de uma presença constantemente.

Fuziy e Mariotto (2010, p.194), ao refletirem sobre a inclusão escolar de crianças psicóticas, retomam alguns aspectos referentes aos efeitos da

consistência do outro primordial na psicose, e colocam que, quando o exercício da função materna acontece de uma forma plena, 'toda', não deixando brechas para que a função paterna possa operar introduzindo os significantes a partir dos quais se promoverão as articulações significantes fundamentais para a constituição do sujeito, o psiquismo nascente pode tomar o Outro como intrusivo e persecutório. Para as autoras, saber deste aspecto do Outro na psicose é fundamental para pensar a prática com essas crianças, pois, se a pessoa que trabalha com a criança que esteja vivenciando impasses na sua constituição psíquica, como nos casos de autismo e de psicose infantil, se colocar numa posição de Outro não barrado, ou seja sem faltas (como aquele que tudo pode), pode acabar por "reatualizar na transferência o lugar que essa criança tem no seu encontro com os seus Outros parentais." (FUZIY e MARIOTTO, 2010, p.194).

Se há os professores que vêem seus alunos de inclusão como alguém destituído do sujeito que o constitui, outros seguem em outra direção, e no seu trabalho de educação inclusiva, eles consideram seus *trinta e um* alunos.

4.4.2 Trinta e um – todos os alunos

Ainda em resposta às perguntas colocadas no início dessa discussão, reproduzidas aqui para facilitar ao leitor: O que você vê como relevante para que você estabeleça uma relação com seu aluno?, Como você entende o lugar do professor na escolarização deste aluno?, e, Que diferença você observa entre esse aluno e o resto da turma?. Esta sub categoria traz algumas falas dos professores que vêem o sujeito nos seus alunos e têm uma compreensão do seu lugar na escolarização deles, tais como:

"É muito importante como o professor vai conduzir, porque se ele criar um bloqueio ali, eu não sei se a aprendizagem (...) é uma atenção com ele (...). O negócio é querer, se o professor quer o negócio acontece, o duro é quando não quer". (Professor regente nº 2B).

Se o significante 'especial' aparece nos documentos que falam de inclusão também se pode dizer o mesmo do significante 'diferença', como se pode ler no Decreto nº 7611 de 17 de novembro 2011, art.3 inciso I, que aponta

como um dos seus objetivos: "prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes" (BRASIL, 2011, p.01). Os dados deste estudo mostram que alguns professores valorizam as diferenças, as particularidades de cada um de seus alunos:

"A gente tenta fazer mais direcionado, usar uma linguagem mais acessível, trazer sempre do mais simples pro mais complexo, realizar o conteúdo em etapas, porque às vezes passava um conteúdo e nem isso ele conseguia assimilar, ele consegue assimilar, se tiver uma organização do que vai ser passado, para que haja o aprendizado, ele tem que ter uma organização. Tem que estar bem claro o objetivo da atividade, porque, se não, ele se irrita". (Professor regente 2B).

Nesta fala a professora esclarece que dá ao seu aluno com TGD- psicose atividades diferenciadas em aula, mas não porque ele é de inclusão e precisa de adaptações curriculares, mas, sim, porque percebeu que este aluno funcionava de uma maneira diferente. Ela sabe que o funcionamento é diferente porque se dedicou a olhar para ver quem é o aluno. Ela diz, entre outras coisas, que é preciso dar um lugar de palavra para este aluno, e fala da importância em flexibilizar a sua postura para poder estabelecer uma relação com esse aluno:

"a gente pára pra ouvir, ele tem essa carência de falar, mas, ele não fala, ele seleciona com quem ele vai falar, então quando ele se sente seguro com a pessoa que tá tendo uma atenção com ele, então, eu não sei, acho que tem que ter essa... eu sempre tratei ele de igual maneira a que trato os outros alunos, e ele foi se abrindo comigo, ele sentiu uma segurança pra falar". (Professor regente 2B).

"...não dá para agir de forma autoritária como é com os outro você tem que ser uma pessoa que saiba direcionar bem o que você fala com ele, pra não despertar a agressividade nele..." (Professor regente 2B).

Este professor parece inserir seu aluno da inclusão entre os outros, mencionando que ele é apenas mais um com dificuldades:

"porque a gente tem uma turma com 35 alunos pra atender, os outros também têm dificuldade e você não pode deixar de atendê-lo porque, se não, ele pára a atividade e ele ficava irritado, então, assim, em nenhum momento eu deixei de atendê-lo, enquanto eu não atendia ele, ele ficava me chamando, por conta disso que a presença do professor PAEE foi muito boa, ele contorna a

adaptação, ele administra e eu consigo atender os outros". (Professor regente 2B).

Essa professora aponta para a necessidade do professor PAEE, pois não consegue dar conta de ensinar a turma toda sem o auxílio do professor de apoio, porém mantém-se implicada no processo de escolarização do seu aluno.

Outra professora que parece considerar o sujeito em seu aluno de inclusão fala da diferença, não apenas nele mas em todos, o que a leva a entender a escolarização como um processo que tem que ser pensada para cada aluno, no caso a caso. Ao falar sobre o lugar do professor diz que:

"O Nino é um aluno muito inteligente, então, a gente tem o João, Maria e o José, e cada um é diferente um do outro, a gente trata, o João é agitado, a Maria é quietinha e o José é o capeta encarnado, você vai tratar de jeitos diferentes, no sentido de estratégias diferentes, para manter, com ele a mesma coisa, então, eu acho que tem que acabar com o preconceito e conhecer um pouquinho, que nem no caso: ninguém é obrigado a saber sobre a síndrome de Asperger, mas entrou um aluno, estude, pergunte : " O que é isso?O que eu posso fazer para interagir ele com a turma toda?". O negócio é querer, se o professor quer o negócio acontece, o duro é quando não quer". (Professor regente 3A).

" Eu acho que é igual na de todos os outros alunos, o essencial, um professor está aqui para educar, para ensinar, para ajudar no que a gente puder ajudar em formação de ser humano, eu acho que tanto para o aluno de inclusão quanto para os outros, a família é a base de tudo, mas o professor tem um papel muito importante de ajudar". (Professor regente 3A).

Ao falar sobre o ato educativo, ela diz que a função do professor é igual para todos os alunos; ensinar e auxiliar na formação, e considera o ato educativo para além dos métodos pedagógicos, embora reconheça que é preciso criar estratégias diferentes de acordo com cada aluno. Lajonquière (2010, p.67) define educação como os efeitos produzidos na subjetividade da criança a partir da sua relação com o adulto. Ele ainda diz que é a educação que possibilita que um sujeito encontre um lugar, uma filiação para ele no mundo e na história e, acrescenta que isto ocorre por meio do ato educativo, em que um adulto tem por função transmitir marcas simbólicas, e assim lançar o sujeito ao campo do desejo.

Outro professor realiza com seu aluno ações em uma direção que converge com uma das apostas da educação terapêutica que se trata de fazer

operar no aluno a máquina da linguagem (KUPFER, 2010, P. 271), ao lhe transmitir algo do pacto simbólico, e da cultura, conforme o relato de observação seguinte:

‘O aluno tira o tênis e seus colegas reclamam, a professora diz que ele não pode tirar o tênis porque fica com cheiro de chulé, e ele coloca o tênis. Nino se volta para a colega e a professora pede para ele e o colega pararem de fazer bagunça. Nino insiste, interage com os colegas, dizendo que irá tirar o tênis. Tira o tênis diversas vezes, todos dizem que não é para ele tirar e ele tira e mostra aos colegas que vai tirar o tênis. Pergunta à pesquisadora porque não dá para tirar o tênis. Nino tira o tênis, e a professora lhe diz para ele nem começar com aquilo. A professora começa a falar sobre a recuperação para os alunos e Nino começa a falar junto. A professora fala alto com ele, dizendo que ela está falando e que ele não pode falar junto. Nino fala que não irá fazer a prova de recuperação, a colega fala algo e ele fica muito bravo e a professora diz para ele parar’.

Em outra aula, o professor desse mesmo aluno percebeu que ele estava fazendo uma atividade diferente daquela proposta por ele, e não permitiu que ele continuasse, dizendo que ele tinha que fazer algo relacionado à aula. Agindo desse modo, este professor chama esse aluno para a aula, transmite regra social, e sempre que o aluno tenta sair do assunto da aula, trazendo outros assuntos, ele o adverte e o situa na sua posição de aluno. Assim, ao mesmo tempo em que considera as particularidades dele, o insere como um aluno com os mesmos deveres que os demais colegas. Por exemplo, quando ele quis desenhar enquanto os outros alunos faziam outros exercícios, ele disse que ele poderia desenhar desde que fosse sobre o assunto da aula, não abrindo mão da participação dele na aula, e dando a ele um lugar de inscrição da linguagem.

Estes modos de proceder desses professores parecem indicar posições que mostram que a educação inclusiva avança no que diz respeito ao seu objetivo de promover uma educação baseada na diversidade, sendo que as concepções que permeiam a inclusão escolar têm sido repensadas, acabando por influenciar a maneira como o professor se relaciona com o seu aluno.

4.5 Professor de apoio educacional especializado.

A categoria Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE - emergiu em função das falas de um professor regente, que considera o professor PAEE um elemento facilitador para a relação professor-aluno com TGD-psicose, e também de alguns dados vindos das observações em sala de aula.

Ao falar sobre o que é relevante para que o professor possa estabelecer uma relação com seu aluno de inclusão, o professor regente 1, da escola A, aponta o professor PAEE como fundamental, e destaca a função desse professor ao falar:

"Você veja, se não fosse elas virem acompanhar as professoras da manhã e da tarde, seria difícil. (...) Olha, eu acho que para a inclusão nós não estamos assim preparados, a gente precisa de um apoio, ou uma professora acompanhante que nem elas que no caso sabe reagir quando como ele às vezes está agitado, esses dias a professora tirou ele da sala, colocou ele no lugar em que ele deitou e tirou um soninho, elas têm toda uma estratégia para lidar com ele, coisas que nós..., né? Eu não posso deixar uma turma e vir aqui, então eu acho que quando tem aluno de inclusão tem que dar um apoio para o professor regente, né? Pelo menos um professor acompanhante, são casos bem especiais para atender. Ele, que nem eu te disse às vezes ele não entende um conteúdo da primeira vez que você explica, aí a acompanhante dele explica pra ele, então essa é a diferença, o que os outros já captaram, ela reforça com ele". (Professor regente 2A). Grifo da pesquisadora.

As observações dessa professora em sala de aula confirmam que o professor regente atribui ao professor PAEE a tarefa de ensinar o conteúdo escolar ao seu aluno com TGD-psicose, conforme se pôde constatar quando a professora regente, após verificar os exercícios que Nino estava fazendo, explica para a professora PAEE que estava ao seu lado, como ela, professora regente, gostaria que a professora PAEE explicasse os exercícios ao aluno, num movimento claro de que acredita ser a professora PAEE a responsável pela transmissão dos conteúdos ao aluno. Este fato chamou a atenção da pesquisadora que foi ler novamente o que a Instrução nº004/2012 SEED/SUED-PR recomenda quanto à função do professor de apoio educacional especializado - PAEE, um especialista em educação especial designado para atuar com alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento que estejam em processo de inclusão escolar na rede estadual de ensino, e lá estava escrito que cabe ao professor PAEE

“implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção e equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. O trabalho pode ser desenvolvido em caráter intra-itinerante, dentro da própria instituição de ensino, ou em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes instituições de ensino.” (INSTRUÇÃO nº 004/2012, p.01). (Grifos da pesquisadora).

O texto acima mostra com clareza que o trabalho do professor PAEE é entendido como sendo uma função mediadora, em que um dos objetivos é fazer a ponte com a escola e assessorar os profissionais da escola na inclusão do aluno, e leva a pensar que está havendo um equívoco quanto ao entendimento do papel do professor PAEE nas escolas pesquisadas.

Ao acompanhar os esforços feitos pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, ligado à Superintendência de Educação (SUED) da Secretaria de Educação do Paraná (SEED), percebe-se que houve uma reformulação na definição e no termo que identifica o trabalho realizado pelo professor PAEE na educação inclusiva, uma vez que no ano de 2012, a INSTRUÇÃO nº 004/2012 substituiu a Instrução nº 010/08 da SEED/SUED-PR. Nesta Instrução a denominação que se dava ao professor era Professor de Apoio em Sala, resultando na sigla - PAS, cuja definição era:

“Professor de apoio é um profissional de apoio especializado, que atua no contexto de sala de aula, nos estabelecimentos de ensino fundamental, ensino médio, e educação de jovens e adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.” (INSTRUÇÃO nº 010/08 da SEED/SUED-PR, p.01).

Essa mudança mostra o quão atentos estão os profissionais do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional/SUED/SEED com relação à presença de um professor que dê apoio à inclusão, e verifica-se que em nenhuma das instruções lê-se que o professor designado para atuar com alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento tenha que

substituir o professor regente na tarefa de ensinar e transmitir os conhecimentos específicos das diferentes áreas do saber constituído.

Nas falas abaixo se constata duas maneiras diferentes do próprio professor PAEE conceber seu trabalho e, em ambas, se pode destacar uma correspondência entre o que propõe a nova Instrução e as falas dos professores PAEE, notadamente quando diz respeito ao que cabe a este professor 'assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, e atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno e professor/aluno'.

"Eu acho que o professor PAEE tem que ter mais paciência, mais controle, tem que saber lidar, porque às vezes ele se estressa, e o professor PAEE tem que saber lidar com essa situação". (Professor PAEE 1 A).

"Na verdade, assim, de acordo com a minha função eu deveria atender a ele, essa é a minha função, como professor PAEE, mas, como eu estou em sala de aula eu tento monitorar os outros alunos, porque inclusive quando eu cheguei aqui e verifiquei quais são as dificuldades em sala de aula, ele disse que a sala é muito bagunçeira, então, de certa forma eu tento disciplinar esses alunos". (Professor PAEE 1 B).

Observações em sala de aula mostraram o aluno Nino conversando assunto de seu interesse com seu professor PAEE enquanto este pega o material dentro da mala dele, colocando-o sobre a carteira, e, em seguida, abre o caderno do aluno, virando uma das páginas, preparando-o para a atividade do momento. Nino tenta desviar a atenção, mas o professor PAEE lhe pede silêncio, apontando para atividade no caderno. Nesse momento, a professora regente chama a atenção de outra aluna sobre a prova que ela estava fazendo e Nino debruça-se sobre a prova da colega e, novamente, o professor PAEE chama a atenção dele para a atividade que ele ainda não havia feito, agindo como mediadora entre o aluno e o conhecimento.

Em outra ocasião, estava agendado com o professor PAEE uma observação, mas ao entrar na sala da aula, a pesquisadora foi informada pela professora regente que o professor PAEE estava aplicando prova na outra sala aos alunos que ainda não haviam feito a prova, e que Lulo, o aluno de inclusão,

ficaria naquela sala, fazendo as atividades junto a ela, pois já havia realizado a prova. Assim, o professor PAEE se coloca na posição de assessorar ações conjuntas com o professor regente da classe comum, interagindo com todos os alunos e trabalhando “*em parceria com os professores de disciplinas de sala de aula*” (Professor PAEE da escola B), levando a pensar que na escola B há um diálogo entre os profissionais da escola sobre o aluno de inclusão, como prevê a Instrução nº004/2012 SEED/SUED-PR.

Diferentemente, na escola A o professor PAEE disse que no começo conversou com os professores regentes sobre elaborarem exercícios diferenciados para o aluno, mas, que isso não teve uma continuidade, e, quando indagada, disse não saber o motivo da descontinuidade da comunicação entre os professores. Acredita-se que essa comunicação entre o professor regente e o PAEE, assim como com os outros profissionais na escola é muito importante, pois a inclusão de crianças com TGD-psicose parece demandar muita reflexão e a busca contínua de práticas que a favoreça. A esse respeito a pergunta que fica é: A escola, como instituição, discute a inclusão escolar do aluno TGD-psicótico desde a sua entrada, formulando estratégias de socialização e de ensino para esse aluno? Ao falarem de como iniciaram o trabalho com o aluno de inclusão em questão, os professores PAEE disseram:

“Foi solicitado porque ele tem o laudo, né? Ele possui a Síndrome de Asperger e de acordo com a política nacional de educação, de inclusão, ele tem direito a ter um profissional acompanhando”. (Professor PAEE 1B).

“A escola não diz o porquê. É que a escola não diz como você vai trabalhar com esse aluno, ele tem o laudo aí pedem o professor PAEE, daí você vai descobrir como trabalhar com esse aluno”. (Professor PAEE 1A).

Algumas situações observadas nas escolas fazem pensar que algumas estratégias são elaboradas sem que se leve em consideração a particularidade de cada aluno de inclusão. Assim, se o aluno tem um laudo de TGD-psicose, a escola automaticamente solicita um professor PAEE, sem se ater a verificar se o aluno precisa mesmo ter um acompanhamento, o que, como foi exposto acima, por vezes excede a necessidade do aluno. Colli e Amâncio (1996), ao falarem do trabalho do Grupo Ponte da Pré–Escola Terapêutica Lugar de Vida,

que realiza um trabalho amparado na teoria psicanalítica com professores que estão trabalhando no processo de inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, dizem que a noção lacaniana de sujeito resgata o olhar para as particularidades do sujeito, para o caso a caso, e, no que tange a educação inclusiva, esse modo de pensar contribui, na medida em que aponta para uma crítica às práticas generalizadas e propõe que a inclusão de crianças com TGD-psicose seja pensada levando em consideração a situação particular de cada aluno.

Finalmente, outra reflexão que se pode fazer surge do excesso de cuidados que um professor PAEE pode dirigir ao aluno, como parece acontecer com a professora citada acima que, mantendo uma relação de dependência com seu aluno, pega o material escolar de dentro da mala dele, coloca o material em cima da mesa, abre o caderno do aluno, vira as páginas do caderno, ou seja, realiza ações que poderiam ter sido facilmente realizadas pelo próprio aluno. Salgado (2012, p. 129), ao refletir sobre o trabalho do professor PAS, agora PAEE, indaga se, em alguns momentos, este não estaria correndo o risco de assumir um lugar no imaginário da escola como aquele que pode contornar 'tudo', resolver 'tudo'; lugar que, em se tratando de crianças com impasses na sua constituição psíquica, poderia levar o professor PAEE a ser tomado pela criança como substituto daquele que promove a função materna, o que não é conveniente, distanciando-se do seu lugar de professor e da sua tarefa propriamente educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a relação do professor com seu aluno com TGD-psicose que está em processo de inclusão escolar, tendo como fundamentação teórica o referencial formulado pela interlocução da psicanálise e educação. A relação do professor com seu aluno com TGD-psicose tem sido considerado um dos entraves na inclusão escolar dessas crianças. Para conhecer o modo pelo qual os professores estabelecem essa relação, circunscrita às atividades em sala de aula, foram consideradas as falas e as ações dos professores como operadores que pudessem indicar as percepções que tinham sobre a maneira como se relacionavam com seus alunos. Para realizar este estudo foram convidados sete professores da rede estadual de ensino da cidade de Curitiba que trabalham com alunos com TGD-psicose, sendo cinco professores regentes e dois professores PAEE. O uso do termo aluno com TGD-psicose utilizado nesse estudo foi justificado no capítulo em que se discutiu o diagnóstico a partir da psicanálise, que entende ser a psicose uma estrutura oriunda do período da constituição psíquica do sujeito que se caracteriza essencialmente pela *não* entrada do significante *Nome do pai*, significante responsável por lançar o sujeito ao universo simbólico.

Retomando os objetivos colocados no início deste estudo, se procurará ver se e em que medida eles foram atingidos. O objetivo geral, que era conhecer alguns aspectos da relação entre o professor e seu aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar circunscrita às atividades em sala de aula, por ser bem amplo, parece ter sido realizado, sendo que a análise dos dados apontou para cinco categorias: diagnóstico psicanalítico versus diagnóstico psiquiátrico, a “pouca” informação sobre o aluno psicótico em processo de inclusão escolar, entre os “ditos” sobre o aluno e os “feitos” na prática inclusiva, a relação do professor com seu aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar e o professor de apoio educacional especializado – PAEE, apresentados no capítulo referente à Análise e Discussão dos Dados.

Com relação aos objetivos específicos, o primeiro deles pretendia circunscrever teoricamente os conceitos de psicose, segundo a psicanálise, e de inclusão escolar de alunos com psicose. Para atingir esse objetivo buscou-

se o ponto de vista de Lacan (1955) para quem a psicose decorre da forclusão do significante Nome do Pai. Este significante estabelece a condição para que o psiquismo de uma criança no início da sua constituição separe-se do outro primordial, representado na maioria das vezes pela função materna, e se lance no campo do desejo, campo fundamental para a relação que este sujeito vai estabelecer com o mundo, e também com o saber. Assim, o psiquismo de uma pessoa que não tenha realizado essa separação, mantém-se ligado ao desejo materno, produzindo impasses na sua relação, respectivamente, com o mundo e com o saber.

Para discutir especificamente a inclusão escolar de alunos com psicose, foram trazidas as contribuições de Kupfer, sobretudo o conceito de sujeito, como propõe a psicanálise, que o vincula àquele que está submetido às leis do significante e aos determinantes psíquicos que têm um papel importante na constituição psíquica da criança. Conhecer este conceito parece ser fundamental para aquele que vai trabalhar com um aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar, pois, como defende a criadora da educação terapêutica, essa criança que vai para a escola apresenta impasses em sua constituição psíquica, podendo derivar em autismo ou em psicose infantil. Além dessa autora foram trazidos autores como Petri, Lajonquière, Colli, Amancio, Jerusalinsky e Paez que fazem reflexões sobre alguns problemas que emergem da prática da inclusão de crianças com transtornos graves na infância, dentre os quais a dicotomia surgido no bojo das primeira propostas de escolas especiais, que continua vigente na escola, dividindo os alunos entre 'normais' e 'anormais', reservando para estes o estigma representado pelo déficit que, mantido no discurso social, dificulta a inclusão dessas crianças.

Para conhecer como a inclusão escolar de alunos com TGD-psicose está acontecendo em algumas escolas da rede estadual próximas à cidade de Curitiba concorreram os dados decorrentes das respostas dadas nas entrevistas e das observações feitas, como previstas nos objetivos específicos relativos às falas dos professores regentes e professores de Apoio Educacional Especializado – PAEE sobre a sua relação com seu aluno com TGD-psicose e às ações desses professores em sala de aula. Assim, os dados que vieram da entrevista semi-estruturada somados aos das observações e da leitura dos

documentos escolares oficiais dos alunos permitiram conhecer alguns aspectos que permeiam a relação que o professor estabelece com seu aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar.

Um deles refere-se à falta de informação sobre o aluno com TGD-psicose antes de ele entrar na escola. Algumas pesquisas (SANT'ANA, 2005 e SALGADO, 2012) mostram que esta é uma das queixas dos profissionais da escola em relação à inclusão. Neste estudo constatou-se que, quando a escola fornece alguma informação do aluno ao professor, ela limita-se a informações a respeito do diagnóstico e aos laudos psiquiátricos do aluno. Por outro lado, contudo, acredita-se que a falta de informações não é algo tão negativo para o processo de inclusão desse aluno, pois, a falta de saber muitas vezes leva o professor a buscar conhecimento específico sobre o aluno com TGD-psicose.

Outro dado corresponde à concepção que o professor tem de seu aluno, considerado importante neste estudo, pois se acredita que a relação que o professor estabelece com seu aluno depende de como ele vê esse aluno. Se ele o vir sob o prisma do déficit, as suas falas e ações trilharão a via da impossibilidade; 'ele é incapaz de aprender, ele não presta atenção, é difícil trabalhar com ele'. Ao contrário, se o professor pressupuser um sujeito em seu aluno psicótico, ele vai demandar dele as mesmas coisas que demanda de um aluno que não seja de inclusão, sabendo que nem sempre ele vai conseguir que seu aluno responda ao ideal de aluno. Olhar para o aluno como um sujeito quer dizer que o professor leva em conta a diferença presente em seu aluno, que ele respeita o aluno na sua singularidade, que ele convoca o aluno a ocupar seu lugar enquanto aluno, que espera dele uma posição de aluno, e se implica na sua escolarização (SALGADO, 2012).

A concepção de inclusão escolar que o professor tem parece também influenciá-lo na relação estabelecida por ele com seu aluno com TGD-psicose. O significante 'especial' parece guardar o significado que teve quando se iniciou a discussão sobre a educação especial em meados do século passado. Hoje, a educação inclusiva na escola está levando a mudanças nessa concepção, a partir das reflexões sobre igualdade e diferença. Neste estudo duas posições dos professores se fizeram presentes: aquela que colocou o

aluno de inclusão de um lado e os demais no outro - “*Já tenho trinta e agora mais um!*”, e a que o colocou como mais um dentro da classe, incluindo-o na turma de alunos, reconhecendo que cada aluno tem suas particularidades, que cada aluno é diferente, “*têm o João, a Maria!...*”

Ainda, outro aspecto diz respeito ao Professor de Apoio Educacional Especializado - PAEE. O que se pôde conhecer é que o papel deste professor na escola mantém-se uma fonte de equívocos para ele e para os demais professores, pois, nos documentos inclusivos da SEED/PR, ele é descrito como aquele que, dentre outras funções, está na escola para mediar a inclusão do aluno com os demais profissionais da escola, e para promover a reflexão sobre a educação inclusiva. Alguns conseguem efetivar algumas das funções para as quais foram designados e têm podido assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum e atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno e professor/aluno. Outros são tomados como o único responsável pelo aluno na escola, e, no que se está considerando uma grave disfunção, como apontada nessa pesquisa em algumas situações, a ele estão sendo imputadas funções que são próprias do professor regente.

Em síntese, esses dados permitem considerar dois pontos sobre a forma como a inclusão escolar de alunos com TGD-psicose tem acontecido em algumas escolas ligadas à Secretaria da Educação do Paraná na cidade de Curitiba; em primeiro lugar, em decorrência da mudança da concepção de inclusão escolar, parece que se está lançado um olhar mais cuidadoso para aquilo que é próprio do aluno, que lhe é particular, que define a subjetividade não só do aluno de inclusão, mas de cada um dos alunos de uma escola. Em segundo lugar, a insistência na manutenção do ideário da educação especial, sobretudo na persistência em ver o diferente como 'anormal', de alguma forma continua segregando aquele que possui uma deficiência ou um transtorno.

Finalmente, em resposta ao objetivo referente a conhecer se e como o referencial teórico formulado pela interlocução psicanálise-educação pode contribuir para a discussão sobre a relação professor-aluno com psicose, pode-se considerar que a noção de sujeito, como proposta pelo referencial teórico elaborado pela interlocução psicanálise e educação, que amarra o que é do

saber ao que é do desejo, amarração esta que determina o sujeito, pois toma os dois campos como um só, contribui para as reflexões do professor que passa a ter uma base teórica que sustenta a existência da realidade da particularidade em cada aluno. Se os significantes são o que marcam o sujeito, eles o marcam de maneira particular, estabelecendo a/uma diferença, diferença esta que determina cada aluno, de inclusão ou não. Acredita-se ser a noção de sujeito uma das contribuições da interlocução psicanálise e educação para se pensar a educação inclusiva do aluno com TGD-psicose. Assim, o resultado deste estudo parece indicar que, quando o professor considera a singularidade de seu aluno com TGD-psicose, existe a possibilidade de se estabelecer uma relação professor-aluno com melhores chances de realizar uma inclusão efetiva desse aluno nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION- Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM-IV / American Psychiatric Association . Maria cristina Ramos Gularte ; 4 .ed. ver. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Decreto- lei nº 10172 de 9 de janeiro de 2001.Plano Nacional de Educação.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23/04/2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria da Educação Especial (Seesp). Endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 29 de Junho 2011 23h35min.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BERNARDINO. L. Mais além do autismo: A psicose infantil e seu não lugar na atual nosografia psiquiátrica. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 61, p. 111-119, abr./jun. 2010.

COIDANICH,M. **Configurações do corpo nas psicoses.Psicol. Soc. (Porto Alegre).** [online]. Jul/dec 2003, volXV. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200005&lang=pt. Acesso em 13/04/2012

COLLI e AMANCIO. *Continuando a travessia pelo ponte.* In:ESTILOS DA CLÍNICA: Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, v. V, n.09, 2000.

DUNKER, L. C. I. *Estruturas clínicas e constituição do sujeito*, in: BERNARDINO, L. M. F. *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança sujeito em constituição.* São Paulo: Escuta, 2006. p. 121-139

FREUD. S. Uma Nota sobre o Inconsciente. In: *Obras Completas*, v. XII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

_____. Sobre a Psicanálise. In: *Obras Completas*, v. XII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1912.

_____. A Repressão. In: *Obras Completas*, v. XIV, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1915.

_____. Introdução A The Psycho-analyticMethod, de Pfister.In: *Obras Completas*, v. XII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1913.

_____. O Interesse Científico da Psicanálise.In: *Obras Completas*, v. XIII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1913.

_____. *Neurose e Psicose*. In: *Obras Completas*, v. XIX, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1924-1925

_____. *Sobre o Ensino da Psicanálise nas Universidades*, In: *Obras Completas*, v. , Rio de Janeiro: Imago Editora, 1919.

_____. *Juventude desorientada de Aichhorn*. In: *Obras Completas*, v. XIX, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1925.

_____. *Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise*. In: *Obras Completas*, v. XXII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1932-1933.

_____. *Fragmento da Análise de um Caso de Histeria*. In: *Obras Completas*, v.VII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1905.

_____. *Os três Ensaio sobre a Sexualidade*. In: *Obras Completas*, v.VII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1905.

_____. *Dinâmica de transferência*. In: *Obras Completas*, v.XII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1912.

_____. *Observações sobre o amor transferencial*. In: *Obras Completas*, v.XII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1912.

_____. *Análise Terminável Interminável*. In: *Obras Completas*, v.XII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1937.

FILLOUX, J.C. *Psicanálise e Pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico*. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 1, 1999, São Paulo. **Anais do I Colóquio do Lepsi**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 1999, p. 9-41.

FUZIY, M. H.; MARIOTTO, R. M. M. *Considerações sobre a educação inclusiva e o tratamento do Outro*. **Psicologia argumento**, Curitiba, v. 28, n. 62, p. 189-198, jul./set. 2010.

JERUSALINSK e PAEZ. *Carta aberta aos pais sobre a escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento*. In: ESTILOS DA CLÍNICA: Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, v. V, n.09, 2000.

KOCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica*. Petrópolis: Vozes, 1997. 18º Edição

KUPFER, M. C. M. *Freud e a Educação: o Mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 2ª ed. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. *A psicanálise na clínica da infância: o enfrentamento do educativo*. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 1, 1999, São Paulo. **Anais do I Colóquio do Lepsi**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 1999, p. 96-103.

_____. *Freud e a educação, dez anos depois*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre, v. 16, p 14-26, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>>. Acesso em: 07/01/2012.

_____. A Educação terapêutica: Uma nova Abordagem das Relações entre a psicanálise e educação. *Lugar de vida , vinte anos depois*. Kupfer M.C. e Pinto. F.S.C.(orgs). São Paulo: escuta/FAPESP, 2010.

_____. *Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância*. **Psicol. USP (São Paulo)** [online] 2000 v. 11 n.1 Disponível em: <http://search.scielo.org/?q=diagnóstico%20autismo%20e%20psicose&where=ORG>. Acesso em 11/09/2011

KUPFER e PETRI. Por que ensinar a quem não aprende? In: ESTILOS DA CLÍNICA: Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, v. V, n.09, 2000.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 3: as psicoses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

_____. *O seminário livro 10: A Angústia*. Jorge Zahar Ed, 2005

LAJONQUIÈRE. L. de. *Educação e Infanticídio*. Educação em revista. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 165-177, abr. 2009. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/09.pdf>>>. Acesso em 01/02/2012.

_____. *Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre, v. 16, p 27-38, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>>. Acesso em: 25/01/2012.

_____. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MANTOAN. M.T.E. *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAZZOTA e SOUZA. *Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política brasileira*. In: ESTILOS DA CLÍNICA: Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, v. V, n.09, 2000.

MENDES, E.G. *A radicalização do debate sobre a inclusão no Brasil*. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, vol 11, nº 33, sept./dec. 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lang=pt. Acesso em 15 sept. 2010

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar. 198

MIRANDA E. R. *Debilidade mental e estrutura clínica*. 2002. 125. Programa de Pós-graduação em Psicanálise Mestrado– Instituto de Psicologia Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, abril de 2002.

MONTEIRO, E. A. *A Transferência e a Ação Educativa*. In: COLÓQUIO DO LEPSI, I, 1999, São Paulo. Anais do I Colóquio do Lepsi. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 1999. p. 182-189.

Políticas Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 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 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

RAMALHO, R. M. *Clínica das Psicoses: os impasses da transferência*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA) , 2007: Porto Alegre: APPOA: Libretos 2007

SALGADO, A. M. *Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANT'ANA, I. M. *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, nº 2, May/ Aug. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lang=pt. Acesso em: 23 Aug. 2010.

SCILICET dos Nomes do Pai. AMP, 2006.

SILVA, M.C.C. *Psicose e Laço Social*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA) , 2007: Porto Alegre: APPOA: Libretos 2007

SOARES, J. M. *Possibilidades e Limites do Tratamento Psicanalítico da psicose infantil em instituições de saúde mental*. 2007. 139 p. Tese (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUES. C. K. *Alice na Biblioteca Mágica: uma leitura sobre o Diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*, 195 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VOLTOLINI, R. *Psicanalisar e educar ou psicanálise e educação?* In: NINA LEITE; FLÁVIA TROCOLI. (org). Um retorno a Freud. Campinas: Mercado das Letras, 2008. v.1, p. 325-337.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Dados do Participante.

- Função na escola.
- Formação.
- Nível/modalidade do ensino ou série em que atua.
- Há quanto tempo atua no magistério.
- Há quanto tempo atua nesta escola.
- Trabalha em outras escolas e/ou lugares.
- Quantos alunos de inclusão atende nesta escola.

- Obs. Se o professor atender mais de um aluno em processo de inclusão, será orientado para que escolha um que lhe provoca maior inquietação para responder a entrevista que segue.

Questões relativas à relação do professor regente e PAS com seu aluno com diagnóstico de psicose em processo de inclusão escolar

- a) Como foi a entrada de seu aluno na escola?
- b) Quais as informações que você obteve sobre o seu aluno antes de ele iniciar em sua classe?
- c) Quais foram os critérios adotados para colocar esse aluno na turma para a qual você é a professora?
- d) Como você percebe o aluno em sala de aula?
- e) Quais são as estratégias de ensino que você pensou para o seu aluno?
- f) Há um currículo adaptado pensado para o seu aluno? Como você o desenvolve?
- g) O que você vê como relevante para que você estabeleça uma relação com seu aluno?
- h) Como você entende o lugar do professor na escolarização deste aluno?
- i) Que diferença você observa entre esse aluno e o resto da turma?
- j) Você observa diferença na relação que o professor PAEE e que o professor regente estabelece com seu aluno de inclusão?

ANEXOS



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
E INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Declaração

Pesquisador(a) Responsável : Consuelo de Almeida Vasques Fernandes.

Título da Pesquisa: A Relação do Professor com seu Aluno Psicótico em Processo de Inclusão Escolar: a palavra e o ato.

Nº do Parecer PB: 141873 **Nº CONEP/CAAE:** 08151612.0.0000.0102

Instituição Co-Participante: Secretaria de Estado da Educação – SEED/ PR

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente: Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, e em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do projeto de pesquisa A Relação do Professor com seu Aluno Psicótico em Processo de Inclusão Escolar: a palavra e o ato, assim como do compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Curitiba, 12 de novembro 2012.



Walquíria Onete Gomes

Diretora do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Departamento de Educação Especial e
Inclusão Educacional
Av. Água Verde, n.º 2140 - Sala 20
CEP 80240-900 - Curitiba - PR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Consuelo de Almeida Vasques Fernandes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, e Tamara da Silveira Valente, professora orientadora, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o senhor/a senhora, professor(a) da Rede Estadual de Educação da cidade de _____ a participar de um estudo intitulado "A Relação do professor com seu aluno psicótico em processo de inclusão escolar: a palavra e o ato" que irá buscar informações sobre a atual condição da inclusão escolar de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - psicose. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento configuram uma categoria do CID 10 que se caracterizam por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento tais como as habilidades de interação social recíproca e as habilidades de comunicação. Dentro dessa categoria encontram-se os transtornos de Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, (síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa), Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação

- a) O objetivo desta pesquisa é conhecer aspectos da relação entre o professor e seu aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar circunscritos às atividades em sala de aula.
- b) Caso o senhor/senhora professor (a) concorde em participar da pesquisa, será necessário responder a oito questões relacionadas ao tema numa entrevista semi-estruturada que será gravada, caso seja autorizado. Também será necessário permitir a presença da pesquisadora para realizar as observações de aulas ministradas ao seu aluno com TGD-psicose em processo de inclusão escolar, bem como permitir a leitura de registros relacionados ao seu trabalho com seu aluno, como anotações em diários de classe e currículo adaptado, caso haja.
- c) Todos os procedimentos de coleta de dados serão realizados na instituição escolar onde o senhor/a senhora trabalha em momentos agendados consigo e combinados com a equipe pedagógica do local. A primeira etapa será a entrevista semi-estruturada que terá duração de aproximadamente uma hora e meia e será realizada em uma das dependências da instituição. Após a entrevista será elaborado um roteiro de observação. O foco da observação serão as suas falas e suas ações dirigidas ao seu aluno com TGD-psicose durante o período de aula duas vezes por semana em dias alternados, até o final do ano letivo, ficando a cargo da pesquisadora anotar os dados advindos da observação, sem fazer interferências na sua aula. A análise documental será a última etapa e consistirá na leitura de documentos com registros do seu trabalho com seu aluno TGD-psicose, e para tanto será combinado com o senhor/senhora professor(a) e a equipe pedagógica o horário e local para a realização dessa leitura. A coleta de dados se iniciará a partir do mês de novembro de 2012, se estendendo conforme a programação de suas aulas. Será proposto ao final uma discussão com os professores envolvidos na pesquisa com vistas a uma reflexão sobre a sua prática pedagógica junto aos seus alunos, sendo voluntária a presença nessa discussão.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisa do Setor de Ciências
da Saúde/UFPR.

Em, 14/11/2012

- d) Caso o senhor/a senhora sinta algum desconforto em relação à participação na entrevista ou durante as observações de suas aulas solicito que o fato seja relatado à pesquisadora para que sejam tomadas as medidas que possam evitar as situações incômodas.
- e) A participação nessa pesquisa não oferece riscos a sua integridade física ou psicológica e está organizada conforme as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre a ética na pesquisa com seres humanos, contudo, pode ser que ocorra um desconforto ao responder ao questionário da entrevista. Igualmente, com relação à observação, será preservada a integridade tanto física como psicológica dos demais alunos da classe e, caso haja algum desconforto por parte deles, solicita-se que ele seja apontado para que a pesquisadora tome as devidas providências.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são conhecer a situação atual da relação dos professores com seus alunos com TGD-psicose em processo de inclusão escolar e promover uma discussão com o grupo de professores envolvidos na pesquisa que contribua para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica junto aos seus alunos. Embora, o senhor, a senhora nem sempre seja diretamente beneficiado(a) com o resultado da pesquisa, acredita-se que ela poderá contribuir para o avanço científico na área.
- g) A pesquisadora Consuelo de Almeida Vasques Fernandes, psicóloga, CRP- 08/ 11465, mestranda em Educação, responsável por este estudo, poderá ser contatada em horário comercial no endereço: Rua General Carneiro, 460, sala 101, pelo telefone (41) 9106-2420 ou pelo e-mail consuelovf@ig.com.br para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor/a senhora possa ter, ou informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o senhor/a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que a pesquisadora lhe devolva o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas, além da pesquisadora, pela Profª Drª Tamara da Silveira Valente, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, matrícula 107409, orientadora dessa pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, após autorização, respeitando-se completamente o seu anonimato, e, tão logo transcrita, e encerrada a pesquisa, o conteúdo será destruído.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisa do Setor de Ciências
da Saúde/UFPR.

Em, 14/11/2012

j) O senhor/a senhora professor(a) não terá despesas durante a realização da pesquisa nem receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)
Local e data

Assinatura do Pesquisador

Aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisa do Setor de Ciências
da Saúde/UFPR.

Em, 14/11/2012

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Consuelo de Almeida Vasques Fernandes, mestranda em Educação, e Tamara da Silveira Valente, professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos pedindo a autorização do senhor/senhora para que seu filho (a), aluno (a) _____ matriculado (a) em instituição pública da Rede Estadual de Ensino permaneça em sala de aula durante a realização de parte do estudo intitulado "A Relação do professor com seu aluno no processo de inclusão escolar: a palavra e o ato" que buscará informações sobre as maneiras, palavras e ações, que o professor utiliza para estabelecer relação com o aluno que tenha sido diagnosticado com o Transtorno Global do Desenvolvimento. Este trabalho também irá buscar informações sobre a atual condição da inclusão escolar dessas crianças.

- a) O objetivo desta pesquisa é conhecer aspectos da relação entre o professor e seu aluno que seja considerado pela SEED como tendo comportamento caracterizado como Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD e que esteja em processo de inclusão escolar no ambiente de sala de aula. O termo Transtornos Globais de Desenvolvimento conforme o Manual de Classificação Internacional de Doenças caracteriza-se por um comprometimento em diversas áreas do desenvolvimento da criança, prejudicando as habilidades de interação social e as habilidades de comunicação.
- b) Caso a observação do seu filho (a) em sala de aula seja permitida, serão observadas as atitudes do professor regente em relação a ele (a) durante as aulas e, será solicitado documentos com anotações do trabalho do professor com o seu (a) filho (a), sendo estes; diários de classe e currículo adaptado.
- c) Todos os procedimentos de coleta de dados serão realizados na instituição escolar onde a criança estuda, em momentos pré-agendados e combinados com o professor (a) e com a equipe pedagógica do local. A primeira etapa será a entrevista semi-estruturada com o professor (a) que terá duração de aproximadamente uma hora e meia e será realizada em uma das dependências da instituição. Após a entrevista será elaborado um roteiro de observação. O foco das observações serão as falas e ações do professor (a) dirigidas ao seu aluno com TGD durante o período de aula duas vezes por semana em dias alternados, até o final do ano letivo, ficando a cargo da pesquisadora anotar os dados advindos da observação, sem fazer interferências no encaminhamento regular das atividades em que seu (a) filho (a) participa. A análise documental será a última etapa e consistirá na leitura de documentos com registros do trabalho do professor com seu (a) filho (a), e para tanto será combinado com o professor (a) e a equipe pedagógica o horário e local para a realização dessa leitura. A coleta de dados se iniciará a partir do mês de novembro de 2012, se estendendo conforme a programação de suas aulas. Será proposto ao final uma discussão com os professores envolvidos na pesquisa com vistas a uma reflexão sobre a sua prática pedagógica junto aos seus alunos, sendo voluntária a presença nessa discussão.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisa do Setor de Ciências
da Saúde/UFPR.

Em, 14/12/2012

- d) Não há registros que essa pesquisa cause algum desconforto à seu (a) filho (a), entretanto, se houver algum incômodo em relação a observação o fato pode ser relatado à pesquisadora para que sejam tomadas medidas que possam coibir o desconforto.
- e) A participação nessa pesquisa não oferece riscos à integridade física ou psicológica da criança, pois está organizada conforme as orientações da do Conselho Nacional de Saúde sobre a ética na pesquisa com seres humanos. O procedimento utilizado também não oferece riscos à sua dignidade, contudo, pode ser que o aluno sintá-se desconfortável pela presença de alguém em sala de aula.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: verificar a situação atual da inclusão escolar de alunos com TGD, promover uma discussão com o grupo de professores envolvidos na pesquisa para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica junto ao seu aluno com TGD. Embora, o seu (a) filho (a) nem sempre seja diretamente beneficiado(a) com o resultado da pesquisa, acredita-se que ela poderá contribuir para o avanço científico na área.
- g) A pesquisadora, Consuelo de Almeida Vasques Fernandes, psicóloga, CRP- 08/ 11465, e mestranda em educação, responsável por este estudo poderá ser contatada em horário comercial, no endereço Rua General Carneiro, 460, sala 101, pelo telefone (41) 9106-2420 ou pelo e-mail consuelovf@ig.com.br para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter ou informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) Embora o sujeito desta pesquisa seja o professor que estabelece relações de ensino junto ao seu filho (a), é a permanência do seu filho em sala da aula, o que vai possibilitar a coleta dos dados durante as observações das interações. Por isso, solicitamos a sua autorização para que seu filho (a) permaneça em sala durante as observações a serem realizadas pela pesquisadora. Caso o senhor/senhora não queira mais que ele (a) permaneça em sala de aula nesses períodos, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido que autorizou a participação do seu filho (a) no estudo.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas, além da pesquisadora, pela Profª Drª Tamara da Silveira Valente, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, matrícula 107409, orientadora dessa pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do participante seja preservada e seja mantida a confidencialidade.
- j) Você não terá despesas durante a realização da pesquisa e não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação de seu filho.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu (a) filho (a), e sim um código.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisa do Setor de Ciências
da Saúde/UFPR.

Em, 14 / 11 / 2012

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu (a) filho (a) participar. Eu entendi que sou livre para interromper a participação dele (a) a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente que meu (a) filho (a) participe deste estudo.

(Assinatura do responsável legal)
Local e data

Assinatura do Pesquisador _____

Aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisa do Setor de Ciências
da Saúde/UFPR.

Em, 14/11/2012

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM SEU ALUNO PSICÓTICO EM PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: A PALAVRA E O ATO.

Pesquisador: Consuelo de Almeida Vasques Fernandes

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 08151612.0.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 146.781

Data da Relatoria: 14/11/2012

Apresentação do Projeto:

O estudo visa promover reflexões sobre a educação inclusiva brasileira, especificamente sobre a relação que o professor estabelece com seu aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD em processo de inclusão escolar. A pesquisa será realizada na cidade de Curitiba e região metropolitana. Os sujeitos serão professores da rede estadual de ensino, que trabalham com alunos com TGD que estão em processo de inclusão escolar, indicados pelo SEED/PR (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná). O pesquisador pretende conhecer sobre os aspectos que permeiam essa relação que o professor estabelece com esse aluno, para tanto foi pensado um estudo de abordagem qualitativa, atendendo o caráter exploratório da pesquisa. A coleta acontecerá em três etapas, a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula das ações e falas do professor. A análise documental consiste na análise de dados sobre as estratégias elaboradas pelo professor para esse aluno, advindos do currículo adaptado e

fichário de classe. As entrevistas terão perguntas semiestruturadas pautadas no estudo e a observação terá um roteiro montado a partir dos dados das entrevistas. Todos os dados coletados serão considerados relevantes adotando-se um modo descritivo na sua exposição, tanto os das entrevistas, que serão transcritas como tal, como os das descrições da ação do professor junto ao seu aluno psicótico, preservando-se apenas as identidades dos participantes.

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Conhecer aspectos da relação entre o professor e seu aluno psicótico (TGD) em processo de inclusão escolar circunscritos à atividades em sala de aula.

Objetivo Secundário:

- a. Realizar pesquisa bibliográfica sobre alguns aspectos referentes ao processo de inclusão escolar no Brasil, à interlocução da psicanálise e educação, ao conceito de psicose em psicanálise e à relação professor-aluno com psicose,
- b. Conhecer como professores regentes e professores de apoio em sala de aula (PAS) estabelecem essa relação, mediante entrevista baseada num questionário semiestruturado.
- c. conhecer as ações do professor regente e do professor PAS frente ao seu aluno com psicose, por meio de observações em sala de aula a partir de um roteiro próprio, a ser criado após a entrevista,
- d. proceder à análise dos dados advindos dos instrumentos de coleta de dados acima mencionados e dos documentos referentes a inclusão escolar do aluno com psicose, análise esta a ser validada pelo método de triangulação de Denzer.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador acredita que a pesquisa possa contribuir para a reflexão e a prática da inclusão escolar de crianças com TGD, já que elas são relativamente novas nesse ambiente, no sentido de desconstrução dos paradigmas existentes sobre a educação escolar, levando à possibilidade dos educadores repensarem a sua prática escolar na totalidade. Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa foram pensados de modo a que não colocar os sujeitos sob quaisquer riscos. No entanto, o autor considera ser possível que alguns professores sintam-se incomodados diante de alguma pergunta da entrevista ou de alguma etapa da observação de suas ações e falas em sala de aula. Na tentativa de evitar tais riscos, os sujeitos serão informados previamente dos procedimentos a serem adotados no processo de coleta dos dados. Um dos benefícios é o professor querer buscar mais reflexões sobre a educação inclusiva de crianças com TGD, para conhecer mais sobre a maneira com as quais elas se relacionam.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa acontecerá em escolas da rede estadual na região metropolitana da cidade de Curitiba. O critério da escolha das escolas será feito em função da indicação feita pela SEED/PR- Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - de escolas que tenham matriculado alunos com psicose em processo de inclusão escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A Declaração final do Coparticipante foi anexada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

É obrigatório trazer ao CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi anexado pelo relator, para assinatura e rubrica. O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

CURITIBA, 14 de Novembro de 2012

Assinador por:
Claudia Seely Rocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br