

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
Programa de Pós-Graduação Ensino em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas
Públicas.

NATÁLIA CANÊO

**AUTISMO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Santos/SP

2022

NATÁLIA CANÊO

**AUTISMO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Mestrado Profissional, da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hilda Rosa Capelão Avoglia

Santos/SP

2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DEDE QUE CITADA A FONTE.

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

C221a Canêo, Natalia
Autismo e convivência escolar : um estudo sobre a
percepção de escolas públicas e privadas / Natália
Canêo; orientadora Hilda Rosa Capelão Avoglia. --
2022.
101 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas,
2022
Inclui bibliografia

1. Autismo. 2. Psicanálise. 3. Inclusão escolar I.Avoglia,
Hilda Rosa Capelão. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 159.9(043.3)

NATÁLIA CANÊO

**AUTISMO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Mestrado Profissional, da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hilda Rosa Capelão Avoglia
(presidente da Banca Examinadora)

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Thalita Lacerda Nobre - Universidade Católica de Santos (membro interno)

Prof. Dr. Renato Antônio Alves – Universidade de São Paulo (membro externo)

DATA DA APROVAÇÃO ____/____/2022

**SANTOS
2022**

Dedico às pessoas que lutaram/lutam para construção de uma sociedade democrática.

Aos alunos inclusivos que frequentam a escola regular. A inclusão começa com sua presença nas salas.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Hilda Rosa Capelão Avoglia, minha orientadora, pelos ensinamentos diários, apoio constante nesse desafio. Hilda, muito obrigada!

À Prof^a. Dr^a. Thalita Lacerda Nobre que me acompanhou desde começo da minha trajetória profissional e acadêmica e pelas valiosas contribuições e por sua participação na banca.

Ao Prof. Dr. Renato Antônio Alves por suas enormes contribuições e por sua participação na banca.

Às professoras participantes dessa pesquisa, pela disponibilidade e confiança no meu trabalho.

À prefeitura de Santos por autorizar o contato com as escolas municipais participantes.

Às escolas privadas que aceitaram o convite para participar das pesquisas.

À minha sogra Mariângela por todo apoio nesses percalços da vida. Por sempre estar do meu lado, por ser minha referência de mãe, mulher e profissional.

À minha mãe por ter feito de mim a pessoa que sou hoje em dia.

Ao meu pai por todos os ensinamentos e carinho.

À minha avó Irene Fernandes que me ensinou que é ser forte nessa vida.

Às minhas duas avós: Aurora e Carmem que me encham de amor todos os dias.

Ao meu sogro por toda comida e “lanchinhos” que me deram forças para escrever.

Ao meu companheiro Rodrigo Mendes por todo apoio, pela vida que dividimos e por todo o amor do qual compartilhamos.

Aos meus amigos de mestrado Márcio Rodrigo e Raquel Cuellar que participaram de muitos momentos de luta e cumplicidade.

Por fim, agradeço todas as pessoas que fazem parte da minha trajetória a qual considero amigos de vida que me trazem luz e alegria: Beatriz Perez, Bruna Margon, Denise Valério, Juliana Daltro, Mariana Neiva, Natália Camargo, Mayla Kawazoi, Raquel Coelho, Rafaela Mendes e Renata Mendes.

CANÊO, Natália. **A convivência escolar com aluno autista na percepção de professores de escolas públicas e privadas.** 100 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas). Universidade Católica de Santos. Santos, 2022.

RESUMO

Frente ao movimento expressivo da sociedade brasileira pela inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar e a perspectiva de que esta deve transcender as práticas pedagógicas, a presente pesquisa teve como objetivo principal identificar e analisar a percepção de professores de ensino fundamental I, de escolas públicas e privadas, sobre a convivência com alunos com autismo. Trata-se de uma pesquisa de delineamento metodológico qualitativo, na qual participaram 6 professores atuantes na rede pública e 6 professores da rede privada de ensino fundamental do município de Santos-SP, no Ensino Fundamental I. Os instrumentos utilizados foram o Questionário Sociodemográfico e Entrevista Semiestruturada, aplicados individual e presencialmente. Os dados obtidos foram organizados seguindo a técnica de análise de conteúdo em diálogo com a teoria psicanalítica aplicada à temática da inclusão escolar. Dessas análises obteve-se as seguintes categorias: a) formação acadêmica para trabalhar com alunos da educação especial em classes regulares; b) relação entre a professora e aluno autista; c) dificuldades enfrentadas dos professores com os alunos autistas; d) questão da inclusão na sala de aula; e) ações favorecedoras da inclusão escolar; e, f) atividade em conjunto com a turma. Os resultados apontaram que, em termos de estrutura escolar, observa-se uma diferença entre os professores das escolas públicas e privadas no que se refere a forma como convivem com os alunos autistas. A análise indica que a efetiva inclusão da criança autista na sala de aula está atrelada à capacidade do professor em implica-se em seu ato educativo, considerando um processo educativo que atente para o sujeito em sua especificidade e não somente na perspectiva do Transtorno Espectro Autismo (TEA).

Palavras-chaves: Autismo. Psicanálise. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

In light of the significant movement of the Brazilian society for the inclusion of people with disabilities in the school environment and the perspective that it should transcend educational practices, the present research aims to detect and analyze the perception of primary school teachers, both in state education and private school, about the interaction with students with autism. This research is qualitative and was carried out in Santos – SP. 6 state education teachers and 6 private school teachers of the primary school took part in it. The instruments deployed were Questionnaire Sociodemographic and Interview, applied individually. The data obtained were organized following the content analysis technique according to the psychoanalytic theory applied to the theme of school inclusion. From these analyses the following categories were obtained: a) academic training to work with special education students in regular classes; b) relationship between teacher and student with autism; c) difficulties faced by teachers with autistic students; d) issues of inclusion in the classroom; e) actions favoring school inclusion; and, f) activity together with the class. The results pointed that, in terms of school structure, there is a difference between teachers of public and private schools regarding how they live with autistic students. The analysis indicates that the effective inclusion of autistic children in the classroom is linked to the teacher's ability to involve himself in his educational act, considering an educational process that focuses on the subject in its specificity and not only from the perspective of Autism Spectrum Disorder (ASD).

Keywords: Autism. Psychoanalysis. School Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Caracterização Sociodemográfica dos Participantes.
- Tabela 2:** Relação de escolas participantes com número máximo de alunos por sala.
- Tabela 3:** Relação do total de alunos matriculados no ensino fundamental I nas escolas participantes.
- Tabela 4:** Quantidade de alunos autistas matriculados nas escolas participantes públicas participante.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. Breve histórico sobre a infância e a Instituição Escolar.....	21
1.1 Breve Contextualização do Surgimento do Sentimento de Infância e da Instituição Escolar	24
1.2 Breve História da Criança e das Escolas no Brasil	24
1.3 Breve História da Educação Especial.....	27
1.4 Educação especial no Brasil	29
1.5 O Direito à Educação das Crianças de Inclusão no Brasil.....	30
1.6 Educação Inclusiva Atual.....	33
2. Possíveis Aproximações entre Educação, Inclusão e Psicanálise.....	37
2.1 Interloquções entre Psicanálise e Educação.....	37
2.2 A Relevância da Transferência no Processo Ensino Aprendizagem.....	43
3. Autismo	47
3.1 Autismo e relação com o Outro.....	47
3.2 Homogeneização do ensino.....	53
4. Metodologia	57
4.1 Percurso Metodológico da Pesquisa.....	58
4.2 Contato com as Escolas e os Participantes.....	58
4.3 Instrumentos Utilizados.....	58
4.4 Procedimentos.....	58
4.5 Perfil dos Participantes.....	59
4.6 Caracterização dos Participantes.....	60
4.7 Breve Contextualização da Cidade Da Pesquisa	61
5.Resultados e Discussão: Escutando o professor.....	62
5.1 Escolas Participantes.....	62
5.2 Análise das Entrevistas dos Participantes.....	62
5.3 Relatos dos Professores Sobre a Inclusão do Aluno Autista.....	64

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
6. REFERÊNCIAS.....	88
7. APÊNDICES.....	88
7.1 Apêndice A: Questionário Sociodemográfico.....	88
7.2 Apêndice B: Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	89
7.3 Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	90
7.4 Apêndice D: Termo de Autorização das Escolas Particulares.....	93
7.5 Apêndice E: Produto Técnico.....	95
8. ANEXO.....	101
8.1 Anexo A: Aprovação do CEP para Execução do Projeto de Pesquisa.....	101

APRESENTAÇÃO

Aprofundar sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência é falar sobre a paixão de trabalhar em equipes multidisciplinares que acreditam na força da diversidade no desenvolvimento dessas crianças.

Desta forma, se faz necessário voltar um pouco no tempo e relembrar minha época de graduação quando conheci a psicanálise. Em meu segundo ano de graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), cursei uma disciplina intitulada “Teoria Freudiana”, que representou meu primeiro encontro com a psicanálise, que cultivou minha fascinação pelas teorias de Freud e Lacan. A partir de então, passei a aprofundar meus conhecimentos na área, o que resultou na participação de um grupo de extensão intitulado “Subjetividade da criança em situação de abrigo: clínica e escuta psicanalítica”, pilar para que me tornasse a profissional que sou hoje. Ainda como bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (CNPq), com a pesquisa intitulada “Clínica psicanalítica lacaniana infantil: três estudos de caso de crianças em situação de abrigo”, aprendi a olhar o outro como um sujeito de desejo, a valorizar a escuta e a fala durante a prática profissional junto a esse grupo.

Trabalhando em tempo integral no abrigo em que a pesquisa fora conduzida, tive a oportunidade de aprofundar minha relação as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Essa experiência enriquecedora proporcionou a criação de um espaço no qual as crianças e adolescentes pudessem expor seus sentimentos, tendo em vista que o período de acolhimento pode ser marcado pela angústia e sofrimento agravados pela possibilidade de sofrerem violações de direitos

No serviço de acolhimento, um caso em especial atraiu minha atenção, servindo de inspiração para a temática dessa dissertação. Consistia no caso de um menino de 7 anos diagnosticado como autista. No caso, o referido menino apresentava dificuldade em se expressar oralmente, apenas emitindo sons. Sua capacidade de escrita também era bastante limitada. Frequentava a escola regularmente, em convivência com crianças não-autistas na sala de aula, mas também com o acompanhamento de uma auxiliar de apoio pedagógico.

Certo dia, durante minha chegada no serviço de acolhimento fui recebida com um comentário de uma das educadoras sobre uma tarefa que o menino recebera de sua professora, uma extensa lista de exercícios de um livro incompatível com o estágio de aprendizagem da criança. A explicação da professora foi de que o menino chorava e apontava para o livro sempre que a via entregando-o a seus colegas. Em minha percepção, a criança desejava ser incluída nas tarefas realizadas pelos outros, independentemente de sua aptidão para completá-las.

Diante desse testemunho, compreendi que o processo de inclusão transcende as práticas meramente pedagógicas. A inclusão e o acolhimento da diversidade começam desde a recepção da escola, como a existência de dispositivos que a tornam acessíveis, como rampas e elevadores. A decisão dessa professora provocou em mim o entendimento de que é preciso predispor-se a olhar o sujeito em sua totalidade e compreendê-lo por outros meios que extrapolam a fala para lograr a inclusão. A entrega do livro e da lista de atividades a esse aluno era acompanhada de um sorriso de sua parte quando antes o que se via era tristeza e choro. Apesar de a tarefa restar incompleta, permaneceu a sensibilidade da professora em compreender a necessidade do sujeito independentemente das prescrições pedagógicas em torno da educação de uma criança autista.

Esse episódio engendrou questionamentos sobre o significado de inclusão e em como efetivá-la nas práticas educacionais, suscitando a construção do presente projeto de Mestrado.

INTRODUÇÃO

Para que se possa conviver em uma sociedade mais justa e igualitária é necessário a construção do conhecimento. Atualmente, um dos pilares da educação é que toda criança pode e deve aprender, “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal (BRASIL, 2010, p.9).

Em vista disso, a inclusão escolar vem sendo constantemente discutida por estudiosos com intuito de elaborar estratégias para que possa se evitar o preconceito e ofertar uma educação de qualidade para todas as pessoas autistas.

No início a Educação Especial tradicional se configurou como um sistema que segregava o ensino, era um atendimento especializado para indivíduos com deficiências, “o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal” (KASSAR, p. 61, 2011).

Sob este enfoque, a Educação Especial configurou-se como um sistema paralelo de ensino, o modelo segregado de Educação Especial começou a ser questionado, a partir disso iniciou-se a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos (GLAT; FERNANDES, 2005).

Como consta no art. 208º da Constituição Federal de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, toda criança e/ou adolescente têm direito ao acesso à educação na qual deve ser assegurado pelo Estado a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Em face disso, os profissionais da área têm buscado alternativas menos segregativas para proporcionar melhor inclusão dos educandos na rede de ensino (GLAT, PLESTCH; FONTES, 2007). Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem

reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Em estudo realizado por Abdalla e Almeida (2020), que levantou as oportunidades formativas para a educação inclusiva para garantir um espaço social de convivência, reforça que ter uma perspectiva de educação inclusiva é fundamental na formação inicial. Deste modo, as autoras colocam que “o equilíbrio entre a formação política e pedagógica, tendo em vista a educação inclusiva, é frágil” (p. 590), o que reforça o papel das políticas públicas como instrumento para mudança neste cenário.

O princípio básico da Educação Inclusiva trata que todo educando, independentemente de suas condições de desenvolvimento, raciais, culturais ou socioeconômicas, possa frequentar as escolas regulares, na qual devem ser adequadamente adaptadas para que possa atender às suas necessidades, desta forma combatendo qualquer atitude discriminatória. A educação especial deve substituir os serviços educacionais comuns promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência em todas as etapas (BRASIL – MEC/SEESPO, 2001, p.1).

Em relação a esse contexto, Mantoan (2002) afirma que é de extrema importância que as escolas se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, conforme suas especificidades e habilidades.

Uma escola com Educação Inclusiva proporciona acesso e a permanência de todos os alunos, na qual ocorre a substituição de mecanismos discriminatórios para procedimentos de identificação e extinção das barreiras para a aprendizagem.

Para que a escola se torne inclusiva, é necessária uma formação especializada de seus professores e equipe de gestão além de rever as formas de interação vigentes, entre todos os segmentos que a estruturam. Em vista disso, implica reconstruir sua organização, recursos didáticos, metodologia e estratégias de ensino.

A Educação Inclusiva é uma nova cultura escolar na qual tem concepção de escola que visa o desenvolvimento de aprendizagem que atinjam a todos os educandos. Diferente da escola tradicional que demanda do aluno às regras

disciplinares e às suas formas de ensino, perante pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva se preocupa nas necessidades em conjunto e com cada aluno individualmente, assumindo o compromisso com ensino-aprendizagem para todos os alunos, atendendo à diversidade e especificidade de cada educando (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007).

Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2007) afirma que Educação Inclusiva (EI) é uma reforma educativa que tem como objetivo inovar e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Este objetivo desenvolve valores educacionais e metodologias de ensino que proporcionam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto.

Vale ressaltar que, Educação Inclusiva não consiste somente em matricular o educando inclusivo na escola regular, e sim proporcionar ao aluno o acesso e a permanência na escola com aproveitamento acadêmico, isso somente irá acontecer desde que se considere as peculiaridades do desenvolvimento e aprendizagem de cada um e só irá ocorrer se os gestores e os professores forem preparados para esta nova dinâmica de ensino. A Educação Inclusiva é um processo contínuo, progressivo e dinâmico, é uma mudança da cultura escolar na qual inclui a diversidade de modos de aprendizagem entre seus alunos.

É preciso um trabalho conjunto e multidisciplinar, a equipe docente é um dos pilares fundamentais para obter êxito neste processo de inclusão escolar. O professor possibilita condições necessárias para aceitação do aluno de inclusão pelos colegas de sala, além de favorecer o convívio produtivo, cooperativo e solidário na classe escolar.

Visto que o professor da sala regular é mediador no processo inclusivo, sendo quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula e é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma. Felício aponta (2007, p. 25):

É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida.

Dentro desse contexto, de acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007, p 353), atualmente na adesão à política de Educação Inclusiva, observa-se um enfraquecimento ou mesmo descontinuidade dos serviços educacionais

especializados, visto que não basta incluir alunos com deficiência em uma escola precária e sem suporte especializado aos professores.

Vale ressaltar que somente em 2019 foi sancionada a Lei nº 13.861/2019, que obriga o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a inserir perguntas sobre o autismo no Censo Demográfico¹ devido ao número crescente de casos. De acordo com Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021, aponta que o percentual de matrículas de alunos incluídos (engloba a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidade/superdotação) em classes comuns aumentou ao longo dos anos. No ano de 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8% e, em 2021, cresceu para 93,5%. Desta forma, é de grande importância esse trabalho podendo contribuir na vida de muitas crianças autistas brasileiras.

Não basta somente questionar esse aumento de matrículas dos alunos inclusivos, porém a qualidade do que tem sido feito com eles. A afirmação que mais se escuta é que o professor não sabe agir diante do aluno autista, e essa dificuldade pode ser devido o professor ir de encontro do medo do desconhecido.

A escola é um essencial meio para relações sociais, especialmente para aluno autista por compartilhar o mesmo ambiente com outras crianças. Todavia, é necessário que o professor reconheça esse aluno autista como um sujeito, com suas singularidades e condições peculiares de aprendizagem, ofertando um lugar que consiga expressar suas potencialidades. A presença do aluno autista na sala regular é um desafio para professor. Desse modo, deve-se buscar estratégias para que esse professor possa realmente incluir esse aluno e também aprender com ele.

Os professores se sentem despreparados para receber esse aluno autista, há anos se escuta essa dificuldade com os alunos de inclusão. Portanto, o processo inclusivo é um trabalho difícil com várias dificuldades presentes no cotidiano escolar. Por já estarem acostumados em turmas com uma certa homogeneidade e ajudados com um saber apreendido na sua formação profissional que o processo ensino aprendizagem se dá pela fase de desenvolvimento a qual a criança está. Diferente do aluno autista que destoa do restante. Os alunos autistas são rotulados como aqueles

¹ Notícias disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publica-nova-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas-segundo-cdc/>

que talvez não aprendam, fazendo com que o docente se questione sobre seu processo de ensino.

Portanto, este projeto tem o intuito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa na qual sejam incluídos todos que por direito são sujeitos, ou seja, que os alunos de inclusão estejam nas escolas regulares, como determinado nas leis que regulam a Educação Especial, com a atenção necessária, aprendendo e tornando-se parte da sociedade, realizando uma análise crítica e reflexiva sobre a relação professor e aluno autista no processo-ensino aprendizagem de ensino fundamental I.

Baseando na caracterização do problema delineado nesta pesquisa, elencam-se o seguinte objetivo: Identificar e analisar a percepção de professores de ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre a convivência com alunos autistas.

A dissertação recorrente da pesquisa foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro, intitulado “Breve histórico da infância e instituição escolar”, contextualiza o surgimento do sentimento de infância e o desenvolvimento das instituições educacionais, situando o leitor na discussão histórica sobre a inserção de alunos com deficiência no sistema educacional.

O segundo capítulo, “Possíveis aproximações: educação, inclusão e psicanálise”, investiga as contribuições que a psicanálise pode fornecer ao campo da educação, trazendo a temática da transferência no sentido de refletir sobre o laço professor-aluno. Por sua vez, o terceiro capítulo, “Autismo”, propõe uma reflexão sobre o sujeito autista no ambiente escolar. Já quarto capítulo “Metodologia” irá explicar a opção metodológica dessa dissertação que por meio dos instrumentos aplicados possibilitou que as docentes participantes falassem sobre as dificuldades vivenciadas no trabalho de inclusão do aluno autista. E, para finalizar, no capítulo quinto “Resultados: Escutando o Professor” foram analisados aos dados das entrevistas com os professores das crianças autistas da rede pública e privada, bem como os oriundos das observações e da leitura documental, buscando relacioná-los com referencial teórico apresentado

A partir dos resultados apresentados pelo referido estudo, pretende-se fornecer contribuições relevantes para a atuação de profissionais da Pedagogia e da Psicanálise no que tange ao entrecruzamento da inclusão escolar e a relação do

professor-alunos autista, bem como prover pistas abertas para outras investigações possíveis dentro da temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO SOBRE A INFÂNCIA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

1.1 Breve Contextualização do Surgimento do Sentimento de Infância e da Instituição Escolar

A literatura tem apontado uma diferenciação no tratamento dispensado às crianças pela sociedade ao longo do tempo. Dessa forma, cada intervalo de tempo apresenta um contexto social diferente ao qual são somados padrões sociais específicos e, conseqüentemente, modos diversos por meio dos quais a infância é percebida, analisada e compreendida pelos adultos.

Em “História Social da Infância e da Família”, Philippe Ariès (1981) torna-se um autor pioneiro na discussão sobre a infância (DEL PRIORI, 2004; FREITAS, 2001) ao realizar uma sistematização sobre como, a partir da Idade Média, há um nascente sentimento de infância no seio da organização familiar. Conforme Campos (2019), ao ler Ariès (1981) o leitor tem a chance de conhecer um estilo único e vigoroso de escrever história da família e da criança no ocidente.

Com o estudo de Ariès (1981), novas concepções sobre a infância são engendradas por estudiosos da época, amplificando o olhar em torno da criança e da infância. Destarte, a obra do historiador francês pode ser considerada como um marco percussor no que se refere à implementação das políticas públicas para a infância (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008). Nascimento, Brancher e Oliveira (2013) afirmam que a visão de infância como construção social foi iniciada pela obra de Ariès.

No começo de sua obra, o autor examina a iconografia das crianças em pinturas reconhecidas, desde os pequenos adultos da Idade Média, atravessando a infância sacralizada, o gosto pelos *putti*² e finalizando aos retratos infantis do século

² De acordo com Ariès (1981), no século XVI surge a representação da criança na forma *putto* (a criancinha nua), era uma revivescência do Eros helenístico. No século XVII o anjo adolescente medieval se transforma no *putti*, observando-as na pintura religiosa.

XVII. Por meio dos textos descritos de Ariès é possível observar uma mudança de paradigma.

A ausência de representações da vida da criança ocorre até Idade Média devido fato de desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável, ou seja, era uma fase com altas taxas de mortalidade (CASTRO, 2010).

Durante a Idade Média, a vida era compreendida de modo homogêneo, não se tinha diferenciação entre os períodos de vida de um ser humano. As crianças e adultos eram socialmente tratados como iguais. Nesse sentido, a criança não tinha um lugar específico no seio familiar como ocorre atualmente. Percebida como um “adulto em miniatura”, ela permanecia à margem, dispensada de qualquer cuidado específico em razão de sua condição física e psíquica. “A criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p.18). Destarte, ignorava-se no período as etapas de desenvolvimento físico e cognitivo das crianças.

Portanto, evidencia-se que a criança era como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos. No momento em que conseguia certa independência física, considerava-se inserida no mundo adulto. Outra característica importante da concepção medieval em torno da infância consistia na educação através da aprendizagem de tarefas realizadas em conjunto com os adultos (ARIÈS, 1981).

O sentimento de infância como é conhecido hoje surge somente na modernidade (século XVI). De fato, o desenvolvimento desse sentimento tornou-se mais significativo a partir do fim do século XVI e durante século XVII, em vista da mudança nos costumes, a preocupação com a educação, vestimentas e separação das crianças de classes sociais diferentes (ARIÈS, 1981).

De acordo com Costa e Mahl (2020), um aspecto importante no século XVI foi a representação da imagem da criança que morreu nos retratos, era muito comum a produção de imagens da família em que aparecia além das crianças vivas, as crianças mortas também. Ariès (1981) considera essa representação como um marco na história do sentimento de infância porque representava a importância em conservar a

memória da criança a qual havia falecido, sendo possível observar a modificação do sentimento de insignificância atribuído às crianças durante séculos, “anunciando que a criança começava a sair do anonimato mesmo sob as mesmas condições demográficas” (CASTRO, 2010, p. 06).

Sobre o papel da instituição escolar, elas exercem uma função fundamental na marcação do sentimento de infância. Se na escola medieval os alunos compartilhavam o mesmo espaço de aprendizagem, independentemente da idade, na idade moderna surge uma nova instituição: o colégio. Constituído no século XIII como asilo para estudantes pobres sem propósitos educativos, converte-se em instituto de ensino no século XV. Para Ariès (1981) a convertibilidade da instituição escolar está diretamente relacionada ao surgimento da infância e da diferenciação por idade. A instituição de ensino, no contexto moderno, ocupa também um espaço de vigilância e enquadramento da juventude. O colégio tornou-se o principal instrumento para educação da infância moderna, “com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes” (ARIÈS, 1981, p. 171).

No século XV, então, os alunos são divididos em grupos de mesma capacidade com a supervisão de um mestre. A particularidade da infância como um período constituído por fases foi incorporada na prática escolar a partir do século XVI, com a separação em categorias ou níveis, originando a distinção de classes escolares. Outro aspecto a ser considerado, é a transição do feudalismo para o capitalismo, que transfigura o modo de produção doméstico e o transpõe para o sistema fabril, acarretando, em consequência, a substituição das ferramentas pelas máquinas, reorganizando a sociedade. Essa revolução engendrou a entrada da mulher no mercado de trabalho provocando modificações na forma da família cuidar e educar seus filhos.

Consoante a Costa e Mahl (2020), entender a infância como uma descoberta na ótica de Ariès é considerar as transformações no modo como a sociedade de cada época passaram a ver as crianças e reconhecer sua condição peculiar a qual é diferente do adulto.

Barbosa & Magalhaes (2008), a obra de Ariès contribui para que estudiosos pudessem retomar ao passado para explicar ações do presente, entender a infância

ao longo dos anos para que fosse possível desenvolver trabalhos que tem atualmente. Já Ghiraldelli Júnior (2012) aponta que Ariès trata a noção de infância como sendo algo que vai se construindo e criado a partir das novas formas de sentir e falar dos adultos em relação ao que fazer com as crianças.

Por fim, compreende-se que a criança começa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade. Com base a obra de Ariès, a criança passa a ser vista como indivíduo social, dentro da coletividade.

1.2 Breve História da Criança e das Escolas no Brasil

Conforme Del Priore (2013), a história social da criança no Brasil é um aspecto complexo da história do país, devido ao fato de que a história do país é atravessada pela ausência de referências sobre as crianças, especialmente antes e durante o período colonial (marcado por tragédias, pela violência, pela escravidão de crianças, abusos sexuais).

A partir de 1500, os registros escritos eram feitos pelos colonizadores, principalmente os jesuítas que participaram das primeiras expedições para colonização do Brasil. Nesse sentido a historiografia sobre as ações feita pela Companhia de Jesus³ possui várias fontes impressas e manuscritas, como poemas, cartas e sermões, elaboradas pelos missionários que tinham a responsabilidade de converter os nativos do Brasil, impondo uma nova organização social e uma nova fé (CRUZ; SARAT, 2016).

De acordo com os colonizadores, os nativos eram homens primitivos que precisavam se inserir em um processo civilizador o qual o europeu pensava ter. “A nova elite que se constitui nestes espaços coloniais desenvolverá, na longa duração, processos pedagógicos de integração destas populações submetidas, inclusive na construção legal de comportamentos e práticas integrativas desejáveis” (GEBARA, 2009, p. 19).

No interior desse processo civilizatório dos “nativos bárbaros” havia a presença da educação. Fundada nos métodos jesuítas, caracterizava-se ser rígida e disciplinadora, incluindo também castigos físicos. Nesse sentido, a educação

³ Nome dado a uma ordem religiosa composta por jesuítas.

cotidiana das crianças nativas era um dos instrumentos de civilização que influenciava todo grupo nativo.

O livro “História da criança no Brasil”, por Del Priore (1996) relata a história das crianças desde a Colônia até século XX. Conforme esta autora, a Companhia de Jesus no Brasil propagava imagens de crianças consoante ao modelo europeu e português da “criança-mística” ou “criança-santa” que carrega o sentimento de pureza e inocência. Essa concepção tem inspiração bíblica em Jesus Cristo, e era incompatível com as filosofias indígenas nativas do Brasil.

Segundo Priore (1996, p.12) a criança seria o “[...] ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se”. A educação infantil era utilizada para civilizar esse papel em branco através de imposição de concepções europeias. A infância era considerada como um momento ideal para isso, uma vez que os “maus hábitos” ainda não estavam infundidos no sujeito.

Os portugueses levavam crianças órfãs ou nascidos no Brasil para Portugal com a finalidade de que aprendessem a língua nativa. Essas crianças, denominados de “meninos línguas”, aprendiam a língua para que pudessem pregar o evangelho cristão e deste modo salvar a própria alma e depois de seus pais (CRUZ; SARAT, 2016).

Esse procedimento ocorreu ao longo do período inicial da Colônia e, posteriormente, a valorização da infância como um processo de civilização dos modos e conversão da fé, deu origem constituição das escolas desenvolvidas pelos jesuítas ao longo do século XVI. Nelas, era posto em prática o ensino da escrita, da matemática, da leitura bem como do canto, uma vez que a música facilitava o processo de catequização. Na instituição eram também utilizados métodos pedagógicos de disciplinarização da alma e do corpo, com o objetivo de inculcamento, nas crianças, dos modos considerados civilizatórios.

Entre os séculos XVI e XVII modificaram as relações entre crianças e adultos. Sob essa perspectiva deve ser compreendida a história das crianças no Brasil, que também inclui as distinções nas relações a partir de marcadores como gênero, classe social e etnicidade/raça através do processo de escravização de grupos africanos e nativos, bem como as crianças pertencentes às famílias dos senhores de engenho. Essas diferenças eram marcadas no âmbito da educação infantil: as crianças pertencentes à casa-grande recebiam educação doméstica ou nas escolas jesuítas,

enquanto aquelas descendentes de pessoas escravizadas eram privadas do acesso à educação (FARIAS, 2005). Cabe destacar que, no caso das crianças herdeiras do engenho, a escola combinava o ensino regular, como do alfabeto, e o poder disciplinar por seu mestre. Conforme Farias (2005) não existia educação para criança escrava.

Os altos índices de mortalidade infantil e abandono deram surgimento a um movimento médico-higienista de enfrentamento dessa situação. Apesar desse movimento ter trazido propostas inovadoras, ele criou, em contrapartida, a discriminação e o estigma de populações vulneráveis, devido ao fato atribuírem ao indivíduo as condições de pobreza às quais se encontrava submetido. Importa destacar que, nessa época, grande parte da população encontrava-se na miséria, em péssimas condições de vida.

Nessa perspectiva o processo educativo no final do século XVIII e ao longo do século XIX tornou-se uma preocupação social. Desta forma, no século XVII a infância passa a ser compreendida como um momento da vida que deveria ser protegido através do investimento na escolarização infantil.

No Brasil, a educação será pensada, no início do século XIX, como fator civilizador capaz de garantir, mediante extensão da educação moral e instrução elementar à população livre, condições de governabilidade. [...] O debate em torno da educação no Brasil e sua importância deu-se no diálogo com o contexto europeu, no qual Estados-nação investiam na educação como fator promotor da coesão nacional (GOUVÊA, 2008, p. 202).

Portanto a concepção da infância escolarizada em território brasileiro ocorreu por meio de mudanças nos processos sociais de constituição do Estado, reorganização social do final do século XIX e início do século XX e modificações no sistema produtivo. É importante destacar que todo esse processo não foi de forma linear, e sim cheio de conflitos entre grupos que compunham a sociedade naquela época. Tais conflitos presentes nas relações sociais a partir da modificação em relação à percepção de infância e da educação irão impulsionar as discussões no início do século XX.

1.3 Breve História da Educação Especial

O histórico da implementação de políticas públicas de inclusão no Brasil evidencia seu surgimento e desenvolvimento recente. Nessa perspectiva entender o processo histórico que a estabeleceu é extremamente relevante para seu entendimento e sua reflexão, tendo em vista os processos de discriminação e

preconceito – incluindo a ausência de acesso adequado ao sistema de ensino -, sofridos pelas pessoas com deficiência

As pessoas com deficiência receberam diferentes papéis na história da humanidade, pois o tratamento destinado a esse grupo era diferente em cada momento. De acordo com Fernandes (2013), a história da educação especial é dividida em 4 grandes fases: A primeira caracteriza-se pelo extermínio; a segunda pela segregação/institucionalização; já a terceira período é marcada pela integração e o quarto, por fim, pela inclusão.

Importante destacar que tais concepções correspondem à mentalidade em vigor no período histórico em que ocorreram, não sendo o intuito desse trabalho enunciar julgamentos morais em relação a essas práticas, mas sim contextualizá-las, destacando “o modo como cada grupo social tratou a deficiência foi decorrente das possibilidades materiais de explicação desse fenômeno, em cada momento histórico” (FERNANDES, 2013, p.35).

No primeiro período, conhecido como “extermínio”, que vai da Antiguidade até a Idade Média, as vidas das pessoas com deficiência eram marcadas pelo preconceito, extermínio e discriminação. De acordo com Belther (2017) inexistem informações exatas sobre a relação entre a sociedade e a pessoa com deficiência na origem da humanidade, ou seja, no período que antecede a Antiguidade. Nesse período, a sobrevivência estava interligada às habilidades individuais, o que conduz à hipótese de que as pessoas com deficiência permaneciam à margem da sociedade.

Provêm da Antiguidade os primeiros relatos das práticas em torno das pessoas com deficiência. Uma delas é a condenação à morte pela nobreza, detentora do poder e enriquecimento, face à inaptidão desse grupo para o trabalho (BELTHER, 2017, p.4).

No século XI, com a expansão da religião cristã, os religiosos passam a determinar a ordem social. Mediante a ideia de que todos os homens são criaturas de Deus, o homicídio das pessoas com deficiência começa a ser questionado (BELTHER, 2017). As transformações desse período aconteceram de forma gradativa com algumas pessoas com deficiência ainda servindo como fonte de diversão e exposição para os senhores (ARANHA, 2005).

Entretanto, esse novo paradigma baseado nos valores religiosos iniciou o período da segregação, marcado pelas ações assistencialistas baseadas no princípio

da salvação feitas pela Igreja Católica, “Nesse sentido, no início do século XVI surgem as primeiras iniciativas de proteção, que consistiram na abertura de asilos e abrigos para prestar assistências às pessoas com deficiência” (BELTHER, 2017, p.6).

Os períodos citados correspondem ao pré-científico devido ao fato que seus fundamentos teóricos para explicar os quadros mentais e físicos que não condiziam com a normalidade eram explicados pela dimensão espiritual (FERNANDES, 2013).

A Revolução Burguesa, responsável pela queda do poder religioso e à abertura de espaço aos estados modernos, conduziu à implementação de uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil. Assim a ciência natural entra no lugar das crenças religiosas (BELTHER, 2017).

Em relação ao histórico da educação especial, no século XVI começaram os debates, no momento em que os educadores e médicos educavam pessoas com deficiência. Diante desse novo contexto, no século XVIII e XIX surgiram as primeiras instituições que atendiam as pessoas com deficiência e que tinham como intuito prepará-las para mercado de trabalho.

As instituições funcionavam como asilos, alimentando e abrigando os internos; como escolas, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculo; como oficinas de produção, pois as pessoas com deficiências constituíam mão de obra barata no processo inicial de industrialização (FERNANDES, 2013, p. 44).

Até século XX, o termo deficiência era entendido como uma disfunção de herança genética e, que era imutável, ou seja, o indivíduo estava condenado a viver com essas limitações (DOMINGUES; DOMINGUES, 2009). Com o passar do tempo, contudo, a deficiência passou a ser compreendida como um problema orgânico.

Somente a partir do século XIX o paradigma modificou, quando o início do período científico marca as outras duas fases na educação especial: a inclusão e a integração, “As fases de integração e inclusão são contemporâneas e sintetizam marcos na defesa e promoção de direitos humanos às pessoas com deficiência. O que as diferencia é o papel desempenhado pela sociedade” (FERNANDES, 2013, p. 34). Isso quer dizer que na fase de inclusão acontecem ações entre as pessoas com deficiência e órgãos representativos. Essa união busca a produção de conhecimento para promoção de acessibilidade para a pessoa com deficiência. Já na fase de integração, a sociedade é sujeito passivo sendo o esforço individual o ponto de partida na luta pela inclusão (FERNANDES, 2013).

Portanto, a mudança das concepções sobre pessoas com deficiência e o acesso à educação especial aconteceu de forma lenta, “os movimentos sociais, a respeito da Educação Especial, ganharam tanta força política que provocaram profundas mudanças no campo educacional” (DOMINGUES; DOMINGUES, 2009, p.5).

1.4 Educação Especial no Brasil

A história da Educação Especial é perpassada por diversos paradigmas como a exclusão, institucionalização e inclusão (SASSAKI, 2012). No Brasil iniciou-se somente no século XIX, uma vez que, até então, as crianças com deficiência eram consideradas incapacitadas para frequentar a escola.

Nesse sentido, esses sujeitos eram excluídos em instituições especializadas ou hospitais psiquiátricos, configurando os “efeitos de uma sociedade que facilmente entrega à sarjeta os que não conseguem ocupar os lugares narcísicos preestabelecidos” (SOUZA, 2014, p. 37). Esse século foi marcado por iniciativas baseadas na institucionalização do indivíduo com deficiência cujo princípio era o tratamento da deficiência como doença e a proposição de um tratamento (MENDES, 2010)

As crianças com deficiência iam para escolas especiais enquanto as crianças “normais” iam para escolas regulares. As primeiras instituições especializadas para pessoa com deficiência no Brasil foram o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857) construídos pelo imperador D. Pedro II⁴ (MAZZOTTA, 2011).

Galindo (2012) argumenta que essas duas instituições no Brasil representavam o modelo europeu de tratamento das pessoas com deficiência. Isto significa que elas eram excluídas em hospitais psiquiátricos, conventos e asilos, estabelecimentos similares às prisões por serem espaços dedicados ao trabalho e que serviam como moradia, separando os internos do convívio familiar por longos períodos, posicionando à margem todos aqueles não correspondiam ao paradigma de normalidade.

⁴ Alguns pesquisadores apontam que ambos os institutos foram criados por influência dos amigos ao Imperador a qual se configurava como um ato de caridade (RIBEIRO; CASA, 2018).

No decorrer do século XIX foram criados cerca de 190 estabelecimentos, período conhecido pela expansão de estabelecimento de ensino especial (MENDES, 2010). Galindo (2012, p.15) aponta:

Desse modo a institucionalização (segregação) pendurou até a metade da década de 50 do século XX; pois nesse período, o mundo ocidental vivia grandes transformações com relação aos movimentos sociais. Na década de 60, em consequência das guerras mundiais, surgiu o movimento e foram feitas a institucionalização das pessoas com deficiência mental e outras deficiências. Nesta perspectiva, iniciou-se, então um, modelo de atendimento à implantação de serviços de habilitação profissional, com o intuito de preparar o indivíduo para a integração ou reintegração na vida da comunidade.

1.5 O Direito à Educação das Crianças de Inclusão no Brasil

Na década de 1960, o Brasil passava por um processo de desenvolvimento econômico, fortalecimento da industrialização e crescimento urbano, sendo que um grupo mais interessado nesses movimentos era a classe alta. Devido à redemocratização em curso no país, a atenção referente ao ensino educacional permaneceu de lado, fortificando somente a formação de cidadãos presentes no processo político brasileiro (COTRIM, 1987).

Nesse período de referência, a educação das crianças com deficiência começou a serem discutidas por iniciativas populares. Nessa perspectiva, a educação especial era desenvolvida em locais específicos, segregados, dando continuidade à separação daqueles que eram diferentes. Nesse contexto foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 a qual institui a educação como um direito de todos e dever do Estado proporcioná-la (BRASIL, 1961).

Essa lei contém um título específico sobre a temática, “Da Educação dos Excepcionais” indica:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrarse no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 16).

Essa lei tinha como finalidade proporcionar a educação especial em razão da expansão do acesso da população menos favorecida socialmente ao ensino regular

e, assim, proporcionar um atendimento especializado aos alunos com impasses na aprendizagem. A inclusão, nesse contexto, a inclusão realmente não acontecia.

Em 1964 a tomada de poder pelo golpe militar e a repressão desencadeada representou a falta de incentivo ao ensino, sua desvalorização e privatização deste. Nesse período o tecnicismo começou a influenciar o cenário educacional (SOUZA, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 foi promulgada pela lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971. Esta lei retratou os princípios da ditadura, concentrando-se no ensino profissionalizante para atendimento das necessidades do mercado. Segundo o texto da LDB trata-se de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Em relação ao aluno com deficiência, a LDB de 1971 aponta:

Art 9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, p.3).

Os direitos para os alunos com deficiência permaneciam garantidos no texto da lei, todavia as medidas práticas eram inexistentes. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 esse cenário foi alterado, quando houve o início das garantias aos direitos das pessoas com deficiência.

De acordo com Souza (2020) foi nesse período que o Brasil aderiu aos movimentos mundiais pela educação inclusiva, que “versavam sobre ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, sem discriminação” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 207, p.6).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, proporciona os direitos assegurados as pessoas deficientes na participação da sociedade escolar.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos

alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996, p.20).

No art. 59, a lei estabelece que é dever do estado além de assegurar o direito da acessibilidade ao ensino regular, também assegurar métodos e recursos que priorizam professores capacitados para tornar possível o desenvolvimento de um ensino adequado para os alunos com deficiência.

A Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo de assegurar a inclusão dos alunos com deficiência que no ensino regular, tornando a Educação Especial uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino e demais modalidades da educação (SOUZA, 2020, p.9)

Em 2001, o Parecer nº17/2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), amplia o conceito de necessidade educacionais, inserindo todos os alunos que tiverem necessidade educacionais especiais ao decorrer de seus processos de ensino aprendizagem e os reúne em três diferentes grupos:

- 1) aquelas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, tanto as não vinculadas a uma causa orgânica específica quanto as necessidades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- 2) aquelas pessoas que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente os portadores de surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem;
- 3) aquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação e que, recebendo apoio específico, podem concluir em menor tempo a série ou a etapa escolar (BRASIL, 2001a, p. 19).

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma os direitos à inclusão de alunos com deficiências, altas habilidades ou superdotados e com Transtorno Global do Desenvolvimento.

Ainda em 2008 o Decreto nº 6571 promulga que as escolas públicas regulares disponham, no contraturno, o Atendimento Educação Especializado (AEE) (BRASIL, 2008). Então o AEE se torna complementar e não substituta atividades realizadas nas classes comuns, tendo como enfoque diminuir as dificuldades aos alunos com deficiência e facilitar o processo de ensino dentro da sala regular.

Em 2 de janeiro de 2016 foi aprovada a Lei brasileira de Inclusão (LBI) que define a pessoa com deficiência como aquela “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2015, p. 28).

1.6 Educação Inclusiva Atual

A escola é considerada um estabelecimento de uniformidades, ou seja, que é composta por um conjunto de alunos que obedecem à determinados critérios, sendo divididos entre idade e nível de desempenho escolar. O país ainda está longe de ter escolas que não sigam a uniformização e que realmente acolham a criança por sua singularidade.

Em direção contrária à escola uniformizadora e homogênea, a inclusão escolar constrói uma escola democrática na igualdade de direitos e busca uma sociedade mais justa e inclusiva. Alguns países começaram movimentos destinados ao rompimento com a fragmentação imposta historicamente que separam crianças como normais e outras como deficientes, estas passando a ser matriculados em escolas regulares. Conforme a Declaração de Salamanca:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (1994, p.1).

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi aprovada, em março de 1990 na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, na Tailândia, a Declaração Jomtien, que afirma o direito à educação de todas as pessoas. Esta Declaração assegura, ainda, que toda criança com deficiência tem direito de manifestar seus desejos em relação à sua educação, diante de sua capacidade de certeza de suas escolhas, “a inclusão é um processo educacional por meio do qual todos os alunos, incluindo os com deficiência são educados juntos, com apoio do professor qualificado, na idade certa, em uma instituição de ensino regular” (SOUZA, 2020).

Portanto, incluir uma criança com deficiência não consiste em, somente, inscrevê-la junto às classes especiais, mantê-la em uma sala “regular” caso ela consiga acompanhar a turma ou transferi-la para sala “regular” sem nenhum suporte. Nessa perspectiva, cabe destacar o ensinamento de Fagundes (2001, p. 34) de que “a inclusão é um processo lento, pois precisa de um trabalho interdisciplinar. Com as várias áreas possibilitando o desenvolvimento cognitivo do portador de Necessidades Especiais”. A Declaração Jomtien recomenda o desenvolvimento de escolas regulares

inclusivas que possibilitem uma educação para todos como uma política reconhecidamente governamental

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial voltada à orientação do processo de integração que condiciona acesso às salas comuns de ensino regular para aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, p.19). Essa política valoriza os diferentes tipos de aprendizagem no ensino comum.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional realça que a educação dos sujeitos com deficiência é uma obrigação do Estado e destaca ações que proporcionem a educação dentro da rede de ensino regular. Diz o texto da lei:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 21).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) gera novas diretrizes em relação à formação dos profissionais atuantes na área da educação bem como quanto à caracterização dos alunos (SOUZA, 2020).

Nas novas diretrizes de implementação da política de educação inclusiva é ofertado o atendimento educacional especializado (AEE), voltado ao trabalho “na formação dos alunos, organizando materiais didáticos e recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (SOUZA, 2020).

O censo escolar do MEC demonstra que no período de dez anos (1998 a 2008) as matrículas de crianças com deficiências em escolas especiais diminuíram de 87% para 46 %, já em escolas regulares aumentaram 41%. Importante destacar que se deve ser estudado e avaliar a qualidade de ensino que é ofertado.

Em dezembro de 2012, foi sancionada a lei nº 12.764, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei afirma que é direito do acesso à educação e em caso comprovada a necessidade, a criança com transtorno do espectro autista incluída nas classes

comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. Também visa multa de três a vinte salários-mínimos a autoridade que negar a matrícula ao aluno com TEA, ou qualquer outro tipo de deficiência.

Mesmo que a legislação atual garanta o direito à educação, a história registra as tentativas passadas e presentes de segregação das pessoas com deficiência. Exemplo disso é o Decreto n. 10.502/20 (Política Nacional de Educação Especial) que prevê o retorno das escolas segregadas. Vale ressaltar que essa medida viola a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). A aprovação desse decreto representará um retrocesso na política de inclusão, com a elevação de novos muros na construção da diversidade: ao invés da inclusão, será realizada a exclusão.

Diante do exposto, é possível considerar que a inclusão precisa ter como ponto de partida o ser humano dentro de seu contexto familiar, psicológico, social, institucional, político e individual. Para que a sociedade seja efetivamente inclusiva, é necessário comprometimento de todos os seus atores em conjunto com a escola. Passa por compreender que o sujeito com deficiência é um indivíduo único e complexo como qualquer outro. Atualmente, a educação no Brasil é obrigatória para todas as crianças e jovens. Evidencia-se uma conquista social e um direito a ser preservado contribui para a construção de um mundo mais justo e democrático no futuro. Entretanto, devido à ampliação desse espaço para a inclusão escolar, várias questões começaram a ser levantadas por perpassarem a prática escolar, como a saúde mental, antes compreendida como pertencente apenas à área da Saúde, começa a aparecer no ambiente escolar.

CAPÍTULO 2

POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E PSICANÁLISE

2.1 Interloquções Entre Psicanálise e Educação

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação (FREUD, 1925/1976, p. 341).

Conforme Mariotto (2017), em 1925, Freud, enquanto escrevia o livro a Juventude Desorientada de Aichorn, visionou que nenhuma de suas aplicações da psicanálise instigou muito interesse quanto seu emprego na teoria e prática da educação. Sigmund Freud constatou pontos em comum e opostos nesse encontro,

como aponta Ribeiro (2014, p.24): “Freud demonstrou seu interesse pelas conexões que a Psicanálise e a Educação poderiam vir a construir entre si, a importância das ligações possíveis, fornecendo, também, algumas ideias de como elas poderiam ocorrer”.

O campo psicanalítico auxilia nas práticas educativas porque proporciona a reflexão para que o docente compreenda a realidade pedagógica. A psicanálise não impõe sua teoria no contexto escolar, possibilitando a análise e a conscientização do processo ensino aprendizagem (MIRANDA, 2019). A psicanálise na educação não tem como foco apenas a psicanálise ou a educação, mas sim um campo que perpassa ambas. Essa interface acolhe elementos para melhor compreender o processo educativo (PEREIRA, 2020).

Mesmo que Freud não tenha escrito textos específicos sobre a educação, esse tema sempre esteve presente no pensamento do autor. Por exemplo, o texto “O futuro de uma ilusão” é considerado seu testamento pedagógico (PEDROZA, 2010). Em suas reflexões, ele aponta que o intuito da educação é instauração do princípio de realidade, auxiliando que a criança renuncie ao seu modo de funcionamento quase todo submetido ao princípio do prazer.

Deste modo, o ato educativo “se refere à inscrição de marcas que operam a passagem de pura satisfação das pulsões para um universo simbólico onde a lei representada pela palavra do Outro, introduz o futuro sujeito ao “civilizado” (MARIOTTO, 2017, p.36). Compreende-se que todo ato educativo remete à operações de transmissões de um saber, de um desejo e transformação do sujeito.

Para Lacan (1953/1998) o principal ponto de intersecção desses dois campos é a linguagem. Se o inconsciente está estruturado como uma linguagem, revela a condição de ser amarrado no laço com o outro. Logo, o modo pelo qual os sujeitos estruturam seus laços transferenciais define a ideia lacaniana de discurso.

Quando o ser humano nasce, ele é um conjunto de carne e osso, e necessita de Outros⁵ para que seja inserido na cultura. O que humaniza o homem é a linguagem, referenciando ao campo do simbólico. Como aponta Lacan (1953 /1998, p. 278) o homem fala “porque o símbolo o fez homem”.

⁵ Lugar no qual o ser humano encontra significantes que procura designar-se, os nomes próprios proliferam como tentativas de serem referenciais (LAIA, 2016).

No *Seminário de Psicanálise de Crianças*, Françoise Dolto aponta que “o ser humano é fisicamente um mamífero e psiquicamente, um ser de filiação linguageira e, portanto, de adoção” (2013, p.52). O termo adoção posto não se refere sobre a adoção formal realizada em serviços de acolhimentos, mas compreende como a forma a qual o adulto recebe uma criança no mundo. Segundo a autora, toda criança ao chegar no mundo necessita ser adotada por um adulto (seu outro primordial). É uma operação simbólica que o adulto outorga um lugar no mundo e simbolicamente, transmite marcas de pertencimento. A escola e os pais são transmissores das marcas daquilo que faz com que as crianças sintam-se pertencentes a uma história, tempo e cultura. Essas marcas as auxiliam a encontrar um lugar. Como aponta Voltolini (2020): “Cada criança deve ser investida de um desejo parental não anônimo e deve ser pensada de uma forma singular em cada sociedade. Tal inscrição supõe, para além da transmissão, o aprendizado das ferramentas fundamentais de pertença social e cultural” (p.20).

Nesse sentido, quando o ser humano nasce, não está pronto ou não sobrevive somente por comportamentos instintuais como os animais. O *infans*⁶, no momento de seu nascimento, dependerá dos pais para tudo, incluindo sua constituição psíquica. O autor Spitz (1987) pontuou sobre os perigos de dar a um recém-nascido somente alimento e higiene básicos. Quando se adota simbolicamente uma criança, ela pertence à ordem dos humanos. Parir um filho não necessariamente garante que essa mãe permaneça nesse lugar materno. Já ser pai, acontece em uma operação posterior a qual irá filiar essa criança a sua linhagem familiar.

Nesse contexto o ensino é mediado por um Outro representado pelo professor, que deverá fazer do conhecimento um mistério a ser desvendado pelo aluno. A partir da tentativa de desvendá-lo, o próprio sujeito irá construir seu conhecimento (RIBEIRO, 2006). Ou seja, nas escolas acontece algo análogo ao processo de adoção a familiar. Kupfer et al (2017) aponta do mesmo modo que os pais adotam simbolicamente os filhos, os educadores repetem uma operação psíquica semelhante dentro das escolas.

Um professor, quando reconhece uma criança como aluno (ao ensiná-la), vai além de somente transmitir conteúdo, e sim transmite “marcas simbólicas”

⁶ Etimologicamente, *infans* refere-se a alguém que não fala (do latim *fari*: dizer, falar).

(Lajonquière,1999), ou seja, marcas de pertencimento a um lugar na cultura, “A educação e a subjetivação coincidem porque educar, de nossa perspectiva, é transmitir ou retransmitir, no campo da palavra, as marcas a partir das quais um bebê poderá advir como sujeito” (KUPFER et at, 2017, p. 22).

Diante disso, entende-se inescapável a utilização dos fundamentos da psicanálise para compreender o campo educacional. A escuta dos professores é essencial para a coleta de elementos que posicionem o aluno objeto das políticas de inclusão na estrutura discursiva do professor. Isso propicia o deslocamento necessário do discurso pedagógico tradicional para que os professores desdobrem suas posições em relação ao processo de inclusão. “É importante averiguar como se lida, como se concebe o que diz respeito ao humano- àquele que fala e está submetido à linguagem em suas vidas nos dias de hoje” (GURSKI, 2020, p.31).

Segundo Sigmund Freud (1914/1969), educar é análogo à transferir um legado de pai para filho. A relação pedagógica está intrínseca na relação humana e, a partir disso, a educação se desenvolve pelo laço que “se estabelece do que pelo conhecimento adquirido que expressamos ao outro” (MARIOTTO, 2017, p.37). Em vista disso, compreender a educação no âmbito do enlaçamento que um faz com o outro demanda incluir a subjetividade no campo do saber.

Em outras palavras, por meio do discurso do docente é possível compreender qual é o lugar que o aluno inclusivo ocupa nessa relação. Como afirmam Kupfer e Petri (2000, p.96): “[...] no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para a criança”. Desta forma, isto implica dizer que:

O sujeito não seu discurso, mas é causado por ele, e existe apenas por causa do discurso e da linguagem. Só pode manifesta-se porque encontra na linguagem um substrato, um apoio, uma forma que o cri e permite seu advento. O sujeito precisa da palavra para existir e para dizer-se (KUPFER, 2009, p. 269).

Conforme Michael Peters (2001), o sujeito depende de um sistema linguístico para se constituir e deve ser visto em toda sua complexidade histórica e cultural. Logo, o sujeito é determinado pelo discurso social e, em decorrência disso, é determinado pelo discurso do Outro (A, em francês Autre). O Outro é a cultura, a linguagem, os pais, aqueles mais próximos que representam uma figura de autoridade como o professor, “Falar é antes de mais nada falar a outros” (LACAN, 1955-1956, 2002, p. 47).

Lacan propõe uma forma das pessoas se relacionarem entre si: fazer desejar. Inicialmente ele estabelece quatro formas de o sujeito produzir discurso: *o do Mestre, o da Histórica, o Universitário e do Analista*. Nesse estudo iremos focar somente no discurso *do Mestre e do Universitário*. Em relação ao discurso do Mestre, ele é definido como aquele em que o agente (detentor do saber) solicita o outro como escravo, requisitando que trabalhe muito, que o satisfaça. É o discurso por excelência da constituição do sujeito, porque o mantém alienado ao outro como condição de subjetivação, ele supõe ao Mestre o saber sobre si. No que se refere ao mestre, é o outro que detém seu gozo, pois sabe como fazê-lo gozar. Deste modo, o senhor depende do escravo.

Nesse discurso, o agente funciona como Outro para o agenciado, entretanto o Mestre reconheça que não sabe tudo. Assim, o “efeito de encarnação deste Outro barrado sobre o outro é o de ser marcado pela castração, pela falta” (MARIOTTO, 2017, p.42). Nessa perspectiva, a posição do saber é encarnada, entretanto o saber não é todo. O Mestre é castrado e, desta forma, dirige-se ao outro pedindo que dê o que não tem. Logo, será o outro que consegue deixar seu mestre satisfeito.

É necessário que o mestre fique em uma posição que contemple um furo de saber, visto que é nesse vazio que o ato educativo irá se constituir. Mesmo que barrado, nesse discurso o docente é o mestre que reproduz as insígnias da instituição, também é autorizado pelos pais para exercer essa função aos alunos.

No que concerne ao *discurso do universitário*, este se refere àquele com a condição de agente, está o saber do mestre como saber absoluto. Quando coloca esse saber no Senhor, dirige-se ao outro como um ser pequeno, podendo ser um objeto. Nesse discurso exige que o professor “constitua o sujeito da ciência com sua própria pele” (LACAN, 1969-1970, p. 99). O docente é considerado como um prestigiador do saber e se apresenta como pesquisador ou cientista. Compreende-se que a ciência irá ocupar esse lugar de Mestre.

O educar é compreender que o ensino remete à própria cultura, à uma nova forma de ver o individual e o social e enxergar o aluno como um sujeito inconsciente inserido em um contexto. No intento de entender que o sujeito do inconsciente na educação não segue o modelo científico, “educar significa transmitir marcas simbólicas, visando inserir sujeitos no campo da fala e da linguagem” (PEREIRA, 2020, p.50).

Diante disso, no processo educativo é mister destacar a figura do professor que, em uma visão psicanalítica, ocupa um lugar que transcende a prática pedagógica. A noção de transferência contribui para compreender a relação professor-aluno, como um processo correlato (NUNES, 2004).

Freud (1912/2012), em seus artigos sobre a técnica, aponta a transferência como um motor para o tratamento psicanalítico, ou seja, de que a fala possibilita uma reorganização do modo de funcionamento do psíquico. Em 1901, ele define o conceito como:

[...] reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico (FREUD, 1901/1996, p. 998).

Trata-se de ser um fenômeno psíquico presente em todas as relações humanas, como médico e paciente, mestre e discípulo, professor e aluno, entre outros. Conforme Laplanche e Pontalis (1992, p. 514), "[...] a transferência é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada". É um fenômeno psíquico que está presente nas relações ao nosso redor.

Freud (1914/1969) em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, observa a relação dual entre aluno e professor, principalmente no que tange às emoções e ao papel que o professor ocupa no psiquismo do aprendiz. De acordo com Freud, por meio da transferência, os docentes podem ocupar o lugar de um "ideal do eu" para o aluno, parecido com a relação que o aluno já teve com seus pais um dia, podendo ser alvo de ataques quando instaurada a ambivalência⁷.

Nesses vínculos que implicam uma relação de amor e ódio, o professor é um suporte dos investimentos libidinais de seu aluno, convocado a ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica. Mediante o exposto, o educador vai representar para o aluno uma função que substitui as figuras parentais ou pessoas que lhe foram importantes na sua vida (MARIOTTO, 2017). Por conseguinte, o docente irá ocupar um lugar de saber, poder e idealização na vida do aluno.

No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1914/1969, p. 286).

⁷ Conforme Laplanche e Pontalis (2001, p. 17) ambivalência significa a "presença simultânea, na relação com mesmo objeto, de tendências, de atitudes e de sentimentos opostos, fundamentalmente entre o amor e o ódio".

Aprender supõe sempre aprender com alguém. Nesse processo, aquele que ensina será colocado pelo aluno em uma posição que poderá ou não promover a aprendizagem, mostrando que esse lugar não é somente daquele que ensina. Será o desejo inconsciente do aprendiz que determinará o lugar a ele conferido (MARIOTTO, 2017). Quando isso acontece, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno, melhor dizendo, ele é depositário do desejo do aluno.

Salienta-se que a posição do professor não é fácil de ser sustentada devido ao fato de ser objeto do depósito de projeções alheias que transcendem seu lugar social e atingem-no enquanto pessoa. Devido a isso, o aluno atribui ao professor um poder que caracteriza a sua autoridade. Nesse sentido, Nunes (2004) aponta que autoridade do professor é imposta ao aluno, mas também outorgada ao professor pelo aluno. Desta forma, o conceito de transferência carrega a questão do poder e autoridade que o aluno investe no professor, e também a de desejo tanto do professor quanto do aluno.

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontâmo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (FREUD, 1914/1969, p. 288).

Visto que o professor está posicionado nesse lugar de autoridade, ele pode facilmente representar sentimentos conflituosos ou amorosos para seu aluno. A transferência positiva gera no estudante amor, respeito e aceitação pelo professor. Por sua vez, a transferência negativa ocorre quando o professor se depara com alunos que o odeiam e desacatam. Sobre esses dois tipos de transferência, Santos (2009, p.47) aponta que “Os professores têm dificuldade para conviver com essas duas diferentes formas da transferência e de administrá-las”.

Nessa perspectiva, o professor ocupa o ambiente que transcende o processo pedagógico, porque é nele que o aluno projeta seus investimentos libidinais como visto anteriormente. Em vista disso, o campo transferencial não termina nas filiações libidinais, é necessário também que o aluno seja um sujeito ativo nesse processo, pois é a partir disso que se faz a diferença na aquisição do conhecimento, como aponta Bilate: “A transferência, como o próprio nome diz, é um transferir, é um deslocamento de um sujeito para outro; na situação analítica, do analisando para o analista e

também do analista para o analisando – neste último caso, fala-se em “contratransferência” (2010, p. 36).

Vale apontar que o professor não é um analista, devido ao fato que ele não irá analisar o discurso do discente, mas irá escutá-lo e compreender sua singularidade e especificidade no processo ensino aprendizagem.

Então, visto que o posicionamento do professor e aluno e quanto é importante a transferência e contratransferência no processo de ensino aprendizagem para que se institua um espaço de sala de aula de diálogos, um palco de interações. Compreende-se esse diálogo como trocas e não como arma de poder (relação de hierarquia professor e aluno), e sim para uma aprendizagem mais democrática pluralidade dialógica e do direito à expressão, em uma forma de saber construída.

2.2 A Relevância da Transferência no Processo Ensino Aprendizagem

Mesmo que o professor sinta dificuldade em lidar com fenômeno transferencial, é consenso entre muitos estudiosos que a transferência no campo da educação garante o sucesso no processo pedagógico. Não seria possível ensinar de forma adequada se a transferência entre o aluno e o professor não existisse. Reconhecer o fenômeno da transferência é também constatar a influência de metodologias psíquicas inconscientes que conduzem a ele (KUPFER et al, 2010).

Segundo Filloux (2002), a transferência contribui na aquisição de conhecimento no campo da educação. A psicanálise possibilita a busca de formas diferenciadas do trabalho pedagógico, não tendo como objetivo julgar o que está correto ou errado, apenas contribuindo com seus conceitos teóricos para que o conhecimento sobre as relações entre os sujeitos e a sociedade seja alcançado.

Para que a transferência seja possível, Bilate (2013) afirma que o professor deve ocupar o lugar de sujeito, supostamente detentor do saber. Franco e Albuquerque (2013) apontam que a transferência no processo pedagógico traz elementos que promovem reflexões nesse campo e por meio das quais o educador incentivaria a imaginação do aluno, facilitando a efetivação e o desejo em aprender.

Ainda de acordo com Kupfer (2005, p. 91), na relação pedagógica a transferência “se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é do professor”, ou seja, na transferência do aluno com o professor, a figura do docente é esvaziada de sentido e será preenchida em conformidade com a

sua fantasia. Na transferência, o professor passa a fazer parte do inconsciente do aluno, sendo colocado em um lugar de escuta pelo aluno. Isto quer dizer que tudo que é dito pelo professor, o aluno ouvirá através dessa posição única que ocupa no inconsciente do sujeito. Impossível dissociar a fala do sujeito desse lugar. Desta forma, compreende-se, em parte, o motivo de alguns professores marcarem o percurso acadêmico de determinados alunos (KUPFER, 2005).

Na perspectiva psicanalítica, demanda-se cautela do professor ao permanecer na posição de sujeito detentor do saber. Se por um lado torna-se necessária ocasionalmente, sua permanência para viabilizar o processo pedagógico, por outro, é necessário que ele renuncie para que o aluno lide com a sua frustração de não corresponder às suas expectativas e proporcionar sua saída do passado infantil. Destarte, o professor sai de cena em alguns momentos para que o aluno percorra o processo de ensino e aprendizagem de forma um pouco mais autônoma, sendo essencial para se constituir como sujeito.

É importante destacar a importância dessa transição, pois se o professor permanece na posição de detentor do saber absoluto, apresentando-se como um ser completo, o aluno pensará que algo se encontra ausente nele mesmo e tem a ilusão de que o professor pode completá-lo, encerrando-se no lugar de aprendiz sem desenvolver sua autonomia. Por sua vez, é necessário que o professor, em alguns momentos, promova a renúncia ao lugar de sujeito suposto do saber para que o aluno compreenda e assimile os conteúdos por si próprio, como um sujeito pensante que tenha autonomia intelectual. Vale salientar que esses processos ocorrem sem que o professor tome consciência, não existindo uma fórmula pronta para que isso aconteça.

Essa é uma das grandes angústias provocadas pela Psicanálise. Ao romper com o que é esperado pelo professor no seu planejamento da aula, proporciona desconforto no ambiente escolar. Por conseguinte, ele deve

“(...) apenas colocar os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo (KUPFER, 2005, p. 125).

A psicanálise não significa deixar o aluno desamparado, permitindo que faça o que quer, como e quando quiser. No contexto escolar, muitos pontos devem ser impostos às crianças para que elas aprendam a dominar suas pulsões e tenham um convívio no contexto social. Portanto, de certa forma, cabe à educação “inibir, suprimir

e reprimir” (FREUD, 1933/1975, p.182). Embora seja um desafio para o professor saber o quanto pode proibir e quais meios acontecerá essa proibição, Santiago (2008) afirma que o professor somente conseguirá intercalar o que é permitido ou não se estiver ocupando o lugar de autoridade por meio da transferência.

Em relação à criança autista, questão da adoção simbólica e da transferência não são muito diferentes. No que diz respeito à adoção simbólica, ocorre uma operação de reconhecimento, que se diferencia no uso de recursos empregados pelo professor: identificações ao que seria mais próximo ou menos familiar, devido ao fato da criança autista não ocupar um lugar familiar. Essa operação irá ser mais demorada, todavia é possível ter pontos de enlace junto ao aluno autista.

Na transferência, por sua vez, para que o laço da relação entre professor e aluno seja estabelecido, é necessário que o primeiro a filie, mas também que ela corresponda, possibilitando que ele assuma essa posição. Nesse sentido, o professor tem como função promover esse enlace, implicando criança em uma tradição existencial por meio da qual marcas simbólicas serão transmitidas e auxiliando-a encontrar seu lugar no mundo.

Kupfer (2002 e 2007) afirma que a escola é um lugar privilegiado para essa operação da transferência, uma vez que, no que tange à criança autista, a educação também inclui o tratamento. A escola, então, não se traduz como um espaço em que ocorre uma relação de ensino e aprendizagem, mas sim uma instituição que estabelece um ordenamento simbólico para todos os alunos. A educação transcende a mera aprendizagem, ela inclui a iniciação dos alunos na ordem social, comunicando regras, papéis e símbolos. Isso implica no ingresso do aluno em um discurso previamente existente (Português, Matemática, Filosofia...) no qual ele toma emprestado da cultura significantes que não lhe são próprios. Aos poucos, os alunos mudam sua posição e começam a agir e falar autonomamente. O processo de adoção do aluno por um professor significa, para o primeiro, um grande trabalho de inclusão. Portanto quando o professor adota um aluno, ele está fazendo um grande trabalho.

Diante do exposto, torna-se fundamental que a criança autista seja posicionada como os demais alunos de modo a tornar a filiação possível. Muitos pais são favoráveis a um tratamento especial para seus filhos autistas, sem considerar que este tratamento, se integralmente incluso na abordagem pedagógica, interfere no modo como a criança autista se posiciona em relação a seus colegas.

O espectro autista tem diferentes nuances, traduzindo em diferentes formas de ser autista e em crianças manifestando diferentes níveis de dificuldades na aprendizagem. Torna-se cabível, no entanto, evitar colocá-las na posição de “especiais”, retirando-as do compartilhamento do comum. As crianças autistas devem ser desafiadas, mesmo que minimamente, na entrada dos níveis e códigos simbólicos.

Outro ponto importante a salientar consiste no fato de o professor não diferenciar suas apostas em crianças autistas e neuróticas, mesmo se a diferença entre uma e outra seja perceptível, mesmo que as respostas sejam diferentes. Paralelamente, é preciso sensibilidade a possíveis desorganizações da criança e compreensão às diferentes respostas vinculadas ao autismo. De acordo com Kupfer (2004), a escolarização dessas crianças não deve se limitar à promoção das condições de aprendizagem, mas incluir os laços sociais que se estabelecem nesse contexto se estabelecem, as possibilidades de oferta de outras posições.

CAPÍTULO 3

AUTISMO

3.1 Autismo e Relação com o Outro.

O presente capítulo tem como finalidade realizar um esboço visando a compreensão do chamado autismo. O termo *autismo* surgiu em 1906 com Plouller, psiquiatra, a partir de seus estudos com pacientes demenciais. A disseminação do termo na literatura ocorre somente em 1911, quando psiquiatra suíço Eugen Bleuler caracteriza o autismo como um distúrbio típico da esquizofrenia comum em adultos. A etimologia da palavra expressa uma derivação do termo grego *autos* (o si mesmo) empregado “para designar o ensimesmamento psicótico do sujeito em seu mundo interno e a ausência de qualquer contato com o exterior, que pode chegar inclusive ao mutismo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 43).

O nome foi disseminado em 1911, pela pluma do psiquiatra suíço, que o aponta como um dos sintomas fundamentais da esquizofrenia. Bleuler tomou da teoria freudiana o termo autoerotismo e subtraiu Eros, indicando o autismo como efeito da dissociação e tentativa de adaptação ao processo patológico. Ele descreveu um tipo particular de pensamento autístico ou derreísta, que não é guiado por objetivos, mas por afetos e desejo que aparecem de forma extrema na esquizofrenia e tem papel importante no caso de crianças autistas. Assim, os

sintomas essenciais dos esquizofrênicos, das crianças autistas podem ser englobados sob um comum denominador: uma ruptura das relações entre eles e o mundo exterior (DIAS, 2015, p.309)

No ano de 1943, o psiquiatra norte-americano Leo Kanner iniciou os estudos sobre o “autismo precoce”. Ele observou crianças que assimilavam os princípios linguísticos, mas não os empregavam na comunicação, descrevendo comportamentos recorrentes como a indiferença frente às pessoas e aos objetos, rituais, isolamentos e distúrbios da linguagem. Desde os estudos realizados por Kanner, o número de pesquisas feitas com o objetivo de encontrar a etiologia do autismo aumentou, com a maioria dos pesquisadores direcionando esforços às causas genética/orgânica (LIMA; LEGNANI, 2020).

Kanner afirmava que as crianças autistas possuíam boas potencialidades cognitivas, o que influenciava no desenvolvimento de capacidades mnemônicas, tinham tendência à repetição, mas eram incapazes de estabelecer relações (KUPFER, 1999). Outro estudioso que marcou os estudos sobre o autismo foi Hans Asperger, o qual, em sua tese de livre docência na Universidade de Viena, empregara o termo autismo com a finalidade de descrever suas experiências com as crianças que acompanhou ao longo de sua pesquisa e que apresentavam as características do autismo.

De acordo com *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos,⁸ há diversas pesquisas em curso que investigam a origem do transtorno; os resultados, até o presente⁹, são inconclusivos. A lógica em vigor na psiquiatria atual recomenda que um problema de ordem mental diagnosticado deve ser acompanhado por uma resposta medicamentosa. Como inexistente um remédio para tratar e “curar” o autismo “a busca pelo desaparecimento- um dos significados possíveis do verbo curar- do autismo segue cega e afoita” (MAS, 2017, p.12).

Para o tratamento do autismo, todavia, há a prescrição generalizada de certos fármacos e o emprego de técnicas de reeducação que têm como objetivo cessar o comportamento compreendido como “anormal”. Para Mas (2017, p.12), “enquanto não resolvem esse enigma, o autismo segue interpretado por grande parte dos

⁸ Informação disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>

⁹ O presente refere-se a data do dia 01 de julho de 2022

profissionais do campo da saúde e da educação como uma deficiência que pode ser trata exclusivamente pela via do comportamento. Dessa forma, bastaria educá-lo”.

Na escola quando se percebe que uma criança é diferente das outras, que não consegue atingir mesmo nível de desempenho e produzir mais, compreende-se que ela precisa ser corrigida. E, nessa lógica, a escola deixa de ser uma instituição de ensino e torna-se uma empresa, com metas a atingir, com muros altos, ela não sabe lidar com aquele que, vai de embate à ordem instituída.

Em vista disso, as técnicas de abordagem do autismo supõem uma necessidade de adestração da criança, sem apostar na aprendizagem como aquisição de determinados comportamentos (KUPFER, 2019). Desta forma, o investimento em um sistema terapêutico extremamente lucrativo, difunde e inculca “formas de subjetivação robóticas, que ameaçam o laço civilizatório em nome de interesses que não são científicos, mas de mercado” (KUPFER, 2019, p. 391)

A prescrição de Ritalina (metilfenidato)¹⁰, por exemplo, acarreta o efeito apaziguador pela hiper excitação da droga em algumas crianças e que, no caso daquelas inseridas dentro do espectro autista gera desregulação ao, rebaixar a proteção que elas constroem contra o mundo externo, produzindo angústia e agitação ainda mais intensa. Não existe, assim, medicamento que possa alterar a subjetividade como aponta Lavrador e Merletti (2017, p. 554):

Diante do discurso medicalizante que habita os debates atuais acerca da psicopatologia e do sofrimento na infância, que em muitos momentos reduz as questões subjetivas a um diagnóstico ou às questões orgânicas envolvidas, a psicanálise segue nos lembrando de que todo ser humano é ser de cultura, e que há aspectos a serem pensando a respeito do corpo e do modo de cada um estar no mundo para além do que concerne às necessidades biológicas

Do ponto de vista psicanalítico, a subjetividade se estrutura à medida em que é tomada pelo discurso do Outro. Essa abordagem tem a tendência de privilegiar as causas do sintoma da criança em diálogo com a dinâmica intersubjetiva familiar, o que difere do olhar médico, que tem como principal foco o comportamento. Nesse sentido, o enunciado de Kupfer (2013, p.44) é elucidativo: “o autista do psicanalista, não é o do neurologista”.

¹⁰ Conforme Neto, Brunoni e Cysneiros (2019), é principal fármaco utilizado para tratamento de crianças com autismo.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM) ¹¹ detalha o autismo da seguinte forma:

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM- 5 que engloba o transtorno (autismo), o transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento interesses e atividades (2014, p. 809).

O DSM-V e CID-11¹² categorizam, de certa forma, o autismo como Transtorno do Neurodesenvolvimento e utiliza como critério de diagnóstico a apresentação de défices percebidos na vida cotidiana, como comprometimento na interação social, comportamentos repetitivos e restritivos. Esses défices podem variar o grau de intensidade

Mesmo que os antigos diagnósticos de “Transtorno Globais de Desenvolvimento” não sejam mais empregados, permanece o uso do conceito de “transtorno”. Conforme Bautheney (2011), esse termo remete à ideia de algo passível de conserto, retomando a antiga ideia de que a doença é um mal que deve ser extirpado.

Muitos especialistas seguem considerando a existência de um padrão normal no desenvolvimento infantil observável e mensurável por de testes e escalas padronizadas e que oporiam crianças de acordo com os resultados obtidos.

Autores como Laurent (2014) e Maleval (2017) defendem a impossibilidade de abordar o autismo pela soma de sintomas, mas sim, pelo funcionamento objetivo singular. Maleval (2017, p.24) pontua: “A escolha do “todo biológico” é, por vezes, carregada de consequências para o tratamento de sujeitos autistas. Ela induz uma apreensão deste como retardados congênitos, e não como sujeito a devir”.

Vale ressaltar a importância de considerar cada manifestação comportamental, mas que deve ser contextualizada enquanto expressão da constituição do sujeito singular. Se diagnósticos povoam o ambiente escolar, que não seja instrumento de uma ordem instituída e se questione essa realidade. Adorno (1995) aponta que a educação precisa ter função emancipadora e nunca a conversão das pessoas em seres passivos.

¹¹ DSM corresponde à sigla em inglês.

¹² CID significa Classificação Internacional de Doenças

Diante disso, a pesquisa está alinhada à ideia do autismo não como um revelador de défices do sujeito, mas sim de um conjunto de características singulares que compõem esse quadro. As crianças autistas que são escolarizadas pelas técnicas comportamentais, não vivem uma verdadeira experiência na escola, elas perdem a oportunidade de aprender a se dizer (KUPFER, 2019). Como Bianco (2020, p. 39) observa:

Ao nascer numa cultura perpassada pela ciência e, ao mesmo tempo, ter como objeto o que é rejeitado por ela, a psicanálise, no entanto, não toma o sujeito para lhe dar sentido, tampouco irá tentar encontrar nele algumas regularidades que permitam que se considere uma parte do real sobre a qual também poder-se-iam escrever leis e reduzi-las a equações. A psicanálise irá, ao contrário, reconhecer no sujeito algo que não é redutível, não é apreensível nas malhas da medida, do cálculo ou da previsibilidade. Esse é então o sujeito do inconsciente, sujeito ao desejo que o constitui no mesmo ponto que dele não tem mais conhecimento

Para a teoria psicanalítica, as crianças autistas apresentam dificuldades na circulação social, oriundas das suas diferentes formas de se relacionar com o outros. E para que essa criança seja acolhida da sua forma de ser e estar no mundo, ela exige da escola diversos ajustes.

Nesse sentido, a psicanálise se atentará para a ausência de algo que teria que estar presente no desenvolvimento psíquico do recém-nascido, como produções simbólicas e de estruturas, que, todavia, por algum motivo indeterminado e desconhecido, não comparece. Essa concepção psicanalítica não atestará um transtorno nessas ausências e dificuldades da criança, que inculca a ideia de doença e enuncia um discurso patologizante (JERUSALINSKY, 2015).

A psicanálise de orientação Lacaniana tem compreendido o autismo como uma estrutura psíquica, posicionando-o ao lado da neurose, psicose e perversão. Sob essa perspectiva, o autismo não é uma doença, mas “uma nova forma de estar no mundo” (KUPFER, 2019, p. 388).

Diferentemente da medicina, para a psicanálise não existe a ideia de normalidade. Sem essa estrutura que justifica e ancora os critérios diagnósticos de “anormalidade” e a formulação de doenças, a abordagem ao autismo não exige buscas pela cura, mas considera, sim tratamentos que ofereçam melhores condições de vida, mesmo subjetiva. Na teoria psicanalítica, a linguagem é um ponto central na estrutura psíquica, porque é uma herança que articula o sujeito ao campo do Outro. Será por

meio da resposta que a criança produz diante do campo do Outro, que serão produzidos indicadores de sua posição e dos efeitos desta.

Vale ressaltar que a psicanálise considera também o autismo como um espectro que possui vários graus. Entende-se que os autistas têm dificuldades de se relacionar com o mundo e que a sua família e sociedade estão envolvidas nas dificuldades, acima de tudo em lidarem com esta criança que está longe de suas expectativas. Crianças essas que necessitam de ajuda para saírem de seu mundo e acharem soluções próprias para estabelecerem alguma relação com o mundo exterior. A origem do autismo, nesse contexto, parece inócua frente à necessidade de técnicas de abordagem do espectro que humanizem o sujeito.

A psicanálise propõe uma forma de compreender o funcionamento do autista, escutando-o. Em seus estudos, Kanner observou que as mães dessas crianças eram extremamente frias e distantes e estabeleceu a hipótese de que o autismo estaria relacionado a esse comportamento materno. De certo modo, ele tem razão. Uma mãe sustenta para seu recém-nascido o lugar de Outro primordial. Vale lembrar que a função materna pode ser encarnada pelos primeiros adultos que se ocupam do bebê, o que não implica diretamente a pessoa da mãe. Nesse sentido, antes mesmo de nascer, a função materna antecipa uma existência subjetiva, “Desenhará com seu olhar, seu gesto, com as palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê, cuja carne sumirá para sempre sob a rede que ela lhe tecer” (KUPFER, 2000, p. 90). A mãe é literalmente aquela que designa, que cria nomeando, projetando seu desejo no recém-nascido. Isso não depende de nenhuma escolha, porém acontece diariamente.

No texto “Notas sobre diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância”, Kupfer (2000) afirma que muito precocemente, o bebê movimenta sua cabeça, reencontra a *gestalt* do rosto materno que desviará de seu campo de visão. Devido a essas trocas afetivas, esse rosto materno assumirá para a criança um significado cada vez maior. Lacan nomeia esse processo como metáfora do espelho, é primeiro tempo na constituição subjetiva do sujeito, será feita a construção da sua imagem do corpo por meio do desejo materno.

Quando ocorre uma falha nesse processo, é possível observar os primeiros traços autistas. O bebê não olha para ninguém, possui uma ausência no olhar. Segundo Kupfer (2000), podem surgir as primeiras hipotonias, como quando o bebê senta, mas

não consegue fixar a cabeça, por não ter o quê olhar. Há uma falha na função materna, não pelo fato de a mãe não ter condições para exercê-la, mas porque o bebê torna-se incapaz de absorvê-la.

Um bebê, antes de mais nada, é um feixe de nervos, todavia é fundamental a presença de outro ser humano para inseri-lo no mundo do humano, da linguagem. Ainda que os psicanalistas a responsabilizem, a mãe não é culpada por essa falha (KUPFER, 2000). Responsabilizá-la significa introduzi-la em um movimento de resgate que não foi possível acontecer quando ainda era recém-nascido. Culpabilizar essa mãe é apoiar a ideia cultural de que atos como acarinhar, pegar no colo, expressar um amor incondicional são tão relevantes que a sua ausência acarretaria o adoecimento mental do bebê. Para Kanner, a mãe que não age dessa forma deve se sentir culpada. A partir do levantamento bibliográfico dessa pesquisa demonstrou que o comportamento materno não parece diretamente relacionado com o desenvolvimento do autismo. Observações demonstraram que mesmo uma mãe considerada “fria” pôde exercer sua função e colocar seu desejo inconsciente no bebê enquanto uma mãe extremamente afetiva não pôde olhar para seu filho de modo a assegurar esse processo. Com isso, a culpabilização das mães pelo destino objetivo é insustentável diante da ausência de relação de causalidade.

3.2 Homogeneização do ensino

Como foi observado, as deficiências foram classificadas seguindo critérios oriundos do saber médico. Conjugada à nova posição da escola em relação às crianças, iniciada na Idade Moderna (ARIÈS, 1981) aquelas que correspondiam às descrições médicas passaram a ser consideradas não-escolarizáveis. Medicina e escola são, assim, instituições responsáveis pela categorização dos indivíduos.

A partir do início do século XIX, se tornam objetos de estudos e passam a ocupar um lugar definido: elas são situadas à margem da escola e, com isso, delimitam os contornos necessários para a classificação de crianças “normais”, escolares. A escola encontra seus pontos de referência identitários nesse contorno, e o expulso pela instalação do contorno ajuda a defini-la” (KUPFER, 1999).

Nesse contexto a escola reincorpora a definição de “não escolar”, não há sentido para ela. Inicialmente a escola foi criada para segregar, desta forma é fundamental

uma reformulação para que possa realmente incluir, uma vez que o aprendizado transcende um espaço físico ou conteúdo programático.

De acordo com Kupfer (1999) não adianta fazer um “puxadinho”¹³ para fazer caber a criança especial na escola, como as classes especiais ou outros dispositivos que produza um apêndice. As crianças autistas têm capacidade de aprendizado, porém não entram em conformidade com a pedagogia escolar que tende a reduzir essa habilidade à leitura e à escrita. Elas possuem “ilhas de inteligências preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido” (KUPFER, 1999, p. 116).

Nesse sentido, existe uma grande dificuldade em definir o termo inclusão e seu papel no contexto social. Vai além de simplesmente colocar um aluno autista em uma sala regular, e sim criar um ambiente acolhedor, conforme a especificidade de cada aluno para que a inclusão realmente aconteça. Todavia, a escola tem uma tendência a homogeneizar.

A educação se preocupa com a reprodução de uma ordem social, não visa a saúde mental (COSTA, 1984). Uma ordem que somente aqueles compreendidos como “normais” estão incluídos, já aqueles “diferentes” são colocados à margem da sociedade. Como visto, foi uma grande luta social para que se isso se modificasse, todavia ainda há traços da exclusão e marginalização social no tratamento que as crianças autistas recebem da sociedade.

Entretanto, por qual motivo ainda acontece essa segregação hoje em dia? Conforme Alves (2009, p.343): “A escola, enquanto instituição social, é um espaço onde as diferenças se encontram e, portanto, local permanente de potenciais conflitos”. No processo de inclusão, essas diferenças evidenciam um mal-estar que se manifesta de maneira proeminente na educação. A angústia da castração é escancarada na impotência do educador indagado sobre quanto a sua prática na austeridade de alguns pais referente à possibilidade de seus filhos passarem a conviver com o deficiente (ANDRADE; SOLERA, 2006).

¹³ O autor utiliza o termo em estilo metafórico. Usualmente designando um estilo de habitações da classe baixas brasileira em que uma moradia inicial recebe agregações de outros cômodos para abrigar novos membros da família, o autor utiliza para ressaltar o caráter de precariedade desses arranjos na escola

Fédida (1984) diz que o encontro com a deficiência balança as bases de nossa existência. Seria algo como um “espelho perturbador”: a imagem da pessoa com deficiência remete à imagem da nossa experiência pessoa primitiva do corpo fragmentando¹⁴, experiência que foi “esquecida” da imagem especular com a primeira formação do eu (FÉDIDA, 1984, apud ANDRADE; SOLERA, 2006, p.86).

No começo reconhecemos em uma imagem (ideal do eu) que não condiz ao corpo fragmentado. Desta forma, se imagem do deficiente perturba devido ao fato que ela remete, em espelho, a uma imagem da deficiência já vivida por cada um de nós.

Lacan (1974-1975) apresenta o nó Borromeu que representa os registros do Real, Simbólico e Imaginário na estruturação do psiquismo. Esses três anéis são entrelaçados e cada um deles produz um sentido.

Nessa perspectiva o corpo é da ordem do Real e com base nisso que a linguagem se instaura, isto é, será do Real que emerge o Simbólico. Logo o Real é impensável, o irrepresentável. Constituindo-se das primeiras inscrições a qual não se tem palavras para definir. Essas inscrições são chamadas alíngua (lalangue), não simbolizadas. Elas são formadas por sons, pela voz, pelo olhar, entre outros, significantes do recém-nascido (introduzido no universo de símbolos) que não conhece o significado.

Deste modo nosso corpo foi testemunha de uma alienação pela qual o eu se constituiu a partir das experiências de um corpo fragmentado, que tem uma dependência inicial diante do desamparo que enfrentamos ao nascer e permanecem como marcas não simbolizadas. Em virtude disso, essas marcas da ordem do real forma uma “escrita” que “persiste” em se inserir na ordem do simbólico, processo a qual a angústia emerge.

Esse encontro com o Real provoca a angústia. É nesse cruzamento que a imagem da deficiente causa perturbação. Ao olhar para deficiência vemos manifestarem-se marcas da nossa própria debilidade e impotência que se apagam pela imagem pela qual o sujeito se reconhece, “Aquilo que ao nos constituirmos, por ser da ordem inconsciente, negamos em nós mesmos, o deficiente, como um espelho

¹⁴ Essa experiência ocorre quando sistema neurológico do recém-nascido não está completamente desenvolvido e em virtude disso vivencia-se em seu corpo intensa descoordenação, “experiência de corpo despedaçado” (Lacan, 1949/1998, p. 100).

perturbador, nos devolve com a imagem de seu corpo debilitado” (ANDRADE; SOLERA, 2006, p. 88).

O encontro com deficiente causa angústia ao professor, que não sabe direito o que fazer, como se essa confrontação fosse estranha e proporcionasse o mal-estar dessa relação, constituindo um grande empecilho para inclusão escolar. Ao olhar o deficiente, sua imagem afeta por mostrar uma imagem que não coincide à imagem do eu ideal. Como aponta Mannoni:

Quando um adulto se encontra face a um semelhante que não corresponde à imagem do que crê poder esperar, oscila entre uma atitude de rejeição e caridade. Queira ele mal ou bem ao outro, não é esta a questão. O problema não se coloca no nível das boas intenções, mas o nível, muito mais obscuro, do que as subtende (1999, p. 196).

O educador tem que estar preparado para responder de um outro lugar, um lugar da falta, porém é necessário percorrer um caminho sob a perspectiva do desenvolvimento pessoal, retirando-se do lugar do “eu sei” onipotente.

Nesse contexto, torna-se relevante reconhecer as diferenças que implicam o sujeito reconhecer em si próprio suas limitações e faltas. Isso faz os sujeitos serem diferentes um dos outros. A singularidade de cada um é o primeiro movimento para melhorar a relação com o outro e, por conseguinte, com a pessoa autista.

Nessa perspectiva, Alves (2009) afirma a importância de investir numa relação não massificada a qual o docente e aluno não são adversário, mas sim sujeito em um mesmo processo.

Para Mannoni (1999) não se deve procurar a cura para a deficiência, mas sim enxergar a singularidade de cada um em seu discurso, “O que conta é procurar para além do deficiente, a palavra que o constitui como sujeito às voltas com o desejo” (1999, p.196). Em vista disso, essa pesquisa vai de embate a qualquer processo de massificação, em favor de um olhar para aluno em sua subjetividade.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1 Percurso Metodológico da Pesquisa

A metodologia desta pesquisa foi qualitativa, desse modo, na abordagem qualitativa mostra realidade humana vivida socialmente. De acordo com Minayo (2012, p. 21), a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo nas relações” em suma, favorece os aspectos subjetivos de seus participantes. Não obstante, ela possibilita conhecer a fundo as vivências e representações de cada participante em relação ao tema abordado (TURATO, 2005).

O método qualitativo foi escolhido para aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica interpessoais e a vivência, visões e percepções sobre a relação do professor de sala regular com aluno autista em escolas da rede pública e privada do município de Santos-SP.

Os dados coletados pelos diferentes instrumentais foram organizados e sistematizados em categorias *a posteriori*, conforme base na metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (1988/2011).

4.2 Contato com as Escolas e Participantes da Pesquisa

A trajetória para a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos iniciou-se no mês de março de 2022. A pesquisadora

entrou em contato com as diretoras de 3 escolas privadas do Município de Santos para que assinassem um Termo de Autorização (APÊNDICE D) e possibilitar o ingresso da pesquisadora nas dependências das escolas e acesso ao corpo docente.

Em relação às escolas públicas, o projeto foi submetido e protocolado (nº 025227/2022-00) na Seção de Atendimento de Pessoal-Educação localizada na Secretaria Municipal da Educação de Santos no dia 27-04-2022.

Em vista da demora da resposta das escolas públicas, o projeto foi submetido ao Comitê para que começasse a pesquisa somente nas escolas particulares. No dia 14 de julho de 2022, a Secretaria Municipal de Santos autorizou que a pesquisa fosse realizada nas escolas públicas de Santos, desta forma a pesquisadora submeteu um adendo ao Comitê para fosse incluído as escolas públicas.

Assim, a pesquisadora agendou uma reunião com as diretoras para definir um cronograma de contato e convite aos professores de cada estabelecimento. Em reunião com os professores selecionados, houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), e a apresentação da pesquisa com as explicações e esclarecimentos sobre objetivos, procedimentos, bem como a manutenção de sigilo de identidades da escola e do participante.

4.3 Instrumentos Utilizados

O estudo qualitativo teve duas etapas, a aplicação do Questionário Sociodemográfico (APÊNDICE A) e Entrevista Semiestruturada (APÊNDICE B), a fim de se atingir os objetivos propostos.

Questionário Sociodemográfico (APÊNDICE A):

Contempla questões idade, sexo, renda familiar, se atualmente trabalha e qual o nível de escolaridade. Todas as perguntas foram elaboradas pela pesquisadora do projeto e será utilizado para ancorar as análises e resultados do estudo.

Entrevista Semiestruturada (APÊNDICE B):

Segundo Gil (2009), a entrevista é uma técnica utilizada para a coleta de dados nos levantamentos por parte do/a entrevistador/a, “é rica em relatos realizados pelos próprios sujeitos” (BOGDAN; BIKLENB, 1994, p.272). Visando ouvir os sujeitos para a análise e a interpretação de sua realidade, foi adotado essa técnica por meio de um

roteiro semiestruturado composto por questões previamente elaboradas que propiciaram a abertura para um diálogo livre.

4.4 Procedimentos

A coleta de dados foi realizada na seguinte sequência: inicialmente foi aplicado o Questionário Sociodemográfico (APÊNDICE A) e, a seguir, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B). Ambos os instrumentos foram aplicados individualmente em cada participante. Foram feitas em uma sala da escola reservada na qual estavam presentes somente a pesquisadora e o participante. As entrevistas tiveram duração máxima de 40 minutos, com possível reagendamento se necessário.

Os critérios de inclusão na pesquisa levaram em consideração a atuação mínima de 5 anos como professor de aluno autista de ensino fundamental I em escolas da rede pública ou privada do município de Santos-SP e a aceitação do convite para participar do estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C).

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos (CEP-UNISANTOS) com Parecer número: 5.90.338 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 59168422.8.0000.5536, conforme o ANEXO A.

4.5 Perfil dos Participantes

Foram convidados a participar voluntariamente até 4 professores, de ambos os sexos, que lecionem há, no mínimo, cinco anos no ensino fundamental I, atuando com alunos autistas em duas escolas públicas do município de Santos-SP. E até 4 professores, de ambos os sexos, que lecionem há, no mínimo, cinco anos no ensino fundamental I, atuando com alunos autistas em três escolas particulares do município de Santos-SP.

Foi utilizada preposição “até”, pois haviam escolas que não contavam com 4 professoras que tivessem todos os requisitos citados acima e nem todos os professores convidados aceitaram o convite. Desta forma, na rede privada somente 6 participaram da pesquisa. Já na rede pública, em uma escola todos aceitaram o

convite, na outra somente duas aceitaram participar totalizando 6 professores da rede pública.

Portanto, na escola A havia somente dois professores, a escola B havia 3 professores e escola C somente um professor. Totalizando seis professores.

Nas escolas públicas, a escola D todos quiseram participar totalizando quatro, na escola E havia o número total pretendido, todavia, no convite realizado na escola E somente dois aceitaram em participar da pesquisa. Portanto, participaram seis professores de três escolas privadas e seis professores de duas escolas públicas.

4.6 Caracterização Sociodemográfica dos Participantes

Tabela 1. Caracterização Sociodemográfica dos Participantes

		N	%
Sexo	Feminino	12	100
Idade	Até 36 anos	3	25
	36 a 45 anos	5	41
	45 ou mais	4	33
Renda familiar	1 a 2 salários mínimos	1	8,3
	3 a 4 salários mínimos	4	33,3
	5 a 6 salários mínimos	2	16,6
	+de sete salários mínimos	5	41,6
Nível de escolaridade	Graduação	1	8,3
	Especialização em diversas áreas	6	50
	Especialização em educação especial	5	41
Total		12	100

Fonte: Dados respondidos pelas participantes da pesquisa. Tabela elaborada pela pesquisadora (2022)

4.7 Breve Contextualização da Cidade da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Santos-SP, situada 72 km de distância da Capital São Paulo. Tem 433.991 habitantes segundo site do Instituto Brasileiro de

Geografia (IBGE) realizado em 2021. Possui um alto índice de desenvolvimento humano¹⁵: 0,840, está em sexto lugar do Brasil.

No campo educacional, o número total de estabelecimentos de ensino fundamental I é de 153 escolas (sendo 32 delas públicas¹⁶). O número de crianças matriculadas no ensino fundamental é 45.559, com os alunos matriculados na escola pública representando aproximadamente 43 % (19.588) Quanto o número de docentes são de 2.956 (sendo 1.511 na rede pública)¹⁷

¹⁵ Conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) “é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde”.

¹⁷ Todos esses dados foram obtidos no site do IBGE (disponível em: www.ibge.gov.br) e SEDUC (link para acesso: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/secretaria-de-educacao>).

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ESCUTANDO O PROFESSOR

5.1 Escolas Participantes

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas e três privadas do município de Santos-SP. Em respeito à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018), os nomes das instituições e dos participantes serão anonimizados.

Nas escolas participantes, as da rede pública o máximo de alunos por sala são 35, difere da rede particular a qual o número variava de acordo com a escola.

Tabela 2. Relação de escolas participantes com número máximo de alunos por sala

Escolas particulares	Número máximo de alunos por sala
Escola A	25
Escola B	30
Escola C	25
Escolas públicas	
Escola D	35
Escola E	35

Fonte: Dados obtidos com as escolas participantes. Tabela elaborada pela pesquisadora (2022)

Tabela 3. Relação do total de alunos matriculados no ensino fundamental I nas escolas participantes.

Escolas particulares	Total número de alunos no e.f. 1
A	285
B	290
C	188
Escolas públicas	
D	672
E	613

Fonte: <https://novo.qedu.org.br/> e <https://egov.santos.sp.gov.br/dadosabertos/educacao>. Tabela elaborada pela pesquisadora (2022).

Tabela 4. Quantidade de alunos autistas matriculados nas escolas públicas e

Escolas privadas	Nº alunos com autismo matriculados em 2022
Escola A	1
Escola B	0
Escola C	1
Escolas públicas	
Escola D	15
Escola E	11

particulares participantes.

Fonte: Dados obtidos com as escolas participantes. Tabela elaborada pela pesquisadora (2022).

Um dado que merece ser destacado se refere ao número de alunos com diagnóstico de autismo matriculados na rede pública, superior ao da rede privada.

5.2 Análise das Entrevistas dos Participantes

Os dados coletados pelos diferentes instrumentais foram organizados e sistematizados em categorias *a posteriori*, conforme análise de conteúdo de Bardin (1988;2011). Essa técnica se estrutura em três fases: 1) pré-análise: ela corresponde à primeira etapa que organiza a análise do conteúdo. Nela, são sistematizadas as ideias preliminares; 2) exploração do material, que tem como finalidade a categorização do estudo com a produção de uma descrição analítica dos dados; 3) tratamento dos resultados, quando será feita uma análise dos resultados, com foco de constituir e captar os conteúdos em todo material coletado por meio da Entrevista Semiestruturada (APÊNDICE B).

A análise de conteúdo possibilita inferências que são “operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1977, p. 39). Para o tratamento foram utilizadas operações de desmembramento do texto em diferentes núcleos de sentido para que seja realizado um reagrupamento em categorias (BARDIN, 2002).

A partir da leitura dos dados transcritos nas entrevistas com os professores, as categorias foram elaboradas conforme as respostas obtidas nas entrevistas. Assim, apresentamos as seguintes categorias:

- a) Formação acadêmica para trabalhar com alunos da educação especial em classes regulares;
- b) Relação professora e aluno autista;
- c) Dificuldades enfrentadas dos professores com os alunos autistas;
- d) Questão da inclusão na sala de aula;
- e) Ações favorecedoras da inclusão escolar;
- f) Atividade em conjunto com a turma.

Deste modo, foi possível evidenciar as propriedades dos textos produzidos na entrevista, mostrar as diferenças e as semelhanças do acolhimento dos alunos com autismo nas redes públicas e privadas, as diferentes maneiras de trabalhar com aluno com autismo e eventualmente possíveis sugestões para que realmente a inclusão seja mais efetiva.

5.3 Relatos dos Professores sobre a Inclusão do Aluno Autista.

Nesta pesquisa, entende-se que o autismo é uma das formas de subjetivação possíveis, uma resposta, uma tentativa de lidar com o desafio que o sofrimento psíquico impõe. Em vista disso, é fundamental que o professor considere o que há de singular em cada sujeito, em sua história, seu contexto e em suas relações.

Uma escola que recebe o aluno autista lhe fornece uma chance para encontrar um lugar subjetivante, um lugar social que possibilite criar raízes. Todavia nem sempre as crianças encontram esse lugar na escola e isso é devido à vários motivos como veremos.

Categoria a) Formação acadêmica dos professores para trabalhar com alunos da educação especial em classes regulares

A primeira categoria da análise revelou que todas as professoras da rede pública possuem algum tipo de formação para trabalhar com a Educação Especial,

sendo que a sua maioria (5/6) tem especialização¹⁸. No entanto, na rede privada quatro (4/6) profissionais afirmaram possuir formação de cursos em Educação Especial com carga horária menor que uma especialização e duas (2/6) não possuíam nenhuma formação específica em Educação Especial. Vale apontar que formação específica para atuar com crianças autistas não foi mencionada por nenhuma participante.

“Tenho especialização em educação especial, passei dois anos fazendo”
(Professora J da rede pública)

“Eu tenho cursos que são técnicos, mais ou menos há dez anos que eu venho procurando, me informar, mas são cursos pequenos, não são cursos da faculdade. São cursos pequenos de quatro a cinco dias e eu procuro participar de todos” (Professora C da rede privada)

Quando questionados se a instituição pela qual trabalha já teria oferecido algum tipo de formação, das públicas sua grande maioria (5/6) responderam afirmativamente e, das particulares, 2 /6 confirmaram.

Por meio desses dados foi possível observar que das escolas participantes da rede pública tem professoras especialistas na área de Educação Especial, além também da prefeitura ter maior investimento de cursos para eles.

“Já foi oferecido sim, cursos livres na semana de educação, sempre aborda algum tema de educação inclusiva e cursos livres. Tem na modalidade do moodle, mas não é sempre que abre a matrícula. Mas com uma certa regularidade tem. Geralmente estão sendo online. A semana da educação anualmente. Geralmente antes do recesso, entre feriados. Na semana de educação são palestras ofertadas, mudou essa plataforma, geralmente uma carga horária de 40h”.
(Professora A da rede pública)

Todavia são cursos pontuais de baixa carga horária e que muitas vezes não se aprofundam.

“São cursos curtos, são muito vagos. É muito superficial, não atinge o coração das pessoas”. (Professora B da rede pública)

Importante pontuar que a inclusão vai além da escola estar adaptada estruturalmente ou ter um professor especialista. Ela inclui também posturas relacionadas ao próprio modelo em que a escolarização está baseada, a partir, por

¹⁸ Tem duração mínima de 360 horas.

exemplo, do questionamento de certas posições, como a de mestre, que em determinados momentos pode inverter o lugar do completo saber e se posicionar como um mestre não-todo. Como aponta Voltolini (2020, p.90):

“Também como professor, o analista não sabe *a priori* o que vai acontecer na sessão; mesmo que acompanhe seu paciente há muito tempo, sabe que deve prever com relação às apostas na reprodução comportamento deste. O analista também só pode controla-se, sem jamais sonhar com o controle do que vai se passar na sessão. Trata-se de ambos os casos, de práticas do *acontecimento* e não da previsão” (VOLTOLINI, 2020, p.90).

Normalmente o professor respaldado por uma teoria forte pode oferecer uma fórmula prática sobre como abordar o aluno. No entanto, o des(encontro) é de outra ordem, está relacionado com teoria sendo letra morta em oposição à prática, lugar vivo.

Categoria b) Relação professora e aluno autista

A segunda categoria contempla a ótica dos professores acerca de sua relação com o aluno autista. A posição dominante dos entrevistados é de que essa relação depende do espectro no qual se encontra cada aluno. Os professores da rede pública mencionaram que a dificuldade da inclusão pode ser atenuada com as ferramentas adequadas. Já os educadores da rede privada relataram não possuir graves problemas nessa relação.

Então surge o questionamento se as escolas participantes das redes privadas se realmente está sendo feita a inclusão social do autista ou está sendo deixado de lado por carência de estrutura e formação.

“Se você deixa aquela criança ali no canto, ela não dá trabalho, mas também não progride. Não faz atividade nenhuma, fica fazendo movimento repetitivo, anda em círculo, fica colocando as fileiras, mas não dá trabalho. Então eu deixo ele ali, porque o problema não é meu. Tem que dizer que dá trabalho, porque é difícil você pegar a mão dele, você insistir, você incomodar a tranquilidade do outro, você tirar a zona de conforto do outro. Você não quer que o outro exploda, você não quer que outro tenha crise, você tenta o menos possível movimentar o outro. Então dizer que trabalhar com autista é fácil, não é. É muito difícil”
(Professora A da rede pública).

Essa atitude é justificável diante da dificuldade que consiste no cuidado com o diferente, com aquele que provoca o deslocamento da função de educador nem sempre contemplada com a teoria da educação inclusiva.

O professor é uma referência para o aluno, a sua formação enfatiza o seu papel, na formação de valores do estudante como também na construção de conhecimento. Por isso, é fundamental o investimento em sua formação sobre a temática.

O relato abaixo, da professora G, de uma escola privada, detalha o interesse e a surpresa da docente em torno da capacidade de retenção do conteúdo por um aluno autista, mesmo quando este não parecia concentrado no que dizia (ausência de contato visual). Observa-se que essa professora descola a posição desse aluno de que não aprende, para de um aluno que responde tudo e interage com a turma.

“De conteúdo é muito engraçado, ele não tava me olhando, balançava as mãos, ria, fazia tudo. Quando eu perguntava o que acabei de falar, ele me respondia basicamente tudo. Tudo que eu falei, era muito interessante. Era uma coisa como pode? Porque ele não ta me olhando, para mim ele não estava prestando atenção, mas quando eu o chamava para responder, para interagir com a turma, ele sabia tudo”
(Professora G da rede privada).

Categoria c) Dificuldades enfrentadas dos professores com os alunos autistas

Em relação às dificuldades enfrentadas, as respostas recebidas foram as seguintes: comportamento dos alunos autistas e ajuste de rotina, ambos mencionados por docentes das escolas públicas e particulares. São dois pontos que se entrelaçam, de certa forma, pois dependendo do comportamento do aluno, haverá a necessidade de um determinado ajuste de rotina. De acordo com as todas as professoras entrevistadas, 10/12 afirmaram que o comportamento do aluno autista agita a sala de aula, prejudicando o restante da turma.

“A dificuldade maior em algumas situações é muito mais voltada a comportamento. Então assim tempo de maturação, de concentração, de produção. O quanto que eles conseguem ficar tempo de mesa, nem todos conseguem ficar sentados produzindo” (Professora I da rede pública).

O outro ponto abordado, a rotina, parece representar um desafio para os professores pois envolve adaptar uma rotina que sirva tanto para o aluno “regular” e para o aluno autista. A rotina escolar possibilita aos alunos com autismo a superação de suas limitações; ações e práticas realizadas pelo docente e pela equipe escolar contribuem para o avanço de seu desenvolvimento.

“E nessa questão de fazer o aluno em participar das atividades o máximo possível. Ele está dentro do contexto que a gente tá fazendo só que adaptar para a necessidade que ele tem ou para o que ele consegue fazer, sem estabilizar essa criança demais deixando impossível para ele participar daquilo” (Professora M da rede pública).

“No começo é difícil, para voltar à rotina, na parte de adaptação” (Professora H da rede privada).

A prática de toda equipe escolar e do docente precisam ser adaptadas para entrar em conformidade com a necessidade de cada aluno e, no caso da inclusão de alunos com autismo, consistem em ações que visem à socialização, igualdade e um processo de capacitação e aprendizagem de igualdade.

Os entrevistados também mencionam a demanda por auxiliares ou mediadores nos momentos em que o aluno autista começa a incomodar os outros, algo que pode ocorrer com relativa frequência. Frases como “*vá dá uma volta com ele*” ou “*levá-lo para uma sala que irá acalmá-lo e permanece todo período lá*” apareceram nas entrevistas. Nota-se que isso pode consistir em uma saída ao professor regente para não se relacionar com esse aluno. No entanto, a inclusão escolar não acontece em contextos como esses o que abre possibilidade para a existência de um sistema paralelo de exclusão dentro da sala de aula.

“Eles têm a salinha, que a mediadora até levava para fazer com ele, até de uma forma mais calma que as vezes ele precisava desse silêncio também. Então quando via que ele estava muito agitado, ela pegava atividizinha dele e levava para salinha de apoio para isso. Então levava para fazer lá. Era frequente” (Professora C da rede privada)

“Se ele começar a atrapalhar muito, ele ia dar uma volta. Caso ele chorasse, ele ia dar uma volta também” (Professor G da rede privada).

Categoria d) Questão da inclusão na sala de aula

Essa questão evidenciou certa inquietação na maioria dos participantes, principalmente devido à angústia que a proposta de inclusão proporciona. Pareceu ser uma questão difícil de elaborar. Paralelamente, todos os participantes buscavam exemplos para responder às questões.

Observa-se o predomínio (11 /12) de respostas a respeito da adaptação do material do pedagógico, uma vez que a experiência desses docentes com o autismo fora marcada pela dificuldade de aprendizagem.

Nas escolas públicas o assunto sobre inclusão não é falado na sala de aula, somente se os alunos levantam questões sobre essa temática ou se uma crise desencadeia o processo de coletivização da questão.

“Não faço um trabalho específico assim, até porque dependendo a gente acaba segregando mais. Então eu tento agir de forma mais natural possível. Incluindo aquele aluno e quando tem algum questionamento ou alguma dificuldade, o aluno entra em crise aí que eu preciso explicar para turma” (Professora J da rede pública).

Já nas escolas particulares, o trabalho de inclusão é realizado pela psicóloga da instituição. Chamou a atenção, no discurso das professoras, a responsabilização da psicóloga por esse trabalho, uma vez que as atividades realizadas pela profissional não eram compartilhadas com o restante dos alunos e as docentes. Notou-se que o professor imputa a inclusão do aluno autista à profissional de psicologia.

“Depende muito da série para ser utilizado algum recurso de inclusão. Eu trabalho no quinto ano, então as vezes uma conversa, um papo é melhor que um livro. Quem tem a condução de ler um livro é a psicóloga, elas fazem rodas de conversa, faz um trabalho uma vez ao mês”. (Professora E da rede privada)

“A psicóloga conversava com os alunos e era muito presente, principalmente nos casos de inclusão ou quando precisávamos de um olhar apurado com relação ao grupo de estudantes. Ela tinha um projeto, onde toda semana percorria todas as classes do ensino fundamental 1,

ampliado e integral com uma proposta diferenciada, incluindo histórias, desenhos, roda de conversa, pinturas ou algo que pudesse complementar determinado assunto/ou objetivo em que estava trabalhando com os estudantes” (Professora D da rede privada).

Categoria e) Ações para inclusão escolar

Entre as escolas estudadas nessa pesquisa, as escolas públicas parecem estar melhor preparadas em termos estruturais que as particulares, somente um escola particular tem a mesma estrutura que a escola pública.

“Que eu saiba adaptação curricular, sala de AE, presença da mediadora na sala da inclusão e orientador educacional faz a ponte com a família e mediadores” (Professora I da rede pública)

Categoria f) Atividade em conjunto com a turma

Pensar na inclusão é relembrar do enunciado constitucional: “Todos são iguais perante a lei”. No entanto, no contexto escolar, o professor precisa reconhecer as especificidades de cada aluno, que cada um é diferente. Visto isso, trabalhar com a diferença é uma necessidade cotidiana do docente, como afirma KUPFER (2005, p.20), “todas as crianças são diferentes, mas algumas são mais diferentes que outras”. Observa-se que o aluno autista tem características diferentes dos demais, o que se evidencia nas seguintes falas:

“Uma criança que foi meu aluno era uma criança também dessa questão do contato, mas também era carinhoso, mesmo sendo da parte verbal, não conversava muito” (Professora C de escola da rede privada)

“Fazê-lo ele permanecer sem que atrapalhe os outros amigos. Um aluno que eu tinha, ele tinha muitos toques com as mãos, então as vezes ele fazia uns barulhos. Aí a gente falava: agora não” (Professora G da rede particular).

“Ele era um aluno muito inteligente, ele gostava de falar tudo na frente dos outros alunos. Se alguém fosse falar na aula, ele ficava muito irritado, tinha crise, precisava do apoio dos inspetores. Fui buscando estratégias de melhor isso e foi melhorando conforme foi” (Professora D da rede pública)

“O aluno que eu tive, era muito agressivo, os colegas e a mediadora que o acompanhava tinha medo dele” (Professora F da rede particular).

Nota-se que os alunos autistas se distanciam do que o professor considera como “aluno ideal” ou que tivesse um comportamento padrão que lhe permitisse trabalhar com todos os alunos tranquilamente. Kupfer (2001) aponta que no momento em que a criança autista passa a ir à escola, ela pode ser reconhecida a partir das normas sociais impostas pela convivência nesses locais.

“Difícil fazer a turma entender que aquela criança precisa de um apoio diferente, um olhar diferente. No começo, principalmente no começo do ano, quando a classe se mistura e aí são crianças novas. Todo mundo é igual, mas ele precisa de um olhar diferente, você precisa vê-lo e tratá-lo. Não é dando regalias, mas tem coisas por exemplo, aquele aluno só podia sentar naquela cadeira do meio, era aquilo, aquele é lugar dele. Se alguém sentasse no lugar dele aquilo virava um.... Até fazer com que as crianças entendessem, para ele aquele é melhor lugar, para ele ficar tranquilo. Isso leva um tempo” (Professora E da rede particular)

A resposta dos professores das redes pública e privada para essa última categoria foi homogênea. Nota-se que as profissionais compreendem a importância desse processo de interação, que contribui efetivamente com a inclusão. Concordaram também que a atividade em conjunto com turma depende da especificidade de cada aluno. E para alguns, única atividade possível com a turma é a lúdica.

“Depende de cada caso, são bem diferentes. Em cada caso é bem específico, é um olhar diferente, a gente não pode rotular os autistas. Cada um tem suas características, tem sua personalidade. Então não gosto de generalizar, cada caso geralmente é um caso. Eles precisam de uma atividade adaptada? Nem todos irão precisar. Tem uns que lidam perfeitamente com outro. É muito complexo” (Professora L da rede pública).

“São atividades mais lúdicas. Mas quando é algo que a gente consegue fazer em grupo e ele participa, ele está inserido no momento dele. Está ali com grupo fazendo e tudo mais” (Professora C da rede privada).

Kupfer (2007) pontua que a escola disponibiliza à criança uma organização, oferece regras que regem relações entre as pessoas, um lugar social. O que se

observou durante as entrevistas é que 11 /12 dos participantes entendem o quanto a escola é fundamental para o aluno autista, porém enfatizam esse aspecto em termos de aprendizagem sem considerar os impactos positivos na subjetividade da criança.

Na realidade atual da educação brasileira, a inclusão escolar compõe o cotidiano e a comunidade escolar deve estar preparada para a recepção do aluno. Integram o processo de inclusão o acolhimento, o respeito e a consideração sobre o direito a um futuro a que todas as crianças têm direito por meio do desenvolvimento social e cognitivo. Nos dizeres de Amâncio et Assali, (2005, p. 84), é preciso “um professor e uma escola que podem sustentar um olhar singularizado, deixando de lado a ideia de salas homogêneas, supondo que as diferenças existam” (AMÂNCIO; ASSALI, 2005, p. 84).

Muitas professoras se sentem ansiosas ante os avanços pequenos e graduais do aluno autista. A resposta à essa ansiedade é a solicitação porque essas crianças correspondam ao que é esperado do aluno “ideal”. Não colocam em xeque a artificialidade dessas expectativas, que não correspondem à realidade tem questionamento que, no mundo hoje em dia pleno de “resultados”, que promete a “felicidade”, a criança autista vem apontar o furo dessa promessa.

“Eu não sinto grande dificuldades, eu acho que no dia-dia dá aquela ansiedade para saber será que aquilo que estou proporcionado está tendo avanço, eu to vendo avanços nele. Então assim na verdade para mim a maior dificuldade é essa questão da ansiedade. De você querer trabalhar com ele e ver avanços nessa criança. Dependendo da criança os avanços são mínimos, às vezes isso que dá essa questão da ansiedade. “ah podia mais”, ou se não você faz uma atividade que não é só com autista, é lógico que eles a gente quer ver cada vez mais crescendo. Então assim você faz uma atividade e você se frustra as vezes porque não deu certo. Aí você tem que pensar de que forma você irá fazer novamente para que ele tenha esse avanço” (Professora D da escola da rede privada)

Um ponto que chamou atenção nas entrevistas foi a relação positiva das crianças autistas com os demais colegas. Todas as participantes responderam que os

colegas de sala acolhem muito bem a criança autista, sem que haja *bullying* ou segregação.

“Mas normalmente a resposta das crianças é muito boa, são grupos que realmente acolhem essa criança e respeitam as necessidades e eles procuram cuidar, auxiliar, geralmente a gente tem esse tipo de relação com as crianças” (Professora M da rede pública).

“As crianças já conheciam o aluno autista, primeiro ano que é uma outra fase, foi até mais fácil pela relação na parte social. Por ele já conhecer e as crianças conhecerem ele, comigo que foi um pouco mais difícil” (Professora H da rede privada).

Por meio das falas das docentes, depreende-se que a escola regular¹⁹ traz benefícios para todos os alunos. A instituição escolar tem a tendência de manter o ensino engessado, sendo portadora de “um discurso institucional que tende a produzir, repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência” (KUPFER, 2007, p.136). As demandas específicas da criança autista provocam a reformulação no ensino das instituições escolares, de modo a incorporar outras formas de aprendizagem mais atrativas. A inclusão modifica e diversifica o ambiente escolar.

O aluno autista demanda uma aposta do professor, da família e todo seu contexto nas suas potencialidades, nas suas capacidades intelectuais presentes. Nesse sentido, são sujeitos capazes dizerem-na medida em que sejam habilitados a criar sentidos em suas experiências, evitando que o sujeito seja encolhido pela psicopatologização.

Essa pesquisa apresentou a desconstrução da noção de autismo como transtorno, quadro psicológico ou síndrome para que seja possível a ampliação das

¹⁹ Segundo Ministério de Educação (MEC), “Todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter assegurado o seu direito de aprender no ensino regular, na série correspondente à sua faixa etária. Os professores da educação comum, em articulação com a educação especial, devem estabelecer estratégias pedagógicas e formativas, metodologias que favoreçam a aprendizagem e a participação desses alunos no contexto escolar. Deve-se ressaltar a necessidade da efetivação do acesso a educação infantil, de assegurar que todas as crianças possam participar de ambientes comuns, beneficiando-se deste processo”.

possibilidades de convivência e investimento nessas crianças. Como visto, o sujeito autista desafia a própria humanidade e convoca o outro a um encontro com ele mesmo.

Os dados desta dissertação parecem mostrar que as escolas públicas e uma das particulares estão caminhando para uma visão diferenciada de educação escolar inclusiva. Algumas das ações observada nessas escolas que possam favorecer uma educação voltada para o sujeito são:

- Inserção nas atividades comuns a todos;
- Uso de materiais diferenciadas de ensino e de avaliação;
- Auxílio ao aluno com autismo no entendimento das regras de convívio

Mesmo com essas ações, verifica-se fundamental o desenho de uma proposta a ser pensada pelas instituições tanto pública e privada, na qual seja oferecido um espaço em que o professor possa falar sobre a inclusão escolar e ser escutado. Como apontam Kupfer e Bastos:

Professores e alunos enlaçados em uma estrutura discursiva, a escuta desses professores fornecerá elementos para que se situe a posição do aluno na estrutura discursiva da escola, propiciando deslocamentos do discurso pedagógico tradicional, auxiliando os professores para que possam se apropriar de outras posições discursivas (não focalizando as aprendizagens apenas sob o crivo da eficiência e rendimento) e possam desdobrar suas queixas produzindo novas significações a partir desses questionamentos (2003, p. 118).

Isso possibilita uma circulação discursiva que permite ao professor sair de um lugar cristalizado de queixa para poder lançar novas questões sobre sua prática educativa e sobre a instituição escolar (COLLI, 2000, p.137)

Na proposta de inclusão escolar tem sempre um pedido que vem do Outro: da família, da escola, da lei. Em frente de tantos pedidos, o docente se angustia ao ser colocado cotidianamente diante dos limites de seu trabalho de ensino, em vista que sua grande maioria vincula sua concepção de educação na teoria pedagógica que tem como objetivo a homogeneização do ensino.

Na condução do ato educativo de uma criança autista, o professor deve considerar as subjetividades dos sujeitos e também reconhecer em alguns momentos como sujeito barrado (alguém que não pode tudo) para que seja possível o processo de aprendizagem, que tenha a universalidade do ensino, sem que se despreze a singularidade de quem a esse ensino se submete. A educação, decerto, é para todos, mas sempre um por um.

Nesse sentido, no livro “Prática inclusiva em escolas transformadoras”, Kupfer et al (2017) aponta para o segundo princípio orientador para práticas inclusivas que é: “ a igualdade é o direito à diferença”, ou seja, todas as crianças têm que ir à escolas e ser tratada como iguais para que surja as diferenças para que se olhe a especificidade de cada aluno.

Mesmo se valendo de um pequeno número de participantes, esta pesquisa, pôde mostrar uma realidade local, trazendo informações importantes sobre a inclusão escolar de crianças autistas em rede de escolas privadas e públicas.

Estudos mostram que a inclusão traz benefícios para todos envolvidos nesse processo, pois “professor deixa de se orientar por um ideal de homogeneidade e passa a olhar cada aluno de uma maneira que leve em consideração as suas diferenças. Deixa de se ver, apenas, como transmissor de conteúdos pedagógicos e passa a se ver como educador” (COIII, 2005, p.31).

Entende-se que a inclusão escolar é um tema complexo devido ao fato da importância da instituição escolar conferir marcas simbólicas a esse aluno. Pretende-se com resultado do estudo possibilitar novas aberturas de incessantes possibilidades para a inclusão escolar de crianças autistas.

Diante dos obstáculos enfrentados no ambiente escolar, o professor não abandonar a capacidade de olhar para seu aluno autista e identificar além de tantas características ligadas ao transtorno, mas sim com a criança, para contribuir no avanço dela, independentemente de suas limitações, o professor tem que se implicar-se com seu aluno para que o ato educativo surta o efeito de produzir marcas subjetivantes.

Nesse sentido, é fundamental a existência de interlocução entre os professores e a equipe interdisciplinar, que possa fornecer as condições para o professor a sustentar esse trabalho com as crianças autistas.

O Brasil ainda está muito longe de compreender que a inclusão vai além da linha pedagógica, também tem que ter um olhar para viés da saúde mental. Como visto no primeiro capítulo, construída por meio do conceito de normalidade, a escola não dá devida atenção para a criança autista. Ao colocar em lei que crianças autistas

vão à escola, é fundamental a criação de outros dispositivos que irão amparar o professor e o aluno como o Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida.²⁰

Nesta perspectiva, por se tratar de um mestrado profissional, como produto final foi pensado na realização de oficinas de fala e escuta para os profissionais participantes (APÊNDICE E).

A ideia que seja um lugar proporcione “a oferta da palavra, da escuta e de outros tipos de intervenção que permitam a alunos, a professores e a outras pessoas do âmbito educativo terem a chance de elaborar subjetivamente seus obstáculos pedagógicos” (PEREIRA, 2020, p.48). Esse professor ter um lugar de fala e ser escutado na escola para que pudesse se perceber como sujeito nesse processo, um grupo de escuta de professores que busca favorecer a fala livre acerca dos impasses no trabalho educativo. Depois disso, seria possível que ele conseguisse compreender as especificidades de cada aluno.

²⁰ Lugar de vida é uma instituição de referência localizada em São Paulo no tratamento e acompanhamento escolar de crianças e jovens com diferentes tipos de problemas psíquicos a qual tem como foco possibilitar a sua inclusão na vida escolar e cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou tecer as reflexões da inclusão escolar na educação, com possíveis aproximações com a Psicanálise. Tendo como objetivo principal identificar e analisar a percepção de professores de ensino fundamental I, de escolas públicas e privadas, sobre a convivência com alunos com autismo, sendo que, para tanto, convidou 12 professores da rede particular e pública que atuaram/atua no processo de inclusão escolar de crianças autistas.

Neste estudo foi possível notar que ao pensar na inclusão escolar de crianças autistas deve-se pensar no professor de sala regular a qual deve ter um olhar para singularidade dessas crianças.

Conforme o levantamento bibliográfico dessa temática foi possível notar que a criança autista provoca um mal-estar em todos. Esse mal-estar acontece porque o encontro com criança autista tensiona bases da existência humana, devido a isso, atualmente, a Pedagogia, Psicologia e Medicina vem tentando implementar medicações e técnicas que visam calar a criança autista para que não surja esse desconforto.

O educador atravessado pela Psicanálise verá diante de si uma criança para quem o conflito psíquico é inevitável e o mal-estar inerente à condição humana. Saberá, ainda, que o percurso da criança-sujeito é uma infundável confrontação com esse conflito, o que o leva a refazer inúmeras vezes e de modos diferentes a sua relação com ele. Também levará em conta o fato de que a criança-sujeito acabará por “tropeçar” inúmeras vezes ao realizar esses confrontos (KUPFER; GAVIOLI, 2011, p. 274).

Diante disso, é fundamental que o educador reconheça as diferenças que implicam o aluno autista e reconheça em si próprio suas limitações. Visto que o principal fio condutor para que realmente seja efetiva a inclusão é o professor. Ele irá sustentar o lugar de acolhimento dessas crianças na escola, pois ele que lida no cotidiano com elas.

Por meio das entrevistas realizadas com os professores participantes deste estudo identificou-se o emergir as seguintes categorias: Formação acadêmica dos professores para trabalhar com alunos da educação especial em classes regulares; Relação professora e aluno autista; Dificuldades enfrentadas dos professores com os alunos autistas; Questão da inclusão na sala de aula; Ações para inclusão escolar e Atividade em conjunto com a turma. Os dados levantados contribuíram mostrando a percepção do professor sobre sua relação com aluno autista.

Após as análises realizadas foi possível notar uma possível limitação da pesquisa: número de participantes da pesquisa. Se o número tivesse sido maior daria maior consistência aos resultados apontados. Em vista disso, essa pesquisa apresenta somente um recorte e que por meio dessa que venham outros trabalhos que fortaleçam a temática abordada.

Para finalizar, a perspectiva da Psicanálise colaborou para apontar que o ato educativo não leve em conta somente as subjetividades dos alunos, e também subjetividade do professor a qual em alguns momentos deve-se reconhecer como sujeito barrado, alguém que não sabe tudo. Esses momentos trazem sentimento de angústia ao professor.

A angústia se mostra na ausência de saber a qual as práticas pedagógicas parecem não operar como o esperado. Em vista disso, foi pensado o produto final dessa dissertação: promover um lugar de escuta e fala dessa angústia do professor.

Importante pontuar que infelizmente existe também outros fatores que dificultam a inclusão escolar como a falta de investimento na educação no Brasil; a sociedade sendo produto de uma trajetória excludente e que ainda tem muitos resquícios preconceituosos, porém além desses fatores exige um diálogo maior da educação com outras disciplinas para que a inclusão escolar passe a ser tratada como uma questão de saúde mental também.

Diante do exposto, para uma sociedade inclusiva deve-se abrir as portas das escolas para crianças autistas e também o diálogo com principal fio condutor do processo inclusivo. Da mesma, destaca-se a questão de saúde mental na escola fazer parte das pautas das políticas públicas educacionais.

Acredita-se que seja necessário proporcionar aos professores um espaço reflexivo no qual ele possa falar dessa vivência, do que dela suporta ou não. Um espaço que seja conduzido por uma prática interdisciplinar de profissionais para que

possibilite um suporte para os professores. Por fim, pretende-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para reflexões acerca das vicissitudes da inclusão escolar de crianças autistas.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. ALMEIDA, P. C. A. . Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da Educação inclusiva. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, p. 575-596, 2020.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Alves, R. Violência na Escola e da Escola: Desafios Contemporâneos à Psicologia da Educação. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, p. 343-346, 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ANDRADE, M.L.; SOLÉRA, M. A deficiência como um “espelho perturbador”: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência. **Mudanças- Psicologia da Saúde**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 85-93, jan-jun, 2006.

Disponível

em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/MUD/article/view/636/636>

BARBOSA, A. A.; MAGALHÃES, M. G. S. D. A Concepção de Infância na Visão Philippe Ariès e sua Relação com as Políticas Públicas para a Infância. **EXAMÃPAKU: Revista Eletrônica das Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**, Roraima, v.01, n.01, 2008. Disponível em: <https://realitasdotnet.files.wordpress.com/2015/05/a-concepccca7acc83o-de-infacc82ncia-na-visacc83o-philippe-ariecc80s.pdf>. Acesso em: 30 Jan. 2022.

BARDIN, L. (1988/2011). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BELTHER, J.M. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BIANCO, A. Psicologia e psicanálise no Brasil: Ainda um lugar para o sujeito. In: VOLTOLINI, R. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo, 2020, p. 29-44

BILATE, D. Contribuições da psicanálise à educação. **Revista Filosofia Capital**, 5 (10a ed.), Rio de Janeiro. pp. 31 – 40. 2010

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. **Lei brasileira de Inclusão** - LBI. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

CAMPOS, R.D. Philippe Ariès: a paixão pela História. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 219-243. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Available from: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-11.pdf>. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>.

CASTRO, B. **A psicanálise pode contribuir para o tratamento de autistas**. Opção Lacaniana, n 25 e 26, março, 2018.

CASTRO, M. (2010). **Noção de criança e infância**: diálogos, reflexões, interlocuções. Anais do Seminário do 16º COLE. UFF. Rio de Janeiro/RJ.

COLLI, F. A. G.; AMANCIO, V. Continuando a travessia pela ponte. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 69-81, 2000. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 ago. 2022.

Costa, J. Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro, Graal, 1989, p. 153-204: Adultos e crianças.

COSTA, J.F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro, Graal, 1984, p. 63-78 :Saúde mental, produto da educação.

COSTA, L. N. MAHL, M. L. O sentimento de infância na perspectiva de Philippe Ariès. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 08, pp. 31-36. Março de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sentimento-de-infancia>

COTRIM, G. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1987.

CRUZ, G. A.; SARAT, M. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19-33, maio 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176/2739>>. Acesso em: 19 set. 2021.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [Salamanca: ONU], 1994. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v.1188, n.2, p. 1189-414, jun. 2015.

DOMINGUES, T. L. C. DOMINGUES, M R. C. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: Historicidade e Legislação**. Lins, 2009. Disponível em: Acessado em: 10 jan. 2022.

FAGUNDES, C. M. **Os novos desafios para a educação especial**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2005.

FÉDIDA, P. (1984). A negação da deficiência. In **A Negação da Deficiência: A Instituição da Diversidade**. Rio de Janeiro: Achiamé & Socius

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013.

FERREIRA, S. S. Feitos do discurso contemporâneo no autismo. In A., Jerusalinsky (Org.). **Dossiê do Autismo**. Instituto Langage, 2015

FIGUEIRA, E. **O psicólogo como mediador na educação inclusiva**. São Paulo: Figueira Digital, 2018

FILLOUX, J. C. (2002). **Psicanálise e educação**. São Paulo: Expressão e Arte

FRANCO, V.; ALBUQUERQUE, C. **Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor – aluno**. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Trabalho original publicado em 1914).

FREUD, S. Conferência XXXIV – Explicações, aplicações e orientações. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1975 (Trabalho original publicado em 1933).

FREUD, S. Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (Trabalho original publicado em 1925).

FREUD, S. Psicopatologia da vida cotidiana. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. 6. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996 (Trabalho original publicado em 1901).

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (Trabalho original publicado em 1901).

FREUD, S. Totem e tabu. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. 11. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 (Trabalha original publicado em 1913).

GALINDO, B. M. B. **Educação especial: atendimento educacional especializado em uma escola do município de Ji-Paraná**. - Universidade Federal de Rondônia –

UNIR,
2012.

GEBARA, A. Civilização e descivilização na América Latina: o caso brasileiro. In: GOETTER, Jones e SARAT, Magda (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores: diálogo com Norbert Elias**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. AS concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação**, 23–34, 2012

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, p.35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 02 out.2020.

GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GURSKI, R. **Cenas da Infância Atual: a família, a escola e a clínica**. Porto Alegre: Editora Unijuí, 2006

HENTZ, R.D. **O lugar dos pais no tratamento dos filhos e os desafios vigentes na psicanálise com crianças**. Publicação CEAPIA, n. 27. 2018

JERUSALINSKY, J. Detecção precoce de sofrimento e psicopatologia na primeira infância: a desobediência dos bebês aos critérios nosográficos deve ser considerada. In M. KAMERS, R. M. MARIOTTO; VOLTOLINI, R. (Orgs.) **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência** (pp. 103-115). São Paulo, SP: Escuta, 2015.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: UFPR, n. 41, p. 61-79, jul/set 2011.

KUPFER, M. C. M. Autismo: uma estrutura decidida? Uma contribuição dos estudos sobre bebês para a clínica do autismo.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Proceedings online...** Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100005&lng=en&nrm=abn>. Access on: 22 Aug. 2022.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo. Escuta, 1ª ed.2001. Ed. Usada 2007

KUPFER, M. C. M. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 85-105, 2000. DOI:

10.1590/psicousp.v11i1.108081. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/108081>. Acesso em: 22 ago. 2022.

KUPFER, M. C. et al. **Princípios orientadores de práticas inclusivas. Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. Tradução . São Paulo: Escuta, 2017.

KUPFER, M. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 4, n. 7, p. 96-107, 1999 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 maio 2022.

KUPFER, M. C. M. Quem serão os autistas de amanhã?. **Estilos Da Clinica**, 24(3), 384-392. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i3p384-392>, 2019.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2005.

KUPFER, M. C. M.; GAVIOLI, C. A. Médicos educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre tratar e o educar. In: ALMEIDA, S. F. C. de; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito*. Rio de Janeiro, 2011. p. 263-282.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, Renata. "Por que ensinar a quem não aprende?. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14157128200000020008&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 13 ago. 2021.

KUPFER, M. C. M. et. al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, dez. 2010.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. 4.ed. Santos: Martins Fontes, 2001.

LAVRADOR, M. B.; MERLETTI, C. K. I. Grupos heterogêneos de Educação Terapêutica: efeitos entre crianças e a emergência do prazer compartilhado e da interação social em um caso de autismo. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 540-555, 2017. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v22i3p540-555. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/136710>. Acesso em: 22 ago. 2022.

LIMA, I. L. S; LEGNANI, V. N. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e27244, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.27244. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/27244>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MALEVAL, J. (2009) **O autista e a sua voz**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Blucher, 2017.

MANNONI, M. **A criança e sua doença e os Outros**. São Paulo: Via Lettera, 1999

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Scipione, 2002.

MARIOTTO, R. M. M. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. **Educ. Rev.**, Curitiba , n. 64, p. 35-48, abr. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602017000200035&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49816>.

MAS, N. A. Resenha: O autista e a sua voz (Maleval, 2017). **Lacuna: uma revista de psicanálise**, São Paulo, n. -3, p. 12, 2017. Disponível em: <<https://revistalacuna.com/2017/04/28/n3-12/>>.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 5ªEd. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. **Revista Educacion y Pedagogia**, Medellín, v.22, 57, may /ago. 2010, p.93-109.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, R. **A contribuição da psicanálise na educação para o desenvolvimento humano**. Científica Intelletto, Espírito Santo, v.4, n.3, p.11-22, 2019

Nascimento, C. T. do, Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. de. (2013). A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, 23(79), 47–63. <https://doi.org/10.21527/21799.2008.79.47-63-130>

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p.5-16,dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 05 out. 2020

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2013

PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 30, p. 81-96, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752010000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jan. 2022.

PEREIRA, M. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. In: VOLTOLINI, R. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo, 2020, p. 29-44

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PRIORE, M. D (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

PRIORE, M. D (Org.). O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

SANTIAGO, A. L. (2008). O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In L. R. de Castro, V. L. e Besset (Orgs.). **Pesquisa – Intervenção na infância e juventude** (pp. 113-131). Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ.

SANTOS, J. M. S. (2009). **A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SASSAKI, R. K. Causa impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2021, p. 14-16.

SOUZA, L. **Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência**. R. Bibliomar, São Luís, v.19, n. 1, p. 159-173, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso: 05. Out.2020

SOUZA, M. L. R. **Violência**. Coleção clínica psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. Cap. 1

RIBEIRO, M. V. M.; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. A educação e a psicanálise: um encontro possível. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 112-122, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 dez. 2021.

ROUDINESCO, E.; PLON, M., **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In: **Revista de Educação Especial**, Brasília, v, 4, n.1, p.33-40. jan/jun 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994

VOLTOLINI, R. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo, 2020

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário Sociodemográfico

Data da entrevista: _____

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Idade: _____

Sexo: Mulher Homem

Renda familiar: () menos de um salário mínimo
() um a dois salários mínimos
() três salários mínimos a quatro salários mínimos
() cinco salários mínimos a seis salários mínimos
() mais de sete salários mínimos

Você trabalha atualmente? () sim () não

Se sim, em escola pública ou privada? _____

Quando ingressou no ensino fundamental I? _____

Qual é o nível mais alto de escolaridade? () Graduação
() Especialização
() Pós-graduação
() Mestrado
() Doutorado
() Pós-Doutorado

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Questões norteadoras:

- 1) Quais cursos e formações você possui para trabalhar com alunos da Educação Especial em classes regulares? Já foi oferecido alguma formação para você?
- 2) Tem psicólogo na escola em que você trabalha? Caso sim, há alguma orientação para trabalhar com autista?
- 3) O que você acha da sua relação com aluno autista? Há alguma forma de tratamento diferentes dos demais?
- 4) Quais suas dificuldades para trabalhar com aluno autista?
- 5) Como você abordada a questão das diferenças entre os alunos na sala de aula?
- 6) Quais ações a escola realiza para a inclusão escolar do aluno autista?
- 7) Quais ações você realiza para a inclusão escolar do aluno autista?
- 8) Tem algum professor na sua sala de aula que faz acompanhamento especializado com algum aluno autista? Vocês realizam alguma atividade em conjunto?

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ (nome do participante), concordo em participar da pesquisa intitulada “ **A convivência escolar com aluno autista na percepção de professores de escolas públicas e privadas**” que tem como objetivo identificar e analisar a percepção de professores de ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre sua convivência com a respeito do aluno com transtorno do espectro autismo (TEA).

Fui informado que responderei perguntas sobre o processo de ensino aprendizagem.

A entrevista ocorrerá em uma data previamente agendada com antecedência para não atrapalhar o andamento de minhas atividades do cotidiano. Será realizado de forma presencial em uma sala da escola reservada a qual estará somente eu e você e terá a autorização da diretora. Vale ressaltar que as entrevistas serão gravadas e terão duração máxima de 40 minutos. Caso não tenha terminado, será reagendado um novo horário com você.

Estou ciente que este estudo tem caráter acadêmico e será conduzido pela pesquisadora mestranda Natália Canêo, psicóloga formada pela Universidade Federal De São Paulo – cursando Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Católica De Santos docente da Instituição Escolar, sob a orientação da Profa. Dra. Hilda Rosa Capelão Avoglia, psicóloga registrada sob o nº: CRP: 06/14096-0 , Docente do Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas na Universidade Católica de Santos.

Estou ciente que minha participação também poderá contribuir com a proposição de outras atividades que ajudem a construir novas propostas de inclusão de alunos com autista. Estou sendo informado que estarei contribuindo para o desenvolvimento científico nessa área, diante do cada vez mais necessário conhecimento e compreensão da complexidade que envolve o bem-estar dos alunos autistas.

Declaro ter compreendido que não sofrerei nenhum prejuízo. Em caso de alguma dificuldade, a pesquisadora assume a responsabilidade de encaminhar o participante para atendimento psicológico na própria na Clínica Escola da Universidade Católica de Santos localizada na Av. Conselheiro Nébias, 300 – Vila Matias.

Estou informado que, caso seja de meu interesse, poderei contar com uma devolutiva das entrevistas, oferecida pela pesquisadora. Caso entenda que houve algum tipo de dano ou prejuízo em função da participação nesta pesquisa, estou ciente de que poderei ser ressarcido, conforme estabelecido na Resolução No. 466/12.

Autorizo a Universidade Católica de Santos a utilizar os materiais produzidos durante a aplicação para fins acadêmicos e de formação profissional, considerando que a minha identidade será resguardada, sendo mantido o sigilo ético, ou seja, o caráter confidencial das informações.

Assim, estou informado que será mantido rigorosamente o sigilo ético sobre tudo que for feito nesta pesquisa. Esta autorização é concedida por minha livre e espontânea vontade.

Estou ciente que poderei, a qualquer momento, comunicar a desistência da participação no presente estudo, não acarretando nenhum ônus.

Em caso de dúvida, o telefone para contato com a pesquisadora orientadora é (13) 99797-0507, e o e-mail é nacaneopsico@gmail.com. O Comitê de Ética localizado na Av. Conselheiro Nébias, 300 - Paquetá, Santos – SP. O e-mail deste comitê é e-mail: comet@unisantos.br, telefone (13) 3205-5555 – ramal 1254.

Este documento será assinado em duas vias, uma para os pesquisadores e outra para participantes. O acesso ao registro deste consentimento estará disponível sempre que solicitar.

Santos, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante: _____

Documento de Identificação: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Documento de Identificação: _____

APÊNDICE D: Termo de Autorização das Escolas Particulares.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretora do colégio, declaro que fui informada dos objetivos do projeto de pesquisa “A CONVIVÊNCIA ESCOLAR COM ALUNO AUTISTA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS”, de responsabilidade da pesquisadora Natália Canêo - mestranda do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos – Unisantos.

Considerando que o projeto deverá submetido à aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Católica de Santos (CEP), assegurando o cumprimento das exigências éticas para a realização de pesquisas na área da saúde, sendo viabilizado apenas após sua aprovação. A pesquisadora informou também que, havendo interesse, será possível compartilhar os resultados obtidos por meio de uma devolutiva para as instituições escolares as quais os professores participarem do estudo, se assim desejarem, visto que tal procedimento possa contribuir de modo efetivo para o desenvolvimento mais saudável da relação entre o professor e a criança com TEA.

De acordo com o projeto a pesquisa será acompanhada e orientada pela Profa. Dra. Hilda R. C. Avoglia, docente do referido Programa de Pós-Graduação. Vale ressaltar que respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (nº 13.709, de agosto de 2018), a pesquisadora compromete-se a manter anônimo o nome das escolas e dos participantes.

Deste modo, autorizo contatar até quatro professores, de ambos os gêneros, que lecionem preferencialmente há, no mínimo, cinco anos no ensino fundamental I, atuando com alunos autistas na escola _____ município de Santos-SP.

Os professores responderão um questionário sociodemográfico e participarão de uma entrevista semiestruturada, individualmente, com duração média de 40 min. Ambos os instrumentos serão aplicados até o dia 30 de junho de 2022.

Santos, _____ de maio de 2022

Diretora da escola

Natália Canêo
pesquisadora

Profa. Dra. Hilda R. C. Avoglia
Orientadora

Apêndice E: Produto Técnico

PRODUTO TÉCNICO

**OFICINAS DE FALA E ESCUTA PARA PROFESSORES DE ENSINO
FUNDAMENTAL I DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA E PRIVADA**

**A INSTITUIÇÃO ESCOLAR FACE AO AUTISMO: COMO PROFESSORES
PERCEBEM A CONVIVÊNCIA DE ALUNOS AUTISTAS NO MEIO ESCOLAR**

NATÁLIA CANÊO

SANTOS

2022

NATÁLIA CANÊO

PRODUTO TÉCNICO:

**OFICINAS DE FALA E ESCUTA PARA PROFESSORES DE ENSINO
FUNDAMENTAL I DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA E PRIVADA**

**A INSTITUIÇÃO ESCOLAR FACE AO AUTISMO: COMO PROFESSORES
PERCEBEM A CONVIVÊNCIA DE ALUNOS AUTISTAS NO MEIO ESCOLAR**

Produto técnico: Oficinas de Fala e Escuta para Professores de Ensino Fundamental I de Escolas da Rede Pública e Privada- A Instituição Escolar Face Ao Autismo: Como Professores Percebem a Convivência de Alunos Autistas No Meio Escolar, apresentado como parte do requisito para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos.

Orientadora: Profª Drª Hilda Rosa Capelão Avoglia.

SANTOS

2022

RESUMO

CANÊO, Natália. **Oficinas de fala e escuta para professores de ensino fundamental I de escolas da rede públicas e privadas.** Produto Técnico resultante da Dissertação de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas. Universidade Católica de Santos. Santos. 2022.

O Produto Técnico Oficinas de escuta e fala para professores de ensino fundamental I de escolas da rede públicas e privadas tem como objetivo oferecer Oficinas de fala e escuta, a partir da demanda percebida na Pesquisa de Dissertação de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos-Unisantos. Participaram das pesquisas 12 professores de ensino fundamental I da rede pública e privada a qual procurou identificar e analisar a percepção de professores de ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre a convivência com alunos com autismo. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: Questionário Sociodemográfico e Entrevista Semiestruturada. A pesquisadora irá convidar os professores de ensino fundamental I das escolas participantes que tiverem interesse em participar, como meta proporcionar um lugar de fala e escuta sobre a questão da inclusão escolar de alunos com autismo. Conforme a análise dos dados, correlacionada com textos sobre a temática e legislações vigentes, esta proposta de Oficinas pretende promover um espaço de escuta e reflexão para que professor possa falar sobre essa vivência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; professores; espaço de escuta e fala.

1. INTRODUÇÃO

A presente proposta contempla Oficinas de escuta e fala para professores de ensino fundamental I de escolas da rede pública e privada, resultantes da Dissertação de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos-Unisantos.

Esta proposta de Oficinas tem como objetivo promover um espaço seguro e acolhedor de escuta e reflexão para que professor possa falar sobre a vivência com aluno autista. Terá como referencial teórico as contribuições da psicanálise, assim será utilizado o método da associação livre²¹ que irá permitir que todos os participantes do grupo falem de forma livre os pensamentos que lhe vêm à cabeça. E desta forma, a pesquisadora irá conduzir as oficinas conforme as demandas que irão surgir. Por parte da pesquisadora será utilizado atenção flutuante a qual irá propor correlações e irá evitar a se prender ao literal das palavras.

Os temas serão gerados a partir com a necessidade a ser trabalhado do grupo e com a realidade de cada participante. Serão definidos em conjunto, a partir da realidade, da história e da cultura dos participantes e não o tema escolhido pela pesquisadora. Será a oferta de um lugar para fala e escuta a qual os participantes possam expressar sua angústia, falar de suas experiências e também se identificar com outros participantes em situações similares.

As oficinas serão realizadas no período matutino e vespertino para que seja possibilite a participação de maior número de professores interessados. Serão ministradas de forma presencial.

2. JUSTIFICATIVA

A justificativa para a realização das Oficinas com professores de ensino fundamental I surgiu conforme a literatura utilizada na dissertação e por meio das entrevistas realizadas foi possível observar o quanto seria importante ter um espaço para que eles falarem sobre sua vivência com aluno com autismo.

²¹ Para Laplanche e Pontalis (2001), a associação livre é o “método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea”.

3. OBJETIVO GERAL

Proporcionar um lugar de fala e escuta para professores de ensino fundamental I de ambas as redes sobre sua vivência com aluno autista.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Refletir sobre a vivência do professor com aluno com autismo;
- b) Discutir linhas de ação para escolas inclusivas, partindo de princípios éticos e teóricos da psicanálise.

5. OFICINAS DE ESCUTA E FALA PARA PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I DE ESCOLAS DA REDES PÚBLICA E PRIVADA.

1) Público-Alvo: Professores de ensino fundamental I das escolas participantes da dissertação intitulada “A INSTITUIÇÃO ESCOLAR FACE AO AUTISMO: COMO PROFESSORES PERCEBEM A CONVIVÊNCIA DE ALUNOS AUTISTAS NO MEIO ESCOLAR”

2) Carga Horária Total: 4 horas

3) Número de vagas: 15 vagas.

4) Período de realização: junho de 2023.

5) Horários:

- Período Matutino: 11h às 12h
- Período Vespertino: 13h às 14h
- Responsável: Natália Canêo

6) Local de Realização: Escolas participantes da dissertação.

7) Recursos:

- Sala apropriada para atividades grupais, com iluminação e ventilação adequadas;
- Materiais de papelaria como folha sulfite papel, lápis, canetas entre outros;
- Lanche para os participantes das oficinas.

Referências Bibliográficas

KUPFER, M. C. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo. Escuta, 1ª ed.2001. Ed. Usada 2007

KUPFER, M. C. et al. Princípios orientadores de práticas inclusivas. Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito. Tradução . São Paulo: Escuta, 2017

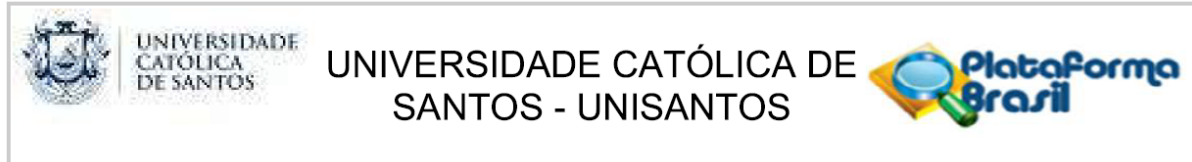
KUPFER, M. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. *Estilos clin.*, São Paulo , v. 4, n. 7, p. 96-107, 1999 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571281999000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 maio 2022.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. Vocabulário de psicanálise. 4.ed. Santos: Martins Fontes, 2001.

ANEXO

ANEXO A

Aprovação do CEP para Execução do Projeto de Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONVIVÊNCIA ESCOLAR COM ALUNO AUTISTA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Pesquisador: NATALIA CANEO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59168422.8.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.490.338

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1953097.pdf	23/06/2022 13:25:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	23/06/2022 13:24:51	NATALIA CANEO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	23/06/2022 13:24:29	NATALIA CANEO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	31/05/2022 10:11:54	NATALIA CANEO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 26 de Junho de 2022

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))