

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINE MESSAS COTARELLI

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
AUTISTAS E PSICÓTICOS: A PERCEPÇÃO DOS PAIS

CURITIBA

2014

CAROLINE MESSAS COTARELLI

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
AUTISTAS E PSICÓTICOS: A PERCEPÇÃO DOS PAIS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE, do Setor de
Educação, da Universidade Federal
do Paraná.

Linha de Pesquisa: Cognição,
Aprendizagem e Desenvolvimento
Humano.

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

Curitiba, PR

PPGE - UFPR

2014

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Cotarelli, Caroline Messas

A inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos: a percepção dos pais. / Caroline Messas Cotarelli. – Curitiba, 2014.
131 f.

Orientadora: Prof. Dr^a. Tamara da Silveira Valente.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação.
Universidade Federal do Paraná.

1. Inclusão escolar – autistas. 2. Inclusão escolar – psicose.
3. Psicanálise – educação. I. Título.


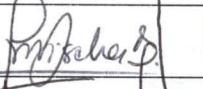
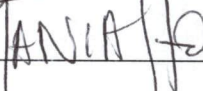
CDD 370.15



PARECER

Defesa de Dissertação de **CAROLINE MESSAS COTARELLI** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE, DR^a LEDA MARIZA FISCHER BERNARDINO e DR^a TANIA STOLTZ, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS E PSICÓTICOS: A PERCEPÇÃO DOS PAIS”**.

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE		aprovada
DR ^a LEDA MARIZA FISCHER BERNARDINO		APROVADA
DR ^a TANIA STOLTZ		APROVADA

Curitiba, 28 de março de 2014.



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

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

AGRADECIMENTOS

À minha família que sempre me incentivou a trilhar os caminhos do saber, pois acredita que “o que nós sabemos é nosso, e é a única coisa que não poderá ser tirado de nós”.

Aos meus amigos pelo apoio, paciência, carinho, companheirismo e incentivo durante este percurso, que foi recheado de percalços não somente acadêmicos. Especialmente, agradeço à Bárbara e ao João Henrique que acompanharam de perto os momentos angustiantes finais da elaboração da dissertação.

À minha orientadora, Tamara, delicada e precisa nas orientações, meio mãe meio amiga e que acolheu sabiamente minhas indignações e as direcionou para o sentido acadêmico.

À minha analista que há anos acompanha meus caminhos rumo ao saber sobre mim mesma, sobre minhas verdades, e me auxilia na árdua tarefa de bancar meu próprio desejo.

Às Secretarias de Educação e escolas que participaram da pesquisa, pela cordialidade e disponibilidade.

Aos pais dos alunos autistas e psicóticos entrevistados, pela coragem em falar a uma desconhecida sobre questões íntimas e sofridas.

À Capes pelo auxílio financeiro da bolsa, que possibilitou minha dedicação ao Mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa, baseada em pressupostos teóricos vindos da articulação psicanálise e educação, seguiu um enfoque qualitativo e teve como objetivo geral buscar conhecer as percepções e reflexões que pais de alunos com TGD - autismo e psicose – têm ou fazem sobre a inclusão escolar de seus filhos. Os objetivos específicos constituíram-se em: a. realizar estudos bibliográficos sobre família, de modo amplo, b. realizar estudos específicos sobre os construtos da teoria psicanalítica acerca das funções materna e paterna, notadamente por tais funções estarem relacionadas à estruturação psíquica do ser humano, entre elas o autismo e a psicose infantil e, c. buscar conhecer a percepção que pais de alunos autistas e psicóticos têm do diagnóstico e do processo de inclusão escolar e da correspondente escolarização de seu filho. A metodologia adotou o procedimento de entrevista e contou com um roteiro semiestruturado como instrumento para a coleta dos dados. Foram entrevistados dezesseis pais ou responsáveis por tais alunos em escolas das redes municipais de Curitiba e de uma cidade da região metropolitana, e, a partir dos dados coletados, foram elaboradas as seguintes categorias e respectivas subcategorias: Não Inclusão - papel do professor regente, papel do professor PAEE, o papel da escola; Inclusão - papel do professor regente, papel do professor PAEE, o papel da escola; Saber Especializado: o tecnocientificismo - o tecnocientificismo e a escola, o tecnocientificismo e a família; Os pais, as leis de inclusão e a ausência do Estado e O saber dos pais: um saber que não se sabe saber. Feitas as análises, concluiu-se que os pais percebem impasses na inclusão escolar dos alunos autistas e psicóticos, embora alguns deles reconheçam que há encontros frutíferos entre os alunos e seus professores, possibilitando a inclusão, principalmente quando são respeitadas as particularidades dos alunos e quando é criado um vínculo de confiança entre professor e aluno. Os dados também mostraram que os pais se implicam com a escolarização de seus filhos, mas não encontram nos serviços ofertados pelo Estado o suporte necessário para a inclusão escolar de seus filhos.

Palavras-chave: Inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos; articulação psicanálise e educação; pais de crianças autistas e psicóticas.

ABSTRACT

This research, based on the theoretical frame constituted by the articulation psychoanalysis and education, followed a qualitative approach and the general objective was to know the perceptions and reflections parents of students with Global Developmental Disorder - autism and psychosis, have or make concerning their children school inclusion. The specific objectives were: a. to perform a general bibliographic study about family, to carry out specific studies on the concepts of maternal e paternal functions as proposed by psychoanalysis - mainly because such functions are related to psychic structure of the human being, including autism and psychosis – and, c. to get to know what the parents think of their children diagnostics of autism and psychosis, as well as the process of school inclusion and corresponding school education for their children. In the methodology it was adopted the procedure of interviewing the parents based on a semi structured script. The interviews occurred with sixteen parents in schools of Curitiba and of a city in the metropolitan region. From the collected data emerged the following categories and subcategories: 1. Non Inclusion – the role of regent teacher, the role of teacher PAEE, the role of the school; 2. Inclusion – the role of regent teacher, the role of teacher PAEE, the role of the school; 3. Specialized knowledge: the tecnocientificismo - the tecnocientificismo and the school, the tecnocientificismo and the family; 4. The parents, the laws of school inclusion and the absence of the State; 5. The parents knowledge: a knowledge that is not known by them. After the analysis, the conclusions are that parents perceive some impasses on school inclusion of autistic and psychotic students, although some of them recognize that there are fruitful encounters between students and their teachers, enabling the inclusion, especially when the particularities of the students are respected and when it is created a bond of trust between teacher and student. The data also showed that parents are implicitly involved with their children's school inclusion, but do not find in the services offered by the State the necessary support for the school inclusion of their children.

Keywords: school inclusion of autistic and psychotic students; theoretical articulation psychoanalysis and education; parents of autistic and psychotic children.

SUMÁRIO

<u>1. INTRODUÇÃO</u>	8
<u>1.1 JUSTIFICATIVA</u>	9
<u>1.2 PERGUNTAS NORTEADORAS</u>	11
<u>1.3 PRESSUPOSTOS OU HIPÓTESES</u>	12
<u>1.4 OBJETIVO GERAL</u>	12
<u>1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	12
<u>2. A FAMÍLIA</u>	14
<u>2.1 A FAMÍLIA MODERNA</u>	14
<u>2.2 A FAMÍLIA NA AMÉRICA LATINA</u>	16
<u>2.3 A FAMÍLIA NO BRASIL</u>	18
<u>2.4 A FAMÍLIA SEGUNDO A PSICANÁLISE</u>	23
<u>3. TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO</u>	33
<u>3.1 CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS ACERCA DOS DSM's</u>	38
<u>4. INCLUSÃO ESCOLAR</u>	47
<u>5. METODOLOGIA</u>	55
<u>5.1 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO</u>	57
<u>5.1.1 Curitiba</u>	57
<u>5.1.2 Município da região metropolitana de Curitiba</u>	59
<u>5.2 SOBRE OS DIAGNÓSTICOS DOS ALUNOS</u>	60
<u>6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</u>	62
<u>6.1 NÃO INCLUSÃO</u>	63
<u>6.1.1 Papel do professor regente</u>	63
<u>6.1.2 Papel do professor PAEE</u>	67
<u>6.1.3 O papel da escola</u>	72
<u>6.2 INCLUSÃO</u>	78
<u>6.2.1 Papel do professor regente</u>	78
<u>6.2.2 Papel do professor PAEE</u>	79
<u>6.2.3 O papel da escola</u>	83
<u>6.3 Saber especializado: o tecnocientificismo</u>	88
<u>6.3.1 O tecnocientificismo e a escola</u>	88
<u>6.3.2 O tecnocientificismo e a família</u>	94
<u>6.4 OS PAIS, AS LEIS DE INCLUSÃO E A AUSÊNCIA DO ESTADO</u>	97
<u>6.5 O SABER DOS PAIS: UM SABER QUE NÃO SE SABE SABER</u>	100
<u>7. CONCLUSÃO</u>	102
<u>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	113
<u>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	114
<u>ANEXOS</u>	119
<u>Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</u>	120
<u>Anexo II – Projeto Piloto/ Roteiro de entrevista</u>	124
<u>Anexo III - Quadro referente às perguntas da entrevista aos pais ou</u>	

<u>responsáveis</u>	125
<u>Anexo IV – Instrução Nº 004 /2012 SEED/SUED – Professor PAEE</u>	126

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está subsidiada pela teoria resultante da interlocução da psicanálise com a educação, a qual tem se debruçado dentre outros nos fenômenos relativos à inclusão escolar de alunos com autismo e psicose infantil. Considerando esse escopo teórico, estudos anteriores (OLIVEIRA, 1999; MERLETTI, 2012) têm mostrado que abrir espaços para os pais falarem das experiências relativas a terem um filho com doença mental, de um modo geral muito sofrida, têm dado a eles a possibilidade de refletirem sobre o assunto, levando-os a engendrar novas significações a respeito de seus filhos e de sua doença e produzindo importantes mudanças no que se refere à educação, à escolaridade e ao tratamento de seus filhos, ampliando o entendimento da doença e gerando um melhor entendimento entre pais e filhos.

Os estudos têm mostrado que é preciso que se faça um giro na posição da criança dentro da família para que ela possa ser vista nas suas possibilidades e potencialidades tendo as intervenções com os pais se mostrado um caminho profícuo para que eles também se desloquem da posição de considerar o filho somente como alguém que comporta um déficit, considerando-o como objeto, para alguém que, se não pode tudo pode algumas coisas, ocupando o lugar de sujeito. Pretende-se abordar neste estudo outros conceitos que ajudem a investigar a percepção que pais de alunos autista e psicóticos têm sobre a inclusão escolar de seus filhos e da relação desses pais com a escola e com o processo de inclusão de seus filhos no ensino regular, o que compõem parte do referencial teórico proposto no próximo capítulo.

Este estudo faz parte dos trabalhos desenvolvidos no Núcleo de Estudos em Psicanálise e Educação – NEPE -, da Universidade Federal do Paraná, proposto como um Fórum no qual sejam discutidas questões pertinentes ao ato educativo, tendo como suporte conceitual explicativo a teoria psicanalítica formulada por Sigmund Freud, e estabelecendo uma rica parceria entre o conhecimento produzido na academia e as experiências ocorridas em salas de aula e em outros espaços educativos. Há, ainda, a intenção de envolver os gestores da Educação nos três níveis de ensino acima mencionados, pois se reconhece que, sem mobilizar essa

categoria de educadores, o conhecimento não se reverte em ação. A coordenação do Núcleo de Estudos em Psicanálise e Educação – NEPE está a cargo de professora Doutora Tamara da Silveira Valente, do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. (VALENTE, 2013, p. 1).

Até o momento presente, quatro dissertações foram elaboradas e duas estão em andamento. As dissertações já realizadas são: *“Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito”*, de Andressa Mattos Salgado (2012); *“Aspectos concernentes às origens do psiquismo das crianças autistas e psicóticas: contribuições ao contexto da educação inclusiva”*, de Verônica Fleith (2012), *“A relação do professor com seu aluno psicótico (TGD) em processo de inclusão escolar”*, de Consuelo Almeida Vasquez Fernandez e *“A inclusão escolar da criança autista: o aluno sujeito”*, de Karin Priscila Gonçalves Franco Pucovski. Os trabalhos em curso são: *“Estudo sobre as pesquisas acadêmicas com referencial psicanalítico e suas relações com o paradigma científico atual”*, de Lucia Cristina Costa Lopes, iniciada em 2012, e o presente estudo que procura conhecer como os pais e responsáveis por crianças com TGD - autismo e psicose – estão percebendo a inclusão escolar de seus filhos, que estão matriculadas no sistema regular de ensino das redes municipal e estadual de educação pública.

1.1 JUSTIFICATIVA

A questão levantada nesta pesquisa refere-se à relação que os pais das crianças com transtornos globais do desenvolvimento - autismo e psicose – estabelecem com a escola e com o processo de inclusão de seus filhos. Essa questão surgiu para a pesquisadora há aproximadamente três anos a partir de sua experiência como psicóloga clínica em uma escola de educação especial, e também da prática como psicóloga clínica com formação psicanalítica, em consultório particular.

O trabalho na referida escola era composto por atendimentos clínicos no âmbito psicológico para as crianças ali matriculadas, desde o nascimento até os dez anos de idade, sendo tais atendimentos ofertados somente aos alunos e não à comunidade em geral. O público alvo eram crianças que tinham síndromes genéticas como síndrome de Down, síndrome de Seckel, síndrome de West, síndrome Cornélia de Lange, entre outras, crianças com paralisia cerebral, crianças com atrasos não especificados (ou retardo mental não especificado), e crianças que apresentavam Transtornos Globais do Desenvolvimento (autismo, psicose infantil e síndrome de Asperger). As classificações médicas das patologias que afetavam as crianças não incluíam o modo de funcionamento mental dessas crianças, ou seja, as classificações não levavam em conta as estruturas ou estilos de funcionamento psíquicos assim como propõe a teoria psicanalítica ou metapsicologia. (KUPFER, 2001).

A equipe terapêutica ou equipe de técnicos dessa escola era constituída por psicóloga, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, nutricionista, musicoterapeuta, assistente social, e outros profissionais contratados em regime celetista, que recebiam seus salários a partir dos honorários pagos à escola especial por meio do convênio com o Sistema Único de Saúde - SUS. Os atendimentos terapêuticos ocorriam aproximadamente em trinta minutos, a frequência era de uma vez por semana (salvo raras exceções), e existia uma meta de atendimentos a ser cumprida pela equipe, sendo que o atendimento às famílias ocorria esporadicamente.

A partir das vivências do cotidiano nessa equipe multiprofissional de trabalho, a pesquisadora pôde perceber a presença de dificuldades das famílias em trabalhar suas questões psicológicas, seus sofrimentos e seus problemas, desde que os filhos chegavam à instituição até quando eram encaminhados à inclusão na escola comum de ensino regular, ou às outras escolas especiais, em função da idade da criança ou de a escola comum não ter os recursos necessários para atender àquela criança. Essas dificuldades refletiam o desamparo em que se encontravam as famílias daquelas crianças chamadas “especiais”, uma vez que não existem na escola regular os serviços de acolhimento e atendimento aos pais de alunos autistas e psicóticos matriculados no sistema regular de ensino, como existia na escola

especial em questão. Assim, a partir dessas experiências que produziram incômodo na pesquisadora em relação à situação de desamparo em que se encontram os pais e responsáveis pelas crianças autistas e psicóticas, decidiu-se direcionar a pesquisa a esse público que não tem tido um lugar de acolhimento, tendo-se optado por determinar como sujeitos da pesquisa os pais e responsáveis pelas crianças autistas e psicóticas, cujos filhos estão em processo de inclusão escolar no ensino regular na escola comum.

Em pesquisa anterior, realizada com o mesmo referencial teórico, Salgado (2012, 97), mostra a queixa que professores têm em relação aos pais dos alunos autistas ou psicóticos no ensino regular, e aponta para o que foi chamado de 'desamparo das famílias'. Esse dado da realidade vindo dessa pesquisa somado à experiência profissional da pesquisadora a levou a realizar um estudo para conhecer a percepção que os pais ou responsáveis dos alunos autistas ou psicóticos têm sobre a inclusão escolar seus filhos e filhas. Estudo que parece se justificar, pois as pesquisas sobre a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas estão, em sua maioria, focadas no trabalho dos gestores ou dos professores dessas crianças, na caracterização desses alunos e nas peculiaridades das escolas que realizam a inclusão, sendo poucos os estudos focados nos pais ou responsáveis por esses alunos. Além disso, a junção do tema constituído pelos pais de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - autismo e psicose - em processo de inclusão escolar com a teoria psicanalítica parece ser uma combinação inovadora e, acredita-se, frutífera. Visando tal fim foram elaboradas algumas perguntas de pesquisa, que baseadas em alguns pressupostos, nortearam os objetivos do estudo.

1.2 PERGUNTAS NORTEADORAS

Ao buscar investigar a percepção que pais de alunos autistas e psicóticos têm sobre a inclusão escolar de seus filhos, pretende-se conhecer como está a relação desses pais com a escola e como está o processo de inclusão de seus filhos no ensino regular e, para tanto, formulam-se as seguintes questões:

- Como os pais estão percebendo a inclusão escolar dos seus filhos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - autismo e psicose?

- Os pais estão refletindo sobre essa inclusão e quais as reflexões que os pais tecem a esse respeito?

1.3 PRESSUPOSTOS OU HIPÓTESES

Considerando este estudo, os pressupostos levantados são os seguintes:

- a) o diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento - autismo e psicose - gera um efeito no modo como os pais percebem a escolaridade dos seus filhos,
- b) pais que fazem reflexões acerca da inclusão escolar de seu filho com TGD – autismo e psicose – se implicam com a escolaridade de seus filhos.

1.4 OBJETIVO GERAL

De um modo geral, busca-se conhecer as percepções e reflexões que pais de alunos com TGD - autismo e psicose – têm/fazem sobre a inclusão escolar de seus filhos.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos constituem-se em:

1. Realizar estudos bibliográficos sobre família, de modo amplo.
2. Realizar estudos específicos sobre os conceitos de função materna e função paterna propostos pela teoria psicanalítica, notadamente por tais funções estarem relacionadas à estruturação psíquica do ser humano.
3. Buscar conhecer a percepção que pais de alunos autistas e psicóticos têm do diagnóstico e do processo de inclusão escolar e da correspondente escolarização de seu filho.

Para responder a estes objetivos, de início, foram realizados alguns estudos a respeito da família, principalmente os voltados à família moderna, à família na América Latina, à família no Brasil e a família para a psicanálise, que seguem.

2. A FAMÍLIA

2.1 A FAMÍLIA MODERNA

Numa abordagem histórica, Phillip Ariès (1978) expõe a transformação pela qual passou a família até o surgimento da família nuclear burguesa conhecida como a família constituída por pai, mãe e filhos vivendo sob o mesmo teto, que se deu após o advento da revolução industrial, e que ensejou o início da escolarização das crianças que até então eram criadas por outras famílias. A partir de tais mudanças, a criança passou a ser o centro de preocupação dos pais, sendo a sua saúde e sua escolarização as principais metas familiares, mudando a relação afetiva dentro da família, que passou a ser o palco do desenvolvimento infantil, bem como dos entraves a esse desenvolvimento.

Para este autor, no âmbito da escolarização, a primeira grande transformação foi a substituição da aprendizagem feita no convívio com os adultos para a aprendizagem realizada nas escolas. A criança passou a frequentar a escola como um período de “quarentena” antes de entrar em contato de fato com o mundo dos adultos, por força do movimento de moralização promovido pela Igreja e pelo Estado. O surgimento da afeição entre pais e filhos, exprimiu-se pela importância que se passou a atribuir à educação (Ariès, 1978, p. 11). Os pais passaram a se interessar e a acompanhar os estudos dos filhos, gerando uma mudança no *status* das crianças, que passaram a ser extremamente importantes, e cuja perda se tornou impensável. Ao mudar as suas relações com a criança, a família transformou-se profundamente

Segundo as pesquisas de Philippe Ariès (1978), no século XV as crianças com idades compreendidas entre sete e dezoito anos moravam na casa de famílias diferentes para que fossem educadas por elas. A aprendizagem se dava pela prática uma vez que as crianças eram ensinadas e executavam os serviços, sendo responsáveis por eles e ocupando na casa da outra família o lugar de aprendiz,

pensionista ou criado. A ideia de serviço doméstico se confundia com a aprendizagem e a educação possuía um sentido muito mais amplo, pois, assim que as crianças podiam andar e falar e não mostravam fragilidade física, elas faziam parte do mundo dos adultos, sendo que “em toda a parte onde se trabalhava, e também onde se jogava ou brincava, mesmo nas tavernas mal afamadas, a criança se misturava aos adultos” (ARIÈS, 1978, p. 231).

O autor sublinha que o advento da escola muda radicalmente a configuração da família uma vez que, com a aprendizagem estando a cargo de uma instituição, as crianças já não precisavam sair de suas casas e morar com outras famílias para serem educadas, impulsionando uma nova cultura em relação à educação, uma vez que “a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola” (ARIÈS, 1978, p. 231).

Para Ariès (1978), a educação escolar e o sentimento de família surgiram de novas necessidades, uma vez que

Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência da primitiva infância, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo que temporariamente, aos cuidados das outras famílias (ARIÈS, 1978, p. 232).

O autor destaca que, a partir da aprendizagem na escola, surge uma nova aproximação entre a família e a criança, produzindo uma junção “do sentimento de família e do sentimento de infância, outrora separados” (ARIÈS, 1978, p. 232), e que com essa nova forma de funcionamento, a família se volta para a criança e o laço entre a criança, sua família a escola começa a se estruturar, lançando a hipótese de que a família moderna nasce ao mesmo tempo em que a escola surge.

Com o advento da educação escolar e a mudança do lugar da criança na família, inicia-se também uma nova era de privacidade nas casas da cidade grande

fazendo com que a arquitetura das casas seja modificada. A partir desse marco, o autor comenta que “saúde e educação: a partir dessa época, seriam essas as duas principais preocupações dos pais. Não podemos deixar de nos surpreender com o tom extremamente moderno dessa correspondência”. (ARIÈS, 1978, p. 269).

Considerando que o estudo de Ariès foca a criança e a família na Europa, foram buscados estudos sobre a criança e a família na América Latina e no Brasil. No subcapítulo a seguir pretende-se descrever a formação da família na América Latina.

2.2 A FAMÍLIA NA AMÉRICA LATINA

Os estudos sobre a história da família se iniciaram na Europa e se expandiram, a partir da França e da Inglaterra, mas, em estudos comparativos demográficos sobre a família nas Américas, Scott (2003) mostra que a realidade familiar nas Américas difere profundamente da realidade da família na Europa e que, mesmo dentro da Europa, a noção de família em Portugal e na Espanha difere da França e da Inglaterra, não apenas pelas diferenças nas formas de casamento, mas também pela influência da variação de cada região na formação familiar.

As sociedades profundamente heterogêneas e miscigenadas da América punham em evidência a diferença entre os comportamentos que foram resgatados a partir dos casos estudados, afastando-se dos modelos e definições que haviam sido criados, tendo-se em conta as sociedades do nordeste europeu. De toda a maneira, estes modelos é que passaram a servir como parâmetros analíticos para as sociedades americanas. (SCOTT, 2003, p. 8)

Por outro lado, em relação ao mundo pré-hispânico, Corredor (1962) demonstra que, quando os espanhóis chegaram à América, encontraram sociedades de culturas desenvolvidas e admiravelmente organizadas, citando como exemplo o casamento mexicano, considerado uma instituição estável, com as características de

monogamia, sendo somente realizado após a idade de vinte anos – por força da necessidade de responsabilidade dos parceiros - existindo punições severas para quem violasse as leis do matrimônio. Essa autora afirma ainda que o sistema familiar na América Latina em sua maioria era, à época da colonização, predominantemente composto pelo matriarcado – a mulher trabalhava, cuidava da terra e dos filhos, elaborava a comida e a bebida, fabricava utensílios, cabendo aos homens dedicarem-se à caça e à guerra. (CORREDOR, 1962, p. 14).

A Revolução Industrial na América Latina provocou a concentração urbana e deu origem a novas estruturas sociais, decorrentes das novas formas de pensamento e de conduta. A família se reduz à família conjugal, promovendo maior autonomia dos homens e das mulheres, e, por consequência, havendo a diminuição da coesão familiar. Com a Revolução Industrial e as transformações na dinâmica familiar devido à saída de todos os membros de casa para o trabalho, o Estado passa a assumir uma função protetora da família, tanto jurídica como legislativa, devido à diminuição do poder do patriarca. O Estado modera e neutraliza a dominação paterna, possibilitando que houvesse maior igualdade entre os membros da família, e cria instituições para atender aos órfãos, idosos e doentes graves, que era antes função da família. (CORREDOR, 1962, p. 21).

Assim, como outros setores da vida familiar haviam mudado, a educação adquire caráter público, e o Estado cria escolas que atendam desde a tenra infância até a maioridade, aumentando dessa forma as chances de capacitação profissional para as mulheres. Os médicos, então, assumem a função de cuidar da saúde da família, uma vez que o movimento de todas as funções e necessidades familiares se direcionam para fora do lar, tirando a função educativa das mãos da família que educava para os hábitos rotineiros da vida social, perpetuando a cultura, o que a autora considera um êxito da família. (CORREDOR, 1962). Ela relata de um modo um tanto melancólico que o advento do trabalho separou os membros das famílias.

As famílias constituídas pela família rural caracterizavam-se por ser uma família extensa em que todos habitavam a mesma casa e governavam todos os setores: educação, saúde, vestuário e religião. Era um tipo de família protetora por excelência, pois transmitia a seus membros todo o tipo de segurança – a emocional,

a educacional, a econômica, a relativa à saúde, e outras, cabendo aos pais exercer essa função e aos filhos receber o seu fruto. Por isso, a autora critica a família moderna, que acredita que proteger o patrimônio é suficiente para proteger os filhos, sem se aterem aos riscos presentes na saída de todos de casa, em busca de melhores condições de vida.

Também no Brasil, o Estado passa a intervir na educação cotidiana da família, intervenção expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente (1994), no qual o Estado aponta como deve ser a educação dentro de casa e a idade correta para inserir as crianças e os adolescentes na escola e no trabalho. Acredita-se ser importante trazer alguns estudos de como é a família no Brasil hoje para que se possa localizar dentro da história os sujeitos desta pesquisa, qual seja, os pais de alunos autistas e psicóticos.

2.3 A FAMÍLIA NO BRASIL

Segundo Almeida (1987), na mesma época em que Ariès fez seus estudos sobre a família na Europa, no Brasil a família ainda vivia no sistema colonial. Somente a partir da chegada da família real ao Brasil, em 1808, é iniciada a urbanização do país e se realiza a importação do modelo europeu de família nuclear burguesa (ALMEIDA et. al., 1987, p. 63), mas, delimitar a constituição e a evolução familiar no Brasil é uma tarefa complexa devido às diversas influências e formações ao longo do extenso território nacional. Para Samara (1987), mesmo o conceito de família no Brasil seria passível de ser revisto, pois uma concepção genérica mostrou-se insuficiente devido à complexidade social que influenciou as formações familiares brasileiras. E

Assim, mergulhar no passado buscando reconstruir a família é enveredar por muitos caminhos, é o encontro de uma gama variada de composições ora simples, ora complexas, que vão da unidade conjugal à extensa, do grupo de sangue ao núcleo doméstico, que agrega relações não formalizadas apenas pelo parentesco. (SAMARA, 1987, p. 30/31)

Por isso seria ingênuo tomar o modelo nuclear moderno burguês como a concepção privilegiada de família no Brasil sem fazer ressalvas quanto a tal transposição. Além disso, para poder ampliar a visão sobre a família no Brasil foi necessário recorrer à literatura sobre a origem da sociedade brasileira, como aparece nos livros de Gilberto Freyre, que explica que a formação social brasileira é composta de pares antagônicos, como, por exemplo, o senhor e o escravo, que marcam as diferenças socioculturais na construção da sociedade e, por consequência, influenciam na formação da família brasileira.

Freyre explica em seu livro *Casa Grande e Senzala* (2003) que a formação da sociedade brasileira, tal como ela se encontra hoje, é fruto de miscigenação entre os portugueses; os senhores, os negros; os escravos e os índios, sendo que todos influenciaram na formação dos costumes que, no conjunto, forjou a cultura brasileira. A chegada dos portugueses ao Brasil fez com que a sociedade se cristalizasse na vertente da escravização e da produção agrária, o que caracterizou a primeira colonização não apenas focada no extrativismo, mas também empenhada em investir na produção agrícola, uma vez que a colonização de portugueses no Brasil “caracteriza-se pelo domínio quase exclusivo da família rural ou semi-rural” (p. 80), de modo que

A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande fator colonizador no Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa das Américas. (FREYRE, 2003, p. 81).

Freyre (2003) aborda também o encontro dos portugueses com os indígenas e comenta que a cultura indígena possuía uma organização familiar muito diferente da dos colonizadores portugueses. As meninas indígenas ficavam com as mães, com quem aprendiam a tecer o algodão, a cozinhar, a realizar as funções predominantemente femininas. Os filhos e filhas mamavam até os sete anos, e a mãe indígena era como o berço ambulante dos filhos, sempre muito ativa em relação aos serviços da comunidade. (FREYRE, 2003, p. 170).

Com relação aos escravos negros, Freyre (2003) menciona que eram as escravas que criavam os filhos dos senhores de engenho, sendo muitas vezes as suas amas-de-leite, pois as mães brancas casavam muito jovens, com idades entre treze e catorze anos, e muitas acabavam morrendo no parto, deixando os bebês na total responsabilidade das mucamas, que acabavam por educar essas crianças, sem que, no geral, fosse uma educação baseada em honra e religião (idem, p. 433- 434). Esse fato poderia nos levar a pensar numa aproximação nos modos de proceder da família medieval como definida por Ariès (1978) e a família à época da colonização brasileira pelos portugueses, pois nenhuma delas se ocupava da educação dos próprios filhos.

O momento seguinte da constituição da sociedade brasileira e, por consequência, de configuração da família é relatado por Jurandir Freire Costa que no livro *Ordem Médica e Norma Familiar*, de 1983, faz uma detalhada descrição da transformação da família colonial na família nuclear burguesa. Essa longa transformação, iniciou-se no Movimento Higienista com a proposta de aliança dos médicos com o Estado, em foi estabelecido o acordo em prol da modificação dos costumes dos brasileiros com a contribuição do saber da ciência da época. A partir da vinda da família real e da corte portuguesa, verificou-se a precariedade da vida urbana brasileira que, mesmo com toda a repressão policial para promover mudanças na sociedade, não se mostrou permeável às mudanças que os portugueses consideravam necessárias. Ainda, segundo Costa (1983), no início do século XIX o positivismo tomava conta das mentalidades, a ciência estava começando a ser vista como verdade absoluta, sendo a nova onda higienista trazida por jovens brasileiros que se formavam médicos na Europa substituindo os barbeiros, os farmacêuticos e os curandeiros de todos os tipos, que cuidavam até então da saúde da população.

O momento histórico abordado por Costa (1983) parece apontar para uma relação de continuidade com o que foi descrito primeiramente por Freyre (2003) acerca da formação da família brasileira. Na Introdução de seu livro, ele faz um apanhado de como andava a família brasileira, apontando uma desestruturação devido ao arrefecimento dos laços conjugais, à queda da autoridade paterna e

materna, à emancipação da mulher, ao excesso de proteção aos filhos, entre outros, e conclui que

Em suma, os indivíduos estariam como que desaprendendo as regras de convivência que mantinham a família coesa. Cada um deles parece aspirar justamente àquilo que se opõe ao direito ou às aspirações do outro. A independência reclamada pelos adultos implica no abandono das crianças; a autonomia dos filhos, no cerceamento da liberdade dos pais; a emancipação da mulher, em atritos com o poder do homem e assim por diante. Os membros da família, em vez de aliados, estariam se tornando inimigos. O lar moderno deixou de cumprir suas antigas funções. Ao invés de propiciar carinho e proteção, estaria fomentando a guerra dos sexos e gerações. (Costa, 1983, p. 11)

Assim, Costa (1983) afirma que, como a família não sabe mais o que fazer com seus membros e com a sua organização, ela tem procurado soluções nos especialistas, profissionais que dariam assistência à família 'desequilibrada'. Psicólogos, terapeutas, pedagogos se prestam à função de salvadores da família, o que nada mais é do que o resultado da política higienista, que fundou a família moderna no Brasil, e que tinha por objetivos transformar os homens e as mulheres em reprodutores e detentores de proles sadias e puras. O autor comenta que este objetivo foi, em parte atingido, uma vez que foram reduzidas às funções de pai e de mãe o papel social e sentimental atribuído ao homem e à mulher e, em contrapartida, foi desencadeada uma epidemia de repressão sexual no ambiente familiar que

transformou a casa burguesa numa verdadeira filial da 'polícia médica'. Instigados pela higiene, homens passaram a oprimir mulheres com o machismo; mulheres, a tiranizar os homens com o 'nervosismo'; adultos, a brutalizar crianças que se masturbavam; casados, a humilhar solteiros que não casavam; heterossexuais, a reprimir homossexuais, etc. O sexo tornou-se emblema de respeito e poder sociais. Os indivíduos passaram a usá-lo como arma de prestígio, vingança e punição. (COSTA, 1983, p. 14-15).

No curso das intervenções higienistas, a medicina social vai dirigir-se à família moderna burguesa que habitava principalmente as cidades, promovendo modificações nos âmbitos da conduta física, da intelectualidade, e também da moralidade e da sexualidade dos seus membros com vistas à sua adaptação ao sistema econômico e político de modo que "essas são as matrizes da estrutura

familiar urbana do Brasil atual” (COSTA, 1983, p. 33). A introdução da ordem médica vai produzir uma norma familiar capaz de formar cidadãos individualizados, domesticados e colocados à disposição do Estado, e não mais dos próprios pais e familiares característica da família colonial latifundiária, em que existia uma maior dependência do pai (Ibidem, p. 48). Adiante mais apontamentos do autor sobre as formações familiares ao longo das transformações da era higienista:

Em primeiro lugar, pais e filhos começam a valorizar o convívio íntimo e exclusivo entre eles, abandonando a companhia contínua de elementos estranhos, porventura residentes na casa. Em segundo lugar, os pais passam a ter maior interesse pelo desenvolvimento físico-sentimental dos filhos, educando-os de maneira mais individualizada e levando-os, em consequência, a ganhar mais consciência de suas próprias individualidades. Em terceiro lugar, o amor entre pais e filhos torna-se a energia moral responsável pela coesão familiar, substituindo progressivamente a ética religiosa e os imperativos de sobrevivência material. (COSTA, 1983, p. 86-87)

Foi durante esse período, segundo Costa (1983), que aconteceu a aceitação da medicina higienista como padrão regulador das intimidades e contribuiu para as famílias se adaptarem à urbanização, com normas coerentes de organização interna. Com a medicina higienista, o Estado conseguiu redefinir as formas de convivência íntima, dando para cada um dos membros da família novos papéis, propondo novas significações aos vínculos entre homens e mulheres, adultos e crianças, engendrando uma ética compatível com a sobrevivência econômica e a solidez no núcleo familiar “burguês”. (COSTA, 1983, p. 109-110).

Kupfer (2011, pgs.142-5), por sua vez, acrescenta que, como consequência do movimento higienista proposto pelo Estado, acontece a destituição do poder paterno, pois fica implícito que as famílias seriam incapazes de educar os próprios filhos, gerando o movimento de educação dos pais. As doenças mentais, inclusive, seriam fruto de uma educação mal conduzida. Ao educar os pais para que eduquem seus filhos, é tirada qualquer possibilidade de se consolidar o saber inconsciente dos pais em relação aos próprios filhos, levando à necessidade de tantos especialistas que digam aos pais o que é certo e o que é errado, com consequências preocupantes, como será visto na parte relativa à Análise dos Dados deste estudo.

2.4 A FAMÍLIA SEGUNDO A PSICANÁLISE

A psicanálise nasce concomitantemente às mudanças que a sociedade industrial burguesa faz incidir na constituição familiar (LACAN, 1985, p. 62), e se ocupa, dentre outras questões, de procurar explicar como se desenrolam as relações entre pais e filhos e as consequências de tais relações para o psiquismo humano. Para isso, Freud introduz vários conceitos dos quais o conceito de complexo de Édipo ocupa lugar preponderante para explicar o processo de humanização dos sujeitos.

Lacan (1985) afirma que a família é o lugar por excelência da transmissão das leis e da cultura, abarcando tanto a vida social como a vida psíquica dos sujeitos, pois

Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna. Por isso ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico [...] ela transmite estruturas de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência. Ela estabelece desse modo, entre as gerações, uma continuidade psíquica cuja causalidade é de ordem mental. (LACAN, 1985, p. 13).

Ele diz que, no âmbito das transmissões entre os seres humanos, o mais característico não são os instintos, como nos animais, mas sim, os complexos. Os complexos são formas de transmissão da cultura atreladas às etapas do desenvolvimento psíquico, tais como o complexo do desmame, o complexo de intrusão e o complexo de Édipo. O complexo de desmame é caracterizado por fixar no psiquismo as primeiras marcas advindas da relação com a mãe e com a alimentação, fundando os “sentimentos mais arcaicos e mais estáveis que unem o indivíduo à família”. (LACAN, 1958, p. 20-22). O complexo de intrusão aparece quando a criança se reconhece tendo irmãos, ou semelhantes, introduzindo questões de ciúme e rivalidade, essenciais para a construção do eu, uma vez que o eu vai sendo constituído ao mesmo tempo em que se constrói a noção de outro para

a criança, assinalando que o outro primordial para a criança é a mão ou aquele que exerce a função materna, e retomando a construção do eu, segundo Lacan, “antes que o eu afirme sua identidade, ele se confunde com essa imagem que o forma, mas o aliena primordialmente” (LACAN, 1985, p. 39).

Ainda, para Lacan (1985), o complexo de Édipo, conceito trabalhado por Freud no decorrer de toda sua obra, é parte integrante e determinante na constituição psíquica humana, uma vez que ao atravessar esse complexo são edificadas as marcas que estruturam o sujeito, pois cita, para Freud (1931), o primeiro objeto de amor do menino e da menina é a mãe, devido às relações primeiras de cuidado e alimentação. Nos meninos, idealmente, a mãe seria o objeto de amor e o pai seria o rival, ao qual o filho dirigiria seu ódio. Ao se deparar com a diferença representada pelo órgão feminino ou sofrer uma ameaça de castração, imaginária ou não, o menino solucionaria o complexo de Édipo, criando o superego, “iniciando assim todos os processos que se destinam a fazer o indivíduo encontrar lugar na comunidade cultural”. As meninas, por sua vez, iniciam o percurso edípico pelo mesmo caminho, pois, a mãe é o primeiro objeto de amor, mas, por reconhecer nela a falta do pênis, a menina pode seguir três caminhos distintos. O primeiro caminho possível seria quando a menina cresce se sentindo inferiorizada e abandona a sua sexualidade no geral. No segundo caminho, ela poderia se aferrar à primeira sexualidade masculina com a esperança de conseguir um pênis e a terceira possibilidade seria abandonar o primeiro objeto de amor, a mãe, e se dirigir ao pai, para que a dissolução do complexo possa ocorrer no sentido do caminho feminino fina. (LACAN, 1958, p. 262-264).

Lacan (1958/ 1999), no Seminário *As formações do inconsciente*, ao retomar o conceito de complexo de Édipo, introduz alguns conceitos novos na tentativa de favorecer a compreensão do fenômeno, como, por exemplo, a noção de metáfora paterna, que sugere que o complexo de Édipo poderia se constituir mesmo quando o pai está ausente, ao mesmo tempo que problematiza as questões relativas à ausência do pai, apontando que essa ausência na família não significa a inexistência do complexo edípico. Para este autor a questão toda gira em torno de saber o que o pai significa no complexo de Édipo, e conclui que o pai é uma metáfora, uma vez que o pai sendo “um significante que surge no lugar de outro significante” vai

substituir o primeiro significante inscrito, que é o significante materno (LACAN, 1958, p. 172-180).

Lacan acrescenta também que o Édipo se constitui em três tempos. No primeiro tempo a criança buscaria ser o objeto de desejo da mãe, e se colocaria a questão de ser ou não ser o falo¹ da mãe, ou seja, “o sujeito se identifica especularmente com aquilo que é o objeto de desejo de sua mãe”. No segundo tempo há a entrada do pai como aquele que interdita a mãe para seu filho, levando esse filho a perceber que o desejo da sua mãe aponta para outra direção, vai em direção do detentor do falo, nesse caso, o pai, fazendo com que a criança se pergunte quem tem o falo e poderia ser o objeto de desejo da mãe. No terceiro tempo o pai interviria como pai real e potente, no sentido de que ele poderia dar à mãe o que ela desejaria, colocando-se como sendo o detentor do falo no entendimento da criança e, dessa forma, o complexo de Édipo e as funções sexuais que haviam se iniciado, declinam. Tal constituição se refere ao Édipo no menino, e Lacan faz ressalvas de que o caminho da feminilidade provavelmente seria o mesmo teorizado por Freud. (LACAN, 1958, p. 198-201).

De acordo com Bernardino (2007), é pertencendo a uma família que a criança se apropria da própria história, pois

cada ser humano pertence a uma família, na qual recebe um lugar e passa a fazer parte de uma história. Tem direito a apropriar-se desses elementos simbólicos e a estruturar sua personalidade a partir das relações que vivencia. (BERNARDINO, 2007, p. 50).

Teperman (2012) também defende em sua tese a ideia de que a família é responsável pelas transmissões necessárias e ainda por uma função que ela chama, juntamente com Lacan (2003), de função de resíduo, que seria um mínimo de transmissão necessária para que haja a formação do sujeito, enfatizando que é fundamental que os pais sejam marcados pelas próprias faltas. Nas palavras de Lacan

¹ De acordo com Laplanche e Pontalis (2001, p.167-168) O termo “falo” foi utilizado por Freud primeiramente em referência à função simbólica desempenhada pelo pênis, órgão sexual masculino, ligado ao poder e à virilidade. Lacan, por sua vez, traz a “noção de falo como significante do desejo. O Complexo de Édipo, do modo como ele o reformulou, consiste numa dialética cujas principais alternativas são ser ou não ser o falo, tê-lo ou não o ter – e cujos três tempos se centram no lugar ocupado pelo falo no desejo dos três protagonistas”

A função de resíduo exercida (e, ao mesmo tempo mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irredutibilidade de uma transmissão – que é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo. [...] É por tal necessidade que se julgam as funções da mãe e do pai. Da mãe, na medida em que seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas. Do pai, na medida em que seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei do desejo. (LACAN, 2003, p. 369).

Segundo Teperman (2012, p. 69), para que seja possibilitada a construção de um sujeito, a partir da relação do bebê com os pais, ou com quem exerça essas funções, é necessário que a mãe também possa ser mulher, assim como o pai, possa ser homem, ou seja, para que haja a estruturação neurótica é preciso não somente de um pai e de uma mãe, mas que eles possam ser respectivamente e mutuamente homem e mulher. Teperman (idem) desmistifica a questão de se controlar o que é transmitido aos filhos, principalmente por esforços pedagógicos, pois o filho – sujeito – responderá ao Outro com o qual se confronta, e complementa.

A transmissão familiar é de ordem inconsciente. O que se transmite, do lado do Outro parental, não é necessariamente pronunciado ou formalizado. O significante vindo deste Outro, produzido na estrutura, contido nessa estrutura, marca do corpo do sujeito. Assim, pode-se dizer que o Outro Parental exerce sua função de posse de um desejo não anônimo, oferecendo-se como um suporte concreto para que o sujeito possa animar a estrutura. O modo como o sujeito institui o Outro para si não coincide com as pretensões pedagógicas do pai ou da mãe, mas revela sua singular posição em relação ao Outro. Assim, se o Outro é decisivo, ele não decide; quem decide é o sujeito. (TEPERMAN, 2012, p. 70).

Em relação à função de transmissão dentro da família, Julien (2000) se questiona sobre o que seria necessário para que se formassem novas famílias, o que seria necessário transmitir aos filhos para que esses pudessem formar novas famílias, e afirma que a interdição do incesto é essencial para que os filhos possam abandonar os pais e construir novas famílias. Além disso, para que possa haver essas transmissões, essenciais à formação do sujeito e, por consequência, à continuidade da existência das famílias na sociedade, é fundamental que haja antes o casal, em que a conjugalidade antecede a parentalidade, e também que o casal

conjugal possa prosseguir seu caminho após a chegada dos filhos e sua educação, e cita Françoise Dolto (1999) para quem “honrar os pais é quase sempre virar-lhes as costas e ir-se embora mostrando ter-se tornado um ser humano capaz de se assumir” (apud, JULIEN, 2000, p. 46).

O que surpreende é que a verdadeira filiação é ter recebido dos pais o poder efetivo de abandoná-los para sempre, porque a conjugalidade deles era e continua sendo a primeira. Em outras palavras, pôr no mundo é saber retirar-se, de modo que os descendentes sejam capazes, por sua vez, de se retirarem. Assim, os pais que, graças à sua conjugalidade, permanecem em sua própria geração não fazem recair sobre os filhos tornados adultos o peso de uma dívida de reciprocidade (JULIEN, 2000, p. 46).

Existe algo a ser transmitido às crianças que nascem e que estão ainda desprovidas de recursos psíquicos para lidar com o mundo. E o que vai ser transmitido não são apenas as atitudes dos pais em relação os filhos, mas principalmente o que transmitem ao se perceberem seres faltantes, e, por consequência, seres desejantes. Assim, as transmissões realizadas dentro da família estão articuladas às funções materna e paterna e ao modo como a criança recebe o que lhe é transmitido bem como o que faz com o que recebe.

Lebrun (2013), no seu livro *Um mundo sem limite* denuncia as consequências da transição de uma sociedade patriarcal, regida pela religião, para uma sociedade científica, que faz cair a posição ocupada pelo pai e também por Deus-pai; na sociedade científica pós-moderna não existe mais o lugar dissimétrico, que antes sustentava uma importante diferença. Para ele, as consequências dessa transição são as novas doenças da alma, como as condições limítrofes entre a neurose e a psicose, e as toxicomanias. Embora o autor não discuta a questão do autismo e da psicose, nem a relação de tais estruturações com as funções materna e paterna, o pensamento dele pareceu relevante para este estudo, pois ele fala sobre o funcionamento da família na pós-modernidade, e menciona que o pai, como função, deveria funcionar como contrapeso para a função materna. Ele aborda também como a ciência, representada pela figura do médico, tornou-se outro determinante para o funcionamento da família.

Sobre a função materna e paterna, o autor diz que a função paterna deveria

fazer um contrapeso à função materna, para gerar um equilíbrio, uma vez que a mãe quer englobar a criança enquanto o pai quebra essa díade, oferecendo outras possibilidades para a criança. Para ele, algumas proibições foram institucionalizadas delimitando progressivamente o poder paterno como, por exemplo, a lei da proibição da palmada, ou a correção paterna por meio físico, na França, em 1935. Em 1970, ele observa que na França o termo autoridade paterna é substituído por autoridade parental, colocando os pais em pé de igualdade, abolindo as diferenças entre o pai e a mãe. (LEBRUN, 2013, p. 24).

Mas, Lebrun (2013) vê benefícios na presença paterna na família, pois é o pai quem insere o filho/sujeito na linguagem, e não concorda com a ciência que na pós-modernidade, chamada a se manifestar diante das questões da comprovação de paternidade pela genética, vem dizer que ser pai, antes de inserir o filho na linguagem, e conseqüentemente, na cultura, está ligado à procriação em si. Em oposição à ideia de que paternidade é algo que se dá antes da linguagem, o autor propõe que ser pai está conectado diretamente à experiência de alteridade, uma vez que ele é o primeiro estranho, embora um estranho familiar, a ser introduzido na relação mãe-bebê.

É o pai que vai fundar a presença da alteridade, do outro, e com isso vai estabelecer a diferença com o outro que é a mãe. Lebrun (2013) fala em fundação da diferença, pois a mãe, exercendo a função materna e demonstrando um modo de amar 'englobador', ao estar englobado com a mãe, esta é percebida como um igual para a criança (ibidem, p. 27), ou, nas palavras do autor "a mãe é esse outro mesmo de que será preciso que a criança se separe para se tornar sujeito e, nesse trajeto, é atribuído ao pai, esse outro outro, vir fazer contrapeso". (LEBRUN, 2013, p. 27). A alteridade introduz a dissimetria e permite a entrada do terceiro na relação tornando possível ao pai exercer a sua função. Quando o pai não pode entrar para exercer sua função, o autor fala em onipotência materna que, por sua vez, se encontra com uma segunda onipotência, a da criança, uma onipotência do infantil, e quando isso acontece a criança não se separa da mãe.

Para ele, a realidade psíquica do sujeito vai se organizando justamente ao encontrar a assimetria entre a função materna e a função paterna, que fornece a

base familiar, sendo no sistema da linguagem que o Outro, encarnado pela mãe, que a criança, aspirante a sujeito, poderá sustentar seu desejo. O pai colaborará fazendo uma intervenção nessa dialética, a partir do consentimento da mãe quando esta adota a posição de ser faltante ((LEBRUN, 2013, p. 29). De modo que, a função do pai, como contrapeso à função da mãe, marcando o lugar de diferença e de dissimetria, só acontece se a mãe consente que o pai exista, consentimento este devido exatamente a ela se reconhecer um ser faltante. O autor ainda complementa que

Se o pai, portanto, tem o encargo de vir deter um possível engolfamento, também tem a função de permitir uma relativa confrontação com o vazio, de tornar praticável a convivência com sua existência. Para fazer isso, vemos claramente que deve simultaneamente estar ali não estando ali demais. (LEBRUN, 2013, p. 27).

Lebrun (2013) discorre também sobre a questão da interdição do incesto, ampliando a visão da questão sexual e mostrando que é do descolamento do corpo da mãe que se trata a primeira interdição necessária para advir o sujeito do inconsciente.

Podemos, então, melhor ainda apreender a equivalência entre esse movimento de interdição e a faculdade linguageira como potencialidade de interdição do incesto e a faculdade linguageira como potencialidade de distanciamento ao mesmo tempo que como renúncia à imediatez. Com efeito, “interdizer o incesto” equivale, necessariamente, a descolar do universo das coisas – metaforizado pelo corpo a corpo com a mãe – para entrar no das palavras – metaforizado pela relação com o pai. Se a palavra é a morte da coisa, podemos também dizer que a palavra é colocada em ato por um “interdito do incesto com a coisa”. O mundo das palavras impõe o desengolfamento do mundo das coisas. (LEBRUN, 2013, p. 35).

A interdição do incesto possibilita, então, a entrada da criança na linguagem, no mundo das palavras que o pai apresenta. Ainda sobre o interdito do incesto, considerando a relação entre o mundo das coisas e o das palavras, o autor nos explica como a função paterna opera simbolicamente, já que

assumir o interdito do incesto quer dizer aceitar renunciar à certeza que as coisas dão para consentir na incerteza que as palavras proporcionam; isso significa, também, renunciar ao retorno a si mesmo para consentir

alteridade. (LEBRUN, 2013, p. 181).

As consequências do que acontece com a função paterna nas leis da fala refletem-se no falar 'não!' aos filhos, intimamente relacionadas a como os pais podem ou não proferir as interdições, pois a dificuldade em dizer 'não' pode estar relacionada à recusa em abandonar a onipotência, recusa esta que se expressa nas relações entre os sujeitos por meio de uma incapacidade de dizer 'não', e o autor conclui que para poder dizer "não" aos outro é primeiro imprescindível que se tenha acatado o "não" que veio do Outro. (LEBRUN, 2013, p. 183).

Para que seja exercida a função paterna, existem duas condições que Lebrun (2013) aponta como essenciais. A primeira delas é que a palavra seja dita pela mãe possibilitando que opere o pai simbólico, sustentando este lugar de que um outro lhe serve de referência; a segunda condição é que alguém intervenha na realidade para sustentar o lugar do pai real, marcando o lugar de terceiro, que não necessariamente necessita ser o pai biológico, podendo essa função ser exercida por familiares ou instituições. O importante deste segundo momento para a efetivação do exercício da função paterna é que seja sustentado este lugar de outro pela mãe que, evidenciando a diferença, estabelece uma dialética entre palavra e coisa (LEBRUN, 2013, p. 42).

Em outra linha de discussão, o autor relaciona as transformações sociais, como, por exemplo, a globalização da economia, o comportamento de evitar os conflitos interpessoais, a individualidade extremada, a um fio condutor, que ele chamou de 'derrapagens totalitárias' do século XX (LEBRUN, 2013, p. 13). Ele aponta que a família tem se mostrado cada vez mais igualitária, sem a presença de qualquer hierarquia que poderia marcar o lugar de um terceiro que pudesse estabelecer limites e, embora reconheça as mudanças importantes no sentido de barrar os abusos paternos, presentes no anterior sistema patriarcal, um dos efeitos da queda do poder paterno e da identidade do pai reconhecida pelo social, tem sido a invasão da figura materna (LEBRUN, 2013, p. 15).

Lacan (1985), no texto sobre os complexos familiares, já previa que esse declínio da imago paterna ia levar a uma crise como consequência, sendo que

poucos anos depois Lebrun (2013) parece escrever justamente sobre essa crise à qual relaciona a prevalência do discurso tecnocientífico, o discurso que promulga ser possível contradizer as leis da fala, que diz ser possível recusar-se a assumir as consequências do fato de sermos seres falantes/faltantes ((LEBRUN, 2013, 21), defendendo um lugar para o pai, que aconteça no privado e seja sustentado, homologado pelo social. E resume

Assim, uma das condições essenciais para que o pai possa manter seu lugar na relação com a mãe e fazer contrapeso para ajudar a criança a encontrar seu próprio lugar no seio dessa configuração familiar e linguageira é que o social sustente a pertinência de sua intervenção. É, pois, de um sutil equilíbrio entre investimento materno, contrapeso paterno e trabalho de consentir em “crescer” a criança que se trata; não será surpreendente constatar que a modificação de uma ou outra das forças presentes poderá hipotecar o futuro dessa operação de subjetivação. (Lebrun, 2013, p. 43-44).

Embora reconheça que os pais reais existam, e que eles estão mais do que nunca muito presentes, Lebrun (2013) considera que ocorre na atualidade um “deslizamento do papel do pai em direção do ideal da mãe, chegando, por vezes, à confusão de lugares” ((LEBRUN, 2013, p. 45). E segue falando que a natureza do amor materno é amar a criança como ela é, e, em contrapartida, o pai ama na condição de que a criança saia do campo materno e ascenda como homem ou mulher no social. Do lado da criança, se instala nela uma confusão das funções, pois se a criança fica presa à mãe, fica atolada no imaginário de modo que ela pensa que é tudo para a mãe, prescindindo do simbólico, ou seja, das palavras. O amor materno, para o autor, é incondicional, e o amor paterno é condicional, sendo a condição que aquele filho ou filha deve entrar respectivamente como homem ou mulher no social, para ser amado e reconhecido pelo pai ((LEBRUN, 2013, p.115). Em síntese, a hipótese de Lebrun (2013), amarrando a psicanálise ao campo do social no que diz respeito à transição de uma sociedade religiosa para uma sociedade científica, é a de que o discurso da ciência e suas realizações atuais subverteram o equilíbrio da família, tornando difícil o exercício da função paterna.

Podemos compreender, portanto, que a estruturação do sujeito dentro da

família depende também da função paterna e que esta função nos dias atuais está abalada pelo modo como a ciência, embora não totalitária em si, intervém como discurso que tende ao totalitarismo. Esse discurso vai influenciar diretamente na distribuição das forças em jogo no seio familiar, levando ao que hoje se pode perceber como uma “deslegitimação progressiva da autoridade paterna, em proveito do superinvestimento da legitimidade materna” (LEBRUN, 2013, p.109).

Assim, pode-se pensar que a família para a psicanálise é o lugar por excelência de construção, fundação ou estruturação da subjetividade das crianças, uma vez que é suposto que dentro do lar existam as pessoas que poderão realizar as funções materna e paterna, tão essenciais para a constituição subjetiva do ser humano. É dentro da família que o corpo do recém-nascido será recoberto de significantes e de bordas por meio do amor incondicional materno e também do amor condicional paterno, que ajudará a criança a perceber que não é tudo para a mãe e que, além disso, precisa tornar-se alguém para ser amada pelo pai. Essa delicada operação ocorre somente se houver dissimetria no lugar ocupado pelos pais ou substitutos, possibilitando que a criança entre na cultura e se direcione para um estilo de funcionamento mental mais próximo ao da neurose.

Como os sujeitos da presente pesquisa são pais de alunos autistas e psicóticos, além da definição e discussão sobre a constituição da família na atualidade, no próximo capítulo serão abordados os conceitos de autismo e psicose que são os termos usados na psicanálise para o que a psiquiatria chama de Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD.

3. TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Para se definir os sujeitos desta pesquisa, se faz necessário delimitar o que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento, nomenclatura do campo da psiquiatria, conforme propõe o manual DSM-IV seguido na medicina e na psiquiatria quando se trata de doenças mentais. Nesse manual as doenças mentais recebem a nomenclatura de transtornos sendo que os Transtornos Globais do Desenvolvimento iniciam-se na infância e acarretam déficit na interação social, na comunicação, nas brincadeiras infantis, podendo levar a déficit cognitivo e ao desenvolvimento da esquizofrenia. No entanto, no presente trabalho não serão utilizadas as nomenclaturas de tais manuais, mas sim os termos propostos pela teoria psicanalítica que define os comportamentos correspondentes a tais transtornos como modos de funcionamento mental, ou seja, são conjuntos de atitudes que fazem parte de estruturas que incluem os comportamentos e atitudes típicas de crianças com autismo ou psicose que interagem com o mundo de uma forma diferente da maioria das pessoas.

Corroborando com essa opção, Kupfer (2001, p. 45), ao se posicionar quanto às nomenclaturas, afirma que as classificações do DSM-IV até possibilitam trocas entre os profissionais da área, porém não avançam no sentido de esclarecer as patologias das crianças, pois são classificações de cunho apenas descritivo, e, por isso, os psicanalistas continuam usando os termos autismo e psicose infantil.

O autismo foi descrito pela primeira vez, em 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner, como uma síndrome na qual as crianças seriam incapazes de estabelecer relações sociais e de se comunicar, apresentando tendência à repetição e horror a ruídos fortes (KANNER, 1997). Ele lança a hipótese de que o autismo infantil seria uma forma de a criança se fechar para a relação com o mundo externo, sobretudo com as pessoas, pois muitas delas preservam a relação com os objetos, sendo mais comum o interesse dessas crianças por objetos e brinquedos em detrimento do interesse nas relações humanas. De acordo com Kupfer (2001, p.119), quando se fala em modo de se relacionar se fala em estilo sendo que “um estilo pode ser um modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar. Neste caso, o estilo será a

marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser” (KUPFER, 2001, p. 120).

Para a psicanálise, as estruturas psíquicas compreendem os estilos de funcionamento mental dos sujeitos, agrupando-os segundo características próprias, podendo resultar em autismo, psicose, perversão ou neurose. Para os autores psicanalistas que se ocupam dessa temática, existem três possibilidades para se entender o autismo. Assim, segundo Valente (2010)

Para um grupo de autores existe uma unidade estrutural entre a psicose infantil e o autismo, para um segundo grupo de autores o autismo é uma estrutura subjetiva diferente da psicose infantil, e, para um terceiro grupo, falta estrutura psíquica na criança autista. (VALENTE, 2010, p. 146).

Em sua compilação Valente (2010) destaca que o primeiro grupo de psicanalistas propõe que psicose infantil e autismo seja a mesma estrutura porque, ao longo de sua constituição psíquica o bebê passou pelo processo de alienação, mas não pelo processo de separação, no qual teria se dado o mecanismo de foraclusão do Nome-do-Pai, ou, como exposto acima a incidência da função paterna. Ao manter-se na alienação, a criança ao invés de se fazer representar por seus próprios significantes, se faz representar pelos significantes do Outro, mais precisamente os da sua mãe, cristalizando-se a díade mãe-filho, não permitindo a entrada do pai, que seria aquele que operaria a foraclusão, com o significante Nome-do-Pai. Com a ausência da operação da foraclusão não se inaugura o sujeito barrado (consciente/inconsciente) (VALENTE, 2010 p. 146).

O segundo grupo é composto pelos autores Jerusalinsky, Kupfer, Laznik que propõem a ideia de uma estruturação diferenciada para a psicose e para o autismo, na qual se apresenta um mecanismo de defesa diferente da foraclusão, a exclusão, que se deve à falha do Outro primordial na tentativa de fazer as primeiras captações da criança no simbólico. Ainda para esses três autores subsistem diferenças. Para Jerusalinsky existe o Nome-do-Pai, mas não existe o desejo da mãe; a mãe não quer nada de seu filho, o desejo materno não se coloca. Kupfer defende a ideia de que o autismo é fruto da falha no desejo materno, e Laznik acredita que o Outro

sequer se apresenta, impedindo a instalação da relação simbólica fundamental, fazendo emergir uma outra estrutura (VALENTE, 2010, p. 147).

No terceiro grupo, os autores concordam com a falha primordial, e, justamente por haver essa falha, não dão ao autismo a característica de estrutura, pois o Outro, não se constituindo, não insere a criança de forma alguma na ordem simbólica. A autora finaliza a distinção entre as correntes psicanalíticas no que se refere ao autismo acrescentando que

Essa breve compilação mostra que independente das concepções, sejam elas formuladas pela psiquiatria moderna ou pelos pressupostos da psicanálise, há uma ausência de alteridade no fenômeno do autismo, entendendo-se alteridade como a base fundamental para uma troca entre os seres humanos. No campo do saber psiquiátrico, essa ausência se expressa pelos sintomas de isolamento e incapacidade de desenvolver relações sociais. Na psicanálise, essa ausência parece ser mais determinante ainda, pois é justamente a ausência de alteridade que produz uma criança autista, seja pela falha na função materna ou pelo impedimento da função paterna (VALENTE, 2010, p. 147).

Jerusalinsky (2012), ao defender a causa psíquica do autismo como resultado de um desequilíbrio no encontro entre mãe e filho, adverte que tanto a mãe como a criança estão implicadas nesse desencontro, pois, havendo esse desencontro, não acontece o exercício da função materna, entendida aqui como o primordial veículo de inserção da criança na linguagem e na cultura humanas, uma vez que é o desejo materno que recobrirá o corpo antes puramente biológico do bebê com significantes, ou marcas simbólicas, que possam ser o germe de linguagem. Sobre não haver uma subjetividade inata e sobre a importância das funções materna e paterna para sua constituição, Jerusalinsky (2012) comenta que a mãe cede ao seu bebê uma parte de seu próprio sujeito, promovendo uma intersubjetividade que precisa ser sustentada, baseada em ilusões de respostas psicológicas vindas dele a partir dos reflexos inatos e de suas respostas biológicas aos estímulos externos.

Assim, podemos dizer que a intersubjetividade da comunicação inicial Mãe-Filho, cujo centro reside na Função Paterna que se instala na cadeia significante, opera, porém, através da intersecção da atividade materna com a atividade da criança. E que a atividade do recém-nascido tem verdadeira importância nas características desta relação, oferecendo um espaço que

exerce seus próprios influxos sobre o significante materno. (JERUSALINSKY, 2012, p. 95).

Ao falar sobre a falha no encontro mãe-filho como condição para a construção de um funcionamento autístico, este autor afirma que a falha primordial situa-se no desejo da mãe, implicada aí a sua história e a relação com as suas faltas, e também a falha no reconhecimento recíproco entre mãe e filho. Jerusalinsky (2012) enfatiza que a mãe só faz a sua função se referida ao Nome-do-Pai, uma vez que, para ele, só se constrói a mãe a partir do pai. E esta primeira função primordial, encarnada pela mãe, diz respeito à transmissão da “estrutura linguística que permitirá à criança interpretar o mundo ao seu redor e, ao mesmo tempo, se fazer interpretar, é necessário que se estabeleça um ponto de encontro e identificação entre cada criança e seu Outro primordial (geralmente sua mãe).” (JERUSALINSKY, 2012, p. 60-61).

É o exercício da função materna que instala o traço unário cuja função é de reconhecimento recíproco mãe-bebê, possibilitando a instalação das identificações primárias. Na relação da mãe com um bebê com possibilidades de se tornar autista o que se passa é uma falha nesse reconhecimento recíproco, e “nos vemos na necessidade de situar o fracasso da ‘função primordial de reconhecimento’ como causa nodal da etiologia do autismo. Dito de outro modo mais simples criou-se algum obstáculo intransponível entre a criança e seu Outro Primordial”. (JERUSALINSKY, 2012, p. 62).

Kupfer (2001), ao definir função materna, diz que “no exercício dessa função, uma mãe sustenta para seu bebê o lugar de Outro primordial. Impelida pelo seu desejo, antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que virá a instalar-se justamente porque foi suposta”. (KUPFER, 2001, p. 49). Através da interpretação das necessidades do bebê e atravessada pelo seu posicionamento diante da sua própria castração, a mãe inscreve as marcas no seu bebê, viabilizando a fundação do psiquismo. A partir dessa relação, a mãe vai permitindo que o bebê construa sua cadeia de significantes, possibilitando a entrada dele no mundo humano, na condição humana, inscrevendo-o na ordem simbólica (VALENTE, 2010, p. 143).

Diferentemente do autismo, aqui compreendido como o resultado da falha da função materna e da conseqüente falha da inserção do bebê na linguagem, na psicose existe o movimento de alienação ao desejo da mãe, mas não ocorre a operação de separação entre mãe e bebê devido à falta da efetivação da função paterna. Segundo Kupfer (2001), a psicose é o resultado de um movimento de colagem, de um não distanciamento da mãe em relação ao seu bebê, colocando a criança numa posição de ser um pedaço do corpo da sua mãe, não permitindo à criança diferenciar-se dele, insistindo na díade, não permitindo a entrada no terceiro na relação, gerando uma estrutura psicótica. Uma das características das crianças psicóticas é a repetição da fala dos pais, em situações diversas, como se fosse fala delas próprias, pois

A presença onipotente da mãe – ou, se preferir, da língua materna - impede a entrada da função paterna, que poderiam funcionar como pontos de basta, como articuladores, como pontos nodais dos feixes de cadeias significantes necessárias à constituição e ao exercício de um sujeito (KUPFER, 2001, p. 55).

Bernardino (2004) alerta que existe maleabilidade nas estruturas psíquicas no tempo da infância, no qual a construção do psiquismo está ainda em curso. Quando acontece de uma criança apresentar um quadro de psicose infantil, a autora, juntamente com Jerusalinsky, a define como “psicose não-decida”, o que leva a pensar que existam possibilidades de mudanças em momentos chave da estruturação do psiquismo, na intersecção dos tempos lógico - do Inconsciente -, e cronológico - do desenvolvimento maturacional (corpo e cognição).

Diante do exposto relativo à função materna e à função paterna, abre-se quase que inevitavelmente a questão da culpa e da responsabilidade dos pais na estruturação psíquica dos seus filhos. Kupfer (2001, p. 47-53) discute essa questão lembrando que Kanner, quando identifica e classifica as crianças autistas, menciona que elas provinham de famílias cujos pais eram extremamente inteligentes, sendo as mães não raramente frias e distantes, oscilando entre definir a causa do autismo ora como algo de origem genética, ora como algo resultante da relação mãe-bebê. Isto certamente causou um grande mal-estar nas mães de crianças autistas que, indignadas, protestaram, afirmando que não eram frias e que

amavam seus filhos. Um ponto relevante para a psicanálise, é que existe uma questão muito séria de responsabilização dos pais no destino subjetivo dos filhos, e Kupfer (2001) sugere que não são as mães reais, as que lidam na realidade cotidiana com seus filhos, os amam, cuidam, alimentam, que estão na base do autismo infantil, mas sim “as mães que estão postas no exercício de uma função que desconhecem exercer” (KUPFER, 2001, p. 48); a função materna.

Conforme descrita acima a função materna implica em que a mãe sustente para o bebê o lugar de Outro primordial, aquela que, impulsionada pelo seu desejo, vai supor a existência de uma subjetividade que ainda não existe no seu bebê, e depende justamente disso para existir. E a mãe “desenhará com seu olhar, seu gesto, com as palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do seu bebê, cuja carne sumirá para sempre sob a rede que ela lhe tecer” (KUPFER, 2001, p. 49). A realização dessa função se dá nos acontecimentos banais do cotidiano quando há o “reconhecimento recíproco” e, quando começam a existir as falhas repetidamente, podem-se observar os primeiros sinais do autismo, as falhas podendo estar relacionadas tanto à mãe, que não está sabendo “pilotar” a máquina do bebê, como ao bebê que não consegue receber os investimentos da mãe. Portanto, para Kupfer (2001) responsabilizar uma mãe pelo destino subjetivo de seu filho

Significa fazê-la perguntar-se a respeito da parte que lhe cabe na criação de seus filhos. E isto serve, diga-se de passagem, para todas as mães, convenientemente “desculpabilizadas” e desresponsabilizadas pela sociedade de massas, interessada em fazê-las deixarem seus filhos em creches e diante da televisão para correr atrás de novos valores fálicos no mundo de consumo. [...] Responsabilizar uma mãe significa engajá-la neste movimento de resgate do que não pôde acontecer quando seu filho era ainda um bebê, seja porque ele não facilitou as coisas [...] seja porque ela vivia um momento em que se encontrava “apagada” para o exercício da função materna. (KUPFER, 2001, p. 52)

3.1 CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS ACERCA DOS DSM's

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em inglês Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM, que está na sua quinta edição, apresenta diferentes categorias de doenças mentais, em acordo com

a Associação Americana de Psiquiatria. O manual apresenta também critérios orientadores para médicos e pesquisadores formularem os diagnósticos das doenças elencadas. Na atualidade, O DSM-IV vem sendo objeto de críticas, que continuam com a publicação do DSM-V, sobretudo por psicanalistas, pois os critérios adotados para diagnósticos de doença mental estão baseados apenas no que é observável do comportamento do doente, sem levar em consideração o sujeito e sua história.

Jerusalinsky e Fendrik (2011) organizadores d'O *livro negro da psicopatologia contemporânea* dizem que o DSM e as práticas classificatórias advindas dele são o resultado da ciência positivista e da medicina baseada em evidências, classificando muitos dos comportamentos característicos dos seres humanos como transtorno ou síndromes, e excluindo a ideia de sujeito para o ser humano. No mesmo livro os autores citam o trabalho escrito por Jerusalinsky e Laznik (2011) que afirmam ser a linguagem a grande organizadora dos processos cerebrais humanos, que vão se constituindo ao longo de anos de experiência.

Sustentados em suas pesquisas e experiências clínicas, esses autores, ao discorrerem sobre o funcionamento cerebral, afirmam que as ligações neuronais se dão em rede, muito mais do que biunivocamente. Por biunivocamente eles querem dizer relações diretas entre causa e efeito. Eles acrescentam que acreditar que existe uma biunivocidade entre as lesões cerebrais e o resultado das lesões, seria apostar numa semiologia simplificada e fixa e afirmam que o DSM-IV deve, então, ser colocado sob uma análise crítica quando propõe uma semiologia fixa para as patologias mentais. Segundo eles, quem diagnostica usando o DSM segue uma linha de raciocínio imutável, supondo uma organicidade como causa da doença e determinando uma terapêutica a partir de um diagnóstico que pode estar equivocado. O fato de o aspecto orgânico determinar o funcionamento cerebral, retirando qualquer possibilidade de influência do meio externo, ou da cultura, ou da linguagem, na produção de alterações significativas, provoca uma indignação nos autores.

Jerusalinsky e Laznik (2011, p. 78) citam estudiosos em neuroantropologia ao afirmarem que não são somente os psicanalistas que defendem a influência da

linguagem e da cultura no funcionamento cerebral. Para eles, em linhas gerais, principalmente quando se trata de afecções severas do aparelho psíquico, quanto mais prevalecem os automatismos neurobiológicos mais prevalecem os automatismos mentais, e, ao prevalecer os automatismos mentais, menos chances há para se constituir um sujeito psíquico. Mas, alertam para que sejam evitados os reducionismos, uma vez que não se pode pensar numa causa linear para as afecções psíquicas, que é justamente o que fazem os autores do manual DSM-IV.

Os mesmos autores relatam uma pesquisa feita com macacos em Harvard, na qual John Suomi, cientista, na década de 1970 (apud JERUSALINSKY; LAZNIK, 2011, p. 80) concluiu que poderiam produzir um comportamento semelhante ao de crianças autistas em um macaco. Eles separavam os macacos de suas mães no nascimento e os comportamentos de automatismos repetitivos se mantinham. Quando passados de quinze a vinte dias o macaquinho era reintroduzido na família, ele se recuperava e os comportamentos de *flapping* (balançar as mãos na altura dos ombros), *rocking* (balançar-se sobre o eixo vertical do corpo), fixação na luz, giro sobre si mesmo, evitação do olhar, retração ao contato corporal desapareciam. Se se passasse mais de trinta dias ainda podia recuperar, embora muito pouco, mas, se ultrapassasse quarenta e cinco dias, as sequelas eram muito grandes, e não era possível recuperar. Diante da conclusão do estudo feito por Suomi de que é possível gerar condições favoráveis à prevalência dos automatismos neurobiológicos em lugar das incidências sociais necessárias à constituição de um sujeito, Jerusalinsky se pergunta se condições semelhantes poderiam favorecer a emergência de automatismos mentais. (JERUSALINSKY; LAZNIK, 2011, p. 81). Os autores afirmam que, existem pesquisas interessantes na neuropsiquiatria, com resultados importantes e que avançariam nas discussões sobre o tema, porém, neuropsiquiatria não se apropria de tais estudos, e insistem em afirmar que o comportamento marca o ritmo e a posição da estrutura do sujeito, e não a linguagem – como teorizam os psicanalistas e a pesquisa acima descrita.

Também, Jerusalinsky e Laznik (2011) criticam a enorme gama de critérios utilizados para o diagnóstico de Síndrome de Asperger, dizendo que tal extensão de critérios serve “para tanta coisa que acaba sendo tão pouco científica quanto os antigos elixires. É uma síndrome grande demais, tão ampla que abrange hoje em dia

uma população tão vasta quanto diversa. (JERUSALINSKY; LAZNIK, 2011, p. 82). Ao diagnosticar a síndrome o Dr. Asperger, em 1944, apontou que algumas crianças apresentavam um certo brilhantismo principalmente quando relacionado aos cálculos matemáticos, às montagens de quebra-cabeças complicados e ao reconhecimento de mecanismos complexos, etc., todas elas habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, mas esses casos eram em número pequeno. Quando incorporada ao DSM-IV, em 1994, surge uma epidemia de crianças com a Síndrome de Asperger, elevando o número de casos aos milhares, levando Jerusalinsky e Laznik (2011) a se perguntarem o que teria acontecido para a emergência de tal epidemia e eles concluíram que, como o diagnóstico de psicose infantil havia sido suprimido do DSM-IV, a maioria das crianças psicóticas acabou indo “parar sob o amplo guarda-chuva criado com a expressão inespecífica da Síndrome de Asperger.” (JERUSALINSKY; LAZNIK, 2011, P. 83).

Eles lembram que, no Manual, as causas genéticas são propostas como uma das causas do autismo apesar de elas serem muitas e serem absolutamente inespecíficas, e dizem que o DSM-IV segue sem levar em consideração a história familiar, as condições sociais e psíquicas, os eventos traumáticos, as funções parentais, etc. de quem adoece, e finalizam criticando enfaticamente todas as tentativas de a medicina classificar o autismo como tendo causa genética, ou neurológica ou sendo fruto de problemas na alimentação ou resultante do buraco na camada de ozônio (JERUSALINSKY; LAZNIK, 2011, P. 83). Os autores concluem que está implícito em todas as tentativas de imputar uma causa orgânica ao autismo que, para a medicina, o sujeito e o Outro não estão em questão.

Sibenberg (2011), por sua vez, ao detectar que o diagnóstico de autismo aumenta na proporção inversa ao diagnóstico de psicose infantil, se propôs fazer uma revisão do DSM-III, pois já naquela edição, o autismo tinha se tornado a síndrome base dos diferentes quadros das perturbações do desenvolvimento infantil, mesmo tendo sido mantida naquela versão do manual a ideia de que o autismo seria uma das psicoses infantis. Na quarta edição, porém, o termo psicose infantil é abandonado e a esquizofrenia se restringe aos quadros de doença mental de início tardio.

Ao se defenderem, os autores dizem que o DSM é ateórico, já que apenas descreve os fenômenos. Sibembeg (2011), problematiza essa posição dos autores pois, ao denominar-se ateórico, o DSM adota uma posição que empobrece todos os diálogos e discussões possíveis sobre as patologias da alma e sobre o sofrimento humano. Para esse autor, o Manual ao se propor apenas a descrever, e não a discutir, acaba por se tornar irrelevante no âmbito dos avanços das condutas terapêuticas. Ao estabelecer a sua crítica Sibembeg (2011) argumenta que a tirada do termo psicose infantil na elaboração do diagnóstico de doença mental nas crianças e sua substituição pelo termo autismo, é consequência dessa irresponsabilidade ateórica, pois, justamente, englobar numa mesma categoria funcionamentos subjetivos que, em termos de defesa psíquica, são absolutamente opostos.

Coriat (2011), acompanhando essa discussão, levanta a questão nos seguintes termos: se não se pode validar uma disfunção do sistema nervoso central, qual seria, então, a razão de os profissionais da psicopatologia estarem tão convencidos de que a causa do autismo pertence ao orgânico? Ela retoma a história dos diagnósticos da doença mental e diz que nos anos mil novecentos e oitenta considerava-se majoritariamente que o autismo tinha uma causa “emocional” (CORIAT, 2011, p. 169), e que a partir do DSM, a causa do autismo passou a ser puramente orgânica, tendo como consequência que depois da criação do DSM já não se trata mais de diagnosticar de autismo quando não se tem evidências neurológicas (como era antigamente), mas sim de que “qualquer criança que apresente algum comportamento estranho e do qual possa se desconfiar alguma disfunção, passou a ser pelo menos suspeita de autismo”. (CORIAT, 2011, p.169).

Esta autora também se pergunta por que continuar a sustentar afirmações tão taxativas sem que se tome o cuidado de estabelecer as diferenças nas atitudes das crianças. Pela classificação proposta pelo DSM qualquer criança que tenha dificuldades de acesso ao simbólico e rejeite o contato com os outros, ou que tenha dificuldades para se separar da mãe, ou que mantenha relações não convencionais com qualquer outro, são todas consideradas autistas. Mas, de acordo com a autora,

O diagnóstico de autismo não apenas carrega a significação que lhe foi conferida por sua história, como também a que permanentemente atualiza a sua própria etimologia. Não é possível modificar o peso dessa significação por decreto. O autismo se caracteriza por uma recusa ao outro ou, pelo menos, por sua insistente e marcada indiferença. É este seu traço diferencial. E afirmar isso é o mesmo que dizer que, se há interesse no outro, não se trata de autismo. (CORIAT, 2011, p. 169).

Assim, para ela, se a criança mostra indícios de interesse pelo outro não poderia ser diagnosticada como autista, e, se apesar de demonstrar esse interesse, os comportamentos da criança e seu funcionamento como um todo seguem caminhos que a autora define como “bizarros” (CORIAT, 2011, p. 173), seria mais apropriado que o diagnóstico dessa criança fosse o de psicose infantil. Ocorre que esse diagnóstico não tem acontecido nos dias atuais, uma vez que a psicose infantil foi banida do manual diagnóstico mais utilizado pelos médicos e psicólogos - o DSM-IV. Um diagnóstico a ser dado na infância quando algo não vai bem com os pequenos, deveria observar tanto os fatores genéticos como os ambientais, os que chegam ao bebê através do Outro e seu desejo, e dos pais e seus cuidados – ou descuidos (CORIAT, 2011, p. 174). Acredita-se que essa configuração em torno da criança atribuirá a ela um lugar que ela assumirá dentro de suas contingências e de seu próprio desejo. Coriat (2011) conclui que o diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento acaba sendo melhor do que o de autismo, pois a definição de TGD engloba o sentido de que algo no desenvolvimento não está indo bem. Sem ser taxativo, o termo TGD abre possibilidades, diferentemente do diagnóstico de autismo, que encerra todas as possibilidades de a criança ser tomada como um ser que pode se desenvolver.

Ao levantar a questão relativa ao desaparecimento do termo psicose infantil do DSM-IV, Bernardino (2011) afirma que o desenvolvimento infantil, a estruturação psíquica e as patologias formam um campo complexo e dependem dos conceitos utilizados numa determinada época, pois obedecem ao espírito da época, às questões sócio-histórico-culturais de um determinado momento da humanidade. Ao abarcar todos os tempos e todos os lugares quando se trata dos transtornos mentais, o DSM-IV apaga o que é próprio de cada fase no engendramento do termo psicose, sendo que o desaparecimento desse termo para nomear uma patologia

mental, que sempre esteve presente nas discussões sobre os problemas mentais, pode gerar confusão já que características comportamentais, que anteriormente a psiquiatria considerava ligadas à psicose infantil, hoje são atribuídas ao Transtorno Autista, ao Transtorno de Rett, ao Transtorno Desintegrativo da Infância, ao Transtorno de Asperger e ao Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (BERNARDINO, 2011, p. 206).

Para Bernardino (2011), não havendo mais uma preocupação com o que se passa com a criança e sua família, aumenta a possibilidade de se gerar incoerências nos diagnósticos, pois eles não se ocupam da inter-relação entre a estruturação do psiquismo da criança e a realidade, nesse caso

Diagnosticar deixa de ser um problema, torna-se uma solução última: os pais sabem o que a criança tem, a escola dispõe de um nome para a situação-problema que enfrenta (diferente do aluno-padrão) e o psiquiatra ou o neurologista (estranhamente amalgamados na atualidade) podem optar pela saída medicamentosa, facilmente amparada pela indústria farmacêutica, que amplia o leque de ofertas indicadas para os sintomas mais comuns. (BERNARDINO, 2011, p. 208).

Este modo de diagnosticar baseado no DSM leva à solução americana, dita científica, baseada em estatísticas, cujo único tratamento possível é a medicalização e a adaptação, alcançada pelos treinamentos, uma vez que tais patologias são consideradas irreversíveis e de cunho meramente biológico, retirando qualquer possibilidade de que seja considerada a singularidade do sujeito, e eliminando qualquer possibilidade de cura.

No entanto, quando é possível detectar precocemente o risco de uma estruturação psicótica, a autora afirma que existem possibilidades de rearranjo, por isso, Bernardino (2011), sublinha a importância de um diagnóstico precoce e também diferencial entre autismo e psicose, devido às duas estruturações exigirem tratamentos diferenciados. A autora afirma que as psicoses na infância são não decididas, pois existem possibilidades de ainda se inscreverem as marcas da relação com o Outro, e ser modificada a estruturação psíquica. Também, ela entende a retirada do termo psicose infantil do DSM como uma “forclusão”, pois impossibilita o reconhecimento de que o psiquismo, além de não reduzir-se ao cérebro, não está

pronto ao nascimento, o que acaba diminuindo a compreensão sobre a criança e seu sofrimento tanto como o dos familiares, sem dar-lhes condições de produzirem recursos internos para lidar com isso. A psicanálise, assim, pretende ir na contramão dessa via, apontando o mal-estar como condição humana estrutural, devido ao abandono da natureza e a escolha de viver num mundo recoberto de palavras e significações sempre incompletas, segundo a autora,

O sofrimento está em não ter acesso ao sentido e em ficar preso à totalidade de um Outro sem limites. A psicopatologia se instaura como instância de defesa, para proteger o mínimo de existência simbólica possível. É esta psicopatologia que o psicanalista acolhe, com respeito e escuta. Foi do mal-estar que se originou a cultura, foi da falta que tantas possibilidades de substituição surgiram, é do desejo que advém a oportunidade para criar. Portanto, não se trata de eliminar a defesa, o sofrimento, a falta, mas de encontrar caminhos simbólicos para que o sujeito se encontre reconhecido e possa escolher um estilo de viver. (BERNARDINO, 2011, p. 216)

Ao discutir a questão do diagnóstico, Jerusalinsky (2011) explica que a função de nomear os fatos e as coisas que acometem o ser humano tem efeito tranquilizador para todos e, não seria diferente para os pais das crianças com dificuldades no desenvolvimento, e afirma que, ao longo dos anos, nos relatos dos pais sobre como estão os filhos, ele percebe que foram se apagando as possibilidades de se falar de um sujeito, de ser considerada a subjetividade, apesar de a psicanálise e a antipsiquiatria insistirem na relevância das significações por trás dos dados objetivos. Ele vem observando que se está deixando de lado o sujeito, as suas questões, a sua subjetividade, e isto lhe parece ter sido determinante para que o autismo sofresse uma alteração epistemológica importante, saindo da esfera de “problema”, e migrando para o campo dos “transtornos”, pois “um problema é algo a ser decifrado, interpretado, resolvido; um transtorno é algo a ser eliminado, suprimido porque molesta.” (JERUSALINSKY, 2011, p. 238).

N’o *Livro Negro da Psicopatologia Contemporânea*, de Jerusalinsky e Fendrik, 2011, Diana A. Jerusalinsky, ao escrever sobre os psicofármacos, menciona o medicamento denominado de ritalina, que tem sido receitado indiscriminadamente para diversos estilos de funcionamentos mentais, fala que os efeitos colaterais são o surgimento de comportamentos obsessivos, a diminuição da criatividade, da

socialização, do brincar e da curiosidade, gerando muitas vezes o efeito zumbi. A autora denuncia que, nos dias de hoje, esse remédio está sendo dado por pais e professores às crianças, como forma de solucionar conflitos e frustrações, responsabilizando-as por tais conflitos e frustrações, e produzindo nelas um “estado mais submisso e complacente” (JERUSALINSKY e FENDRICK, 2011, p. 251). A autora lembra que o que essa medicação parece de fato fazer é produzir os efeitos colaterais acima indicados, sendo um deles, o transtorno obsessivo compulsivo, que parece se encaixar perfeitamente nos ideais de algumas escolas e de algumas famílias; uma criança inerte, amorfa, e obediente. A leitura desse livro contribuiu muito para a compreensão do universo no qual vivem os sujeitos desta pesquisa: pais que têm seus filhos diagnosticados e medicados e que estão submetidos ao saber tecnocientífico, sem que se abram possibilidades de outras saídas para as crianças.

Após estas discussões acerca do autismo e da psicose infantil, e considerando que a pesquisa foi feita com os pais de alunos que estão em processo de inclusão nas escolas regulares, passa-se a apresentar o tópico referente à inclusão escolar das crianças autistas e psicóticas, que encerra a parte referente ao Referencial Teórico deste trabalho, para melhor situar o objeto deste estudo.

4. INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar de crianças com deficiências sensoriais, deficiências intelectuais, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento é um fato recente da história do país. Anteriormente à formalização das novas leis e normas que regulamentam a inserção de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, e à efetivação de tais leis e normas, o país passou por um período em que esses alunos frequentavam a educação especial em escolas especiais. Pode-se acompanhar com Mazzotta (2011) o caminho percorrido pela legislação brasileira, desde a década de sessenta até meados dos anos mil novecentos e oitenta.

Mazzotta (2011, p. 72) aponta o início das legislações dirigidas ao público “excepcional” com a Lei n. 4.024/61, que diz que os alunos excepcionais devem ser integrados na comunidade e sua educação deve enquadrar-se no sistema geral de educação, dentro do possível. O autor afirma que tal definição da educação dos excepcionais possui um caráter genérico, entendendo-se que no sistema geral de educação deveriam estar abrangidos os serviços comuns e os especiais, sem especificar o público ou o caráter da educação especial.

A segunda lei que o autor considera relevante no âmbito da educação especial é a Lei n. 5.692/71, alterada pela Lei n. 7.044/82, que vai fixar as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, com objetivo de a educação escolar promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, prepará-los para o trabalho e exercitar conscientemente a cidadania, assim como assegura o tratamento diferenciado aos alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais e aos superdotados. (MAZZOTTA, 2011, p. 73). Para ele existem contradições na oferta dos serviços que serão disponibilizados aos excepcionais ou deficientes, ora seguindo a linha preventiva/corretiva, ora enfatizando o sentido clínico e ou terapêutico, preponderando a tendência que pende para o campo terapêutico, desfavorecendo o pedagógico ou escolar ((MAZZOTTA, 2011, p. 77-79).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), publicação que se tornou um documento chave para as discussões acerca das questões relacionadas à inclusão escolar no seu mais amplo espectro, o quadro começou a mudar no Brasil, pois o documento publicado a partir do encontro de países em desenvolvimento e agências internacionais (ONU) afirma que é necessária a implantação de uma escola inclusiva, que dentre outros ganhos, deverá buscar proporcionar futuramente uma sociedade inclusiva. Esta seria conquistada a partir da aplicação de uma pedagogia centrada na criança, na qual o professor passaria a considerar um ensino individualizado a cada aluno com suas especificidades e potencialidades particulares. Para tanto, o documento aponta que é essencial que sejam feitos arranjos políticos para encorajar e facilitar a implantação das escolas inclusivas, e complementa que a participação dos pais no projeto de inclusão educacional dos próprios filhos é de suma importância no tocante às decisões educacionais dos alunos com necessidades especiais, sendo o papel do governo promover parcerias com a escola e as famílias, com a finalidade de promover uma sociedade inclusiva.

A partir da Declaração de Salamanca, no Brasil, em 20 de dezembro de 1996, a Lei número 9.394 dispõe que a educação especial é uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, continuando a proposta da Constituição de 1988, sendo os serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de educação especial ofertados pela escola, e quando não fosse possível, em função das condições do aluno, seria realizado em escolas e serviços fora da escola regular.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB número 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as diretrizes para a implantação da inclusão escolar, afirma que as escolas devem se organizar para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, e criar recursos para lidar com a demanda de cada aluno, tais como adaptar currículos, disponibilizar profissionais especializados e capacitados, e terapeutas, quando for necessário, e, ainda, decidir e planejar conjuntamente com a família a melhor forma de atender cada aluno nas suas particularidades, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades. A Lei de Diretrizes e Bases e a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, no seu artigo segundo afirma que:

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Por sua vez, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um documento que vai propor que a educação especial seja transversal à educação regular, ou seja, que ela atravesse toda a vida escolar do aluno com necessidades especiais através do atendimento educacional especializado, a ser ofertado pelas escolas regulares, ou pelas escolas especiais, ou pelos centros de atendimento. Este documento deixa claro que os alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento – autismo e psicose - são alunos a serem atendidos por essa política.

Apesar de todas as leis que determinam que as crianças com dificuldades em seu desenvolvimento psicológico, dentre elas as crianças com autismo ou com psicose infantil, alguns estudos têm mostrado que a inclusão dessas crianças sofre impasses (SALGADO, 2012; PUCOVSKI, 2013; FERNANDES, 2013). Kupfer (2001) ao referir-se à inclusão dentro do sistema pedagógico vigente na atualidade, diz que ela não é “pacífica, óbvia ou de fácil execução. Exige, portanto, uma discussão prévia”. (KUPFER, 2001, p. 87). Baseando-se em sua experiência na instituição Lugar de Vida, ela afirma que

Preconizar a ida à escola – especial ou não – é mais do que atender a um mandamento político, que reza sobre os direitos do cidadão. Mais do que um exercício de cidadania, ir à escola, para a criança psicótica, tem valor terapêutico. Ou seja, a escola pode contribuir para a retomada ou a reordenação da estruturação perdida do sujeito. Esse alvo, que não consta da política inclusiva, é o diferencial presente no eixo da inclusão proposto pela educação terapêutica. (KUPFER, 2001, p. 90).

De acordo com Jerusalinsky (2007, p. 150), a escola é de relevância para as crianças com problemas na sua estruturação psíquica justamente por ser um lugar de trânsito, no qual os alunos entram e saem, e, exatamente por ser um local de circulação social do qual grande parcela da população dita “normal” faz parte, já se justificaria qualquer criança fazer parte dela, como um aluno, e não como paciente. Para Kupfer (2001)

Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças incapazes de produzir laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de “criança”. (KUPFER, 2001, p. 91-92).

Por outro lado, estar na escola produz nessas crianças o efeito de poderem se apropriar das leis do funcionamento social e das relações humanas que, em diferentes graus não foram por elas internalizadas, dando-lhes a chance de se organizarem a partir do lugar que a escola lhes oferece (KUPFER, 2001, p. 91).

Bastos (2001) também segue na mesma linha de raciocínio e levanta a questão relativa aos riscos e benefícios da inclusão tanto para os alunos de inclusão como para os outros alunos na sala de aula, e, por extensão, para a família e para os professores, e afirma que “cabe a nós – psicanalistas e educadores – indagar se essas crianças têm as ‘ferramentas’ necessárias para usufruir daquilo que o convívio escolar deve proporcionar-lhes, enquanto gerador de laços sociais” (BASTOS, 2001, p. 49). Esta é uma questão cara a esta pesquisa porque justamente se pretende conhecer como os pais dos alunos incluídos em algumas escolas de Curitiba e da região metropolitana estão percebendo o processo da inclusão de seus filhos com autismo ou com psicose infantil no ensino regular.

Dentro desta discussão, Kupfer (2005) diz acreditar que a questão da inclusão escolar no Brasil está relacionada ao combate à desigualdade social e política, que tem impacto na política de inclusão social e escolar. Assim, a lei preconiza que todas “as crianças são iguais perante a lei, então todas, absolutamente todas, devem estar na escola”, sendo a “inclusão a todo custo (...) – inclusive para as crianças psicóticas e autistas” (KUPFER, 2005, p. 17). A autora, no entanto, conclui mais adiante no mesmo texto, que “a inclusão não é para todos” (KUPFER, 2005, p. 24) argumentando que uma criança psicótica tem seu modo particular de se posicionar diante da lei, e que, se ela se tornou psicótica isso se deve justamente a não estar suficientemente regulada por leis. Assim, a criança só se beneficiaria do processo de inclusão se a escola pudesse ajudá-la a internalizar essa Lei, que opera como

instauradora da igualdade. Ao ser tratada como igual entre os alunos, talvez seja possível que, pela internalização da Lei, a criança psicótica se reorganize e possa falar de si, a seu modo ((KUPFER, 2005, p. 24).

Lajonquière (2010), por sua vez, ao falar sobre educação, afirma que educar é transmitir marcas simbólicas para que a criança possa usufruir dos recursos do campo da fala e da linguagem, a ponto de poder se “lançar às empresas impossíveis do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2010 p. 213), e critica o saber hegemônico da (psico)pedagogia, que invade também o saber dos pais, que está atualmente impregnado dos saberes tecnocientíficos, colocando o mais importante de lado, que, para ele, é a educação para a realidade do desejo (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 64).

Para ele, é principalmente a educação voltada para a realidade do desejo que está em falta na atualidade; as crianças de hoje em dia não fazem mais traquinagens, elas têm um transtorno ou um déficit, passível de ser diagnosticado e tratado. Em contrapartida, os pais não pedem mais aos filhos que façam as coisas que deveriam ser feitas, mas sim os estimulam para que sejam desenvolvidas as potencialidades preconizadas nos manuais de educação. O autor comenta que

Na pedagogia impera, há algumas décadas, certo *justificacionismo* psicológico: tudo que acontece na vida junto às crianças – seja em casa, seja na escola – é decifrado e *justificado* graças a um hermenêutica psicossócio-lógica qualquer. (...) Em suma, o tecnocientificismo (psico)pedagógico consola pais e pedagogos, bem como anestesia espíritos e corações adultos, na tentativa sempre vã de suturar o desejo que – à sua enigmática – anima a vida. (Lajonquière, 2010, p. 62)

Lajonquière (2010) defende que a educação escolar também se beneficiaria se caminhasse no caminho da educação para a realidade do desejo, o que seria transmitido não somente no que o professor fala a seus alunos, mas principalmente naquilo que escapa na fala do professor, aquilo que o “anima” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 65), convocando a criança, a receptora da mensagem, a se perguntar: “o que quer de mim esse aí que me fala?” Assim o professor poderia ensinar “professando” (LAJONQUIÈRE, 2010). Ele complementa dizendo que os caminhos possíveis de uma educação para a realidade do desejo pediriam do professor que

ele falasse diretamente com a criança ao invés de falar sobre a criança, que ele endereçasse a sua palavra ao aluno, sem estar tão preocupado em aplicar as técnicas dos tantos manuais pedagógicos que por aí circulam. E, ao falar com a criança, que a fala do professor venha de um “simples mortal”, pois

A palavra com chances de educar é essa palavra marca da sujeição do adulto à castração. Isto é, essa palavra testemunho do que escapa à ciência do sujeito. As outras são palavras vazias que entram por uma orelha e saem pela outra, pois são puros blá-blá-blá. (Lajonquière, 2010, p. 66-67).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, podemos pensar com Kupfer (2001, p. 125) que a proposta de educação que leva em conta o sujeito parece ser uma saída frutífera em termos de inclusão escolar, pois a autora propõe que sejam deixadas de lado as técnicas de adestramento e também as de adaptação, as preocupações exacerbadas com metodologias e com conteúdos pré-determinados e inquestionáveis, que é comum no fazer pedagógico na atualidade. Ao invés disso, a autora propõe que ao aluno sejam colocados os objetos do mundo com a finalidade de que ele possa encontrar suas próprias respostas ou escolher aquilo que mais diga respeito a si mesmo, que lhe seja mais familiar e compatível com as suas marcas primordiais, para que o aluno possa dizer-se na escrita, na poesia, pelas palavras que possam designar o que é ele/dele.

Neste capítulo foram vistas as leis que norteiam a inclusão escolar no Brasil e o pensamento da psicanálise sobre o que significa educar uma criança, seja ela de inclusão ou não, e detectou-se em certos aspectos um antagonismo entre os dois conjuntos de ideia. A lei que rege a inclusão escolar determina que todas as crianças têm que ser incluídas, cabendo às escolas se adaptarem para que isso aconteça. Então, se pode perguntar: como essa inclusão está acontecendo com as crianças com autismo e com psicose? A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) diz que as crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento - autismo e psicose - devem estar na sala de aula junto às outras crianças, no entanto, Kupfer (2005) adverte que esse encontro não necessariamente é satisfatório, nem para as crianças nem para os seus professores ou pais.

A autora defende que “a inclusão a todo custo” (KUPFER, 2005, p. 17) tem de ser repensada, pois tem causado desconforto e questionamentos tanto teóricos como práticos. Um deles remete ao resgate da subjetividade do aluno, pois a educação teria também a função de resgatar o sujeito. Na interface dos campos da psicanálise e da educação, ela propõe que a educação seja pensada a partir de outro lugar:

A vocação da psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil, não busca controlar ninguém. É justamente por isso que pode ser útil. Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber “para que serve” o que ensina. Antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. (KUPFER, 2001, p. 121).

Principalmente quando estamos falando em sujeitos autistas e psicóticos é preciso que se leve em consideração a fragilidade em que se encontra a estruturação psíquica dessas crianças, determinando no caso a caso o melhor momento para a criança e sua família enfrentarem o processo de inclusão escolar, promovendo situações de maior amparo do que as que estão sendo encontradas atualmente. Segundo Kupfer (2005, p. 23) a inclusão escolar de autistas e psicóticos no sistema regular de ensino poderia acontecer a partir de que todas as crianças que estivessem na escola fossem tratadas como iguais e, tendo este fato como um ponto de partida, fossem consideradas as diferenças que realmente interessam, ou seja, as particularidades de cada sujeito na sua interpretação do mundo e no seu estilo de existir, para que surja, dessa forma, algo novo, que retorne ao social com a finalidade de revigorá-lo.

A partir, portanto, do que foi exposto referente a alguns aspectos da legislação sobre a inclusão escolar e sobre as contribuições da psicanálise a respeito do tema, bem como do interesse em se investigar a percepção que os pais ou responsáveis de alunos autistas e psicóticos têm sobre a inclusão escolar de seus filhos, pode-se perguntar: Qual a percepção dos pais sobre a inclusão escolar de seus filhos? Como os pais dessas crianças estão participando do processo de inclusão escolar de seus

filhos? Para responder a tais perguntas foram elaborados instrumentos de coleta de dados que foram submetidos aos sujeitos da pesquisa conforme pode ser visto no capítulo que segue relativo à Metodologia utilizada.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi submetida à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos desta Universidade, e está devidamente registrado na Plataforma Brasil – sistema CEP/ Conep - com o parecer de número 390.684, aprovado da data de 11 de setembro de 2013. Ela segue um enfoque predominantemente qualitativo, pois além da descrição dos fenômenos considerou-se importante conhecer tanto os significados subjetivos dados pelos sujeitos como o modo como eles veem o contexto em que o fenômeno ocorre (SAMPIERI, 2006, p. 4). Sampieri (2006) explica que esse enfoque metodológico não está baseado na medição numérica e quantificação dos dados coletados e, também, que a construção das hipóteses ou pressupostos pode acontecer no decorrer da pesquisa, uma vez que tal metodologia se propõe a conhecer a realidade dos sujeitos. De acordo com este autor, um estudo na modalidade qualitativa “busca compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e atuam; o que pensam; quais são suas atitudes etc.)” (SAMPIERI, 2006, p. 11). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se adéqua ao tema proposto que é conhecer a percepção que pais de crianças autistas e psicóticas têm da inclusão escolar de seus filhos nas escolas regulares, tendo sido os dados coletados mediante entrevistas com os pais.

Os dados assim coletados foram analisados de modo a não se perder de vista “a fidedignidade às significações presentes no material e referidas a relações sociais dinâmicas” (MINAYO, 1999, p.197), pois, segundo esta autora, não ser fiel ao que dizem os sujeitos parece ser um dos obstáculos na análise qualitativa. Também, tem-se a intenção de relatar como os sujeitos veem a sua realidade uma vez que “a realidade aí encontrada como todo o social é infinitamente mais rica, mais dinâmica, mais complexa que qualquer discurso científico sobre ela” (MINAYO, 1999, p. 249). Nesse sentido será possível ver no capítulo seguinte, referente à Apresentação de Discussão dos Dados, que foram mantidos os depoimentos como integrantes das discussões. Estas terão um cunho mais descritivo, no qual o dado será visto à luz do referencial teórico, na busca de inter-relacionar as falas dos sujeitos da pesquisa com a teoria escolhida para as análises, visando a construções de possibilidades de sentido nos dados vindos das entrevistas.

A entrevista, segundo Lakatos e Marconi (1995, p. 107), “é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”. Ainda sobre a entrevista como instrumento de coleta de dados, Lüdke e André (1986, p.34) dizem que “na entrevista a relação que se cria é de interação havendo atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. A entrevista pode ser estruturada com o formato de um questionário, com uma “ordem rígida”, mas pode ser aberta ou não estruturada, quando o entrevistado “dispõe sobre o tema proposto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33). A outra possibilidade é que a entrevista seja semiestruturada, que flui a partir de objetivos básicos do pesquisador, porém dá liberdade para que o entrevistado se expresse livremente sobre o tema. As entrevistas não totalmente estruturadas e semiestruturadas possibilitam que haja maior precisão e profundidade nos dados coletados, sendo esses dados frutos não somente das perguntas feitas, mas também da interação que acontece entre o entrevistador e o entrevistado. No presente estudo optou-se para trabalhar com a entrevista semiestruturada.

Para a efetivação da coleta de dados, foram buscados os pais ou responsáveis pelos alunos diagnosticados com TGD – autismo e psicose - matriculados no sistema regular de ensino, em processo de inclusão escolar, em escolas de Curitiba e Região Metropolitana. Para isso, inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com as respectivas Secretarias Estadual e Municipal de Educação para obter delas uma lista com as escolas que têm matriculados alunos com TGD – autismo e psicose. Após isso, foram feitos contatos com tais escolas para conhecer se elas tinham interesse em participar do estudo. Tendo em mãos a lista das escolas interessadas, foi feito um contato com a diretora de cada escola, para quem foram fornecidas todas as informações concernentes à pesquisa, além de ter sido solicitado que a diretora intermediasse o contato com os pais ou responsáveis dos alunos apresentando a pesquisadora.

A diretora das escolas, de posse da lista dos nomes dos pais ou responsável que concordaram em participar do estudo, entregou o número de telefone de cada pai ou responsável para a pesquisadora, que entrou em contato com eles, e, após explicitar o objetivo da pesquisa e os instrumentos propostos para a coleta dos dados, convidou-os a participarem como sujeitos da pesquisa. Também nesse

momento, a pesquisadora agendou um dia para a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), vide Anexo I, junto a cada pai ou responsável, conforme preconiza o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná. No encontro para essa finalidade foram marcadas as datas para as entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos pais ou responsáveis.

As entrevistas ocorreram nas dependências das escolas, conforme as datas marcadas com os pais, sendo que do roteiro de perguntas elaborado para a entrevista constou um cabeçalho solicitando os dados das famílias relativos ao lugar de moradia (zona rural ou urbana); ao grau de instrução (fundamental, médio, superior); às ocupações profissionais dos pais; à faixa etária e ao estado civil dos pais (solteiros, casados, união estável, divorciados), conforme documento anexado (Anexo II). As entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos participantes da pesquisa. Considerando que as escolas do Estado têm uma realidade diferente das escolas do município, o percurso da pesquisa se deu de modo diferente, gerando duas situações diversas.

5.1 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

5.1.1 Curitiba

A Secretaria Estadual de Educação – SEED - forneceu uma lista das escolas que têm alunos de inclusão matriculados na rede regular de ensino e que, por força da Instrução Nº 004 /2012 SEED/SUED (Anexo IV), têm um professor que acompanha o aluno de inclusão, o professor PAEE – Professor de Apoio Educacional Especializado, cuja definição é ser um

profissional especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Tem como atribuições: implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. O trabalho pode ser desenvolvido, em caráter intra-itinerante, dentro da própria instituição de ensino ou em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes instituições de ensino. (Instrução Nº 004 /2012 SEED/SUED, p. 1)

Assim, os alunos da lista fornecida eram alunos com diversos diagnósticos, incluindo o de Transtornos Globais do Desenvolvimento – autismo e psicose infantil, e devido ao diagnóstico tais alunos contavam com o professor PAEE que os acompanhava dentro da sala de aula ou da escola. Os alunos que têm o diagnóstico de TGD e que, por desconhecidas razões não solicitaram o professor PAEE da SEED/SUED-PR, não estão com o nome na lista oficial de alunos da inclusão escolar. Ou seja, os alunos que estão incluídos e não necessitam de auxílio não têm registro oficial e não puderam ser considerados possíveis sujeitos de nossa pesquisa. Outras dificuldades foram vividas pela pesquisadora no tocante à lista de alunos, pois essa se mostrou desatualizada e com grande variedade nos diagnósticos dos alunos; muitos alunos não estudavam mais nas instituições referidas e um significativo número de alunos da lista não tinha o diagnóstico de TGD, autismo, psicose ou Asperger. Esse fato exigiu da pesquisadora uma seleção mais apurada, que, uma vez realizada, resultou na seleção dos pais e responsáveis de dezesseis escolas do município.

A pesquisadora, então, entrou em contato com o (a) diretor (a) ou pedagogo (a) de cada escola por ele (a) designado (a), que auxiliou no processo de busca dos sujeitos uma vez que chamar os pais ou responsáveis dependia da dinâmica de cada escola, já que esses educadores fariam a ponte entre eles e a pesquisadora, informando-lhes sobre os objetivos e as características da pesquisa. No momento inicial, todas as escolas se mostraram solícitas a informar os pais e responsáveis sobre a pesquisa. No decorrer do mês de agosto, quando foram feitos os contatos iniciais com as escolas, e até o final das entrevistas, em outubro, as escolas foram contatadas tantas vezes quantas foram acordadas entre a pesquisadora e as educadoras da escola, a fim de que se efetivasse o maior número de entrevistas possível.

Até a metade do mês de outubro, quando aconteceram as últimas entrevistas, a situação da coleta de dados em Curitiba foi a seguinte: sete escolas fizeram o contato com as famílias, e foi possível agendar e efetivar a entrevista de nove pais ou responsáveis; uma escola não atendeu o telefone; uma escola não tinha como passar a ligação para a sala das pedagogas, e não foi possível fazer o contato, apesar de terem ficado com o telefone da pesquisadora; em outra escola,

quando se tornou possível passar a ligação para a sala das pedagogas, a ligação caía repetidamente, e a escola não retornou a ligação, mesmo tendo a pesquisadora deixado nome, telefone e informações sobre a pesquisa com a secretaria da escola; seis escolas pediram para realizar contato e enviar o projeto por email, porém, depois de feito como solicitado, as escolas não responderam, mesmo depois da insistência da pesquisadora. Tal resultado levou a pesquisadora e a orientadora a se perguntarem o que motivou as nove escolas a não darem aos pais e responsáveis a oportunidade de eles se manifestarem diante do processo de inclusão de seus filhos autistas e psicóticos, já que se considera que a escola deveria possibilitar aos pais e responsáveis falarem de uma vivência tão importante para eles. Por fim, tendo o contato de alguns pais e responsáveis, a pesquisadora agendou os horários das entrevistas de acordo com a disponibilidade deles e da escola. As entrevistas aconteceram após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, entre quinze de setembro e quinze de outubro de 2013.

5.1.2 Municípios da região metropolitana de Curitiba

Nesse município os procedimentos adotados foram os mesmos dos da cidade de Curitiba, tendo sido solicitada da Secretaria Municipal de Educação a lista com as escolas que tinha alunos com TGD – autismo e psicose – matriculados. A lista entregue estava atualizada e contava com catorze escolas. Em uma das escolas contatadas o diagnóstico estava equivocado, pois o aluno não tinha TGD. Em outra escola, a diretora marcou horário com a pesquisadora, mas não compareceu ao horário marcado. A pesquisadora insistiu no encontro e foi dito que a diretora estaria no turno da tarde porém, quando a pesquisadora voltou à escola, a diretora não se encontrava. Após esse primeiro desencontro foram feitas inúmeras tentativas de contato novamente, mas a diretora não deu retorno, apesar de a pesquisadora ter deixado seu contato com a secretária. Em duas escolas as famílias não aceitaram participar e em uma escola que fez o contato com o pai, ele disse não conseguir sair do trabalho em horário comercial. Em duas escolas as pedagogas marcaram horário com as famílias, mas elas não compareceram. Em uma escola não se obteve resposta da família. Finalmente, em sete escolas os pais ou responsáveis aceitaram

participar do estudo, totalizando oito pais ou responsáveis que foram entrevistados de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um.

Diferentemente da Secretaria Estadual de Educação da cidade de Curitiba, a Secretaria Municipal de Educação do município da região metropolitana não conta com professor PAEE. Para auxiliar a professora e o aluno de inclusão nas salas de aula, a rede escolar conta com estagiários, na maioria das vezes um (a) estudante de pedagogia.

No total, nas duas cidades, foram realizadas dezoito entrevistas, tendo a primeira delas sido considerada um estudo piloto. Tal estudo teve o intuito de verificar a adequação das perguntas do roteiro da entrevista, e, por isso, os dados daí obtidos não entrarão na análise. Nessa entrevista, a mãe considerou as questões que lhe foram propostas adequadas e suficientes, determinando a continuidade nas entrevistas subsequentes as perguntas previstas no roteiro inicial.

5.2 SOBRE OS DIAGNÓSTICOS DOS ALUNOS

Os filhos dos sujeitos da pesquisa eram alunos do sistema regular de ensino, com a idade entre três e dezenove anos, da rede estadual de Curitiba e da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Curitiba. Os diagnósticos dos alunos eram: Transtornos Globais do Desenvolvimento, Autismo e Asperger. Não encontramos entre os alunos sequer um diagnosticado como psicótico. Levando em consideração a discussão presente no *Livro negro da psicopatologia contemporânea* (2011), parece possível lançar a hipótese de que os alunos diagnosticados com Síndrome de Asperger, são as crianças que antes do DSM-IV, em 1994, eram consideradas psicóticas, uma vez que, de acordo com o relato dos pais, em sua maioria, não foram encontrados alunos com excelência ou algum brilhantismo em alguma área do conhecimento, como definiu Asperger, ao definir a Síndrome de Asperger, em 1944 (JERUSALINSKY, 2011), mas, sim, alunos mais conhecidos por seus comportamentos bizarros (CORIAT, 2011), com atitudes fora do contexto, que poderia levar a pensar que estariam dentro de um estilo de funcionamento psicótico.

Segue abaixo o quadro das perguntas realizadas e as respectivas justificativas para a elaboração das perguntas.

QUADRO I – Perguntas relativas à entrevista com pais ou responsáveis (Anexo III)

Pressupostos teóricos	Questões	Objetivos
<p>a. Relação pais e filhos.</p> <p>b. Função materna e paterna.</p> <p>c. Filiação – história familiar.</p>	<p>a. Quando seu filho teve o primeiro diagnóstico o que você viu/ viu e sentiu sobre esse diagnóstico?</p> <p>b. O que você pensava sobre isso na época do diagnóstico? O que você pensa agora?</p> <p>c. Como você lida com a educação do seu filho?</p>	<p>- Conhecer a percepção que os pais ou responsáveis têm dos Transtornos Globais do Desenvolvimento - autismo e psicose de seu filho.</p>
<p>a. Inclusão escolar do autista ou psicótico.</p>	<p>a. Como foi a entrada do seu filho na escola?</p> <p>b. Você percebeu alguma mudança no comportamento de seu filho depois da entrada dele na escola?</p> <p>c. Você percebe que seu filho aprendeu algum conteúdo de escola? Novos hábitos?</p> <p>d. Seu filho é acompanhado por um Professor de Apoio Educacional Especializado?</p> <p>e. Como você percebe este trabalho?</p>	<p>- Conhecer as percepções e reflexões que os pais de alunos com autismo e psicose têm sobre a inclusão escolar de seus filhos.</p> <p>- Buscar identificar a percepção que os pais ou responsáveis de alunos autistas e psicóticos têm do processo de inclusão escolar e da correspondente escolarização de seu filho.</p>

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Depois de serem efetivadas as entrevistas, foi dado início ao tratamento dos dados, primeiramente realizando a transcrição das mesmas, utilizando como auxílio um programa denominado Express Scribe, de download gratuito na Internet. Após a transcrição, a pesquisadora e sua orientadora, em conjunto, realizaram a leitura exaustiva das entrevistas a fim de destacar das falas dos pais ou responsáveis os dados mais relevantes, a partir dos quais foram elaboradas as categorias em função dos objetivos desta pesquisa. A elaboração das categorias obedeceu a dois critérios: o da relevância, em que se considerou o que favorece ou dificulta a inclusão escolar da criança com autismo ou com psicose, e a frequência, na qual prevaleceu o número de respostas com o mesmo teor. Assim, emergiram dos dados as seguintes categorias e subcategorias:

6. 1. NÃO INCLUSÃO

6.1.1. Papel do professor regente

6.1.2. Papel do professor PAEE

6.1.3. O papel da escola

6. 2. INCLUSÃO

6.2.1. Papel do professor regente

6.2.2. Papel do professor PAEE

6.2.3. O papel da escola

6.3. SABER ESPECIALIZADO: O TECNOCIENTIFICISMO

6.3.1. O tecnocientificismo e a escola

6.3.2. O tecnocientificismo e a família

6.4. OS PAIS, AS LEIS DE INCLUSÃO E A AUSÊNCIA DO ESTADO

6.5. O SABER DOS PAIS: UM SABER QUE NÃO SE SABE SABER

6.1 NÃO INCLUSÃO

Nesta categoria estão elencados os depoimentos que mostram que a inclusão escolar dos alunos autistas e psicóticos nas escolas regulares sofre impasses também desde o ponto de vista dos pais.

6.1.1. Papel do professor regente

Neste subcapítulo serão trazidos alguns relatos de pais informando o que consideram como inadequações nos atos e falas dos professores regentes em sala de aula. Essa subcategoria foi considerada importante, pois os professores regentes são considerados agentes fundamentais para a inclusão escolar de alunos autistas ou psicóticos nas escolas regulares, sendo que o desejo de quem está ensinando é o que “anima” o professor (LANJONQUIÈRE, 2010, p. 62).

A mãe relata o episódio no qual o professor acusa o aluno de ser mal educado, e, com isso, causa um grande transtorno ao aluno.

“Quando ele teve a professora ruim, que ficou difícil para ele. Teve um episódio que ela escreveu ‘MANTEGA’ no quadro, e ele disse que tava faltando o ‘i’ na manteiga, e ela disse que não tinha ‘i’. Daí, ele disse: decerto você comeu o ‘i’, então. No outro dia, ele levou o dicionário e ela disse que era muito velho e tava desatualizado. E, na reunião, ela disse que ele não tinha educação. Eu falei com ele e ele me contou o que tinha acontecido”. (Magali).

Para essa mãe o que aconteceu nesse episódio travou todo o processo de inclusão da criança, pois, ao longo da entrevista, esta mãe repete que, quando ele tinha uma professora “boa”, que o compreendia, que o escutava, “ele ia melhor nos estudos”.

Com esse mesmo aluno ocorreu que, tendo ficado em casa durante dois anos por força de atestado médico, voltou à escola e a professora passou uma atividade que solicitava que ele passasse as palavras para o plural, mas ele não sabia o significado da palavra ‘plural’. A professora, além de não explicar o termo ainda o

impediu de procurar no dicionário, fiel companheiro do aluno, levando-o a uma crise. A mãe do aluno detecta que a professora não está atenta a uma necessidade mínima do seu filho, que poderia ser a de qualquer aluno da sala, dificultando uma situação que já tem impasses pela própria natureza.

“E ele mesmo, assim, estudava, captava. Ele foi para 4ª. série no final do ano, mesmo assim, as notas foram excelentes. Que nem a do plural! Custava ela me falar que eram várias coisas juntas? Então, ele não sabia... coisinhas assim fez muita falta, porque ele tira de letra”. (Magali).

Aqui se retoma Kupfer (2001, p. 125), que afirma que a proposta de educação que leva em conta o sujeito parece ser uma saída frutífera em termos de inclusão escolar, quando são deixadas de lado as técnicas de adestramento e também as de adaptação, tanto como as preocupações exacerbadas com metodologias e com conteúdos pré-determinados e inquestionáveis, que é comum no fazer pedagógico na atualidade. Ao invés disso, a autora propõe que ao aluno sejam colocados os objetos do mundo com a finalidade de que ele possa encontrar suas próprias respostas ou escolher aquilo que mais diga respeito a si mesmo, que lhe seja mais familiar e compatível com as suas marcas primordiais, para que o aluno possa dizer-se na escrita, na poesia, pelas palavras que possam designar o que é ele/dele. No episódio relatado pela mãe Magali, o rigor da professora em relação à metodologia impediu que o aluno compreendesse a tarefa e a executasse. Isso, sem mencionar que o aluno levou a professora a confrontar-se com o seu erro, o que poderia ter sido uma oportunidade de ela rever seus procedimentos em sua prática pedagógica.

Os pais, como será visto em seguida, acabam formulando teorias a respeito de como são seus filhos e, com isso, produzindo maneiras de se aproximar deles, o que, segundo Mário, não acontece com os professores. Estes não têm essa disponibilidade de se aproximar desse outro, do aluno diferente, que vive em seu mundo próprio.

“E elas, através desses sinais, nos abrem janelas de oportunidades, e às vezes não são nem janelas, é apenas um furinho, mas nós temos de ter a sensibilidade e o feeling de introduzir o conhecimento através desses furos, dessas janelas de oportunidade e entrar na vida, no contexto daquela criança. Compreender ela, entrar no mundo dela e fazer parte. Parece

loucura, sabe? Mas, é tanto igual a ela que parece que o pai ou o professor, ele também tem autismo, porque ele tem que estar tão igual a ele, tem que incorporar todo esse ambiente, todo esse estado de ser pra que a criança crie um vínculo de confiança. Eles não se relacionam com quem não tem confiança. Então, vai introduzindo conhecimento e vai escrevendo nesse livro. E, quando menos se espera o furo virou uma janela, e a janela virou uma porta, e por essa porta, e vai e pega aquele ser que tá perdido lá dentro do seu mundo, e traz ele pra fora e mostra que o mundo é diferente daquilo que ele convive. Convida ele a estar junto dentro do seu ambiente, percepção de realidade. E é isso que nós fizemos, é isso que os professores não compreendem. É isso que esta individualidade e o tratamento é individual, é específico por causa das particularidades de cada um". (Mário). (Grifo da pesquisadora).

"Então, os professores não têm preparo algum. Primeiro, são muito mal pagos, segundo, a formação no Brasil é horrível." (Mário).

Jerusalinsky (2012, p. 10) afirma que no estabelecimento da transferência com uma criança autista é necessário "um ato de reconhecimento recíproco fora da linguagem", algo que esse pai percebeu, e acreditou ser necessário desenvolver outros meios para poder se relacionar com suas filhas. O pai afirma, então, que além de os professores não terem a disponibilidade que ele teve, acabam não tendo preparo algum, para que pudessem, ambos, pais e professores, possibilitar que fossem inscritas outras marcas na criança.

O depoimento de Mônica aponta que o aluno de inclusão precisa de um acompanhamento mais firme e mais direcionado por parte da professora para evitar o que aconteceu com o filho que ficou "tão largado a ponto de ir passear pela escola".

"Ano retrasado ele deu uma melhoradinha, a professora pegava muito no pé dele e ele deu uma desenvolvida. A professora conversava muito com ele e ele ia. Tanto é que passou de ano, mas esse ano ele regrediu bastante. Se ficar largado assim, ele não faz nada. Se tivesse um professor junto e pegasse no pé dele, ele tava bem melhor com certeza. Dizendo faça isso faça aquilo, se ficar largado, ele vai andar, passear". (Mônica).

Deduz-se daí que essa mãe indica que pelo menos um mínimo seja exigido dos alunos pelos professores; de que eles façam as lições, que sejam cobrados em relação às atitudes em sala de aula, ou seja, que o professor realize o papel que se espera dele, concordando-se com Lajonquière (2010, p. 65) de que é possível que seja exercida esta função de professor, "professando".

Na situação a seguir, a mãe tem clareza de que quem deveria trabalhar os conteúdos de classe são as professoras regentes, entretanto, a mãe sabe que, no caso do seu filho, isso não acontece, pois ele está numa sala à parte, e entende que “sala à parte” significa exclusão e não inclusão. Para ela, se ele está numa sala à parte, o aluno não pertence à sala de aula regular, tampouco à escola como um todo, sendo que toda a rotina de ser um aluno fica perdida se ele está em atendimento individual durante o tempo que permanece na escola.

“E a professora PAEE é uma coisa que é o ponto forte dela não é o pedagógico, como ela fala: ela é “apoia”, quem trabalha os conteúdos de classe são as professoras da sala. Como ele não entra muito em classe, ele fica numa sala à parte com ela, é o pedagógico fica mais para casa, daí, eu puxo em casa com ele”. (Mariana - Grifo da pesquisadora).

Dentro dessa discussão, retomamos Kupfer (2005), autora que afirma que a questão da inclusão escolar no Brasil está relacionada ao combate à desigualdade social e política, que tem impacto na política de inclusão social e escolar. Assim, a lei preconiza que todas “as crianças são iguais perante a lei, então todas, absolutamente todas, devem estar na escola” sendo a “inclusão a todo custo (...) – inclusive para as crianças psicóticas e autistas (KUPFER, 2005, p. 17). Mas ela conclui mais adiante no mesmo texto, que “a inclusão não é para todos”, uma vez que a criança psicótica tem seu modo particular de se posicionar diante da lei, e, se ela se tornou psicótica isso se deve a não estar suficientemente regulada por leis. Assim, a criança só se beneficiará do processo de inclusão se a escola puder ajudá-la a internalizar essa Lei, que opera como instauradora da igualdade.

Ao ser tratada como igual entre os alunos, talvez seja possível que, pela internalização da Lei a criança psicótica se reorganize e possa falar de si, a seu modo (KUPFER, 2005, p. 24). Retomando o relato de Mariana, se seu filho está em uma sala à parte, não fica viabilizada a possibilidade de que ele se beneficie da inclusão escolar, uma vez que ele não está sendo considerado um aluno igual aos outros, mas sim, o aluno de uma professora que não é a regente da turma e fora da sala de aula em que estão os outros alunos.

Finalmente, a queixa da mãe Michele aponta para duas situações que,

segundo ela, trazem problemas para a inclusão escolar de seu filho. Uma relaciona-se ao fato de a professora regente passar a lição no quadro e logo em seguida apagar, não permitindo ao aluno autista copiar, impossibilitando que o aluno acompanhe e treine a escrita, causando uma segunda queixa, esta em relação à professora PAEE, que copia a matéria, no lugar do aluno, o que será discutido no próximo subcapítulo.

“Só que esse ano ele não tá muito legal na escola. Ele faz, sem a professora, ele faz, mas ele não consegue copiar, acompanhar e daí, como a professora passou e apagou, ele não consegue acompanhar. A professora (PAEE), quando ela tá, ela mesma copia, e daí, tem a letra dela. Daí, como ele não pratica, a letra tá feia”. (Michele).

6.1.2. Papel do professor PAEE

O professor PAEE, como já citado anteriormente, é o professor que acompanha o aluno autista ou psicótico, intermediando a relação do aluno com o professor regente, com a escola e com a família. Como foi visto no referencial teórico os princípios que regem a presença do professor PAEE na escola visam a facilitar a inclusão escolar desse aluno, no entanto, a prática, por vezes, é confusa promovendo a exclusão, conforme pode-se verificar nos depoimentos abaixo.

“A linha de trabalho dessa professora está boa, ela é uma professora que já está prá se aposentar, é bem experiente, trabalhou bastante tempo com educação especial e o grupo de trabalho dela é mais cadeirantes, no caso os mais graves. Autismo é a segunda vez que ela trabalhou. Ela é muito sensível, nunca vi bater de frente com ele, ou se irritar, ou ele chegar um dia em casa e reclamar. Nunca reclamou dela, que ela ficou nervosa, ou que ele não quisesse vir na escola. Ano passado, ele dizia que vinha na escola pra mãe não ser presa, pro conselho tutelar não tirar. (Risos). Hoje ele pede para vir, vem com gosto, quando não tem escola, ele pede para vir. Ele quer vir. Fica ansioso para vir. Ele gosta dela, você vê, ele abraça. A relação com ela é diferente, é muito boa. E a partir disso, acontece. Eu gostaria que ele tivesse mais aproveitamento, porque eu senti que até o meio do ano, que ele vinha só prá cumprir horário. Ele vinha, ia pra salinha à parte, não sei como ela trabalhava com ele, mas eu não via desenvolvimento de conteúdo em sala. O que ele fazia muito era desenhar e ela dá liberdade para ele criar. Todo dia ele ia para casa, assim, criava arminha com bambu e fita crepe, robô, então, tem uma sacola de coisas que ele fazia com ela aqui. Acho que o papel do PAEE era intermediar, o fato de ele não estar entrando em sala de aula, não tem a intermediação completa, mas, teve com os colegas e foi bem significativo... Ela sempre foi a ponte de pegar conteúdos com os professores, mas aquela coisa. Até setembro ele tava com as avaliações todas coladas no caderno, sem corrigir, porque não é ela quem corrige, é o professor de sala. Se eles não corrigirem, ele vai ficar sem nota esse ano e retido. Isso não pode ser determinado antes do fim do ano. Eles determinaram antes. Isso pra mim é discriminar, e discriminação é crime, e isso se resolve na justiça. E é uma coisa que eu nunca

fui, foi entrar contra alguém, mas eu estou muito cansada de ter que ficar brigando pela mesma coisa. Eu procurei, conversei com pedagogos de outras escolas e isso que tá acontecendo aqui, não acontece nas outras escolas. A avaliação é diária.” (Mariana).

A mãe ressentia-se da discriminação feita ao filho em função de suas atividades não terem sido avaliadas pelo professor regente, desde o início do ano até a data da realização da entrevista, em meados de setembro. Também, por entender que o papel do professor PAEE é de intermediação, questiona por que seu filho não está com os outros alunos na sala em que os conceitos são efetivamente passados pelo professor regente, ficando o professor PAEE numa sala à parte com seu aluno de inclusão.

Igualmente, pode-se questionar a presença do Professor PAEE com seu aluno de inclusão numa “sala à parte”. Como o termo designa uma “sala à parte” não é a sala de aula, aquela em que todos os alunos permanecem e estão sendo ensinados. Assim, levanta-se a hipótese de ser esse isolamento da professora PAEE contraproducente para a inclusão de seu aluno já que impede que a criança abra possibilidades de se dirigir aos outros alunos, esses que se configuram como os outros possíveis em sua experiência escolar. Não existindo alteridade, a criança permanece numa relação alienada, somente com a professora, reatualizando a função materna de “mesmidade” (LEBRUN, 2013, p. 124). Do mesmo modo, embora a mãe elogie a professora e todo o trabalho que ela vem desenvolvendo com seu filho, o que ela de fato quer é ver seu filho dentro da sala da aula, sendo ensinado pela professora regente, tendo a intermediação do professor PAEE somente quando essa intermediação se mostrar necessária, para que o seu filho possa promover recursos próprios de aluno para responder às demandas da professora e da escola, dependendo de cada circunstância.

Também é possível ver que há confusão na visão que pais e responsáveis quanto ao papel do professor PAEE. Muitos exigem que esse professor exerça uma continuidade da função materna ou apenas a continuação da função de cuidador. É o caso da responsável por um aluno, a avó, que, interferindo diretamente na função do professor PAEE que acompanha o seu neto, acredita ser tarefa dele cuidar para que ele não sofra *bullying*, tornando-se um “guardião do aluno”.

“Porque o professor senta do lado dele e acompanha ele no recreio para evitar o bullying. E fica com ele na saída. Eu fico meio assim, né? (...) É tipo um guardião dele. (...) Eu não sei até quando ele vai ter auxílio do professor PAEE, porque o professor que ele tem aqui não é o professor como eu queria. Ele tem especialização em crianças especiais, ele não é especial. Ele é formado em educação física, então, ele trabalhou numa escola especial a parte física de pegar uma criança que não caminha pra lá e pra cá. Então, ele não tem nenhum preparo para acrescentar em nada, ele tá como um guardião para o menino não perder nada e ninguém fazer bullying, o que é melhor do que nada, porque se não fosse ele, o menino não estaria no colégio. Teve criança que ameaçou matar ele aqui no colégio, na saída. (...) Eu pedi ao professor: quando tiver alguma atividade que ele não precise de você, você saia e vai fazer seu recreio, mas você, por favor, esteja na hora do recreio dele e para levar na condução para não deixar ninguém fazer nada com ele mais”. (Maria Helena).

Essa avó parece não compreender bem a função do professor PAEE, não reconhecendo a função desse professor de intermediar todas as relações de seu aluno com todos os demais agentes da escola, possibilitando com isso que a criança transite e usufrua do que acontece no contexto escolar que possa provocar modificações em sua estrutura psíquica. De acordo com Kupfer (2005, p. 24), a escola interessa para a criança autista somente se sua percepção sobre o Outro for modificada, caso contrário, essa circulação e “a presença dos outros não lhe valerá de nada”.

Por outro lado, alguns pais mencionam que, por diversos motivos, o professor PAEE, não respeitando o tempo próprio do aluno, acaba fazendo as tarefas por ele, num flagrante equívoco do que se propõe como função do professor PAEE, produzindo inclusive, em alguns casos, atitudes indesejáveis por parte do filho que, para espanto da mãe, achou-se no direito de faltar ao respeito com a professora.

“Agora, se for passar num quadro negro, pode esquecer, ele não consegue acompanhar, por isso que eu tô pegando ele em casa, né?. Então, eu leio para ele escrever. E ele fica... Só que não era assim com a outra professora PAEE. Com ela, ele fazia. Essa nova não tem muita paciência. Se você não tiver muita paciência com ele, ele não faz”. (...) como a professora passou e apagou, ele não consegue acompanhar. A professora (PAEE), quando ela tá, ela mesma copia, e daí, tem a letra dela. Daí, como ele não pratica, a letra tá feia”. (Michele).

“Ele tem direito a esse professor que vem na escola, senta com ele do lado dele e auxilia. Se for o caso, eu acho errado, mas... a professora dele copia a matéria para ele, ajuda ele fazer lição, fica no intervalo, organiza agenda dele. (...) Eu acho bom, porque toda ajuda é bem-vinda, mas o que eu acho ruim é que, de repente, ele deu uma viciada nesse aí. Ele acha que agora todo mundo tem obrigação de fazer as coisas para ele. Isso é o ponto negativo disso.

Esses dias, chamou uma professora de 'anta'. Ele se achou no direito, se achou confortável para chamar ela de 'anta'. Acho que de tanto paparicarem ele, ele acaba se achando no direito de fazer isso. Não, todo mundo tá tentando ajudar ele, é pro bem dele e eu acho que ele andou trocando um pouco as coisas. Mas, daí é a percepção dele, e é fazer ele entender que não é por aí, né?". (Melissa).

Outros pais relatam que os professores PAEE estão sendo tomados como “os olhos e os ouvidos dos pais na escola”, pois os pais entram em contato direto com esses professores que, muitas vezes, informam como o aluno está se portando dentro da escola, sem o conhecimento da equipe pedagógica ou da diretora da escola. O que parece demonstrar a confusão dos pais quanto ao papel do professor PAEE, tomado equivocadamente como uma continuidade de função materna, e deixando de exercer a função de diferença tão necessária, pois quando a criança tem a professora PAEE como único interlocutor esta pode estar repetindo o papel da mãe, de Outro absoluto e englobador, sem dar lugar para a alteridade, sem inserir outros que poderiam fazer o “contrapeso” (LEBRUN, 2013, p. 61) que representaria a função paterna na relação com o aluno. Ao repetir a relação como função materna, a professora PAEE não estará produzindo aberturas no funcionamento psíquico da criança, imprescindíveis para eventuais reorganizações.

“Acho que teria que ter uma especialização em educação especial, mas não uma pessoa costumada a trabalhar em escola especial para pegar criança de um lado para outro de cadeira de rodas, tinha que ser uma pessoa que fizesse uma preparação, né, para contar para ele se ele tá entendendo a matéria, ele não tem apoio escolar, o único que ele tem é em casa. Mantém contato constante com o professor PAEE. Ele não avisa do trabalho, 3, 4 dias antes, na véspera ele telefona para a professora particular, daí, é aquela correria, todo mundo ajudar a fazer o trabalho, imprimir. Eu comprei uma agenda para comunicação, mas ele não usa. Ele precisaria de mais apoio, assim, na parte do aprendizado mesmo. Até a professora particular dele é a professora que dava apoio para ele na escola particular. Ela vai segunda, quarta e sexta. Quando ele tem um trabalho a mais, a mãe dele telefona e ela vai”. (Maria Helena).

“Como uma coisa excelente, porque eu fico sabendo de tudo aqui dentro. O professor me liga para me dizer se ele não fez trabalho, não fez lição, acho que é uma grande coisa pela comunicação que tem comigo, daí, eu fico sabendo de tudo. Converso com ele, porque tá com um amiguinho meio virado... e na sala de aula é bom, porque ele atrapalha menos o professor. Apesar que ele também dá apoio para os demais”. (Magali).

“Ela é maravilhosa, uma parceirona, está sempre me avisando o que está acontecendo, está me alertando”. (Mara).

Isso nos leva a pensar que, fazendo parte do corpo de professores da escola, o professor PAEE compartilha das decisões e ações tomadas em conjunto com a equipe pedagógica, a direção da escola e a comunidade escolar como um todo, demonstrando com esse modo de agir uma postura não inclusiva, uma vez que o aluno, a invés de estar aos cuidados daquela escola, daquela equipe pedagógica, de tal professora regente, é objeto de atenção exclusiva do professor PAEE, o qual se torna disfuncional ao responder a tais demandas dos pais. Pesquisas recentes (PUCOVSKI, 2013), assim como Mitsumori e Amâncio (2005, p. 97) acreditam que “o aluno não é só da professora, é de toda a escola”, e repudiam modos de proceder que promovam a exclusão do aluno dentro da escola.

Como mencionado anteriormente, além de a pesquisa acontecer em escolas pertencentes a uma cidade cuja Secretaria de Educação conta com professores PAEE, ela ocorreu também em escolas que não têm esse recurso provido pela Secretaria de Educação do município, que, em seu lugar, oferece uma estagiária que auxilia na sala de aula quando tem um aluno de inclusão que, além de ajudá-lo a fazer as atividades solicitadas pela professora regente, também auxilia outros alunos colaborando no andamento da classe. Uma mãe de um aluno que frequenta tal escola não reconhece o trabalho da estagiária, pois considera que ela não exige do filho o mesmo que uma professora exigiria.

“(...) mas acho que a professora que tá na sala com ele tinha que ser mais eficiente. A que acompanha ele. Ela é uma estagiária, não é professora, tinha que ser uma que entendesse, que tivesse uma noção, porque ele tem capacidade de aprender. Ai, não, ele não vai fazer, vamos trocar de atividade. Talvez eles usem isso, mas se ela forçar, ele aprende, ele tem capacidade, ele consegue. Você explica uma vez, ele vai largar para brincar, se você não puxar ele e falar: olha, faça, que nem a professora da multifuncional, ela faz muito isso com ele (...). Lá (sala de recurso multifuncional) ele vai bem, ele tem capacidade de aprender, acho que vai mais da professora, como ela é estagiária, ela não tem tanto assim. Eu falo para ela: você tem que puxar ele e falar: olha, você tem que fazer. Ele tem preguiça, mas ele consegue. A maioria das vezes ele fica preguiçoso, ele quer brincar”. (Marisa).

Tanto a ingerência equivocada do professor PAEE como a insuficiência da estagiária que muitas vezes ainda não tem a formação necessária para acompanhar alunos que geralmente apresentam graus de dificuldade de aprendizagem maiores, como as crianças autistas e psicóticas, justamente as que exigiriam maior conhecimento por parte de quem se colocou no papel de ensiná-las, ou seja, o (a)

professor (a) regente, nos leva a concordar com Bastos (2001) para quem

É preciso que se deixe de lado o mito de que os professores devem ser especializados para que venham a atender melhor as crianças com dificuldades especiais. Isso acaba por gerar uma “exclusão” do professor que nunca se vê capaz de exercer o seu trabalho e impossibilitando de ocupar seu lugar de educador. (BASTOS, 2001, p. 50).

6.1.3. O papel da escola

Nesta subcategoria são discutidos os motivos que, segundo os pais, dificultam a inclusão do aluno que ultrapassam a sala de aula.

Em relato de uma mãe, a professora regente sendo incapaz de perceber a dificuldade de o aluno em lidar com a chuva o arrasta até a sala, usando de força física para empreender tal ato, tomando uma atitude que a mãe, que estava olhando de longe o que ocorria, considerou violenta e desproporcional. Apesar disso, a mãe esperou que pudesse resultar disso algum efeito positivo, mas, ao se deparar com seu filho chorando atrás da porta, acaba não suportando a situação.

“Daí, começou a chover chuva forte e trovão. E a professora que ele já tava adaptado, não tinha vindo naquele dia, já fazia um mês que ele tava vindo. Ela era super legal e ele tava se adaptando. Trocou de professora e ele saiu para a rua para me achar e não me achava. Daí, ela mandou ele entrar, porque ele não entrava, ela chamou outra professora e arrastaram ele pra sala. De arrasto assim, ali eu deixei, vou deixar, quem sabe... depois eu falo sobre isso com a diretora e a pedagoga. Fui lá e ele tava chorando atrás da porta. Falei para ela: nossa, mas que cena que vocês fizeram com ele! Daí, ela falou que ele não queria entrar. Mas isso é certo que vocês fizeram isso com o aluno? Ele não quer entrar e vocês puxarem ele assim? Daí, eu não achei certo, mesmo que ele dissesse não, tinha outras maneiras. Mas, ela não sabia de nada, mas mesmo assim, acho que com nenhum aluno você poderia fazer isso. Tirei ele de dentro da sala e ele chorou, chorou. Eu falei: vamos embora. Não deu para eu falar com a diretora e fui embora. E fiquei pensando: acho que é errado isso assim”. (Mercedes).

Na mesma linha de acontecimentos que dificultam a inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos tem-se o relato de outra mãe cujo filho desenvolveu um ritual na hora de ir ao banheiro: faz xixi, dá descarga, lava as mãos e escova os dentes, e precisa que alguém o acompanhe nessa atividade. Para essa mãe bastaria que a escola designasse alguém para acompanhá-lo nesses momentos, algo que ela considerou que a escola poderia ter feito de modo simples, mas que causou uma disputa na escola e na Secretaria de Educação responsável pela inclusão daquele aluno. E, para conseguir alguém que pudesse levá-lo ao banheiro, foi um longo

processo de adaptação entre a escola e as necessidades do aluno, não sem consequências para a saúde da criança.

“Enquanto ele tava vindo de fralda estava muito bem, dos 5 aos 6, ano passado inteiro, no começo do ano agora ele veio sem, comecei a trabalhar e consegui trazer ele sem fralda, só que ele foi internado 2 vezes, pela razão de não ter alguém que não seguia as mesmas regras que eu seguia em casa, ele não fazia o xixi, ele se prendia ao ponto da bexiga ter infecção porque segurava o xixi. Se ele fez a regrinha do banheiro tem que seguir a regrinha. O médico ficou louco: que escola está sendo essa que não está entendendo isso? Daí, foi onde eu comecei minha luta com tutor. Falei com a diretora: não tem condição de ele viver internado tomando antibiótico. Daí exigi um tutor. Muitos alegavam que ele não tinha necessidade porque ele domina a leitura, ele precisa de um tutor para seguir a regra do banheiro. A única coisa... pra escola e a Secretaria da Educação entender isso foi difícil, era só a diretora. E todas as reclamações caíam em cima de mim, teve uma hora que eu cheguei na Secretaria da Educação e falei: são coisas que um merendeiro pode fazer pra mim, enquanto vocês não conseguem um tutor. Não é obrigação da diretora levar ele no banheiro. Só que a professora tem 20, 26 alunos. Se eu fosse mãe, eu também não ia gostar que a professora desse mais atenção pro meu filho e largasse os outros lá. São coisas que qualquer um da escola podia fazer, merendeira, secretaria, até vir um tutor, minha polêmica aqui foi essa. Hoje em dia não tem o quê reclamar, eu sei que ano que vem vai começar tudo de novo, porque ele vai precisar do tutor de novo na sala de aula. Se não tiver eu estou em cima de novo. Para ele é só seguir regras do banheiro” (Márcia).

Também, uma mãe está preocupada com a escolarização do filho e responsabiliza a escola por não dar condições de aprendizagem e nem cobrar aprendizagem de seu filho, sequer de atitudes responsáveis consigo e com os demais.

“Olha, minha preocupação é mais em questão de escola, professora. Eu acho que tá faltando muita informação pros professores, para quem vai lidar com ele. Ele precisa de uma escola. Ele não tem que chegar na sala e ficar depositado na sala. Precisa de alguém que tá sabendo o que ele tem e como atender ele. Então, fico preocupada com isso, sabe. Sair de casa e levar ele para uma escola, pra fazer o que? Pras pessoas olharem para ele e dizer: ele fez uma birra e não quis fazer. Quem vai ajudar ele a fazer? Se ele vai lá na instituição e faz uma atividade, na escola ele também tem que fazer as atividades. Precisa que alguém crie uma rotina para ele, para dar continuidade. E eu vejo que não tem muito isso, sabe? Não tem muito interesse por parte das escolas. Falta. Por mais que falem: a gente tá fazendo, mas você não vê as pessoas fazendo. Então, eu tô preocupada, sabe. Eu não tô preocupada se ele vai fazer uma faculdade, não. Eu quero que ele cresça, que seja uma pessoa que tenha um entendimento, dentro do que é certo e o que é errado. Eu sei que ele não vai ser uma pessoa como eu, como você, mas que ele esteja sabendo. Seja para pegar um ônibus, seja para vir da casa para escola, que ele tenha vontade de convidar um amigo para ir em casa, ou ir na casa do amigo. Que tenha uma visão direcionada, que não seja aquela coisinha assim só dele, que ele não tenha ninguém assim para dizer: olha, não precisa ser só isso, dá pra ser mais coisas. Então, não pode ser só eu e o pai dele para falar isso. Tem que ter mais pessoas. Porque as pessoas vão falar uma coisa e ele vai e chega na escola, por exemplo, e

ninguém fala mais nada, e daí? Vai na escola para brincar, mas escola não é só brincadeira, tem que ter responsabilidade, ele tem que criar essa responsabilidade, que já tem na instituição e tem em casa, tem que criar aqui também, aqui, ou em qualquer outra escola que ele vai (...) então, eu fico preocupada com essa questão da falta de informação. Da falta de atenção das escolas com ele. Para mim, é bem preocupante”. (Miriam).

Por sua vez, duas mães diferentes, de escolas diferentes, queixam-se da desordem e barulho que, segundo elas, acabam prejudicando a estada de seus filhos na escola que acreditam que todo o barulho e desorganização apenas contribuirão para a desorganização da criança.

“Ele tá tranquilo e chega na escola fica mais agitado. Mas é normal, porque com toda essa barulheira é difícil. Pra mim irrita, imagina para um autista? Muita criança em sala de aula. Porque aqui é uma escola maravilhosa, eu amo de paixão, porque aqui tem essa coisa da madeira, ser pequena, tem acesso às coordenadoras, diretoras, todo mundo tem acesso, todo mundo é conhecido. Aqui criança aqui não é um número. Mas, é agitado para uma criança autista. É irritadiço o ambiente. Às vezes ele vem mais agitado”. (Mara).

“O que eu vejo nessa escola (atual) é muito professor gritando o tempo todo, no caso do autista causa irritabilidade”. (Mariana).

Outra situação envolvendo os profissionais de escolas diferentes, cuja comunicação se mostrou predatória, é relatada com indignação por uma mãe que viu prejudicada a inclusão de seu filho, mesmo ele tendo facilidades no aprendizado.

“E no primeiro ano, a professora era uma benção, ela pegava ele prá passar, pra ajudar os coleguinhas. No segundo ano, ele me perguntou por que tinham 13 que não sabiam ler. Eu respondi: porque eles não aprenderam e ele respondeu: mas eu não aprendi. Eu falei: aprendeu, sozinho, mas aprendeu. Daí, ele descobriu que precisava ser aprendido. Muito inteligente. Ele ficou com essa professora até 1º. e 2º. Daí, ele foi para outra professora que era uma cobra, uma víbora. Então, ele fazia tudo e ia fazer origami, aquelas dobraduras, né?, e ela não, ela queria que ele ficasse quieto, e ele dormia, daí ela brigava. Daí, começou a se esconder, se retrair, não sei se por causa disso, a fugir, a agredir. Daí, eu mesma procurei o centro de atendimento, ela disse que ele tinha boa dicção, formação geral, rápido raciocínio. Só isso que falaram lá. Aí, a situação nessa escola foi se tornando tão insustentável, porque ele começou a ser trancado nessa sala que ficava o mimeógrafo, papel e não sei o que, (...) E ele tava dormindo no colchão, trancado, no chão. Aí, eu fui no Ministério Público e denunciei. E a professora falou: o que você tá fazendo aqui que ainda não tirou ele dessa escola? Aí, eu tirei, Deus que me perdoe, foi a pior burrice que eu fiz na minha vida. Elas eram amigas, as pedagogas, daí, ele entrou na segunda escola como a laranja podre da escola. Daí, eu levei no psicólogo, psiquiatra, num centro de atendimento público, porque tava insuportável, meu filho daquele jeito. Ele tirou o tecido debaixo do sofá e se enfiava ali. E prá tirar? Ou, então, dentro do guarda roupa, ou então entre o fogão e a porta. Tava insuportável a convivência dele para com as outras pessoas. E minha com ele, porque eu não conseguia entrar no mundo dele. Eu fui num posto de saúde, não tem psicólogo, não tem nada. Daí, fui na universidade e só consegui outra avaliação. Não consegui psicóloga. (...). Ele pulou do segundo andar, ficou todo disforme, eu pensei: perdi meu filho, porque os olhos saltaram para fora, a cabeça entornou. No

sobrado, eu moro em cima. Eu não sei por que, não tava acontecendo nada, (...) No que eu vou e olho, tá lá o corpo estendido no chão. Veio polícia, SAMU, aquela demora. Ele tava bem quietinho, eu já achava que não tinha vida. (...) Até hoje eu não sei direito como foi aquele dia". (Magali). (Grifo da pesquisadora).

Essa mãe constata que a escola como locus da inclusão tem que responder pela inclusão ou exclusão que propicia, que cabe a ela responsabilizar-se pelo sucesso ou fracasso da inclusão, e que, se a escola fosse mais cuidadosa, a inclusão teria mais chances de ser bem sucedida. Em alguns casos, como vimos, o que precisa ser feito é algo muito simples; ter alguém que acompanhe o aluno ao banheiro.

Uma situação particular, relatada por uma única mãe, foi a situação de um aluno que vai para escola, mas não entra na sala de aula, mantém-se numa sala à parte com a professora PAEE, num atendimento individual. Ou seja, a escola mantém o aluno excluído.

"Daí, já tinha vínculo com ela (professora PAEE) e veio sozinho. Daí começou aquilo: ele não tava numa inclusão, ele tava numa sala à parte com ela. Desde o ano passado até hoje. (...) O que o psiquiatra determinou era nos primeiros dias, para criar o vínculo, deixar ele à parte e ir colocando aos poucos. Acabou que o que era para ser provisório ficou definitivo. Isso eu não sei te dizer por quê. Porque eu espremo, espremo, espremo e ninguém me diz porque passou tanto tempo e ele tá na sala à parte. E, daí, o psiquiatra e a psicóloga pediram reunião para ver por que tá isso de estar na sala à parte, porque estourou isso que ele ficou sem nota, sem boletim, não tem nada, como hoje eu não sabia dessa reunião. Olha, é reunião de entrega de boletim e eu não sabia. Estou vendo agora que os pais estão chegando. Eu não fui convidada e coincidiu o dia que a gente veio fazer entrevistas. (Risos). É bom para você ver que não é mentira. A chefe do setor não quis mais fazer reunião este ano. E tô deixando ver a coisa até onde vai. Eu espremi a professora PAEE: olha, tenta incluir. É uma forma de eles alegarem que ele precisa ficar retido, porque não tá participando das aulas, mas, se você não colocar, ele não vai entrar e cada vez que eu vinha, quando tem atividade extra classe eles exigem que eu vá junto e eu vou. Só que eu chego, ponho ele dentro da sala normal, ponho a mochilinha dele. Ele adora ficar junto com as crianças, então não tem por que não, sabe? Então, ela começou essa semana a colocar. O psiquiatra começou a apertar, vai colocando devagar, uma aula por dia, mas, assim, a coisa, eu não sei, não anda, não sei por quê. Se ficou cômodo a coisa desse jeito, dá menos trabalho". (Mariana).

A mãe não sabe como a situação chegou a esse ponto de exclusão, se ressentida e questiona a postura da escola como um todo. Ao excluir o aluno do convívio com outros alunos a escola não está fazendo a função de dar a esse aluno os meios de internalizar o funcionamento da escola, internalização esta necessária

para que esse aluno pudesse significar e internalizar as regras sociais, as quais poderiam ser úteis na sua reorganização interna, como sugere Kupfer (2001) ao propor a educação como terapêutica nos casos de crianças autistas e psicóticas. Ir para a escola, conviver com as crianças e com as regras desse convívio, poderia ser uma segunda chance para a estruturação psíquica da criança, abrindo para ela novas possibilidades. Do ponto de vista da inclusão, ao retirar a criança da sala de aula, a escola está retirando dessa criança a sua condição de aluno.

Magali, mãe de uma criança com Transtorno Global do Desenvolvimento, relata a discriminação a que foi submetida tanto da parte dos pais dos outros alunos como da professora na escola em que pretendeu colocar seu filho, quando os pais dos outros alunos a colocaram sob constrangimento ao fazerem correr um abaixo assinado para tirar o “louco” da escola.

“Aqui, nessa escola, fizeram abaixo assinado, porque uma pessoa anormal não pode ficar com alunos normais. Abaixo assinado para tirar ele. Sabe o que é ir em reunião e escutar: aqui tem um menino que ele é louco, como pode? E eu ficava quietinha, até que um dia eu me levantei e falei: eu sou a mãe do louco, se seu filho tem direito de estar aqui o meu também tem. [Chora] E se ele tá aqui é porque existem leis que colocam ele aqui. O que mais me doía era ter essa discriminação na rua de casa. Na escola, como aconteceu esse ano, ainda aqui, uma professora fazendo um comentário dele na sala de aula, só que em período diferente, ele ficou sabendo disso”. (Magali).

Por outro lado, para um dos pais entrevistados seria melhor que o filho permanecesse em atendimento individual na sala de recurso multifuncional, que entendia ser um lugar para reforço escolar que auxilia nos processos de aprendizagem, do que na escola, dentro da sala com as outras crianças e com os professores.

“Só na sala de recurso que ele tem uma professora só para ele. Pena que o horário deles é muito curto, né. Se conseguisse fazer ele ir todos os dias seria ótimo. Ter esse recurso todos os dias. A inclusão seria mais fácil se tivesse mais. A criança, ele, ficaria mais sociável, mais fácil de conseguir as coisas para ele, por isso que eu digo que teria que ter mais dias na sala de recurso. Ajuda muito a ele, porque vai ficando mais calmo, vão melhorando essa ansiedade dele, aparentemente parece mais normal. Dentro dos padrões. Ele é muito elétrico, por isso que não parece normal, mas ele é uma criança até boa demais”. (Miguel).

A posição desse pai nos leva a pensar na urgência de ser compartilhado o saber psicanalítico sobre quem é a criança autista e a psicótica e sobre a escola

como um lócus terapêutico, para que uma nova compreensão do que seja a inclusão escolar dessas crianças possa chegar até os pais, para que eles pudessem compreender que ter um professor só para o seu filho, numa sala à parte da sala de aula com outros colegas, significa excluí-lo da escola regular.

O que escutamos dos pais relativo às leis que determinam que as crianças com entraves em seu desenvolvimento psicológico estejam na escola, corrobora estudos recentes segundo os quais a inclusão dessas crianças sofre impasses (SALGADO, 2012; PUCOVSKI, 2013; FERNANDES, 2013). Igualmente, Kupfer (2001) ao referir-se à inclusão dentro do sistema pedagógico vigente na atualidade, diz que ela não é “pacífica, óbvia ou de fácil execução. Exige, portanto, uma discussão prévia”. (KUPFER, 2001, p. 87). Baseando-se em sua experiência na instituição Lugar de Vida, ela afirma que

Preconizar a ida à escola – especial ou não – é mais do que atender a um mandamento político, que reza sobre os direitos do cidadão. Mais do que um exercício de cidadania, ir à escola, para a criança psicótica, tem valor terapêutico. Ou seja, a escola pode contribuir para a retomada ou a reordenação da estruturação perdida do sujeito. Esse alvo, que não consta da política inclusiva, é o diferencial presente no eixo da inclusão proposto pela educação terapêutica. (KUPFER, 2001, p. 90).

Quando estamos falando em sujeitos autistas e psicóticos, é preciso que se leve em consideração a fragilidade em que se encontra a sua estruturação psíquica, determinando no caso a caso o melhor momento para a criança e sua família enfrentarem o processo de inclusão escolar, promovendo situações de maior amparo do que as que estão sendo encontradas atualmente, desde que amparo não seja interpretado como um prolongamento da função materna, principalmente quando as crianças em questão tem um funcionamento psicótico.

Segundo Kupfer (2005, p. 23) a inclusão escolar de autistas e psicóticos no sistema regular de ensino poderia acontecer quando considerado que todas as crianças que estivessem na escola fossem tratadas como iguais e, tendo esse fato como ponto de partida, que fossem consideradas as diferenças que realmente interessam, ou seja, as particularidades de cada sujeito na sua interpretação do mundo e no seu estilo de existir, para que surgisse dessa forma algo novo que retornasse ao social com a finalidade de revigorá-lo.

6.2. INCLUSÃO

Nesta categoria seguem os argumentos dos pais e responsáveis de alunos com autismo ou psicose que mostram que a inclusão escolar dos alunos autistas e psicóticos nas escolas regulares, apesar de alguns percalços, está acontecendo de modo satisfatório, dentro das possibilidades oferecidas pelas escolas.

6.2.1. Papel do professor regente

Diferentemente do que foi dito sobre como a ação do professor regente pode resultar na “não inclusão”, alguns pais reconhecem que alguns professores se implicam com seus alunos autistas ou psicóticos e estão atentos às suas particularidades, promovendo inclusão. Alguns pais mencionam que seus filhos melhoraram em aspectos diferentes, e reputam tal conquista à ação de professores e, em alguns casos, a ação conjunta de professores e médicos. Como afirma Salgado (2012), se o professor se implica com seu aluno e se disponibiliza a procurar o sujeito em seu aluno, a inclusão tem melhores chances de acontecer. Às vezes até com pequenos gestos, como a primeira mãe que conta que o professor dá uma cópia da atividade para o aluno que não consegue acompanhar as atividades em sala de aula.

“E os professores já sabem que no tempo dele, ele faz, e quando ele não consegue acompanhar, eles dão xerox para ele”. (Michele).

“Teve reforço com a professora da sala de recursos, mas o neurologista e a professora da sala de aula mudaram todas as ideias dele. (...) [Teve mudanças de comportamento] Por causa da professora dele. Antes, a gente achava que ele não era normal. Agora ele é uma criança normal, ele já conversa igual adulto até. Antes, não conversava nada, tinha medo de todo mundo. Com a escola e essa professora ele se soltou. (...) Graças à professora e ao médico as coisas foram melhorando. Quando começou aqui na escola, a mãe tinha que ficar junto na escola. Agora ta bem, faz amizade”. (Marcelo).

Em outra situação, a mãe reconhece que está havendo a inclusão do seu filho, pelo menos no que tange à esfera da relação de confiança estabelecida entre a professora e a criança.

“Claro que no começo eu entrava na sala e ficava com ele, eu podia ficar com ele, não pode,

né? a mãe ficar na sala. Daí, eu ficava, ia lá, brincava com ele, conversava, aí, eu saia. E foram todas muito acolhedoras com ele, tanto que ele grudou em uma que era tão magrinha, e ele ficava no colo dela assim, dormia no colo dela, ficava assim. Era o porto seguro dele. Eu tô com ela, eu tô seguro. Então, elas conseguiram colocar isso para ele, assim, segurança. Ele podia ficar lá que não tinha problema”. (Miriam).

É importante frisar a flexibilidade da escola nesse caso, pois permitiu que nos primeiros dias a mãe entrasse na sala de aula e saísse à medida que a criança ia criando vínculo com as professoras, em especial, com uma delas. Para a mãe, essa foi uma postura interessante no sentido de respeitar as necessidades de seu filho, considerando-o como um sujeito que sofre e que tem dificuldades para se separar da mãe, levando ambos, a mãe e a criança a confiarem na escola e nas professoras, viabilizando a inclusão.

Ressaltamos novamente as afirmações de Kupfer (2001, p. 125), que nos lembra que a proposta de educação que leva em conta o sujeito parece ser uma saída frutífera em termos de inclusão escolar, pois a mesma propõe que sejam deixadas de lado as técnicas de adestramento e também as de adaptação, as preocupações acentuadas com metodologias e com conteúdos pré-determinados e inquestionáveis, que é corriqueiro no fazer pedagógico na atualidade. Ao invés disso, a autora propõe que ao aluno sejam colocados os objetos do mundo com a finalidade de que ele possa encontrar suas próprias respostas ou escolher aquilo que mais diga respeito a si mesmo, que lhe seja mais familiar e compatível com as suas marcas primordiais, para que o aluno possa dizer-se na escrita, na poesia, pelas palavras que possam designar o que é ele/dele. E a flexibilidade relatada no caso acima dá indícios da disponibilidade da escola em receber o aluno diferente.

6.2.2. Papel do professor PAEE

Os pais de alguns alunos mencionam que o professor PAEE realmente contribuiu para a inclusão escolar de seus filhos. Alguns relatos imputam ao procedimento desse professor esse ganho, segundo eles, decorrente da dedicação do professor em conhecer a criança, em estabelecer uma relação com ela, em tentar compreender quem era a criança para além do diagnóstico, ou seja, um professor que não ficou preso ao saber tecnocientífico e tampouco ao “saber-todo

(psico)pedagógico” (LAJONQUIÈRE, 2010; SALGADO, 2012).

“E a professora dele ajuda a professora regente e ajuda as outras crianças, porque tem que ser assim para ficar natural a inclusão, porque, se fica com o professor que nem um às de espada do lado, o aluno se sente mal. Mais comprometido ou menos comprometido, ele vai se sentir mal, mas se ele ver que ajuda especialmente a ele, mas também ajuda os colegas, ajuda a professora, a coisa fica mais natural, na minha opinião.(...) Ele melhorou muito depois da professora PAEE, mas ficava incomodado também depois de ter a professora PAEE. Eu já falei assim para ele: você percebe que as outras pessoas têm ciúme que você tem um professor só para você? Daí, ele já começou a olhar com outros olhos”. (Mara). (Grifo da pesquisadora).

O pai de duas meninas autistas, depois de intensa luta para conseguir matricular suas filhas na escola regular, reconhece que com o trabalho do professor PAEE foi possível que elas permanecessem na escola, e que o professor PAEE está ajudando uma delas a sair da condição que ele chamou de “animal”.

“Nós tivemos uma sorte muito grande, porque encontramos o professor PAEE, que é do Estado, ele tem vários pós nessa área. E, de início ele pegou a [nome da criança]. Ela era igual um animal”. (Mário).

Melissa, mãe de um menino autista, vê a ação do professor PAEE como essencial para que seu filho fosse bem nas provas

“Mas, na escola ele aprende, faz, vai bem nas provas. A menor nota dele foi 7. Mas, teve auxílio da professora (PAEE). (...) E ele tava sozinho em sala, tanto que teve 4 notas vermelhas, depois das férias ele não teve nenhuma nota baixa. É o acompanhamento realmente que faz a diferença, não é remédio. Remédio de vez em nunca, um paracetamol, quando tá com dor de cabeça, porque ele não precisa tomar remédio, tem uma saúde de ferro. Tem problemas de concentração, mas nunca remédio”. (Melissa). (Grifo da pesquisadora).

Considera-se importante essa menção da mãe de que “é o acompanhamento que faz a diferença, não é remédio”, pois ela converge com a ideia transmitida no “Livro negro da psicopatologia contemporânea” que tem Jerusalinsky e Fendrik (2011) como organizadores, no qual os autores criticam a postura dos profissionais que trabalham baseados no manual DSM-IV, que prioriza o tratamento na medicalização e adaptação, sem levar em conta os traços da subjetividade, da história e do contexto social dos pacientes.

Ainda, ressaltamos juntamente com Jerusalinsky (2007, p. 150) que a escola

é relevante para as crianças com problemas na sua estruturação psíquica justamente por ser um lugar de trânsito, no qual os alunos entram e saem, e, exatamente por ser um local de circulação social do qual grande parcela da população dita “normal” faz parte, já se justificaria qualquer criança fazer parte dela, pois nela ele é um aluno, e não um paciente.

Essa mãe mostra em seu depoimento que é uma mãe que não leva o que o médico diz como uma verdade absoluta; ela questiona, ela fala para o médico que não faz sentido seu filho tomar remédio.

“Até tomou um tempo tofranil, pra dormir, mas não tem necessidade. O próprio neurologista falou que não precisa dar nada para ele. Ele usou durante um ano que a gente achou que só piorou. Mais atrapalhou do que ajudou, ele parecia um zumbi, mal brincava, mal falava, até fazia razoavelmente a lição, mas, para falar a verdade, não percebi nenhuma diferença, ele começou a comer unha, nunca foi disso. Começou a ficar ansioso. Dormir, ele sempre dormiu bem, ele deita na cama e praticamente morre, tem que sacudir para acordar, então, por que eu vou dar tofranil para ele, para ele dormir? Para mim, não fazia sentido nenhum, passei isso para o médico e tal. E, quando ele teve acompanhamento da professora assistente [PAEE], a gente percebeu evoluções extremas em questão do aprendizado, da autoestima, da socialização dele. Então, o remédio tá lá na gaveta, deve estar vencido até. Não tava ajudando. E, se não tá ajudando, não tem por quê. Como a gente descobriu que alguém dando atenção para ele, alguém especializado, dado atenção para ele, de um jeito que ele entenda, surtia muito mais efeito, então, pra que remédio? Depois disso, ele não tomou mais. (...) Ela manda bilhetinhos pela agenda, eu assino, manda as lições que tem que fazer. Ela organiza e ensina ele de um modo que ele entenda. Não pode ser qualquer professor, tem que saber lidar com essa situação com esse tipo de criança”. (Melissa). (Grifos da pesquisadora).

Outra mãe reconhece que a professora PAEE ajuda o filho, pois ele está “rendendo”, embora deixe assinalado que sabe que o filho não vai acompanhar o ritmo da sala de aula como todos os outros alunos.

“Lógico que ele não tem o rendimento que os outros têm, mas ele é esforçado e com a ajuda dela [professora PAEE], ele tá rendendo muito. Ele fala o que aprendeu. Então, agora não, eu acho que ele vai continuar, porque ele tem os méritos dele”. (Monique).

Ainda, Magali, a mãe de uma criança com Transtornos Globais de Desenvolvimento, que passou por muitas crises dentro da escola, inclusive ficando afastado por dois anos com atestado médico por não ter condições de suportar o ambiente escolar, afirma que se deve à professora PAEE seu filho não ter se

descontrolado na escola, a ponto de a mãe atribuir a essa professora um elogio depois de todos os acontecimentos traumáticos na vida dessa família.

“Esse ano, esse professor [PAEE] foi uma benção na vida dele. Esse ano ele não surtou nenhuma vez”. (Magali).

Monique, por sua vez, relata as dificuldades que teve para conseguir o professor PAEE e conta que neste ano, desde que esse professor começou a interagir com seu filho em março, ela vê o filho mais dedicado à escola, se importando com os trabalhos a fazer e, a seu modo, aprendendo.

“Ele tem a professora PAEE que começou em março. Ele nunca tinha tido professor PAEE. Na municipal tinha uma que dava uma força. Aqui, mesmo ano passado, tentamos e não conseguimos. Ele tá no primeiro ano do ensino médio. Só conseguimos esse ano. (...) só ano passado que veio essa. E, isso ainda, que tudo que eu corro atrás, vou para lá e para cá, sempre tô disposta, sempre corri atrás, mas é difícil. Ele tá indo bem, até onde eu sei, também eu não quero ficar toda hora vindo perguntar, porque eu confio nela, eu sei que se ela achar que precisa falar comigo, ela vai me chamar. O que eu sinto é que ele tá bem, mas antes ele não tava nem aí, agora não, porque isso sempre ele fez, ele chega e arruma o material para a próxima aula, daí, ele tira o uniforme e vai almoçar. (...) Agora, ele chega e fala: mãe, eu tenho um trabalho para fazer. Eu sinto que ele tá aprendendo agora”. (Monique).

Para alguns pais apenas ter a formação em educação especial – exigência da SEED-PR para ser um professor PAEE - não garante o trabalho com o aluno, tem que ter algo a mais. No primeiro caso abaixo relatado a mãe afirma que o professor teria que ter um “jeito pra coisa”. Segundo essa mãe ela teve uma experiência em que o professor PAEE acabou atrapalhando muito mais do que ajudando. No segundo relato, o pai conta como o professor PAEE se dedicou a ficar apenas sentado ao lado da filha para que professor e aluna pudessem estabelecer um vínculo, deixando de lado qualquer ‘furor pedagógico’.

“Não adianta só ter a especialização, ele tem que ter perfil, se não tiver o jeito pra coisa, não adianta nada e acaba prejudicando todo mundo, prejudicou até a professora. Então, acho que teriam que passar por um teste psicológico para avaliar as condições do professor de ser o PAEE. E passar por palestras para os pais, para as crianças, para ajudar uns a interagirem com os outros. A inclusão deve existir, mas deve existir um trabalho maior de formação, de criar tempo para as crianças interagirem, criar isso tudo, dar condições para que isso aconteça. E a escola é um ambiente hostil, né? (...) eles não têm intenção de magoar, mas magoa, não tem intenção de excluir, mas exclui. Existem tantos livros que falam hoje que não é ruim ser diferente, mas teria que programar isso”. (Mara). (Grifos da pesquisadora).

“Professor PAEE cansou de ficar sentado no chão do lado dela, dando suporte do medo que ela tinha em relação ao contexto, ao meio ambiente onde ela estava, muito diferente. Nós ficamos ali. E aquela foi a aula dela. Sentados. Dois homens, ele de um lado e eu do outro e ela sentada no meio. Muitas vezes, ela chorando esperneando, questionando da forma dela. E nós ficamos ali”. (Mário). (Grifo da pesquisadora).

O que a mãe chama de ‘perfil’, talvez se possa traduzir como implicação com o trabalho a ser desenvolvido junto ao aluno autista ou psicótico, na qual está presente o desejo do professor de levar em conta o sujeito no aluno. Lajonquière (2010) explica que não se trata da aparência ou personalidade do professor, mas, sim, o que é transmitido ao aluno quando o professor fala com a criança, “animado” por seu desejo. Para ele,

A educação para um sujeito implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar sua própria plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte a pergunta: que quer de mim esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto sem fim. (Idem, p. 217).

6.2.3 O papel da escola

Nesse subcapítulo serão trazidos os relatos dos pais que acreditam ter havido mudanças significativas no brincar e nos comportamentos sociais de seus filhos a partir da entrada deles na escola, bem como alguma aprendizagem decorrente dos procedimentos pedagógicos pensados pela escola para a inclusão escolar desses alunos.

“Depois que veio para escola, as crianças mesmo, nossa, bem diferente, ele conseguiu ver que ele podia brincar com outras crianças, ele conseguiu perceber que não precisava brincar sozinho. Ele fazia muito de amontoar carrinho, ele viu que ele podia fazer tantas outras coisas bacanas, por que não? (...) Depois que ele começou ir para escola, ele começou a chegar meio assim, e eu meio que forçava de colocar o irmão no colo dele, ele ficava olhando assim para ver o que era, colocava o dedo na boca e queria ficar vendo o que tinha, o que não tinha. Então, a escola, mudou bastante, assim, a visão dele das brincadeiras de convivência com as pessoas, com outras crianças. Tanto que hoje a gente vai em festas, almoçar fora, nossa, ele não se importa com barulho, com as pessoas que vem cumprimentar ele. Ele olha e dá aquele sorriso dele, coisas que antes a gente não percebia, sabe? A gente achava que era timidez. E, hoje, a gente vê que, nossa, teve uma grande diferença na socialização dele na escola”. (Miriam).

“Ele ficou mais comportado para sentar na mesa para comer. Para ir no banheiro, lavar a mão, ele tá aprendendo, tá um pouco mais calmo. Tá convivendo melhor com as pessoas. Eu acho que tá acontecendo a inclusão”. (Marisa).

“Ele começou a ficar mais carinhoso, começou a abraçar. Ele não fazia isso. Antigamente, ele abria a boca e vinha e te mordida, agora ele abre a boca, vem e te beija. Esse ano, ele não começou a morder. Ano passado, dava cada mordida na irmã, tadinha. Começou a cantar musiquinha da escola. Brincar de carrinho pra frente e pra trás. Rabiscar também. Ele não fazia isso”. (Mafalda).

Concordamos com Kupfer (2001), que a escola é a instituição que pode viabilizar o encontro com outros Outros, abrindo a possibilidade de que aquilo que não pôde ser inscrito num primeiro momento pela família possa ser inscrito fruto da convivência da criança com outros alunos e com o conhecimento. A internalização da cultura a partir do funcionamento escolar pode abrir possibilidades para outros encontros acontecerem, em que todos estão submetidos à lei da escola, podendo funcionar também para o aluno autista ou psicótico, sem desconsiderar que a inclusão escolar pode abrir portas para a inclusão social, na medida em que possibilita outros encontros.

Márcia, mãe de uma criança autista, mostra-se agradecida à diretora da escola que acolheu seu filho de seis anos que ainda usa fraldas.

“Vim aqui, conversei com a diretora, expliquei o que estava acontecendo e ela falou que não tinha problemas, eu podia trazer ele de fralda (aos seis anos), que ela ia escolher uma professora adequada para trabalhar com ele”. (Márcia).

Essa mãe viu na atitude da diretora uma chance de seu filho permanecer na escola, criando condições de convergência entre as necessidades do aluno e as possibilidades da professora. Nesse sentido, pode-se dizer que a diretora está contribuindo ativamente para o processo de inclusão, agindo sem preconceitos ou pré-indisposições para com o aluno, atitude que está sendo considerada como respeitosa ao aluno-sujeito, pois leva em consideração as particularidades do aluno.

Na outra escola, a diretora, acolhendo o pedido da mãe e reconhecendo que o aluno poderia sustentar as mudanças só até certo ponto, possibilita que ele permaneça com os mesmos colegas do ano anterior, flexibilizando as normas da

escolas e ajudando no processo de inclusão de seu aluno, mostrando-se atenta ao modo próprio que ele tem de suportar as mudanças, vendo nele um sujeito, deixando de lado o ideal (psico)pedagógico de obediência estrita às normas. (LAJONQUIÈRE, 2010; KUPFER, 2001).

“Quando mudou para cá começou a mesma coisa. Professora nova, os amiguinhos vieram todos da outra escola para cá. Daí, eu conversei com a pedagoga para ver se pelo menos tinha como os amiguinhos da outra escola continuarem na mesma sala que ele, para ele não chegar e ver todo mundo novo. Escola nova, não conheço ninguém. Por que eu tô aqui e não tô lá? Daí, ela conseguiu manter ele com a turminha dele. Isso já foi um alento, sabe. Tô sozinho, minhas tias são novas, mas meus amiguinhos estão comigo”. (Miriam).

Também, aspectos relativos ao modo como são feitas as avaliações na escola foram considerados positivos por parte de alguns pais. No depoimento abaixo, o pai aprecia o fato de as avaliações pedagógicas aplicadas às filhas autistas serem iguais às das outras crianças.

“Vão bem nas provas. As provas são iguais às dos outros alunos, mas o professor [PAEE] senta ao lado e procura contextualizar a prova: olha, isso aqui lembra que eu te ensinei, como é isso aqui. Aí, elas lembram, aí elas fazem”. (Mário).

Mafalda é uma mãe que viu na escola a possibilidade de inserir seu filho num ambiente social, reconhecendo nele um lugar de abertura de seu filho para novos interesses, apontando talvez para um desejo da mãe de que a criança receba na escola algo diferente do que ela recebeu em casa.

“Daí, eu pensei: não é normal, vou colocar ele no CEMEI para ver se ele vê as outras crianças, ele tem interesse de fazer também”. (Mafalda).

Essa posição de reconhecimento da mãe em relação à escola, parece confirmar que, por mais claudicante que seja uma instituição escolar, quem está nela pode receber “o carimbo de criança” (KUPFER, 2001), concedendo à escola o status de promotora de saúde mental para crianças autistas e psicóticas, pois, ao perceber que seu filho tem algo de não normal, a mãe o leva à escola para que ele seja inserido na cultura.

Igualmente, os pais reconhecem o trabalho da escola e dos profissionais da

escola envolvidos no processo de inclusão, principalmente quando a escola intermedeia as ações dos pais, informando-os quanto ao que acontece com seus filhos nas escolas, alertando-os para as atitudes diferentes de seus filhos, quanto aos seus direitos relativos a ter um filho na condição de doente mental, quanto aos serviços que o Estado oferece referentes aos atendimentos médicos e terapêuticos.

“Como que eu taria, sozinha, como mãe lidando? Eu não saberia. E, se pessoas, assim, que lidam com crianças o tempo todo, não chegassem para mim e falassem: olha, seu filho tem uma dificuldade a mais. Eu não saberia. Para mim teria sido normal e eu falo para você que se não fosse o pessoal lá da equipe pedagógica chegar e chamar: olha, tá acontecendo isso assim, eu ia achar que meu filho é um preguiçoso, que é um vagabundo, que não gosta de ir para escola. Que nunca ia ser ninguém na vida, eu não sei o que eu ia achar. Eu então, levo muito a sério as coisas que o pessoal fala, os professores e a equipe pedagógica. Por isso eu tô aqui a cada 15 dias, eu preciso deles. Eles que me auxiliam, é a segunda casa do meu filho. Como eu não vou levar eles a sério? Educam o meu filho. Então, para mim, o que eles falam é lei. Eu não concordo com algumas coisas de vez em quando, mas nada é 100%, mas 99% eu levo muito em consideração, vou atrás e busco resolver, porque acho que tem fundamento. É plausível. (...) Tudo que tivesse ligado a ajudar ele a ter mais chance de aprender, a evoluir, eles tavam me ligando, mandando carta, me chamando para conversar, olha, tem sala de recurso, tem como levar? Leva o encaminhamento, leva lá, viviam me indicando médico, psicólogo, então, foram muito legais nessa parte. Fizeram, assim, mais do que o esperado e o necessário”. (Melissa).

“(...) a escola ajudou bastante, pra falar a verdade, a escola foi o fator primordial para encaminhar ele, encaminhou para o [instituição pública de atendimento multidisciplinar], pediu tomografia, coisa e tal, foi para um neurologista. (...) A pedagoga tá sendo muito boa para ele. Agora, ela tá tentando fazer com que ele tenha aula todo dia. Ele vem aqui integral e duas vezes por semana ele vai na outra escola para fazer reforço visual e sala de recurso”. (Miguel).

“Na escola ele está bem atrasado, ele não tem muita vontade de aprender, mas no computador ele consegue fazer qualquer coisa. Acho que, quando ele quer, ele consegue. Na escola está bem difícil, porque ele não tem vontade de aprender”. (...) “Aqui [na escola atual] foi onde ele mudou a vida dele. Ele virou uma criança normal agora. Graças à professora e aos remédios. Daí, quando ele passar a ter necessidade de estudo, ele vai mudar”. (Marcelo).

“A pedagoga me chamou e falou: olha, acho que ele tem autismo, vamos pedir uma psicóloga para fazer avaliação. Ela veio aqui no CEMEI fazer avaliação, daí, já agendaram com o neuro. Daí, confirmaram. (...) Ele às vezes canta uma musiquinha, pra mim aquilo é fantástico, porque ele tá aprendendo, ele tá querendo se desenvolver. Hoje em dia eu vejo ele, nossa, a criança mais esperta do mundo, mesmo que para os outros não seja, mas para mim é, porque eu sei do desenvolvimento dele o ano passado para esse ano. Ano passado ele cantou música de Natal aqui no CEMEI, fez apresentação e tudo. Então, pra quem viu o [nome da criança] quando eu coloquei ele no CEMEI, no final do ano, viu o tanto que ele se desenvolveu. Foi muito bonito, sabe”. (Mafalda).

Para Kupfer (2001, p. 126) noventa por cento das crianças que chegam para

atendimento nos ambulatórios de saúde mental apresentaram antes problemas escolares. A escola é o lugar em que mais são percebidas as falhas no desenvolvimento da criança, sendo o espaço social que mais auxilia os pais e responsáveis nos encaminhamentos pois, diante de um diagnóstico de autismo ou psicose, eles se dizem perdidos, sem saber o que fazer nem para onde ir. Tal fato verificou-se nesse estudo, já que a maioria das crianças foi encaminhada para diagnóstico somente a partir da entrada na escola, ou seja, próximo aos cinco ou seis anos.

“Tudo que tivesse ligado a ajudar ele a ter mais chance de aprender, a evoluir, eles tavam me ligando, mandando carta, me chamando para conversar, olha, tem sala de recurso, tem como levar? Leva o encaminhamento, leva lá, viviam me indicando médico, psicólogo, então, foram muito legais nessa parte. Fizeram, assim, mais do que o esperado e o necessário”. (Melissa).

Melissa é uma mãe cujo depoimento ilustra o pensamento de muitos dos pais entrevistados para quem, quando a escola assume a inclusão do aluno e o acolhe como alguém pertencente àquela escola, ela auxilia os pais nas buscas do que o Estado pode oferecer para minimizar os impactos de doença mental do filho, provê meios de a equipe pedagógica se envolver com o trabalho do professor em sala de aula, seja ele o professor PAEE ou o professor regente, e todos na escola se implicam e se interessam pelo aluno de inclusão.

Novamente trazemos Jerusalinsky (2007, p. 150) que observa que a escola é importante para as crianças no que diz respeito a sua estruturação psíquica justamente por ser um lugar onde transita a normalidade. Kupfer (2001) ainda aponta que, por mais percalços que existam, ainda é na escola que a criança pode receber socialmente o carimbo de criança. Nas palavras da autora

Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças incapazes de produzir laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de “criança”. (KUPFER, 2001, p. 91-92).

6.3. Saber especializado: o tecnocientificismo

Neste capítulo serão abordados os depoimentos dos pais relativos à influência dos saberes especializados que, se por um lado os auxiliam na sua tarefa de educar seus filhos com autismo ou psicose, muitas vezes produzem equívocos de consequências alarmantes.

O saber científico é um discurso que paira sobre o imaginário social, fazendo parte da cultura. Costa, em 1983, diz que o movimento higienista no Brasil cumpriu sua ideologia de educar os pais a educarem seus filhos, mas, nesse processo, foi-se deixando de lado o saber inconsciente dos pais em prol de uma “verdade” científica na educação dos filhos. Lebrun, em 2013, lembra dos efeitos do abandono desse saber que vem gerando a queda da função paterna e a horizontalidade dos laços, uma vez que o discurso da ciência em voga na atualidade insiste no apagamento das diferenças entre as gerações, promovendo a ilusão de que todos somos iguais e de que tudo é possível. Justamente pelo apagamento dessas diferenças fica impossibilitado o exercício da função paterna, e o conseqüente estabelecimento da Lei. Kupfer (2011), por sua vez, fala dos efeitos de tal discurso na educação das crianças, pois o saber inconsciente dos pais, aquele que foi forjado nas marcas inconscientes próprias a cada pai e ou a cada mãe, e que possibilitaria imprimir as marcas de sujeito no bebê, fica anulado.

6.3.1. O tecnocientificismo e a escola

Um dos modos de o saber tecnocientífico interferir positivamente junto aos pais é quando ele os ajuda a construir argumentos para manter seus filhos na escola, mesmo quando, em alguns casos os pais não veem muito sentido em colocar seus filhos na escola.

“O que o psiquiatra determinou era nos primeiros dias, para criar o vínculo, deixar ele à parte e ir colocando aos poucos. Acabou que o que era para ser provisório ficou definitivo. Isso eu não sei te dizer por quê. Porque eu espremo, espremo, espremo e ninguém me diz porque passou tanto tempo e ele tá na sala à parte. E, daí, o psiquiatra e a psicóloga pediram reunião para ver

por que tá isso de estar na sala à parte, porque estourou isso que ele ficou sem nota, sem boletim, não tem nada”. (Mariana).

“Daí, vinha, conversa com a diretora sobre esse problema, né, de [o aluno] não querer [ir para a escola]. Daí, no [instituição de atendimento multidisciplinar pública] os psiquiatras falavam, me indicaram eu vir junto. Daí, eu vim, fiquei, tudo. Chegava aqui e ficava com ele até as 17h. O médico dizia que uma hora que ele ficasse já tava bom. Se ele tava em sala de aula, na internet, onde ele estivesse aqui, mas que ele tava dentro de um colégio, na sala de aula, fazendo aula. Daí, trazia e fiquei”. (Mercedes).

“Eu acho até que ele poderia ter o ensino em casa, mas o neurologista acha que não, que ele tem que conviver, que é muito importante que ele venha ao colégio”. (Maria Helena).

Neste último caso pudemos perceber que o médico, por exercer o papel de autoridade nos rumos da educação de seu paciente, acaba por definir que a inclusão continue, mesmo a contragosto da família. Entende-se essa como uma determinação benéfica ao aluno, pois impediu que a família o tirasse da escola. Que chances teria esse aluno de se expor a acontecimentos diversos e a outros diversos, justamente os que poderiam resgatá-lo da “mesmidade” (LEBRUN, 2013, p. 124), se ele não tivesse entrado na escola?

Alguns pais levam em consideração o saber pedagógico, além do saber médico, ao referirem-se a como esses profissionais os ajudam.

“Graças à professora e ao médico as coisas foram melhorando. Quando começou aqui na escola, a mãe tinha que ficar junto na escola. Agora tá bem, faz amizade”. (Marcelo).

“Teve reforço com a professora da sala de recursos, mas o neurologista e a professora da sala de aula mudaram todas as ideias dele”. (Marcelo).

Quando ouvimos um pai dizer “Graças à professora e ao médico as coisas foram melhorando” e “o neurologista e a professora da sala de aula mudaram todas as ideias dele”, não podemos evitar refletir sobre o lugar que tais pais pensam ocupar na educação de seus filhos. Pensando em termos de função materna e paterna, como eles estão percebendo o seu papel na educação de seus filhos? Até que ponto eles conhecem que são responsáveis pela transmissão de marcas inconscientes na constituição subjetiva de seus filhos? Será que o discurso tecnocientífico está entrando para esses pais e essas famílias com status absoluto de verdade, não deixando com isso espaço para eles sequer imaginarem que muito do progresso da criança pode ser fruto das relações que ela estabelece com as

peessoas do seu ambiente familiar, notadamente os pais?

Infelizmente, não apenas intervenções benéficas e construtivas para a inclusão escolar dos alunos autistas ou psicóticos foram escutadas nas entrevistas com os pais. Uma mãe queixa-se que a escola conseguiu manter seu filho afastado durante dois anos letivos com a chancela do médico.

“Ele ficou de atestado no 3º. e 4º. ano daí, eu comecei a brigar com o psiquiatra. Ficou de atestado, porque ele vivia em estresse, ele não tinha condição de ficar na escola. Eu dizia: não. Quando eu fiquei sabendo do professor PAEE, que ele tinha esse direito, que ele tinha direito de ir na aula, eu fui correr para conseguir. Apesar de que o médico é maior autoridade até mesmo que o juiz, mas eu não podia ficar de braço cruzado. Ele era muito inteligente para ficar perdendo tempo. (...) Tudo, tira de letra. As notas são ótimas, esse mês tá uma vergonha. Sempre foi de 9,5 10, lindo de ver. Quando o médico liberou ele para ir para escola, porque 3ª. e 4ª. série ele ficou de atestado ano inteiro, e ele automaticamente passava de série [Lei da progressão continuada]. Entrou aqui na quinta série e tirou de letra”. (Magali).

Lebrun (2013) mais uma vez nos ajuda a refletir ao denunciar o discurso da ciência como um regime totalitário que exclui a possibilidade da existência das diferenças, e, neste caso, do diferente dentro do ambiente escolar, pois, este funcionamento do discurso da ciência só permite que existam os iguais, vide toda a história que o autor retoma em seu livro sobre o nazismo e o extermínio dos judeus, os considerados diferentes. Podemos pensar que, o discurso da ciência, como descrito acima por Lebrun, insiste em manter a posição de exercício de função materna, ou seja, sustentar a mesmidade, em detrimento da função paterna, que possibilitaria propor a sustentação da existência da diferença. Portanto, se toda a política de inclusão escolar prega exatamente que o que é chamado de diferente pode coexistir em todas as esferas do social, inclusive, e principalmente no tema em foco neste trabalho, na escola, em casos como o acima descrito, fica claro que o discurso tecnocientífico e a hegemonia do saber pedagógicos se encontram amalgamados, nem sempre em benefício dos alunos.

Ainda relacionado ao saber tecnocientífico, especificamente no que se refere ao saber médico, o relato de alguns pais alerta para como se avoluma a ideia de uma entidade intransponível; a síndrome. E com a síndrome, como será examinado a seguir, virá o impacto da medicação nos alunos autistas e psicóticos.

Alguns pais responsabilizam a “síndrome” como causa de todos os comportamentos de seus filhos, sendo a síndrome de Asperger, principalmente, uma entidade que reveste todos os significantes atribuídos à criança.

“No começo eu fiquei com medo, mas se você não acompanhar, acredito que ele não ia fazer nada do que ele tá fazendo. Acredito que se não fossem os remédios, ele não ia tá aprendendo. Aí, vem uma pessoa assim: você não ensina em casa. Mas, não é isso, você podia chegar e pôr ele no caderno que ele não fazia, não era ele, é a síndrome. Coisa que ele não gosta. (...) Você tem que ficar cutucando ele, senão é assim. Só que tem vezes que ele tá melhorzinho, só que tem horas que parece que volta e tomando os remédios. E toma bupropiona para vir para escola, que não é bem um calmante que os médicos falam, que é para ele concentrar no que ele tá vendo, né, mas ajuda tirar aquela agitação dele. E agora, o médico aumentou a dose e, daí, toma um para dormir, porque ele é muito agitado, que é a risperidona, e toma outro que é para controlar o xixi dele, senão, ele solta tudo, que é a imipramina, senão ele solta o xixi. Teve uma época lá na outra escola que ele fazia cocô e xixi nas calças, porque ele não consegue controlar, mas acho que é da síndrome. E sempre que falava alguma coisa, é da síndrome. Mas eu não sei. (...) Mas, eu não sei, eu acho que é da síndrome, porque se você deixar ele sem tomar os remédios, ele não se controla. Ele não pode ficar sem o remédio”. (Michele).

Por vezes, o saber tecnocientífico confunde os pais, ora dando-lhes esperanças de que um dia o autismo de seu filho desaparecerá, quando, por um passe de mágica seu filho acordará “bom”, ora porque o médico lança diferentes possibilidades, levando a mãe a se perder diante de tantos diagnósticos que seu filho já teve.

“Só que alguns se desenvolvem, se você perceber todo mundo tem um pouquinho de autismo. Igual ele falou, só que ele pode ter dez anos e parecer que nunca teve autismo, se ele for tratado certinho. Às vezes, ele pode amanhã ou depois, acordar bom. Não é uma coisa que ele vai carregar pro resto da vida, porque ele vai ter melhoras, e eu espero, né? Tô fazendo de tudo agora para ele ter essas melhoras”. (Mafalda). (Grifo da pesquisadora).

“Aí, cada vez que você ia era uma coisa, hiperativo. Mesmo mudando o remédio, daí, foi mudando, mudando, ia lá na [instituição de atendimento multidisciplinar pública], cada vez que eu ia, perguntavam. Daí, ele começou a aprender a escrever o nome dele, começou a escrever um pouquinho, mas, assim, não bem como a gente gostaria, mas ele sempre era devagar, mais devagar que os outros. O que os outros tinham aprendido faz tempo, agora que ele começou a aprender. Com sete anos. Aí, mudou o remédio e foi melhorando. Daí, começou a hiperativo com Asperger. Aí, não falavam mais hiperativo, era só Asperger. Ficou até ano passado, aí, no final do ano passado ela falou não é mais Asperger, é autismo. Ela falou: não se assuste, porque autismo assusta, né? Porque eu não entendo muito bem os sintomas. Não é Asperger, é autismo”. (Michele).

Igualmente o saber médico não contribui ao não estabelecer um diagnóstico

mais preciso, mesmo tendo passado os anos iniciais da infância. Uma mãe, cujo filho de catorze anos não consegue aprender, se diz confusa por não ter ouvido do médico que seu filho sofre de algo orgânico, algo que pudesse ser verificável através de exames de alta qualidade técnica. Ao não ser esclarecida de que existe a possibilidade de o filho padecer de uma desordem psíquica, tanto a mãe como os profissionais que acompanham a criança a nomeiam de “preguiçoso”.

“Quando teve o primeiro [diagnóstico], a gente achava que era uma coisa simples, porque nos exames não constaram nada. Ele fez vários exames, ressonância, eletroencefalograma, e não tinha nada. (...) A médica disse que não tem o que fazer, só medicar. Daí, ele toma a ritalina, mas a outra, neuro que ele ia antes, dizia que não tinha necessidade da ritalina mais. Que a ritalina só ia prejudicar ele. Não é o que ele precisa, ele precisa se esforçar mais e mostrar que ele é capaz. Eu, sinceramente, não sei mais o que fazer. (...) Ai, porque meu filho tem catorze anos, eu sei que um laudo médico diz que ele não tem nada e ele não se esforça, e eu cobro muito, assim, eu falo: eu fico muito chateada com você pelo fato de saber que você não se esforça, se os médicos dissessem: ele tem problema, ah, então vamos tratar do problema dele, mas o médico diz ele tem preguiça, é diferente. A própria neuro dele pega muito no pé dele”. (Mônica).

Nos relatos a seguir, podemos ver o saber tecnocientífico interferindo nas expectativas dos pais, ou, melhor dizendo, minando as expectativas dos pais no que é de mais primordial na relação pais e filhos, constituída na suposição de que o filho pode algo, pode se transformar, e, no caso do filho da Magali, pode ser alguém com ‘sentimento’.

“O psiquiatra diz que ele não vai longe não. Se for até a quinta série, vai ser muito, ele tem muita dificuldade”. (Mercedes).

“eu fui no médico dele que é o atual, e ele me cortou totalmente as esperanças. Achou que era o caso de dar calmante só para acalmar ele se ele tivesse agitado. Diz que ele não ia falar, que nunca ia ter uma vida normal”. (Maria Helena).

“o médico dele disse: eu sinto muito, mãe, mas seu filho não tem sentimentos, mas isso não é de todo ruim, veja Napoleão, por exemplo, como ele liderava um exército para guerra, um presidente, como ele diz: vamos entrar em guerra, tem que ser uma pessoa de fibra. É muito triste saber que meu filho não tem sentimentos. (...) Porque ele não demonstra. Por exemplo, se eu falo você vai ficar um mês sem computador e sem tv, ele não demonstra. Ele vai dormir, pega um livro e vai ler. O que você tira é indiferente. Que triste, né? (...) Até o psiquiatra tentou me mostrar o lado bom. Um médico, um advogado, tem que ter pouco sentimento. Aliás, não tem que ter sentimento. Ah, mas eu fico: a gente tem que ter algum sentimento”. (Magali)

Jerusalinsky e Laznik (2011) criticam justamente essa posição própria de

quem trabalha usando o DSM-IV, pelo fato de não considerarem que a criança tem uma história, uma família e que pertence a um contexto afetivo e social.

Como foi visto nesse subcapítulo, muitas queixas dos pais e responsáveis relativas às interferências do saber médico na vida escolar de seus filhos autistas e psicóticos mencionam o uso de medicação para diferentes fins, notadamente quando a intenção é conter, silenciar a criança. Abaixo, um pai afirma que as escolas estimulam o consumo de medicamentos por seus filhos, pois acreditam na obediência pelo uso de drogas.

“A escola não, a escola quer que o aluno venha, sente bonitinho, daí, a professora passa na lousa as questões, o aluno copia, responde entrega. A nossa escola hoje, sabe, ela tá matando a criatividade das crianças, ela tá destruindo. Até eu escrevi no blog sobre a ritalina. Nós estamos para sofrer uma epidemia de geração. A geração ritalina. Vai ser uma devassa. Porque o Brasil é o segundo maior consumidor de ritalina do mundo, só perde para os EUA. É chamada a droga da obediência. E as escolas estimulam isso”. (Mário).

Michele, mãe de uma criança diagnosticada psiquiatricamente como autista relata o efeito da droga ritalina em seu filho.

“Daí, foi pro neurologista, que deu remédio pra ele, a ritalina. Ele disse que ele tem hiperatividade. Ele não parava, ele ficava correndo. Disse que era hiperativo, e daí deu ritalina e ficava parado. Ia na escola ver ele e ele nem olhava para mim, parecia um zumbi. Ficava olhando assim pro quadro e não fazia nada. Nem brincar no recreio, ele não ia, ficava lá, parado. Daí, eu comecei a ficar com medo. Voltava pra casa e já tinha passado o efeito e voltava pra casa normal: pulando, correndo, virando as coisas de cabeça para cima. Parecia um doidinho. Daí, depois eu comecei a não querer mais dar ritalina e o neurologista dizia que tinha que continuar. (...) A ritalina deixava ele parado, não pegava nem o lápis para escrever. A última consulta, o médico queria dar de novo a ritalina. Eu disse: não quer dar não, não quero mais ele um zumbi na sala, para ele não dá certo a ritalina, se quiser que ele fique quietinho no cantinho, dá ritalina, ele nem sai do lugar. É muito forte, eu não sei, é tarja preta, parece que tá judiando dele. Esse não, ele tá andando, correndo, não atrapalha ele, só que a vagareza dele, o cérebro dele não consegue acompanhar. O problema é ter a paciência com ele”. (Michele).

Diana Jerusalinsky (2011) comenta os efeitos da administração da ritalina em crianças. Ela explica que essa droga tem sido indicada para tratamento de estados letárgicos e depressivos, e descreve os efeitos colaterais tais como o surgimento de comportamentos obsessivos, a diminuição da criatividade e da socialização, a ausência do brincar e da curiosidade (JERUSALINSKY, 2011, p. 250), gerando

inclusive o efeito ‘zumbi’, citado por diversos pais durante as entrevistas. Ela acrescenta que a ritalina tem sido prescrita indiscriminadamente para qualquer sujeito, com qualquer estilo de funcionamento mental, seja ele considerado neurótico, perverso, psicótico ou autista.

Como já dito anteriormente neste trabalho, essa autora levanta a hipótese de o uso da medicação em crianças nos dias de hoje estar servindo como uma forma de solucionar os conflitos e as frustrações de pais e professores, deixando na conta apenas da criança a responsabilização por esse mal estar, e produzindo nela um “estado mais submisso e complacente” (JERUSALINSKY, 2011, p. 251). Tal estado, segundo a autora, poderá levar a criança a produzir um transtorno obsessivo compulsivo, o que, a se prestar atenção ao que dizem os pais de alunos autistas e psicóticos em processo de inclusão nas entrevistas, se encaixa perfeitamente no que parece ser a pretensão de algumas escolas.

6.3.2. O tecnocientificismo e a família

Como era de se esperar, assim como o saber tecnocientífico afeta diretamente o funcionamento da escola e a possibilidade de os alunos nela permanecerem ou não, ele também parece interferir no funcionamento da família. Uma das interferências do saber tecnocientífico que produziu indignação por parte de alguns pais relaciona-se à formalização do diagnóstico por parte dos especialistas.

“Iniciamos uma peregrinação muito intensa buscando um diagnóstico do que se tratava aqui, o que era, porque até então nós desconhecíamos o que era autismo, ou que era alguma deficiência ou retardamento mental. A gente ouvia falar, mas não tinha experiência na família. E nós começamos a buscar e fomos assim Dr. [geneticista], Dr. [neurologista], e outros tantos que são tidos assim como pessoas de alta capacidade de conhecimento, mas talvez eles tenham alguma efetividade para algumas pessoas, mas para nós foi um fracasso, sabe? E nós fomos tentar porque nós fomos buscar especialistas bons, e eles falavam que isso é coisa de gêmeas e com o passar dos anos elas reiterariam esse estado, entende? Isso é coisa de criança que vive sozinha”. (Mário).

“Eu achava que era diferente, mas não sabia que era autismo, nem sabia que existia autismo, na verdade. Daí, comecei a observar, (...), levei no médico e o médico mexeu nas perninhas dele e falou que era normal. A partir do momento que o médico fala que é normal, você vem mais tranquila, porque se é um médico profissional que tá falando, como você vai discordar? Levei três vezes e sempre falava que ele tinha o tempo dele, cada criança tem seu tempo, mas,

eu já achava que ele era diferente. (...) E o médico falava: mas é normal, ele pode andar até com 4, 5 anos. Se a criança quiser andar com 4, 5 anos, vai andar. E ainda ele falou: se eu soubesse que a vida é assim, eu também ia querer andar com 5 anos, eu ia querer andar com 10 anos, com 20! Foi bem irônico assim, sabe? Daí, eu falei: não vou mais levar no médico do postinho porque ele não tem interesse nenhum nem em fazer exames, porque eu levava com o interesse de que ele fizesse alguns exames, porque é preocupante você tem teu filho para ele andar até um ano e meio, no máximo". (Miriam).

Quanto à questão do diagnóstico em crianças sabe-se hoje que as psicoses na infância podem ser chamadas de “não decididas”, pois existem pontos-chave da estruturação do sujeito e se a intervenção precoce aproveitar as chances que existem para a modificação da estruturação, o diagnóstico pode mudar (BERNARDINO, 2004). Jerusalinsky (2012) questiona a posição da medicina quando esta afirma que o autismo é de ordem orgânica ou genética, e que nada se pode fazer senão medicar e adestrar, ou seja, “declarar de início a incurabilidade introduz a criança e sua família na armadilha de uma profecia auto-cumprida: nunca pode acontecer aquilo que nem se tenta fazer”. (JERUSALINSKY, 2012, P. 67). Ele acrescenta que nos primeiros três anos de vida existe boa flexibilidade psíquica da criança com grande possibilidade de intervenção, se fechando “vertiginosamente” essa abertura no quarto ano de vida, sendo que, a partir do quinto ano, ele considera “duvidoso” os resultados do trabalho com uma criança autista (JERUSALINSKY, 2012, p. 68).

Assim, é importante reter a ideia de que existem possibilidades de tratamento quando as intervenções se iniciam precocemente, por volta dos dois anos de idade, segundo indica a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (Pesquisa IRDI), pesquisa vinculada ao Ministério da Saúde com bases na teoria psicanalítica, realizada para ver se era possível se detectar precocemente os riscos no desenvolvimento infantil. Como resultado da pesquisa foi desenvolvido um instrumento de avaliação para uso pelos pediatras e pelos profissionais de atenção básica, que passariam a encaminhar para tratamento as crianças pequenas, assim que fossem detectados possíveis sinais de risco. O instrumento IRDI avalia não somente os dados orgânicos do desenvolvimento, mas também inclui a dimensão simbólica e os aspectos relacionais entre mãe e bebê. (CARDOSO; FERNANDES; NOVO e KUPFER, 2012, p. 95-107).

Ou seja, existe na atualidade um instrumento avaliativo encomendado pelo Ministério da Saúde aos psicanalistas, que auxilia os pediatras a investigarem nas consultas periódicas como o desenvolvimento mental do bebê está transcorrendo, se esse desenvolvimento está dentro de padrões saudáveis, ou, pelo contrário, se há algo atrapalhando a estruturação psíquica do bebê. No entanto, alguns pais entrevistados nos informam que existem médicos que estão absolutamente desinformados em relação ao desenvolvimento do psiquismo de um bebê. Os médicos consultados por alguns dos pais entrevistados, além de demonstrarem desconhecer que o autismo e a psicose podem ter causas psíquicas, parecem destituir os pais do saber que eles têm sobre seus filhos, muitas vezes de ordem inconsciente, tratando-os com ironia e descaso.

Costa (1983) já havia apontado em *Ordem Médica e Norma Familiar*, que os médicos educam os pais com a intenção de eles educarem seus filhos embasados no saber científico, que comportaria sempre e inexoravelmente toda a verdade. No entanto, esse saber tem mostrado que desconsidera tanto o saber inconsciente dos pais como o longo processo de subjetivação da criança. Teperman (2012), por sua vez, alerta que educar os filhos, filiá-los a uma história familiar está muito mais ligado às transmissões de ordem inconsciente do que com “as pretensões pedagógicas do pai ou da mãe” (TEPERMAN, 2012, p. 69). Para essa autora, na educação dos filhos, por mais que existam livros e cartilhas que apontem para o que seria correto, o que se transmite na realidade são as marcas da travessia do Édipo, ou seja, as marcas de ser faltante e as marcas do desejo dos próprios pais.

Apesar das críticas que podem ser feitas sobre o saber tecnocientífico invadindo os lares das famílias pesquisadas, alguns pais consideram que, em alguns momentos, as interferências se mostram necessárias, como é caso do pai que admite medicar as filhas para que todos possam descansar um pouco.

“Tomam a noite uma fraçãozinha muito pequenininha, porque elas têm a mente muito ativa, então, baixa um pouquinho a atividade mental delas, para poder dormir e pegar no sono. (...) Só que o remédio não é só para elas. Eu vou dizer para você: nós chegamos num nível de cansaço, que nós precisávamos dormir um pouquinho. É triste falar isso? É. Tivemos que fazer elas dormirem pra gente poder dormir um pouquinho.” (Mário).

Finalizando este tópico, uma mãe diz que, mais importante do que a medicação que o filho recebe, é o ambiente escolar acolhedor o que efetivamente promove um “comportamento excelente” de seu filho.

“eu aceitei a medicação até a página 2, né? no que eu vi que não prejudicava... na verdade o que eu vejo de melhora nele é o ambiente. Se o ambiente estiver bom, o comportamento dele fica excelente. Se o ambiente estiver ruim, ele pode tomar o que for que nada resolve. Porque é uma questão da compreensão dele mesmo. Se ele entender o que tá acontecendo, tudo bem. Se ele não compreender, pode entupir ele do que quiser”. (Mariana).

Entendemos por “ambiente”, neste contexto, não apenas o ambiente concreto da escola, mas, também, a rede de relações que a criança pode estabelecer dentro escola, com os professores, os colegas e os outros educadores da instituição.

6.4 OS PAIS, AS LEIS DE INCLUSÃO E A AUSÊNCIA DO ESTADO

Neste subcapítulo serão transcritos os depoimentos dos pais relativos às dificuldades que estão tendo para o cumprimento da Lei de Inclusão de alunos autistas e psicóticos, e que mostram que as famílias não estão sendo acompanhadas pelos serviços sociais municipais ou estaduais que deveriam orientá-las tanto no que diz respeito a seus direitos como nos encaminhamentos aos serviços que o Estado deve oferecer.

“Tava insuportável a convivência dele para com as outras pessoas. E minha com ele, porque eu não conseguia entrar no mundo dele. Eu fui num posto de saúde, não tem psicólogo, não tem nada. Daí, fui na universidade e só consegui outra avaliação. Não consegui psicóloga. Daí, consegui na outra universidade. Tinha um grupo com os pais e a criança, sozinho com a criança. (...) Quando eu fiquei sabendo do professor PAEE, que ele tinha esse direito, que ele tinha direito de ir na aula, eu fui correr para conseguir. (...) É porque eu não posso passar por cima da autoridade médica, da educação e eu passei, e falei que eu faria tudo de novo, não tô matando, não tô roubando, só quero o bem do meu filho. E aí que eu consegui o professor PAEE. Eu lutava por uma sala para que existisse uma sala para ele também, já que tem sala para quem tem dificuldade de aprendizagem. Então, me dá alguém para ficar dentro da escola com ele, porque na outra escola, eu podia ficar lá dentro com ele. Mas, aqui não. E além de que, eu acho que atrapalha a presença da mãe na sala de aula”. (Magali). (Grifos da pesquisadora).

“Falei com a diretora: ele me bateu, eu trouxe ele porque tenho que trazer. Ela disse: pode levar

ele de volta, senão ele vai agredir minhas professoras, pode levar ele embora. Levei ele para casa. Muito ruim também. Fui chorando até em casa. Chorei a tarde toda. Eu esperava em ter uma ajuda... ele tinha sete. Não quis ir mais. Daí, eu levei uns dois, três dias eu levei de novo, me ligaram que ele tava sendo agressivo dentro da sala e era para eu tirar ele, porque os colegas estavam apavorados. Meu irmão pegou e foi para casa. Parou tudo, não levei mais nada. Daí, eu pensava: meu Deus, isso não pode ficar assim. Ficou uns seis meses sem ir para escola e os médicos falando, mandavam cartinha e mandava para os psicólogos, porque ele precisava arrumar uma classe com menos alunos, uma professora para ficar com ele, uma estagiária, assim, né?, alguma coisa para ajudar ele. Mas, não fizeram nada. Daí, eu fui pra [organização não governamental de atendimento multidisciplinar]. Daí, lá eu pedi ajuda e eles me mandaram ali no [instituição pública de atendimento multidisciplinar], fez ali com uma psicóloga e uma pedagoga em atendimento, mandaram para a escola [municipal especial], diz que é um colégio bom. Daí, o município não aceitou. Não tinha ônibus, o prefeito tirou a condução. Não ia pôr mais. Como eu ia levar ele? Sem carro? Daí, vamos tentar um colégio regular. Botaram de novo. Indo lá no [instituição de atendimento multidisciplinar pública], conversando tudo, né? Daí, foi que ele voltou e mandaram para um colégio longe, mas eu não tinha como levar ele todo dia, daí, ofereceram a condução da prefeitura, mas eu não podia ir junto com ele, nada pode, eu não podia nada. Mas, como eu vou deixar ele ir sozinho pegar ônibus? Eu não concordei, é muito longe, tem colégio perto da minha casa. Me mandaram para outro ficou umas duas semanas, eu ficava lá fora e tava bem. A professora do ladinho dele, acompanhado. Daí, daqui a pouco ela diz que deu uma ajuda para outro aluno, que precisou dela, e ele entrou em surto. E ele veio me abraçar chorando: mãe, vamos embora vamos sair daqui agora. O que foi filho? Não, mãe. Vamos embora. O que houve? Não, mãe. Tenho que ir embora. Se acalma, abraça a mãe e fica calmo. Parecia que ele ia explodir. Ele falou: mãe, a professora saiu do meu lado e me deixou sozinho, eu já falei que não quero ficar sozinho. Então, vamos pegar sua mochila e falamos tchau para sua professora. Daí, peguei a mochila dele e tirei ele do colégio. Ele foi embora, xingando que ia matar ela”. (Mercedes). (Grifos da pesquisadora).

“Aí, tá, tirei ele da escola, porque nem na escola particular não aceitava, porque eu não mentia, eu chegava e dizia: olha, ele tem um laudo assim. Ah, a gente não aceita. E aí, eu fiquei sem escola nenhuma. Aí, procurei o ministério público e me encaminharam para a SEED, ver se me arrumavam uma escola, daí, eu tinha direito ao professor PAEE. Aí, então, na época, a chefe da secretaria me disse que tinha uma escola que ela ia arrumar um professor para mim e a gente ia encaminhar ele. (...) O primeiro dia [a professora] já arrastou ele pelo chão da sala. E ele a agrediu, e ela achou ruim, e falou que não era mais para eu trazer. Ele vinha um dia e ficava 5 em casa. Liguei para a chefe do setor e falei: vou tirar ele da escola e vou pedir para o ministério público para educar ele em casa, porque não é assim”. (Mariana). (Grifos da pesquisadora).

A partir desses relatos conclui-se que as famílias, as mães em especial, fazem uma verdadeira peregrinação em busca do direito de seus filhos estudarem, e que o Estado, embora caiba a ele, por lei, o acompanhamento e a oferta de serviços terapêuticos e educacionais a essas crianças, ainda não oferece uma rede consistente de cuidados quando se trata de inclusão escolar, configurando uma situação de desamparo aos pais. Ilustra essa situação os relatos das mães que “descobrem” que têm o direito de matricular seus filhos na escola, tendo uma delas

que recorrer ao Ministério Público para que ela fosse informada sobre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná para que, finalmente, seu filho tivesse acesso ao que lhe é de direito, independentemente do seu diagnóstico, embora tendo ainda que lidar com impasses de outra natureza, como o despreparo dos professores.

Do mesmo modo, Mário, pai de duas meninas autistas registra sua indignação com o que considera descaso do Estado ao dizer que, de um modo geral, as instituições governamentais ligadas à inclusão escolar não se mostram disponíveis ou dispostas a que a inclusão escolar realmente aconteça, e denuncia a precariedade da escola que encontrou, a única escola que lhe abriu as portas, e na qual conseguiu efetivamente conversar com a professora depois de anos de tentativas mal sucedidas de proporcionar estudo às suas filhas autistas.

“Porque, se eu desistisse daquele momento, eu tava desistindo das minhas filhas, então, eu fiz pressão. Como? Pela minha presença. E eu sou exigente em relação a isso. Então, eu fui em todas as vezes e tiveram que nos atender, e tiveram que providenciar, sabe? Estrutura no Estado não existe. A coitada da professora nos atendeu dentro de uma sala que ela entrou primeiro, depois entrou minha esposa, e depois eu entrei, porque não tinha espaço para entrar os três ao mesmo tempo. Porque a sala onde ela ia nos atender tava entulhada de caixa de lixo, de livro velho e era onde ela tinha para trabalhar. E, mesmo assim, ela nos atendeu e nós não saímos de lá sem conversar, sem ter registrado que nós estivemos lá e termos o benefício para nossas filhas. Foi onde daí nós conseguimos e foram designados professores. (...) Nesse ínterim, você não tem ideia, bom, você tem ideia, o que é a estrutura educacional aqui (...) e no Brasil. Nós fomos expulsos, literalmente expulsos de dentro de colégios. Colégios pagos, colégios públicos, as crianças eram discriminadas, isoladas, na verdade a prática mesmo normal é o depósito de criança, deixe que a gente trata com amor, mas esse amor é isolá-las das pessoas (...) não tem compreensão do que é o mundo de uma autista, né?”. (Mário).

Esse pai deixa muito claro que tem plena consciência das leis que regem a inclusão escolar, que sabe dos próprios direitos, mas, além de não cumprir a lei o Estado ainda quer “vencer os pais pelo cansaço”.

“Só que o Brasil é signatário de uma lei internacional da inclusão social. Eles são obrigados, eles têm que apresentar resultados, mas como no Brasil tudo é assim: faz de conta que eu faço e você faz de conta que foi feito, e nós estamos tudo ok, daí sai número lá, e é mandado não sei pra onde. (...) Eu não aceito isso. Então, eu não aceitei isso. Eu não aceitei minhas filhas num depósito, eu não aceitei minhas meninas simplesmente fazendo número, eu não aceitei. E eu fui atrás do governo estadual na época, e fui atrás e fui atrás e fui brigar. A impressão que eu tenho é que todas as instituições governamentais, eles querem vencer os

pais no cansaço. Eles não estão prontos a cumprir a lei, que deveria ser algo automático, mas todas as vezes que eles marcaram, fosse 5h da manhã, fosse 10h da manhã, fosse 21h, fosse 16h eu estava lá com minhas filhas, e eu, somente eu”. (Mário). (Grifos da pesquisadora).

Desde Ariès (1978), que diz que houve mudança do funcionamento da família medieval quando se instalou a família nuclear burguesa, a educação passa a ser dividida com a escola. Também, Costa (1983) afirma que o mesmo aconteceu no Brasil durante a transição da sociedade agrícola para a industrial, a educação escolar passou a ser vista como complementar à educação recebida em casa. Na atualidade, a inclusão escolar enfatiza essa noção determinando que o lugar de criança é na escola, independente do grau de dificuldade que a criança possa apresentar para circular no meio social ou aprender o que se ensina na escola. É muito importante que a criança esteja na escola, afinal, a escola é um lugar de passagem, não é como um hospital psiquiátrico ou um hospício que é preparado para longas permanências (JERUSALINSKY, 1997).

Os dados mostram que mesmo com condições adversas os pais persistem, apesar de alguns pais não acreditarem que a escola vá oferecer aos seus filhos o que lhe compete: ensinar.

6.5 O SABER DOS PAIS: UM SABER QUE NÃO SE SABE SABER

Alguns relatos de alguns pais incidiram sobre a crítica que diferentes profissionais que trabalham com seus filhos fazem a respeito do modo como educam seus filhos, desautorizando-os em seu saber, corroborando com as afirmações de Kupfer (2011) sobre a desautorização dos saberes inconscientes dos pais, desqualificando o saber que têm inerente a serem pais de seus próprios filhos.

“O problema é que as pessoas não entendem. Então, quem via de fora cobrava: mas que tipo de mãe é você? Tem que pôr de castigo! E eu já tinha feito todas essas tentativas do castigo, da fichinha, da estrelinha, da premiação, tudo que você possa imaginar que siga a linha da psicologia ou não, eu já fiz. Mas, não adiantava, só deixava ele mais nervoso, mais agressivo, mais revoltado, tanto que, assim, mesmo o pai brigando, ele dizia que amava o pai e comigo não, ele me odiava. Talvez até pela forma que eu cobrava dele. Daí, depois que eu entendí o quadro dele, fazer ele seguir uma rotina, mesmo que as pessoas cobrem que eu faço tudo errado, não é que eu passe a mão na cabeça dele, mas eu deixo ele se acalmar, deixo passar a situação, depois eu sento, converso, porque não adianta na hora que ele tá nervoso. Daí, ele aceita, daí, parou as crises também”. (Mariana).

“A gente conversava, mas, a gente achava que era nós que não sabíamos lidar com ele, né. Aí, muita gente dizia: você não sabe educar seu filho. Que não sabia educar. Que a mãe não sabia educar o filho. Tive que ir no psicólogo um ano prá conseguir levar a vida. (...) Pensei: o que eu tava fazendo de errado? E as pessoas diziam assim: você não faz nada, você não educa!”. (Michele).

“E você sabe que eu perdi todo o contato com meus parentes, porque eles falavam que eu não sabia educar, que eu era mole, que eu precisava de um homem, que ele não precisa de remédio, precisa de surra. Aí, eu ia me afastando”. (Monique).

Convém mencionar que a psicanálise acredita na responsabilização dos pais relativa ao destino subjetivo dos filhos, estando o processo de subjetivação ligado às marcas que cada sujeito recebeu dos pais ao longo da sua própria história. Parece relevante lembrar aqui que as transmissões que acontecem dos pais para os filhos são de ordem inconsciente, o que, no entanto, não significa que os pais não sejam responsáveis por elas (Kupfer, 2001). Essa responsabilização incidiria na pergunta que os pais poderiam fazer a si mesmos quanto à parte da educação dos filhos que lhes cabe. Para Silva (1997), ao se relacionar com um bebê, os pais imprimem nele as marcas fantasmáticas de seus “respectivos núcleos geracionais” (SILVA, 1997, p. 31), e, que as questões do complexo de Édipo, tanto o do pai como o da mãe, se atualizam na relação com os filhos, ambas, as marcas fantasmáticas e as questões relativas ao Complexo de Édipo, materno ou paterno, podendo produzir percalços no processo de subjetivação dos filhos.

Por esses motivos, concordamos com Teperman (2012) que afirma que a educação dos filhos prescinde do uso de cartilhas para ensinar a ser pai e mãe, no sentido de que educar se trata de transmitir marcas inconscientes dos pais aos filhos. Visto desse modo, os relatos dos pais mostram que educar uma criança com autismo ou psicose está ligado às vertentes mais profundas e primitivas das relações humanas (não descartando todos os fatores genéticos e orgânicos possíveis), e não como um resultado simplesmente biunívoco de causa e efeito. (JERUSALINSKY, 2011).

Por outro lado, Lebrun (2013), ao discutir a função paterna, acrescenta elementos conceituais para se compreender a importância da operação efetiva dessa função. Para ele, é fundamental que toda a sociedade reconheça e valorize o

lugar do pai, como função de contrapeso à mãe, tanto dentro da família como no âmbito mais externo das relações sociais. O reconhecimento social do pai dará a ele um lugar de importância na esfera privada, devendo esse lugar ser homologado também pelo social. Ao longo da exposição dos depoimentos e relatos dos pais frutos das entrevistas, os dados vão de encontro ao que propõe Lebrun (2013), pois, em diversas situações, prevalece o que diz ou dita o saber tecnocientífico, sem que o pai, aqui entendido como função paterna, veja seu saber autorizado, e nem validado socialmente a educação que pretende dar a seus filhos, produzindo impasses nessa relação.

O que prevaleceu nas falas dos pais dá mostras que a função paterna, cuja importância é a de sustentar a diferença em relação ao outro materno, não tem sido exercida, nem tampouco reconhecida pelo social, entendidos neste contexto pelos seus representantes: a escola, as instituições médicas e as próprias famílias. E mesmo qualquer função exercida pela família, geralmente a função materna, ainda fica à mercê da chancela do saber tecnocientífico e do saber psicopedagógico, ou seja, do saber da ciência.

7. CONCLUSÃO

Ao delimitar o tema desta pesquisa pretendeu-se investigar a percepção que os pais e responsáveis por alunos autistas e psicóticos têm sobre a inclusão escolar de seus filhos, e também, conhecer se os pais fazem reflexões sobre a sua relação com as escolas que recebem os seus filhos, assim como sobre o processo de inclusão de seus filhos no ensino regular. Para atingir tais objetivos foram formuladas as seguintes questões:

- Como os pais estão percebendo a Inclusão Escolar dos seus filhos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - autismo e psicose?
- Os pais estão refletindo sobre essa inclusão, e quais as reflexões que os pais tecem a esse respeito?

Com o propósito de realizar os objetivos da pesquisa, elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturado tendo sido entrevistados dezesseis pais ou responsáveis de alunos autistas ou psicóticos, matriculados na rede regular de ensino estadual na cidade de Curitiba e na rede municipal de ensino de um município da região metropolitana.

Após a coleta de dados e as discussões levantadas, podemos afirmar que as respostas às perguntas elaboradas no roteiro permitiram conhecer, num grau que excedeu as expectativas iniciais, como o processo de inclusão escolar está sendo visto pelos pais dos alunos autistas ou psicóticos que participaram das entrevistas, trazendo para a pesquisa acadêmica ricos detalhes da interação de pais e responsáveis e as escolas que promovem (ou não) a inclusão escolar. A qualidade dos relatos permitiu à pesquisadora entrar em contato com a realidade por eles vivida não só na escola, com os profissionais que nela trabalham, mas, também, em outras esferas da sociedade, tais como o ambiente familiar ampliado, e os serviços assistenciais, médicos, jurídicos e outros que caberia ao Estado lhes proporcionar.

O objetivo geral do estudo buscou conhecer as percepções e reflexões que pais de alunos com TGD - autismo e psicose - têm sobre o diagnóstico e a inclusão

escolar de seus filhos. De modo geral, os pais, entendido cada pai como um sujeito único, com seu jeitinho próprio de existir, como propõe a psicanálise, se implicam com a escolarização de seus filhos. Eles reconhecem que, mesmo que seus filhos não consigam acompanhar o aprendizado como a maioria dos colegas na turma, sempre algo é passível de ser aprendido por eles. Alguns pais acreditam ter havido mudanças significativas no brincar e nos comportamentos sociais de seus filhos a partir da entrada deles na escola, enquanto outros reconhecem que, quando houve alguma aprendizagem, ela se deveu aos procedimentos pedagógicos pensados pela equipe da escola responsável pela inclusão escolar de seus filhos.

Em muitos depoimentos foi possível detectar que os pais acreditam no potencial de transformação que a escola como instituição possui e localizam os efeitos dessa transformação nas mudanças dos comportamentos de seus filhos. Essas mudanças foram vistas nos filhos que se tornaram mais carinhosos, mais sociáveis, que modificaram a sua maneira de brincar, que aprenderam e manifestaram tal aprendizagem, respeitando-se, é claro, as suas capacidades e o seu ritmo. Portanto, podemos inferir que na opinião dos pais entrevistados a escola é um lugar importante, que promove mudanças em seus filhos, e que, por isso, interfere, participa do processo de uma possível subjetivação das crianças diagnosticadas como autistas ou psicóticas.

Pudemos escutar igualmente de alguns pais que eles percebem os esforços das escolas e dos profissionais que nela trabalham, manifestados na dedicação em conhecer os alunos nas suas particularidades e viabilizando, assim, a permanência deles na escola. Podemos ilustrar tal fato mencionando o aluno que tinha um ritual quando ia ao banheiro, e a escola providenciou alguém para acompanhá-lo em seu ritual sempre que esse aluno necessitava ir ao banheiro. A escola, ao acolher o ritual do aluno, respeitando-o em sua singularidade, lhe proporciona recursos para que ele permaneça na escola, e, conseqüentemente, propicia melhores condições para que a inclusão se efetive. Em outro relato, outra mãe agradece a atitude dos professores que forneceram uma cópia impressa da matéria ao seu filho, pois sabem que o aluno não consegue copiar do quadro durante o tempo da aula.

A partir de alguns depoimentos, foi possível conhecer que alguns pais

reconhecem que, quando é estabelecido um vínculo de confiança entre o aluno e os professores, o aluno tem mais chances de aprender e circular no ambiente escolar, beneficiando-se da inclusão em diversos aspectos. Essa posição de reconhecimento dos pais em relação à escola parece confirmar que, por mais vacilante que seja uma instituição escolar, quem está nela pode receber “o carimbo de criança” (KUPFER, 2001), podendo à escola ser concedido o status de promotora de saúde mental para crianças autistas e psicóticas.

Igualmente, alguns pais reconhecem o trabalho feito na escola pelos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, principalmente quando a escola intermedeia as ações dos pais junto aos serviços que o Estado oferece referentes aos atendimentos médicos e terapêuticos, assistenciais e jurídicos a que têm direito por terem um filho na condição de doente mental, mas, também quando os informa sobre o que acontece com seus filhos nas escolas, alertando-os para as atitudes diferentes de seus filhos. Ou seja, a implicação tanto dos pais quanto dos profissionais da escola em relação ao aluno autista ou psicótico parece ser condição para que a inclusão desses alunos se torne possível, por mais que existam entraves.

Alguns dados mostraram também que, na opinião de alguns pais, a escola é um lugar de referência na detecção de que algo não vai bem no desenvolvimento de seu filho, pois, comumente ela é a primeira instância social em que são notados os percalços no desenvolvimento da criança, sendo o espaço social que mais auxilia as famílias nos encaminhamentos, pois, diante de um diagnóstico de autismo ou psicose elas se dizem perdidas, sem saber o que fazer nem para onde ir. Tal fato foi verificado nesse estudo, já que a maioria das crianças foi encaminhada para diagnóstico somente a partir da entrada na escola, o que parece corroborar a afirmação de Kupfer (2001, p. 126), para quem noventa por cento das crianças que chegam para atendimento nos ambulatórios de saúde mental apresentaram antes problemas escolares, e são orientadas a buscar atendimento a partir da escola.

No entanto, muitos pais não estão satisfeitos com a inclusão que a escola está oferecendo aos seus filhos. Quanto ao ambiente escolar, alguns pais denunciam que seus filhos estão sendo discriminados na escola e que, ao invés de

estarem sendo incluídos, estão de fato sendo excluídos, mesmo estando dentro dos muros escolares, como ilustra o relato de uma mãe que sabe que seu filho fica numa sala 'à parte' com a professora PAEE, sem entrar na sala da aula, sem compartilhar com os colegas, sem a chance de aprender com a professora regente de classe, como seria o indicado quando se fala de inclusão escolar.

Quanto ao que esperam do Estado em relação à inclusão escolar, alguns pais afirmaram que o Estado está despreparado para fazer cumprir a lei da inclusão escolar que ele próprio instituiu, e denunciam toda a burocracia que existe, em diversos serviços e níveis do funcionamento do setor público, desde as dificuldades para obter os diagnósticos, passando pela luta para matricularem os filhos na escola regular, porque algumas escolas ainda se recusam a receber tais crianças, até o despreparo dos professores e demais educadores dentro das escolas para educarem os seus filhos autistas ou psicóticos.

Além disso, mediante os depoimentos dos pais e responsáveis, pôde-se conhecer situações que estão longe de serem compatíveis com inclusão escolar. Dentre elas, podemos citar o caso do aluno que ficou afastado da escola por dois anos em decorrência de um atestado médico, a história do pai que demorou anos para conseguir matricular as duas filhas autistas na escola, o fato de a professora não dar tempo ao aluno para copiar a matéria, e sequer criar estratégias para que o próprio aluno pudesse realizar a tarefa, levando o professor PAEE a fazê-la pelo aluno. Assim, o relato de alguns pais deixa à mostra que em alguns casos, em determinadas situações, a inclusão dos filhos desses pais ou responsáveis não está sendo possibilitada, ora por questões burocráticas, ora por questões relacionais e de ausência de implicação das partes envolvidas.

Em relação ao que os pais pensam sobre os diagnósticos de seus filhos, que foi traçado como um dos objetivos desse trabalho, pudemos escutar diferentes realidades, como, por exemplo, na história de Mário, que se dedica a conhecer quem são suas filhas e a partir do que ele chama de "janelas de oportunidades", momentos nos quais ele tem a chance de se relacionar e apresentar conhecimentos às suas filhas, e ainda afirma que pensa que o tratamento das crianças autistas deveria

respeitar as particularidades de cada um. A mãe Mara, aponta características de seu filho para além do diagnóstico, a saber, que ele tem ciúme, que é competitivo, percebendo a singularidade de seu filho na relação com os familiares e com os profissionais e colegas da escola. Melissa percebe que seu filho não precisa de tantos medicamentos como o médico prescrevera, e se posiciona, mostrando conhecer a fundo quem é seu filho, e para ela, podemos inferir que ele é mais do que apenas um diagnóstico.

Os pais, em sua maioria, também trouxeram uma compreensão de que mesmo com todos os diagnósticos que seus filhos têm, são capazes de algo, algum tipo de aprendizagem, mesmo que não seja o esperado pela família e pela escola; alguma forma de se relacionar, mesmo que seja com pessoas específicas; em suma, são crianças que, se não podem tudo, podem algumas coisas, de acordo com seu estilo e tempo de funcionamento.

Na categoria “um saber que não se sabe saber”, que diz respeito ao saber dos pais sobre seus filhos, os dados mostram que alguns pais e responsáveis optam por entregar o cuidado e a educação dos filhos nas mãos dos profissionais que eles supõem deter todo o saber sobre seus filhos, um saber baseado no tecnocientificismo, desacreditando em si mesmos como capazes de promover o cuidado e a educação de seu filho. Se tomarmos a educação formal, a ministrada nas escolas e justificada pelo ensino de conceitos, podemos estender essa incapacidade a todos os pais que não sejam professores de seus filhos, pois, a rigor cabe aos professores a tarefa de ensinar. Se tomarmos, porém, que no processo de subjetivação há um saber inconsciente em curso, em que marcas são transmitidas inconscientemente dos pais aos filhos, talvez possamos dizer que a queixa dos pais se volta para aqueles que sequer os autorizam nas suas funções, respectivamente, materna e paterna.

Ou seja, naquilo que lhes compete e, retomando Kupfer (2001), na responsabilização que têm acerca do destino subjetivo de seus filhos, ao não se sentirem suficientemente potentes os pais e responsáveis se ancoram no saber tecnocientífico se colocando a mercê do profissional psicólogo, que criticou alguma

conduta do pai porque dirigida ou porque não dirigida ao filho, ou do profissional médico, que à revelia do pai manteve a criança dois anos fora da escola, ou do profissional professor, que contrariando tudo o que se sabe sobre educação arrasta o aluno pelos corredores da escola. Assim visto, o saber tecnocientífico atravessa as relações familiares, interferindo no saber que os pais detêm sobre os seus filhos, sem lhes autorizar a serem simplesmente pais.

Acreditamos que os objetivos específicos relativos a realizar estudos bibliográficos sobre família, de modo amplo, e a realizar estudos mais específicos sobre os construtos da teoria psicanalítica acerca da relação de pais e filhos, notadamente em função de essa teoria considerar o autismo e a psicose infantil como decorrentes dessa relação, foram atingidos naquilo que foi possível considerando-se o tempo de dois anos para realizar o estudo.

Quanto ao estudo sobre a família, apresentamos um breve histórico do desenvolvimento do conceito de família com a finalidade de situar nosso sujeito de pesquisa, os pais, a base inicial da formação familiar. Iniciamos com a apresentação do conteúdo do livro clássico de Ariès (1978), que descreve as transformações vividas pela família desde a época medieval até a família moderna forjada na sociedade industrializada que modificou as relações dos pais, e da família de um modo geral, com as crianças, que passaram a ser mantidas nas casas dos próprios pais e a receber a educação escolar. No Brasil também ocorreram importantes mudanças a partir da era industrial e do movimento higienista, como aponta Costa (1983). A medicina passa a fazer parte da vida cotidiana da família intervindo com o saber científico e direcionando a educação das crianças, desautorizando muitas vezes a educação promovida pela família.

Como vimos na parte inicial deste trabalho, o saber científico é um discurso que paira sobre o imaginário social, fazendo parte da cultura. Costa, em 1983, diz que o movimento higienista no Brasil cumpriu sua ideologia de educar os pais a educarem seus filhos, mas, nesse processo, foi-se deixando de lado o saber inconsciente dos pais em prol de uma “verdade” científica na educação dos filhos. Lebrun, em 2013, lembra os efeitos desse abandono que vem gerando a queda da

função paterna e a horizontalidade dos laços dentro da família, uma vez que o discurso da ciência insiste no apagamento das diferenças entre as gerações, levando à ilusão de que todos somos iguais e de que tudo é possível. Kupfer (2001), por sua vez, fala dos efeitos de tal discurso na educação das crianças, pois, desse modo, fica anulado o saber inconsciente dos pais, aquele que foi forjado nas marcas inconscientes próprias a cada pai ou mãe, e que possibilitaria imprimir as marcas de sujeito no bebê.

Igualmente, podemos inferir a partir das análises das respostas às entrevistas, e concordando com Lebrun (2013) quando discute função paterna, que existem falhas no reconhecimento pelo social da função paterna. Para o autor, é fundamental que toda a sociedade reconheça e valorize o lugar do pai (como função de contrapeso à mãe) tanto dentro da família como no âmbito mais externo das relações sociais. O reconhecimento social do pai daria a ele um lugar de importância na esfera privada, relevância e diferença da função materna, devendo esse lugar ser homologado também pelo social. Ao longo da exposição dos depoimentos e relatos dos pais frutos das entrevistas desta pesquisa, os dados corroboram o que diz Lebrun (2013), pois, em diversos deles prevalece o que diz ou dita o saber tecnocientífico que circunda a escola, sem que os pais, entendidos como as pessoas que encarnam a função materna ou paterna, vejam o seu saber sobre os filhos autorizado e tampouco validado socialmente, produzindo impasses e dificuldades no tangente à inclusão escolar de seus filhos, por existirem essas falhas no reconhecimento social das respectivas funções.

Outra questão relativa ao exercício da função paterna mostra que há um entrave para a sua sustentação pois, sendo ela o contrapeso à função materna, é ela que possibilitaria a abertura de possibilidades de trânsito da criança entre o mundo das palavras e o mundo das coisas (LEBRUN, 2013). Como explicado no capítulo 2.4. deste trabalho, a função paterna é chamada de metáfora paterna porque ela vai entrar no lugar do significante materno, ou seja, não é necessariamente o pai de carne e osso o agente da função paterna, podendo esta ser exercida por outras pessoas e instituições. Assim considerado pensamos que a escola e seus agentes poderiam exercer a função paterna, mas, os depoimentos

mostram, ao contrário, que está sendo exigido que a escola seja uma continuidade da casa, ou seja, que permaneça a função materna. Tal fato parece indicar que há uma confusão dos papéis e funções da família e da escola, diante da educação dos alunos autistas e psicóticos.

Um dado importante derivado da constatação de que existem falhas no reconhecimento pelo social da função paterna, uma vez que é dela que emerge a Lei que vai ajudar na estruturação psíquica do ser humano nos leva a perguntar: por que ocorre atualmente uma dificuldade na realização da função paterna? Se ocupar a função paterna significa sustentar o exercício da diferença, por que será que parece tão difícil para os pais entrevistados, para a escola e para os professores, ocupar esse lugar de alteridade e fazer a diferença na vida dessas crianças? A partir desses questionamentos, podemos levantar a hipótese de que ocupar a posição de diferença significa receber também o estranhamento e colocar-se numa posição de ambivalência em que amor e ódio se confundem ou se alternam. Parece que os pais não suportam desagradar seus filhos. Será que isso ocorre porque estejam com dificuldades em receber a cota de desamor dos seus filhos. Quão cuidados estão sendo esses pais?

Dentre os objetivos da pesquisa, no item sobre a percepção dos pais no que diz respeito à escolarização de seus filhos, pôde-se levantar que os pais, por vezes, compreendem as limitações apresentadas por seus filhos relacionadas ao aprendizado e as evoluções exigidas pela escola, pois reconhecem que, se os filhos não podem aprender tudo e seguir o mesmo ritmo da turma, pelo menos algo é possível, de acordo com as possibilidades de cada um, mas, por vezes, não conseguem vislumbrar que as dificuldades de seus filhos são maiores do que uma simples “preguiça” ou falta de vontade de aprender. Por outro lado, escutamos uma mãe que, mesmo sabendo que seu filho não tem facilidades no aprendizado, ainda assim, o incentiva a sonhar em fazer uma faculdade, sabendo que ele não conseguiria enfrentar o vestibular. Ou seja, cada pai, de acordo com suas possibilidades, assim como as de seus filhos, acredita ou não na evolução deles em relação à escolarização.

Ao final da pesquisa, podemos concluir que os pais de alunos autistas e psicóticos em processo de inclusão escolar estão desamparados. Tê-los entrevistado deixou a certeza de que eles precisam ser ouvidos, pois o processo de inclusão escolar de seus filhos produz neles muita angústia.

Esse fato acaba por deixar um pouco o sabor amargo da derrota para a pesquisadora e para a orientadora desse trabalho. Explica-se: no início desta pesquisa estava previsto que entre os objetivos constava o de formalizar um Grupo de Conversa com os pais para favorecer trocas subjetivas entre eles durante os encontros, nos quais pudessem falar de suas vivências particulares num exercício de reflexão frente à inclusão escolar de seus filhos com TGD - autismo e psicose. Acreditava-se então, e continuamos a acreditar, que o Grupo de Conversa com os pais ou responsáveis os possibilitaria desenvolver recursos internos para melhor lidar com a inclusão escolar de seus filhos com autismo ou com psicose, e concordávamos com Santiago (2011) que dá o nome de Conversação, para o que chamamos Grupo de Conversa com os pais ou responsáveis, sendo que

A conversação é uma prática da palavra para tratar as manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Busca-se uma mutação do falar livremente sobre os problemas. O ponto de partida para as conversações é “o que não vai bem”, formulado por meio das queixas. A aposta da conversação é passar da queixa – que paralisa a ação dos professores e produz identificações indesejáveis para os alunos – a um outro uso da palavra em que a queixa toma forma de uma questão e a questão, a forma de uma resposta: invenções inéditas. (SANTIAGO; CAMPOS, 2011, p. 97).

Por ocasião da Qualificação desta dissertação, fomos alertadas do montante de dados que uma intervenção dessa natureza geraria, mas, como não tínhamos certeza de quantos pais concordariam em participar do estudo, optamos por deixar no roteiro de entrevista a pergunta final relativa ao interesse dos pais em participar de um grupo com esse objetivo, pois, se fosse possível, estávamos dispostas a enfrentar a empreitada. Ao final da coleta dos dados, porém, o número de depoimentos e relatos foi de tal monta que não foi possível dar continuidade ao plano de realizar o Grupo de Conversa com os pais ou responsáveis. O tempo

restante após a coleta dos dados foi ocupado pela sua transcrição e sistematização, pela conseqüente apresentação e discussão e, finalmente, a conclusão do estudo.

O fato de não ter sido possível promover o Grupo de Conversa com os pais, no entanto, não dissipa a certeza de que é preciso ceder aos pais um lugar de fala, de circulação da sua palavra, pois eles também precisam ser escutados e acolhidos na sua singularidade, para que possam minimamente se reorganizar internamente, e não somente serem corrigidos, criticados e desautorizados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do percurso desta pesquisa de mestrado percebemos que existem muitas facetas a serem trabalhadas dentro do espectro da inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos. A inclusão escolar é uma realidade na lei, mas os dados mostraram que apesar dos muitos avanços e também das experiências construtivas e benéficas, ainda falta um longo caminho a ser trilhado tanto nas pesquisas como nas intervenções no cotidiano da escola e da família.

O Grupo de Conversa com os pais ou responsáveis mantém-se sendo um espaço altamente interessante e frutífero para que eles possam trabalhar suas questões subjetivas relativas à inclusão escolar de seus filhos, e este estudo mostrou que seria relevante também propor um Grupo de Conversa envolvendo os pais e os professores, pois os dados deixaram inferir que os pais e os professores, ou a família e a escola, estão distantes e mutuamente receosos. Como pode acontecer uma efetiva inclusão escolar se os principais envolvidos, os pais e os professores, a escola e a família, não se conversam?

Encerramos este estudo, então, recomendando que esses grupos de Conversa possam ter lugar nas escolas, mas eles não seriam grupos para informar os pais e os professores sobre os diagnósticos de seus filhos ou alunos, tampouco lhes dizer o que está certo ou errado, mas sim, espaços para que eles possam falar livremente e produzir suas próprias questões e interpretações no tocante à educação familiar e escolar das crianças autistas e psicóticos. Os pais e os professores pedem algo além de informação e de cartilhas de como proceder na educação das crianças, estas estão disponíveis na internet nos dias de hoje. Os pais mostraram que precisam ser escutados na sua singularidade e, sendo a academia um lugar de fazer ciência e de produzir ferramentas para transformar a sociedade, parece ser justo que os pesquisadores possam promover estudos voltados para a saúde mental dos pais e professores, visando a melhorar o estado em que se encontra a educação e, mais especificamente, a inclusão escolar, e, mais especificamente ainda, a inclusão de alunos autistas e psicóticos.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. de. (et alli). **Pensando a família no Brasil – Da Colônia à Modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/ Editora da UFRRJ: 1987.

ARIÈS, P. **História Social da Família e da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BASTOS, M. B. **Impasses vividos pela professora na inclusão escolar**. Estilos da Clínica, 2001, Vol. LIÇÃO, no. 11, 47-55.

BERNARDINO, L. M. F. **A contribuição da psicanálise para a atuação na atuação no campo da educação especial**. Estilos da Clínica, 2007, Vol. XII, no 22, 48-67. ISSN 1415-7128.

_____. **As psicoses não-decidas da infância: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. A questão da psicose na infância, seu diagnóstico e tratamento, diante de seu desaparecimento da atual nosografia. In: JERUSALINSKY, A. N.; FENDRIK, S. (Orgs). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

BERQUÓ, E. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, L. M. Org. **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. V. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARDOSO, D. F.; FERNANDES, E. T.; NOVO, A. L. B. O IRDI como facilitador das intervenções terapêuticas em um centro de reabilitação infantil. In: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. Orgs. **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo: Fapesp/ Escuta, 2012.

COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Travessias. Inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida – USP**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

COSTA, J. F. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª. Edição, 1983.

CORIAT, E. H. Os negros efeitos do DSM-IV. In: Jerusalinsky, A.; Fendrik, S. (Orgs). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

CORREDOR, B. **La familia en America Latina**. Serie Socio-economica. V. 5. Oficina internacional de investigaciones sociales de FERES (Friburgo y Bogotá). Centro de investigaciones sociales, departamento socio-económico (Bogotá). Cis-Bogotá, 1962.

FERNANDEZ, C. A. V. **A relação do professor com seu aluno psicótico (TGD) em processo de inclusão escolar. (no prelo)** Dissertação (mestrado) – Universidade

Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba DATA.

FREUD, S. **Conferência XXIII: Os caminhos de formação dos sintomas.** (1917). In: Edição Standart das Obras completas psicológicas de Sigmund Freud. Vol XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. **Sexualidade feminina** (1931). In: Edição Standart das Obras completas psicológicas de Sigmund Freud. Vol XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal.** 47a. ed. rev. São Paulo: Global Gaia, 2003.

JERUSALINSKY, A. N. e cols. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil.** 4 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

_____. **Psicanálise do Autismo.** 2 ed. São Paulo: Instituto Language, 2012.

_____. (b) Gotinhas e comprimidos para crianças sem história. Uma psicopatologia pós-moderna para a infância. In: Jerusalinsky, A.; Fendrik, S. (Orgs). **O livro negro da psicopatologia contemporânea.** São Paulo: Via Lettera, 2011.

JERUSALINSKY, A. N.; LAZNIK, M. C. Uma discussão com a neurociência. In: Jerusalinsky, A.; Fendrik, S. (Orgs). **O livro negro da psicopatologia contemporânea.** São Paulo: Via Lettera, 2011.

JERUSALINSKY, D. A. Trata-se de caçar o caçador? In: Jerusalinsky, A.; Fendrik, S. (Orgs). **O livro negro da psicopatologia contemporânea.** São Paulo: Via Lettera, 2011.

JULIEN, P. **Abandonarás teu pai e tua mãe.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, 2000.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, Paulina S. (Org.) **Autismos.** Escuta, São Paulo: 1997.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro. Psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2001 – 2ª Edição.

_____. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: Colli, F. A. G.; Kupfer, M. C. M. (Orgs). **Travessias. Inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré-Escola Lugar de Vida – USP.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Educação Terapêutica para crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento: uma alternativa à medicalização da educação. In: Jerusalinsky, A.; Fendrik, S. (Orgs). **O livro negro da psicopatologia contemporânea.** São Paulo: Via Lettera, 2011.

LACAN, J. **O seminário: Livro 5. As formações do inconsciente (1958)**. Pgs. 149-240. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Os complexos familiares na formação do indivíduo – ensaio de análise de uma função em psicologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. Nota sobre a criança. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário de psicanálise/ Laplanche e Pontalis**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEBRUN, J. P. **Um mundo sem limites. Ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

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

MERLETTI, C. K. I. **Escuta grupal de pais de crianças com problemas de desenvolvimento: uma proposta baseada na psicanálise**. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Psicologia do Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

MINAYO, M. C. S. O desafio do **conhecimento científico. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

OLIVEIRA, L. G. M. A transferência no trabalho com pais na instituição. In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N. (Orgs.). **Lugar de Vida, vinte anos depois**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010.

_____. **A escuta psicanalítica de pais do tratamento institucional da criança psicótica**. 1999. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

PUCOVSKI, K. P. G. F. **A inclusão escolar da criança autista: o aluno sujeito**. 2013 (no prelo). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba DATA.

RAMOS, D. Casamento e família no mundo ibero-americano: imposição e reação. In: **População e família/ Centro de Estudos de Demografia Histórica da América**

Latina. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. n. 5. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. ISSN 1415-0050.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas:** o trabalho do professor e o olhar para o sujeito. 2012. 145f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 26/03/2012.

SAMPIERI, R. H. et al. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo: rumo a um modelo integral. In: **Metodologia de Pesquisa.** São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANTIAGO, A. L.; CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade – Pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

SCOTT, A. S. V. Apresentação. In: **População e família/ Centro de Estudos de Demografia Histórica da América Latina.** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. n. 5. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. ISSN 1415-0050.

SIBEMBERG, N. Autismo e psicose infantil: o diagnóstico em debate. In: Jerusalinsky, A.; Fendrik, S. (Orgs). **O livro negro da psicopatologia contemporânea.** São Paulo: Via Lettera, 2011.

SILVA, A. R. R. O mito individual do autista. In: ROCHA, Paulina S. (Org.) **Autismos.** Escuta, São Paulo: 1997.

TEPERMAN, D. W. **Família, parentalidade e época: um “nós” que não existe.** 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Defesa: 20120.

VALENTE, T. S. **A ausência de alteridade no autismo: duas perspectivas.** In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs). Educação e alteridade. São Carlos: EdUSFSCar, 2010. p. 135-148.

_____. **Atualização da Proposta do Núcleo de Estudos em Psicanálise e Educação.** Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. 2013.

Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 14/05/2013.

Lei 10.172, de janeiro de 2001. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em 14/05/2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> acesso em 03/11/2012

Instrução Professor PAEE. Disponível em
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao0042012suedseed.PDF> Acesso em: 24/01/14.

ANEXOS

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Caroline Messas Cotarelli, psicóloga, mestranda em Educação, e a professora doutora Tamara da Silveira Valente, professora orientadora, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o (a) Senhor (a), pais ou responsáveis de alunos autistas ou psicóticos – TGD – matriculados na rede regular de ensino a participar de um estudo intitulado “A inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos – TGD – através do olhar dos pais”, que busca conhecer a percepção dos pais ou responsáveis de alunos autistas ou psicóticos – TGD – sobre o processo de inclusão escolar. Este documento segue as regras da Resolução Número 466 de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

- a) O objetivo desta pesquisa é conhecer o que você pensa e sente com relação ao diagnóstico de TGD – autismo e psicose - de seu filho (a), e também conhecer o que você pensa e sente com relação à inclusão escolar de seu filho (a). Para realizar este objetivo você será convidado a participar de uma entrevista individual e de um Grupo de Conversa para que você possa falar sobre essas questões com outros pais.
- b) Caso você concorde com a pesquisa, você será convidado a participar de uma entrevista a ser realizada nas dependências da escola de seu filho com a duração de aproximadamente uma hora e, posteriormente, dos dez encontros previstos para o Grupo de Conversa a serem realizados na Universidade Federal do Paraná ou em escolas da sua região. Caso você concorde, as respostas à entrevista serão gravados, caso contrário elas serão registradas manualmente.
- c) A entrevista será realizada na escola em que seu filho está matriculado, em dias e horários pré-agendados de acordo com a sua disponibilidade e a da escola. O Grupo de Conversa será realizado nas dependências da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação - em dias e horários pré-agendados, com a duração de no máximo duas horas. Caso não seja possível acontecer o Grupo de Conversa na UFPR, a pesquisadora solicitará a permissão para que ele seja realizado na escola situada num local de fácil acesso aos pais ou responsáveis.
- d) Se houver algum desconforto seu em relação à participação na entrevista ou no Grupo de Conversa peço que você me comunique tal fato para que eu tome as medidas necessárias para minimizar ou evitar os desconfortos.
- e) A pesquisa está formatada para acolher você e o que você pensa e sente com relação ao diagnóstico de TGD – autismo e psicose de seu filho (a), e à inclusão escolar de seu filho (a), de modo a que a sua participação na pesquisa não ofereça riscos à sua integridade física ou psicológica. Mas se houver algum desconforto durante a participação na pesquisa, peço que você me comunique para que possamos conversar sobre isso.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
 Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240
 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- f) Os benefícios de participar dessa pesquisa relacionam-se ao fato de acreditarmos que promover uma troca de experiências com os outros pais com diálogos em que vocês possam compartilhar os seus pensamento e sentimentos relativos ao tema dessa pesquisa, sobretudo no que diz respeito à escolaridade de seu filho (a) como aluno dentro e fora da escola, pode contribuir para você compreender o processo de inclusão escolar e, até mesmo, facilitar essa inclusão. Acredita-se também que participar da pesquisa poderá ajudar você a conhecer um pouco mais sobre TGD – autismo e psicose.
- g) A pesquisadora Caroline Messas Cotarelli, psicóloga, CRP 08/12191, mestranda em Educação, responsável por este estudo, sob orientação da professora doutora Tamara da Silveira Valente; poderá ser encontrada em horário comercial pelo telefone (41) 9924-6904, no endereço Rua General Carneiro, 460, sala 413, CEP 80060-150; ou pelo email caroline.cotarelli@ufpr.br para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter ou informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) As informações relacionadas ao estudo serão manipuladas somente por mim, a pesquisadora, e por minha orientadora, sendo preservadas a sua identidade e a confidencialidade das respostas às perguntas da entrevista e aos dados do Grupo de Conversa. Quando o resultado da pesquisa for publicado em relatório ou publicação especializada, isto será feito sob forma codificada, para manter a sua identidade preservada e a confidencialidade. Se você permitir a sua entrevista será gravada, e, caso contrário eu farei as anotações manualmente. Assim que for encerrada a pesquisa, o conteúdo será guardado pelo período de 5 (cinco) anos, após o qual as informações serão destruídas.
- i) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- j) O (A) senhor (a) não terá despesas durante a realização da pesquisa e não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

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

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

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

Assinatura do Pesquisador

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br
--

Anexo II – Projeto Piloto/ Roteiro de entrevista.

Participante da Pesquisa:

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Estado civil:

Local de moradia:

Perguntas:

1 – Relação pais e filho:

- a) Quando seu filho teve seu primeiro diagnóstico o que você viu/ sentiu sobre esse diagnóstico?
- b) O que você pensava sobre isso na época do diagnóstico? O que você pensa agora?
- c) Como você lida com a educação do seu filho?

2 – Inclusão escolar:

- a) Como foi a entrada do seu filho na escola?
- b) Você percebeu alguma mudança no comportamento de seu filho depois da entrada dele na escola?
- c) Você percebe que seu filho aprendeu algum conteúdo de escola? Novos hábitos?
- d) Seu filho é acompanhado por um Professor de Apoio Educacional Especializado? Como você percebe este trabalho?

3 – Grupo de Conversa:

- a) Você teria interesse em participar de um grupo com outros pais para que vocês possam falar sobre a inclusão escolar de seus filhos?

4 – Finalização:

- a) Você acrescentaria ou retiraria alguma das perguntas feitas?

Anexo III - Quadro referente às perguntas da entrevista aos pais ou responsáveis

Pressupostos teóricos	Questões	Objetivos
<p>Relação pais e filhos.</p> <p>Função materna e paterna.</p> <p>Filiação – história familiar.</p>	<p>a. Quando seu filho teve o primeiro diagnóstico o que você viu/ viu e sentiu sobre esse diagnóstico?</p> <p>b. O que você pensava sobre isso na época do diagnóstico? O que você pensa agora?</p> <p>c. Como você lida com a educação do seu filho?</p>	<p>- Conhecer a percepção que os pais ou responsáveis têm dos Transtornos Globais do Desenvolvimento - autismo e psicose de seu filho.</p>
<p>Inclusão escolar do aluno autista ou psicótico.</p>	<p>a. Como foi a entrada do seu filho na escola?</p> <p>b. Você percebeu alguma mudança no comportamento de seu filho depois da entrada dele na escola?</p> <p>c. Você percebe que seu filho aprendeu algum conteúdo de escola? Novos hábitos?</p> <p>d. Seu filho é acompanhado por um Professor de Apoio Educacional Especializado?</p> <p>e. Como você percebe este trabalho?</p>	<p>- Conhecer as percepções e reflexões que os pais de alunos com autismo e psicose têm sobre a inclusão escolar de seus filhos.</p> <p>- Buscar identificar a percepção que os pais ou responsáveis de alunos autistas e psicóticos têm do processo de inclusão escolar e da correspondente escolarização de seu filho.</p>

Anexo IV – Instrução Nº 004 /2012 SEED/SUED – Professor
PAEE



PARANÁ

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO****INSTRUÇÃO Nº 004 /2012 - SEED/SUED**

Assunto: critérios para solicitação de **Professor de Apoio Educacional Especializado** na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

A **Superintendente da Educação** no uso de suas atribuições e considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial (LDB nº 9394/96, Parecer CNE nº 17/01, Resolução CNE 02/01 e Deliberação 02/03 – CEE) expede

1. Definição

Professor de Apoio Educacional Especializado é um profissional especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Tem como atribuições: implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. O trabalho pode ser desenvolvido, em caráter intra-itinerante, dentro da própria instituição de ensino ou em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes instituições de ensino.

2. Aluno

Será assegurado o Professor de Apoio Educacional Especializado, a alunos regularmente matriculados na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, da área de Transtornos Globais do Desenvolvimento que apresentem um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, repertório de interesses e atividades restrito, movimento estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Síndromes do Espectro do Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil), Transtornos Invasivos sem outra especificação, que no geral apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associadas ou não a limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e na sua interação social com colegas e professores, que requeiram apoio e atendimento pedagógico especializado intensos e contínuos.



PARANÁ

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO****3. Organização**

Para a organização do serviço de apoio pedagógico do Professor de Apoio Educacional Especializado a instituição de ensino deverá:

- 3.1 elaborar um cronograma, em conjunto com a equipe técnico-pedagógica, para orientar a equipe técnico-pedagógica, professores da classe comum, sobre as adaptações curriculares necessárias que oportunizem ao aluno o acesso à aprendizagem;
- 3.2 constar na pasta do aluno uma cópia da avaliação de ingresso, os relatórios semestrais vistos pela supervisão e a frequência dos alunos, em formulário elaborado pela instituição de ensino;
- 3.4 garantir no cronograma horário para contatos com os profissionais da saúde, entre outros que prestam atendimento ao aluno e orientações aos familiares conforme a necessidade;
- 3.5 atuar em caráter intra-itinerante, ou seja, dentro da própria instituição de ensino podendo atender mais de um aluno, e em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes instituições de ensino;
- 3.7 o professor será subordinado à direção da instituição de ensino sede de lotação;
- 3.8 as ações do professor deverão ser registradas semanalmente em formulário próprio, que deverá ser entregue à direção da instituição de ensino, acompanhado e visto pelo NRE.

4. Recursos Humanos

Para atuar como Professor de Apoio Educacional Especializado o professor, conforme Deliberação nº 02/03–CEE deverá ter:

- 4.1 especialização em cursos de Pós-Graduação em Educação Especial, Licenciatura Plena ou Ensino Médio, com habilitação em Magistério com Estudos Adicionais na área da deficiência mental;
- 4.2 formação em cursos de licenciatura em Educação Especial, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- 4.3 complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação na Educação Básica;
- 4.5 disponibilidade para cumprir carga horária de 20 horas aula semanais, que deve compreender os 5 (cinco) dias da semana de segunda a sexta-feira.

5. Das Atribuições do Professor

- 5.1 Atuar de forma colaborativa junto ao professor da classe comum, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e sua interação no grupo, desde a promoção de condições de acessibilidade no contexto escolar até às modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno e pelo professor.



PARANÁ

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

- 5.2 Esclarecer e fornecer informações necessárias a respeito dos alunos a todos os atores do processo educacional.
- 5.3 Encaminhar o aluno para avaliações e atendimentos diversos que se fizerem necessários.
- 5.4 Trabalhar com toda a comunidade escolar a questão da inclusão do aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento.
- 5.5 Ser agente do processo de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, aluno/professor, aluno/saúde, aluno/família, entre outros.
- 5.6 Orientar e encaminhar o aluno em caso de licença médica que prescreva afastamento para o Serviço de Atendimento a Rede Hospitalar – SAREH.
- 5.7 Participar do Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino assegurando ações e apoios necessários voltados para o atendimento, respeito e valorização da diferença enquanto condição humana e participar do conselho de classe.
- 5.8 Definir com os professores e equipe técnico-pedagógica, procedimentos de avaliação que atendam cada aluno em suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, acompanhando a evolução de suas potencialidades, com vistas ao progresso global: cognitivo, emocional e social do aluno.
- 5.9 Participar e organizar grupos de estudos com os professores da instituição de ensino; encontros sistemáticos para reflexão, construção e socialização de experiências e de formação continuada promovida pela SEED/DEEIN.
- 5.10 Atuar como agente de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão junto a: diretores, pedagogos, professores da classe comum e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino.
- 5.11 Viabilizar a participação efetiva dos alunos nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extraclasse.
- 5.12 Oportunizar autonomia, independência e valorizar as idéias dos alunos desafiando-os a empreenderem o planejamento de suas atividades.
- 5.13 Prever as ações e os acontecimentos, estruturar o uso do tempo, do espaço, dos materiais e da realização das atividades.
- 5.14 Orientar as famílias para o seu envolvimento e participação no processo educacional, quanto à importância do tratamento em saúde mental,



PARANÁ

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

medicação adequada a seguir, e continuidade nos demais atendimentos necessários.

- 5.15 Manter parcerias com os profissionais da saúde que prestam atendimento aos alunos.
- 5.16 Elaborar relatório de acompanhamento contendo informações dos professores da classe comum, da equipe pedagógica e demais profissionais envolvidos no processo de aprendizagem.
- 5.17 É vedado ao Professor de Apoio em Sala: "construir" currículo paralelo em sala de aula.
- 5.18 Realizar contatos com os profissionais que fazem atendimento ao aluno nas diferentes áreas (saúde, ação social, entre outras), bem como atendimento aos familiares.
- 5.19 O Professor deverá cumprir horário na escola e/ou para fazer contatos com os demais profissionais que prestam atendimento ao aluno.
- 5.20 Na falta do aluno, o professor, junto com a equipe técnica pedagógica, fará uma reorganização no cronograma e executará outras ações necessárias previstas acima.
O Professor de Apoio Educacional Especializado não poderá exercer outras funções que não estejam contempladas nesta Instrução.

6. Tempo Diferencial

O tempo diferencial é entendido como a necessidade de um horário extraclasse destinado ao Professor de Apoio Educacional Especializado, para interação com os professores das diferentes disciplinas, para realizar contatos com os profissionais que fazem atendimento ao aluno nas diferentes áreas (saúde, ação social, entre outras), bem como atendimento aos familiares.

- 6.1 O horário estará atrelado às especificidades de cada aluno, não podendo ultrapassar a 4 (quatro) horas semanais.

7. Demanda e Suprimento

Para a solicitação da abertura de demanda para o suprimento do Professor de Apoio Educacional Especializado na área de Transtornos Globais do Desenvolvimento, deverão ser anexados os seguintes documentos:

7.1 pelo Núcleo Regional de Educação:

- a) documentação do professor com o perfil adequado para o desempenho da função requerida;
- b) análise e parecer da equipe técnico-pedagógica da Educação Especial do Núcleo Regional de Educação, sobre a necessidade do atendimento;



PARANÁ

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

- c) autorização de acordo com a documentação exigida pela Coordenação de Estrutura e Funcionamento da SEED.

7.2 pela instituição de ensino:

- a) Requerimento do Diretor da instituição de ensino endereçado ao Secretário de Estado da Educação, com a referida solicitação, constando o nome do aluno, série/turma/turno da oferta e carga horária a ser suprida pelo Professor de Apoio Educacional Especializado;
- b) relato dos procedimentos já adotados pela escola anteriormente e justificativa da necessidade do atendimento;
- c) avaliação pedagógica realizada no contexto escolar, inicialmente pelo professor da classe comum com o apoio do professor especializado e a equipe pedagógica da escola e, complementada por psicólogo, e por outros profissionais da saúde (psiquiatra, neurologista, entre outros) e da equipe de Educação especial e Inclusão educacional, do NRE, quando necessária, pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da SEED;
- d) comprovante de matrícula do aluno na Educação Básica ou Educação de Jovens e Adultos;
- e) laudo psiquiátrico ou neurológico atualizado constando a psicopatologia do aluno.

7.3 SEED/DEEIN:

Análise e parecer da equipe técnico-pedagógica da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento da Educação Especial e Inclusão Educacional, sobre a necessidade do atendimento.

8. Renovação

A direção da instituição de ensino deve solicitar anualmente, logo após a oficialização da matrícula do aluno na instituição de ensino, a renovação ou cessação de abertura de demanda, através de ofício constando todos os dados, nome do aluno, série/turma/turno da oferta, diagnóstico, nome da instituição de ensino, do professor e carga horária a ser suprida, com seus referidos códigos (NRE, município, instituição de ensino), com a devida justificativa da necessidade da continuidade do atendimento, e ainda, anexar laudo médico atualizado declarando que o aluno continua recebendo atendimento na saúde mental (terapêutico e medicamentoso).

9. Fica revogada a Instrução N° 018/2010-SUED/SEED de 03 de novembro de 2010.

Curitiba, 07 de fevereiro de 2012.

**Meroujy Giacomassi Cavet
Superintendente da Educação**