

ATUAÇÃO DE UM PSICÓLOGO EM UM CENTRO ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

The Work Of A Psychologist In A Special Education Specialized Center: A Experience Report

El Trabajo De Uno Psicólogo En Un Centro Especializado En Educación Especial: Un Relato De Experiencia

Breno Augusto da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Resumo

O artigo contém o relato da atuação de um psicólogo em um centro de educação especial na cidade de Uberaba-MG a partir do pensamento fenomenológico existencial. As atividades desenvolvidas, tais como rodas de conversa, pesquisas dialogadas, grupos de estudo e formação continuada de educadores, são apresentadas, bem como algumas reflexões do psicólogo em torno do desenvolvimento das mesmas. Algumas questões emergentes a partir das atividades desenvolvidas, como a demanda dos educadores de capacitação para sua atuação, laudos no contexto educacional, medicalização da educação, pouca apropriação da afetividade na práxis educacional e indisciplina, também são apresentadas e discutidas. Nas considerações finais são realizados alguns apontamentos contribuidores para uma educação inclusiva e para o desenvolvimento do campo da educação: como a necessidade de combater a medicalização das práticas pedagógicas e de suscitar mais iniciativas como a relatada, bem como criar um sistema único de educação.

Palavras-chave: Psicologia Educacional; Educação Especial; Educação Inclusiva; Fenomenologia Existencial.

Abstract

The paper contains a relate of the work of a psychologist in a special education specialized center in the Brazilian city of Uberaba from the existential phenomenological thought. The developed activities, like rodas de conversa, dialogued research, study groups and continuing formation of educators are presented, some of the psychologists reflections on it as well. Some emerging questions from the developed activities like the necessity of capacitation of the educators for their performance, medical reports in the educational context, education medicalization, lack of affectivity appropriation in the educational práxis and indiscipline are presented and discussed. In the final considerations some factors, such as the necessity of preventing the medicalization of pedagogical practice and arousing more initiatives like the related, and creating a unified education system as well, which contribute for an inclusive education and for the development of the educational field are pointed.

Keywords: Educational Psychology; Special Education; Inclusive Education; Existential Phenomenology.

Resumen

El artículo contiene el relato del trabajo de un psicólogo en un centro especializado en educación especial en la ciudad brasileña de Uberaba-MG desde el pensamiento fenomenológico existencial. Las actividades, tales como círculos de conversación, investigación dialogado, grupos de estudio y la formación continua de los educadores, se presentan, así como algunas reflexiones de lo psicólogo acerca del desarrollo de la misma. Algunos temas emergentes de las actividades desarrolladas, como la demanda de formación de docentes para su trabajo, informe médico en el contexto educativo, medicalización de la educación, poca propiedad de la afectividad en la praxis educativa y la indisciplina también se presentan y discuten. En las consideraciones finales se hacen algunas notas contribuyentes a la educación inclusiva y el desarrollo del campo de la educación, , como la necesidad de combatir la medicalización, evocar mas iniciativas como la relatada y la creación de un sistema unico de educación.

Palabras-clave: Psicologia Educativa; Educación Especial; Educación Inclusiva; Fenomenologia Existencial.

INTRODUÇÃO

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) concebe em seu artigo 58 a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). A partir desta concepção, as políticas educacionais se estruturam de forma a oferecer apoio especializado aos educandos com necessidades especiais na própria escola, ou seja, visando em primeiro lugar a integração destes educandos com os outros. No entanto, o § 2º desse mesmo artigo da LDB estabelece a possibilidade de realização do atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, quando as condições específicas dos educandos impossibilitarem sua integração nas classes comuns do ensino regular.

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008), porém, enfatiza a necessidades de práticas que confrontem a exclusão e a discriminação nas escolas, estimulando alternativas que promovam a inclusão, pois de acordo com esta política a “educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (p. 5). Assim, considerando a Declaração de Salamanca (1994), que estabelece que todos os educandos devem frequentar a escola

regular, a educação especial no Brasil foi orientando-se cada vez mais pela perspectiva da educação inclusiva.

A cidade de Uberaba-MG conta com centro de educação especial que além de oferecer escolarização e Ensino de Jovens e Adultos especificamente a educandos diagnosticados com deficiência intelectual, possui uma equipe multiprofissional cuja proposta no segundo semestre de 2016 era oferecer suporte para as *escolas estaduais* desenvolverem a inclusão.

Na literatura encontramos os trabalhos de Dalberio (2000), Vani Silva (2004) e Fernanda Silva (2016) que discutem sumariamente o funcionamento desse centro de educação especial. Embora sejam encontradas algumas alterações na proposta de trabalho da instituição ao longo dos anos, especialmente no trabalho da equipe multiprofissional, algumas referências de funcionamento do centro são mantidas. A equipe multiprofissional do centro é composta pelos profissionais psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e fonoaudióloga, sendo coordenados por uma pedagoga, diretora da instituição. A atuação da equipe é regida, em linhas gerais, pelo “Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais” (Belo Horizonte, 2014), na sua terceira versão, porém a partir da sinalização do lançamento de uma nova versão do “Guia” e a partir das determinações da equipe dirigente do centro, a proposta de atuação da equipe essencialmente deixou de ter como público-alvo os educandos e passou a ter os educadores e a equipe escolar, dito de forma ampla. Assim, o público-alvo da equipe multiprofissional são os educadores regentes de turma e regentes de aula, professores de sala de recursos, Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ou professores de apoio, simplesmente), supervisores (orientadores pedagógicos) e diretores.

A atuação do psicólogo no contexto educacional é fundamentada nos conhecimentos produzidos pela psicologia educacional e escolar, fato este cabalmente negligenciado pelo “Guia” (Belo Horizonte, 2014). Apesar desta imperícia é possível encontrar referenciais técnicos produzidos diretamente pelo Conselho Federal de Psicologia, ou vinculados a ele, e que orientam a práxis do psicólogo na educação (CFP, 2013; Viana & Francischini, 2016). Por outro lado, a fundamentação da atuação do psicólogo na instituição também era orientada por outros referenciais (Bicudo, 2016; Vieira Pinto, 1982/1991)

O objetivo deste trabalho é relatar a atuação do psicólogo na equipe multiprofissional do centro de educação especial. Serão apresentadas as atividades desenvolvidas pela equipe multiprofissional, em seguida serão tematizadas as questões centrais percebidas pelo profissional e suas reflexões em torno de seu contexto de

atuação. O trabalho não visa apresentar *toda* a atuação do psicólogo neste contexto, apresentando, porém, apenas algumas questões em evidência.

A atuação do psicólogo será dividida nos seguintes tópicos: “Rodas de Conversa e Pesquisas dialogadas”, “Formação Continuada de Supervisores”, e “Grupo de Estudos de Professores de Apoio e de Sala de Recursos”.

RODAS DE CONVERSA E PESQUISAS DIALOGADAS

Foi desenvolvido pela equipe multiprofissional do centro um trabalho junto aos educadores regentes de turma e aula e supervisores (especialistas), denominado rodas de conversa, cuja proposta é similar aos encontros reflexivos de Heloísa Szymanski e Luciana Szymanski (2013). A elaboração das rodas de conversa como método de atuação ocorreu antes da entrada do psicólogo na instituição, mas, apesar disso, assim que este iniciou sua atuação, logo foi percebida a similaridade entre as duas propostas, por isso o psicólogo adotou a elaboração dos encontros reflexivos explicitada pelas duas autoras citadas como referência técnica para sua atuação nas rodas de conversa. As rodas de conversa do centro visavam conhecer as concepções, saberes e práticas inclusivas presentes nas escolas estaduais, tendo um caráter de ferramenta para desenvolvimento de ações da equipe multiprofissional e da superintendência regional de ensino de Uberaba. As pesquisas dialogadas desenvolvidas possuíam o mesmo caráter, porém direcionada aos diretores e supervisores da escola, sendo realizadas a partir de uma entrevista semiestruturada com ambos os protagonistas da educação.

Das rodas de conversa e pesquisas dialogadas surgiram as principais questões emergentes abordadas a seguir, bem como outras questões levantadas pelos educadores apontando seus percalços na práxis educacional e no desenvolvimento de uma práxis inclusiva, tais como: demanda de psicólogos e assistentes sociais no contexto educacional, porém esta demanda se sustenta unicamente em uma perspectiva biomédica ou psicologizante, demonstrando escassos conhecimentos da proposta da psicologia educacional; dificuldades de acesso a serviços biomédicos pelo educando, o que funciona, segundo os educadores, como obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem; conflitos entre os educadores e os pais, calcados nas dificuldades dos pais em oferecerem aos filhos os serviços que a escola recomenda e nas suas dificuldades de “aceitar que o filho tem um problema”; inadequação do prédio escolar para o recebimento de educandos com necessidades específicas, dado que muitos prédios são antigos e necessitam de reformas para atender as demandas de

acessibilidade; e demanda de capacitação dos educadores, que apontam suas limitações e receios frente à proposta de educação inclusiva.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES

A formação continuada foi ofertada aos supervisores da cidade de Uberaba nos seus respectivos turnos de trabalho, atendendo às demandas levantadas nas rodas de conversa. Justifica-se tal demanda com base nas dificuldades encontradas por esses profissionais em conciliar a formação fora do horário de trabalho com suas necessidades pessoais. A formação ocorreu com a realização de cinco encontros com duração de quatro horas cada, além de vinte horas de atividades à distância. A Tabela 1 resume cada encontro:

Tabela 1. *Descrição dos temas abordados em cada encontro*

Encontro	Tema Abordado
Primeiro Encontro	Direitos humanos
Segundo Encontro	“Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais” e elaboração de PDI
Terceiro Encontro	Quebrando barreiras e construindo pontes: o ser humano como um ser de múltiplas dimensões e Rede de Apoio ao educando com necessidades especiais
Quarto Encontro	Escola comum inclusiva
Quinto Encontro	Mostra de Práticas Inclusivas das Escolas Estaduais de Uberaba

No *primeiro encontro* foram abordados os direitos humanos, especialmente o direito à educação, e parte da legislação que embasa a inclusão escolar (Belo Horizonte, 2014; Brasil, 1996, 2001;). O *segundo encontro* abordou o “Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais” e a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instrumento imprescindível para a solicitação de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com necessidades educativas especiais. O *terceiro encontro* abordou a concepção do ser humano como um ser “de múltiplas dimensões”, as barreiras para uma práxis inclusiva e o suporte para lidar com elas, bem como a rede de apoio que o cidadão, pensando especialmente no caso dos educandos, tem direito (Sistema Único de Saúde, Sistema Único de Assistência Social e órgãos para o controle social).

No *quarto encontro* foi abordada a escola comum inclusiva, em detrimento de modelos de educação exclusiva ou meramente integradora. No *quinto encontro* realizou-se uma sessão de apresentação de trabalhos das supervisoras, professoras de apoio e professoras de sala de recursos e uma confraternização a partir do evento “I Mostra de Práticas Inclusivas das Escolas Estaduais de Uberaba”.

O psicólogo responsabilizou-se especialmente na condução da primeira parte do terceiro encontro, trabalhando a concepção do ser humano como um ser “de múltiplas dimensões” e as barreiras para uma práxis inclusiva, bem como o suporte para lidar com elas. Já a assistente social abordou a rede de apoio aos educandos deste mesmo encontro. O tema “ser humano como um ser de múltiplas dimensões” foi escolhido pela equipe dirigente do centro e abordado pelo psicólogo a partir da fenomenologia existencial (Augras, 1978/2013; Cardinali, 2012; Evangelista, 2016; Heidegger, 1987/2001), numa proposta que, talvez, poderia ser denominada de *daseinsanalyse* antropológica. Compreendemos a delicadeza do tema *ser humano* como ser de “múltiplas dimensões”, tal como já foi bastante trabalhado pela fenomenologia como um todo, porém a concepção naturalista, que divide o homem em várias dimensões sem um esclarecimento ontológico subjacente, ainda encontra irrestrita assimilação do público geral.

Todavia ressaltamos que na nossa condução do encontro adotamos as postulações elaboradas a partir do método fenomenológico de investigação do *ser* (humano) e da investigação das diferentes experiências do ser humano, assim, trabalhamos no grupo o ser humano como um corpo-próprio (*Leib*) e a corporeidade; o ser humano como um ser-com os outros; o ser humano como uma abertura entendedor sempre iluminada por uma tonalidade afetiva, que ele é; e o ser humano como um ser-em-situação, cuja existência é história e natureza concomitantemente, conforme aponta Augras (1978/2013).

Foi utilizado, em seguida, o vídeo Ex-ET¹ como disparador para reflexões acerca da medicalização da educação, da disciplinarização promovida pela escola com seu conseqüente conflito com as necessidades educacionais específicas dos educandos e outras questões que eram levantadas pelos educadores em momento oportuno. As barreiras para uma práxis inclusiva são temas do cotidiano de trabalho do supervisor pedagógico: indisciplina, medicalização, relacionamento entre educador e educando; tais temas foram abordados de forma autêntica, ou seja, na perspectiva fenomenológica existencial, mas sensível às questões sociais e sistêmicas que devem ser examinadas.

¹ Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=A8BcnXmOI_s&t=3s.

O suporte acadêmico para lidar com tais barreiras centrou-se na discussão de questões acadêmico-filosóficas que poderiam embasar a verdadeira práxis, ou seja, uma reflexão sobre a ação, e a ação-que-reflete pensando nas atribuições dos educadores e em algumas reflexões encontradas na literatura (Amatto & Alves, 2016; Freire, 1974/2016; Martins, 2009; Vieira Pinto, 1982/1991).

A *questão da indisciplina* foi examinada a partir do educando indisciplinado, ou seja, um fato existencial concreto que os educadores encontram na sua atuação profissional, em detrimento da indisciplina enquanto uma abstração desligada de seu contexto social e existencial. A disciplina examinada criticamente remete ao autodomínio de uma pessoa para realizar alguma atividade (Martins, 2009), por isso refletimos com os educadores as nuances sociais que envolvem a problemática da indisciplina e como tais nuances devem ser consideradas em qualquer discussão acerca da indisciplina. Combatemos veementemente o mito de que a inclusão promove a indisciplina. Outra barreira, a *medicalização*, foi abordada a partir da “Declaração de Salamanca” que marca profundamente as práticas educacionais inclusivas no Brasil, ou pelo menos as disposições legislativas formais das políticas públicas de educação vigentes em nossa terra. A “Declaração de Salamanca” (1994) é um documento ao qual o Brasil é signatário e que aborda diversos aspectos referentes à área das necessidades educativas especiais.

Em torno da medicalização ressaltamos a importância de transferir a atuação dos educadores de uma abordagem ao educando com necessidades educacionais especiais do âmbito biomédico ao âmbito pedagógico propriamente dito, tal como destacam Amatto e Alves (2016). Embora pareça óbvio que os educadores devam se atentar ao âmbito pedagógico, percebe-se que frequentemente eles negligenciam tal âmbito em prol da abordagem biomédica em primeiro lugar ou como pré-requisito. Quanto ao *relacionamento entre educador e educando*, partimos da legislação oficial do estado de Minas Gerais que regulamenta a atuação dos supervisores e determina suas atribuições. Estas consistem em, sumariamente, atuar na articulação educando, escola e família pensando no processo ensino-aprendizagem; assessorar os educadores para atingir os objetivos curriculares, o que implica em *cuidar* da própria relação educador e educando; e atuar sempre considerando o âmbito pedagógico, encaminhando os educandos para os serviços adequados, quando necessário.

O foco das reflexões nesse ponto foi o trabalho de cuidar das relações na escola, pautadas no pensamento libertador de Paulo Freire (1974/2016), assim, foram discutidos aportes à práxis educacional que fundamentam-se em um relacionamento que é sensível à própria condição primordial dos educandos de existentes, livres e responsáveis.

Por outro lado, reforçamos constantemente ao longo dos encontros uma assunção nossa: *o educador é o profissional da interação*. Em outros trabalhos aprofundaremos tal postulação com as especificidades que o tópico requer, porém importa reter que a educação, compreendida autenticamente, ou seja, criticamente, é indissociável de seu suporte social, sendo assim, o educador, promotor da educação, promove via interação com o educando, as condições para a o desenvolvimento do processo educativo que intrinsecamente é fato existencial. Claro está, portanto, que devemos atentar para as relações entre consciência e educação. O nosso sistema de educação atual engendra um processo educacional processado majoritariamente via interação, implicando na necessidade do educador *cuidar* da sua relação com os educandos, porém tal tópico é negligenciado.

O psicólogo também participou da condução do quarto encontro, que abordava a escola comum-inclusiva, a partir do referencial teórico de Mantoan (2003). Nesta obra a autora se propõe a responder três perguntas: o que é a inclusão escolar, por que fazer uma educação inclusiva e como fazer a inclusão. A base para o processo de inclusão, segundo a autora, é a educação como um direito de todos. Partindo desta concepção básica é defendido que a escola deve adaptar-se ao educando, e não o oposto. A escola tende a responsabilizar o educando pelo fracasso escolar, porém falta dela própria e da equipe escolar a criticidade necessária para examinar as responsabilidades da própria escola. Por outro lado, para a realização da inclusão é preciso vencer as dicotomias, deixando o paradigma da exclusão, que exclui e segrega aqueles que fogem da normalidade, em busca do paradigma da inclusão, que significa o reconhecimento e lida com as diferenças de forma que seja reconhecida e aceita a diversidade do público escolar.

GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORES DE APOIO E DE SALA DE RECURSOS

O grupo de estudos, durante o período de atuação do psicólogo, inicialmente era composto pelos dois tipos de educadores que se reuniam quinzenalmente para estudar por duas horas. Posteriormente os educadores foram separados de acordo com sua profissão, ou seja, professores de apoio em um grupo e professores de sala de recursos em outro, que se reuniam na mesma periodicidade e carga horária, sendo que em uma semana oferecia-se o grupo para professores de apoio e na outra semana para professores de sala de recursos, e assim sucessivamente.

Foi elaborado pela equipe multiprofissional um caso fictício chamado Caso Arthur, contendo questões estratégicas a serem abordadas por cada profissional da equipe. A partir dele cada profissional conduziu um estudo diferente de acordo com sua

formação, embora fossem realizadas contribuições nos estudos dos outros profissionais. O psicólogo abordou a questão da afetividade e seus reflexos no processo educacional, dialogando com autores como Oaklander (1980) e Herculano (2016), refletindo com os participantes acerca das experiências afetivas do ser humano, suas manifestações e diferenças entre estados de humor, emoções e sentimentos, bem como sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

A partir de Oaklander, por exemplo, discutimos o fato de que todos temos emoções, sentimentos e estados de humor, ou seja, afetos; eles só se tornam *problemas* de acordo com a maneira como “usamos” eles (1980). Esta questão remete à indisciplina; pois certas ações ou expressões afetivas dos educandos só são consideradas indisciplina quando interferem no desempenho do educador regente de turma e aula durante sua atuação, ou quando envolvem a incapacidade do educando em realizar suas atividades. É importante reter que diferentes educadores possuem diferentes concepções de indisciplina ou educando indisciplinado, demonstrando a necessidade de um olhar crítico acerca desta questão.

Em Herculano (2016) encontramos reflexões fecundas acerca da influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, bem como a forma de lidar com essa questão. Os educadores, ao se verem acuados ou pressionados pelos educandos, tendem a agir com rigidez e autoritarismo. A autora ressalta a presença indissociável da afetividade da experiência humana, tal como o postulado daseinsanalítico fundamental de que somos uma abertura entendedor sempre iluminada por uma tonalidade afetiva. Em torno do processo ensino/aprendizagem e da indisciplina, a autora coloca alguns pontos de reflexão da atuação do educador para a superação desta problemática, segundo a autora o educador deve “ser receptivo e comprometido com seu aluno, criar um clima que propicie o diálogo e a expressão de dificuldades e emoções, o respeito e a valorização de cada um” (p.162), corroborando a necessidade de cultivar relacionamentos sensíveis à própria condição primordial dos educandos de existentes, livres e responsáveis.

Em relação ao caso Arthur foi discutido como a ansiedade pode diminuir a capacidade de concentração e memória dos educandos, influenciando todo o processo de ensino-aprendizagem. Foram discutidos também outros afetos no contexto educacional.

Concluimos o encontro discutindo que na práxis educativa é preciso reconhecer a importância dos afetos, bem como a importância de saber distinguir afetividade, como a condição do ser humano de sempre encontrar-se em alguma tonalidade afetiva, de afetuosidade, o compartilhamento de afetos relacionais

considerados positivos, como o amor, o carinho, a generosidade, o acolhimento. O grupo foi encerrado com uma citação de Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia”:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...]. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (1996, p. 159-160).

Nesses grupos percebemos que os educadores, supervisores e diretores tendem a entrar em conflitos com os pais por diferentes motivos: suposta falta de interesse em relação à educação do filho (deixando para a escola a responsabilidade de “educar” a criança, sendo que a escola deveria, segundo alguns deles, “instruir” os educandos), desinteresse ou “não aceitação” em levar o filho ao médico ou profissional da saúde necessário (muitos educadores afirmavam que os pais não aceitam o fato do filho ter alguma doença etc.), deixar para a escola toda a obrigação da educação dos filhos etc.

I MOSTRA DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERABA

A “I Mostra de Práticas Inclusivas das Escolas Estaduais de Uberaba” foi um evento-desfecho das atividades formativas desenvolvidas pela equipe multiprofissional do centro em 2016. Os educadores participantes das atividades ofertadas pelo centro foram convidados a apresentar trabalhos através de banners, pôsteres e outras modalidades visuais, bem como tecnologias desenvolvidas pelos professores de apoio e professores de sala de recursos, materiais inovadores usados nas práticas inclusivas etc. A proposta geral era divulgar as práticas inclusivas de cada educador em seu local de trabalho. A I Mostra não contou com a publicação oficial dos resumos dos trabalhos apresentados, o que impede maiores considerações sobre o evento, porém as próximas edições serão realizadas pensando neste aspecto que contribui para a divulgação científica em educação.

QUESTÕES EMERGENTES

Diferentes questões comuns aos diversos tipos de educadores (educadores regentes de turma e aula, professores de apoio, professores de sala de recursos,

supervisores etc.) apareceram ao longo da nossa atuação. Seja nas rodas de conversa, espaço estruturado especialmente para a coleta das experiências e vivências dos educadores regentes de turma e de aula; seja nos grupos de formação, que incentivava a participação dos supervisores, professores de apoio e professores de sala de recursos, algumas questões foram abordadas com frequência pelos educadores e segundo nossa compreensão são fonte de enorme desconforto para sua atuação.

Alguns educadores trazem um traço de saudosismo que foi explicitado na cartilha de referência para a atuação do psicólogo na educação básica (Conselho Federal de Psicologia, 2013). É comum ouvir algo do tipo: “na escola de antes tinha mais respeito”, “os educandos eram mais disciplinados”, “o ensino moral funcionava” e “a própria qualidade de ensino era bastante diferente”, no sentido de ser melhor antes. Tal saudosismo é fruto da descontextualização da escola: a sociedade mudou bastante desde cinquenta anos atrás; como fica a escola em relação a estas mudanças? A escola mudou? Vieira Pinto (1982/1991) examinou com propriedade a relação entre sociedade e educação, apontando a indissociabilidade destas duas, bem como o saudosismo como um dos traços da consciência ingênua (1960, Vol. I).

A sociedade brasileira transformou-se ao longo das décadas, porém encontramos a manutenção de diversos traços da estrutura política da educação e da prática educacional. Isto nos faz questionar se de fato Paulo Freire existiu, ou seja, como se mantém todos estes traços engessados no campo da educação apesar da vinda de Paulo Freire e tantos outros pensadores da educação? O saudosismo na educação é fruto do engessamento da estrutura política educacional, ou seja, dos fundamentos a partir dos quais são geridos os recursos, humanos, físicos e pecuniários investidos na educação. A rigor, porém, o engessamento e o próprio saudosismo são frutos das ações cotidianas dos educadores especialmente e dos demais membros da sociedade. Claro está que dado o engessamento da práxis educacional, a escola se encontra desestruturada para as demandas da nossa sociedade atual. As questões que se seguem são a explicitação das questões emergentes da atuação dos educadores, a partir da nossa perspectiva. Longe de ser uma explicitação que vise esgotar os tópicos, trata-se apenas de uma introdução daquilo que merece ser fruto de futuras reflexões e, sobretudo, investimentos sistemáticos e impetuosos no enfrentamento a tais questões que desafiam a educação de qualidade.

DEMANDA DE CAPACITAÇÃO DOS EDUCADORES

A demanda por capacitação foi destacada tanto nas rodas de conversa quanto nos próprios grupos de formação (grupo de estudos e formação continuada). É

de fácil aceitação a perspectiva da atuação profissional pautada na atualização constante dos conhecimentos do próprio profissional, porém ainda são poucos os esforços sistemáticos, sérios e geradores de atualização e progresso nesse sentido no campo da educação. O módulo II poderia ser um espaço utilizado para fomentar a formação continuada e capacitar os educadores para os escolhos do cotidiano educacional, no entanto a viciação reflexiva impede quaisquer progressos na práxis educacional.

Por viciação reflexiva entendemos as próprias limitações e cristalizações filosófico-teóricas que se processa nos diferentes educadores e que desdobram-se no próprio engessamento da estrutura educacional, que antes de mais nada, é um complexo de relações das práxis dos diferentes educadores. É preciso reter que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, o “Guia” e outros documentos legislativos, os livros e mais livros de Paulo Freire, de Mantoan, e tantos outros grandes pensadores da educação, tudo isso não passa de letra-morta, a letra só ganha vida graças à atuação dos protagonistas do sistema educacional. Essa é a base para toda a compreensão autêntica das vicissitudes ou sucessos da educação em nosso país². Portanto é imperioso discutir o fato concreto que temos diante de nós; educadores com perspectivas profissionais bastante cristalizadas e com proposições já caducas engastadas em si mesmas.

A letra-viva é a práxis, que em si é ação-que-reflete e reflexão-sobre-a-ação.

Talvez o nó górdio das vicissitudes da educação no Brasil seja a questão da educação dos educadores, uma vez que as alterações legislativas ou estruturais de quaisquer espécie não afetaram a educação sem que a própria atuação dos educadores seja alterada. A grande contribuição da fenomenologia existencial nesse sentido é oferecer suporte para que se compreenda o papel ativo de cada educador: as legislações possuem sua evidente importância, porém aquele que trabalha, que educa e educa-se, o ser humano, deve ser o ponto de partida para qualquer compreensão autêntica da questão educacional.

LAUDOS E A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

² A diferenciação entre letra-morta e letra-viva deve ser estendida a outros campos. Saúde (Sistema Único de Saúde), assistência social (Sistema Único de Assistência Social), em qualquer situação em que o ser humano paute suas ações numa reflexão embasada em proposições e contemplações alheias, agindo com base nelas e corrigindo-as a partir de suas próprias experiências, há a letra-viva. O professor Gustavo Alvarenga dos Santos apresenta uma proposta no campo da Psicologia Clínica e Psicoterapia que ao nosso olhar é coerente e sensível a essa questão. Tal proposta é abordada no livro “Terapia Fenomenológico-Existencial nas Comunidades Populares”, publicado pela editora CVR em 2015.

Os educadores, dito de forma ampla, abordam frequentemente a dificuldade da práxis pedagógica no caso de alunos que *precisam* de laudos. Destacamos o *precisar*, pois em nossa percepção o educador elege o laudo como necessário para sua práxis, em detrimento de atuar especificamente considerando o âmbito pedagógico. Eles apontam algumas justificativas para a relevância do laudo, por exemplo, citando o seu uso burocrático para solicitar professores de apoio ou sala de recursos à superintendência de ensino, o que é plausível, ou então afirmam que é preciso que o educando tenha laudo para eles poderem saber o que fazer com eles, para ter direções de como agir. Em determinada ocasião, numa roda de conversa, uma educadora regente de sala possuía clareza o suficiente de psicopatologia para criticar um neurologista que não diagnosticou o educando corretamente (!). Essa situação em si é embaraçante ao processo educacional, pois o educador deixa de lado o âmbito pedagógico e funda sua ação no paradigma biomédico. Em outros casos ele opera uma verdadeira psicologização dos educandos, que segrega e exclui e também deixa o próprio educador de mãos atadas, pois assim ele atravessa a fronteira de outras profissões.

Em outros trabalhos tematizaremos uma questão tangente a essa: a confusão entre a psicologia e a sociologia tendo o campo da educação como horizonte. Álvaro Vieira Pinto (2008, pp. 41-54) examinou a hibridização entre psicologia e sociologia na perspectiva das convulsões sociais engendradas por um sistema de relações desumanizador, isto é, que retira a dignidade existencial dos seres humanos. É empreendida na sociedade, para a manutenção dos e poderes de uns à custa da exploração de outros, um sistema de relações em que os espoliados que não se adaptam (conceito da biologia transplantado ao contexto social) devem ser curados através da terapêutica adequada. O sistema de relações que deveria ser examinado e desnudado pela sociologia, e a terapêutica, apontada pela psicologia, são confundidos em um só conceito; o psicossocial, que Vieira Pinto examina o quanto é perverso e usado para cumprir finalidades escusas. A confusão entre psicologia e sociologia no campo da educação desemboca na manutenção do sistema político estruturante da própria educação, o que fomenta a vigência do fenômeno social que já explicitamos: a escola desestruturada.

Amatto e Alves (2016) examinaram os desdobramentos da Conferência de Salamanca na práxis educacional e destacam que o “conceito de necessidades educativas especiais também propõe que as dificuldades escolares das crianças sejam analisadas não segundo critérios médicos, mas a partir de critérios educativos” (p. 229). A afirmação das autoras deve ser tomada como referência para a práxis educacional como um todo, e não se restringir ao contexto da educação de pessoas com

necessidades educativas especiais. De fato o próprio conceito de necessidades educativas especiais deve ser tomado como um todo que envolve quaisquer necessidades de quaisquer educando. *É um paradoxo o conceito de necessidades educativas especiais restringir-se às necessidades laudadas.* Nesse paradoxo, o lado mais poderoso domina, pois um professor de apoio só é disponibilizado para os educandos com laudo e este laudo deve conter um dos diagnósticos específicos elencados como requisito, portanto a secretaria estadual de educação elege os casos específicos em que “cede” o professor de apoio.

POUCA APROPRIAÇÃO DA AFETIVIDADE

Nossas percepções corroboram os achados de Herculano (2016), que afirma que falar da afetividade na educação é falar de um óbvio não dito. Os educadores em geral demonstram pouca apropriação da sua própria afetividade e demonstram também pouca aproximação daquilo que o educando sente. Existe uma grande confusão entre afetividade e afetuosidade, entre sentimentos, emoções e estados-de-ânimo, entre as vivências que o educando vivencia e o contexto familiar dele. Além de uma maior apropriação da própria afetividade, o que gerará um reconhecimento dos afetos no educando, os educadores se beneficiarão de maiores conhecimentos acerca da relação entre afetividade e o processo ensino-aprendizagem.

As emoções são afetos bastante intensos, são tonalidades que iluminam nossa abertura de maneira bastante forte, sendo, porém, de curta duração. A duração de uma emoção envolve a presença de um ente engendrador desta emoção. Não é difícil conceber o que engendra as emoções, uma vez que são afetos primitivos, ligados à sobrevivência do ente vivente. O medo é motivado por um ente que nos aparece temível, nocivo; a raiva é motivada por um ente que nos aparece e provoca a necessidade de lutar e assim sucessivamente. Outra característica das emoções é a dificuldade de escondê-las, juntamente com a sua expressão corporal: a face ruborizada, os músculos tensos, pupilas dilatadas, alterações na respiração etc.

Os sentimentos, por sua vez são tonalidades afetivas mais brandas, são duradouros e bastante influenciados pelo contexto social e cultural. Podemos ilustrar nossa afirmação através de uma referência a um conto de Clarice Lispector (2016), que exclama, através de uma personagem: “De uns restinhos de civilização, surgiu-me o remorso” (p. 81), ou seja, o remorso, sentimento tão elaborado e complexo, é engendrado a partir do próprio contexto social da personagem. Os outros sentimentos também são expressões mais brandas e duradouras que as emoções, podendo ser vivenciados sem uma expressão clara e manifesta para os outros.

Já os estados-de-ânimo são afetos ainda mais duradouros que os sentimentos, porém difusos, algumas vezes insondáveis enquanto um afeto, ou seja, pode ser um proto-afeto, um afeto que é desse jeito ou daquele, é um afeto que não se sabe bem dizer, mas que se sente.

A afetividade é a condição do ser humano de encontrar-se sempre sob a regência de alguma tonalidade afetiva. Os afetos, porém, não são tão claramente dizíveis, às vezes eles são difusos e confusos, brandos e fracos, porém sempre há alguma tonalidade afetiva. Já a afetuosidade é a condição do ser humano de relacionar-se com-o-outro de forma a expressar sentimentos considerados positivos, o acolhimento, o calor afetivo, o carinho, a generosidade-bondosa.

Percebemos grandes carências de conhecimentos em torno dessa questão fundamental na práxis do profissional da interação: a afetividade. Triste é que o profissional do encontro, o psicólogo, nas palavras de Luis Claudio Figueiredo (apud Evangelista, 2016), não raro também não consegue diferenciar os diferentes afetos.

INDISCIPLINA

A indisciplina dos educandos é uma problemática central nas escolas atualmente. Um exame crítico desta questão nos levará a diferentes âmbitos do sistema escolar e dos processos educacionais, revelando a necessidade de reformulações no sistema escolar e na formação de educadores, bem como sua práxis.

No entanto, para examinar essa questão, é preciso partir da existência concreta do educando indisciplinado, e não do conceito abstrato *indisciplina*. A indisciplina não existe senão enquanto abstração; o fato concreto que temos diante de nós é o educando indisciplinado, requerendo, desta forma, para o exame da problemática, o uso do percurso fenomenológico. A investigação da indisciplina de modo fenomenológico nos leva a, em primeiro lugar, questionar a ocorrência do *fenômeno indisciplina*. A indisciplina é uma situação concreta que ocorre nas escolas e é percebida pelos educadores, supervisores, diretores e outros atores do ambiente educacional, incluindo os próprios educandos. Porém há uma experiência da indisciplina? Eu posso dizer “estou indisciplinando” tal como posso dizer “estou percebendo”, “imaginando”, “*sentindo* isso ou aquilo”?

Para examinar a ocorrência ou não da *experiência* da indisciplina é preciso tematizar a indisciplina ela mesma. A indisciplina é composta pelo prefixo “in”, que indica a noção de privação e negação, e a raiz disciplina, que pode significar três coisas distintas; a) “regime de ordem imposta ou livremente consentida” b) “relação de subordinação do aluno para com o mestre ou professor” e c) “doutrina, matéria de

ensino, conjunto de conhecimentos que se professam em cada cadeira de um estabelecimento de ensino” (Cunha, 1991, p. 268). Apenas as duas primeiras concepções são de nosso interesse. A primeira concepção é a tradução do regime disciplinar no cotidiano educacional, que ordena os educandos para melhor dispô-los à docilização. As duas possibilidades de efetivação desse regime, via imposição ou via consentimento, carregam em si o mesmo eixo: a submissão do educando ao modo-de-ser do regime disciplinar. O regime disciplinar ordena os educandos, coloca-os em colunas e linhas uniformes no espaço da sala de aula tradicional, homogeneiza seu vestuário e coloca limites pré-estabelecidos para cada aula. Na escola os educandos aprendem que há um horário a ser respeitado para começar as atividades, um intervalo para o lanche e horário próprio para encerrar as atividades de cada dia letivo. A segunda concepção coloca o professor como polo da autoridade e do poder de decisão na sala de aula. Ambas as concepções são norteadoras para o modo-de-ser do educando (in)disciplinado.

Em si, a indisciplina não é uma experiência. O educando não pode *indisciplinar*, no sentido de ser um verbo intransitivo. Ele pode, no entanto, ser indisciplinado com relação ao regime disciplinar daquele ambiente educacional. Ser indisciplinado com relação a... indica que a problemática indisciplina é referenciada ao contexto social e seus valores assumidos. A indisciplina em si não é uma experiência, sendo, portanto, uma abstração. Enveredar pelos caminhos que a concebem como um conceito além de levar a falsos problemas, não nos trariam qualquer possibilidade de resolução aos problemas concretos que temos diante de nós. É preciso discutir a indisciplina a partir do educando indisciplinado, vendo, pois, que tal educando tem aula com outros educandos, ministrada por um educador, e portanto estes fatores devem ser discutidos.

A disciplina é referenciada a algum valor socialmente construído. Em nosso cotidiano agimos tendo como referência os valores d'a-gente e isso motiva comportar-se no mais das vezes através de referências já cristalizadas. Podemos justificar o quadro destacado por Herculano (2016) a partir dessa compreensão. A autora destaca que na práxis docente os educadores, ao se depararem com situações que ameaçam sua autoridade ou que são desconhecidas, tendem a agir com autoritarismo e rigidez; duas posturas já cristalizadas nos modelos escolares arcaicos. No cotidiano escolar os valores de cada educador, as suas próprias referências e concepções são responsáveis por diferentes níveis de aceitação da indisciplina ou manejo quando esta ocorre.

Uma abordagem mais humana da indisciplina nos leva a examinar essa problemática a partir de uma aproximação livre de julgamentos e não preconceituosa. É

preciso aproximar-se dessa questão naquilo que ela tem de positiva, de concreta e factual na existência do educando.

Martins (2009) afirma que a escola preocupa-se com o desenvolvimento de competência e valores nos educandos, isto implica a consideração da disciplina não como um conjunto de punições ou sanções aos educandos indisciplinados, mas sim o *desenvolvimento do autodomínio, da capacidade de ajustar sua conduta às demandas de cada situação do cotidiano escolar*. “A disciplina”, afirma o autor “deve constituir-se como um hábito interno adquirido livremente que facilita a cada aluno o cumprimento das suas obrigações” (p. 6). Tal concepção é capital na atuação dos educadores, pois concebe a disciplina a partir do próprio ser humano e a partir da situação em que ela ocorre.

O psicólogo educacional deve esforçar-se para elucidar o tanto quanto for possível um mito comum entre os educadores. Em certas ocasiões tal credence pode expressar a transfiguração da má-fé deles numa justificativa tomada como plausível: não é possível realizar a inclusão, pois já não é possível manejar a indisciplina. Já não é possível, mas *antigamente era*.

Segundo Paulo Freire, em entrevista, “a autoridade é uma invenção da liberdade”. O mestre fundamenta esta hipótese a partir da noção da experiência da liberdade, que sendo experienciada por diferentes seres humanos desemboca em “liberdades individuais” que se contrapõem e se desencontram, requerendo um contrário, a autoridade, para se preservarem. A autoridade, ao limitar a liberdade, também deve se limitar, cedendo espaço à liberdade, pois caso contrário, quando há um descompasso entre a autoridade e a liberdade, em detrimento desta, há o autoritarismo, o arbítrio. No caso da indisciplina escolar, podemos considerar o próprio protagonismo dos educandos enquanto atores do processo educacional, o que fundamenta a consideração de sua responsabilidade e sua voz ativa no decorrer de todo processo educacional.

Percebe-se que a indisciplina torna-se um problema maior, bem como outros problemas se intensificam, como a dificuldade de incluir, fracasso escolar, desmotivação da turma etc., a partir do sexto ano de escolarização. Inferimos que a presença de um educador regente em cada turma, que ocorre do primeiro ao quinto ano, em contraposição à diversidade de educadores de acordo com as diferentes matérias oferece bases para elucidar esta questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do centro de educação especial relatada destinava-se exclusivamente ao público do ensino estadual. A distinção entre *ensino municipal*, *ensino estadual* e *ensino federal* é bastante perniciososa aos cidadãos-educandos, pois são impossibilitados de acessar os serviços das outras esferas de ensino. A elaboração de um sistema único de educação é uma forma de integrar as propostas e serviços educacionais, bem como oferecer um leque maior de serviços aos educandos, que antes de serem cidadãos-educandos do estado, ou cidadãos-educandos do município, são cidadãos do Brasil.

A medicalização da sociedade, que no contexto da educação é expressa através da demanda por laudos sem a devida crítica, deve ser melhor debatida e combatida. A psicologia em especial deve ser protagonista na busca por serviços mais humanos e menos reducionistas, demonstrando, em especial aos educadores regentes de sala, como um diagnóstico psicopatológico pode ser prejudicial ao educando e à sua própria práxis. Os educadores devem refletir: o que um laudo pode apontar sobre o educando que a própria sensibilidade do educador não pode perceber? Isto é relevante na prática pedagógica?

A atuação do psicólogo no contexto da educação traz contribuições em todo o processo educacional, podendo beneficiar seus diferentes protagonistas. Propostas inovadoras como as desenvolvidas nesse centro de educação especial devem ser consolidadas e ampliadas, buscando manejar os problemas encontrados no nosso contexto educacional. No entanto, a prática do psicólogo, bem como a própria contemplação que o levaria elaborar novos saberes teóricos (que seria a teoria primordialmente senão uma contemplação sobre a ação?), devem ser enriquecidos com uma investigação fenomenológica dos fenômenos e a elucidação crítica do totalidade social que envolve o processo educacional.

REFERÊNCIAS

- Amatto, L. & Alves, V. (2016). Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. *Memorandum*. n. 30. p. 224-242.
- Augras, M. (1978/2013). *O Ser da Compreensão: Fenomenologia da situação psicodiagnóstica*. Petrópolis: Vozes.
- Belo Horizonte, Secretaria De Estado De Educação (2014). *Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE.

- Bicudo, M. (2016). A Fenomenologia do Cuidar na Educação. In A. Peixoto & A. Holanda (coords.). *Fenomenologia do Cuidado e do Cuidar: perspectivas multidisciplinares* (pp. 85-92). Curitiba: Juruá.
- Brasil (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: *Diário Oficial da União*.
- Brasil (2001). Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC.
- Cardinalli, I. (2012). *Daseinsanalyse e Esquizofrenia: um estudo na obra de Medard Boss*. São Paulo: Escuta.
- Conselho Federal De Psicologia (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP.
- Cunha, A. (1991). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dalberio, M. C. (2000). *Quem São e Onde Estão os Alunos Egressos da Educação Especial?*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia.
- Declaração de Salamanca (1994). *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, ES: Unesco.
- Evangelista, P. (2016). *Psicologia Fenomenológica Existencial: a prática psicológica à luz de Heidegger*. Curitiba: Juruá.
- Freire, P. (1974/2016). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Heidegger, M. (1987/2001) *Seminários de Zollikon*. Petrópolis: Vozes.
- Herculano, M. (2016). A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In: M. Viana & R. Francischini (Orgs.), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 157-175). Brasília: CFP.
- Lispector, C. (2016). *Todos os Contos: Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Mantoan, M. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna.
- Martins, E. (2009). A interface entre o papel da escola e a (in) disciplina escolar. *UBILEtras*. v.1, n.1, p. 1-19.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrendo Crianças*. São Paulo: Summus.
- Silva, F. C. (2016). O Trabalho do Assistente Social na Equipe Multidisciplinar do Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE) para o Processo de Inclusão nas Escolas da Rede Estadual de Uberaba/MG. *Resumos do XVII Encontro de Pesquisadores: Perspectivas do Desenvolvimento*. Franca: Uni-FACEF.
- Silva, V. (2004). *A Atuação Do Professor Com Alunos Especiais Incluídos No Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba,.
- Szymanski, H. & Szymanski, L. (2013). Repercussões do Pensamento Fenomenológico nas Práticas Psicoeducativas. In: C. Barreto, H. Morato & M. Caldas (Orgs.), *Práticas Psicológicas na Perspectiva Fenomenológica* (pp. 77-94). Curitiba: Juruá.
- Viana, M. & Francischini, R. (Orgs.) (2016). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?*. Brasília: CFP.

Vieira Pinto, A. (1960). *Consciência e Realidade Nacional*. II Volumes. Rio de Janeiro: ISEB.

Vieira Pinto, A. (1982/1991). *Sete Lições Sobre a Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez.

Vieira Pinto, A. (2008). *A Sociologia dos Países Subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Nota Sobre o Autor:

Breno Augusto da Costa. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Membro-fundador da Liga Acadêmica de Fenomenologia Existencial (LAFEN/UFTM). Pesquisador Independente. E-mail: brenobac@gmail.com.

Recebido em: 17/03/2017.

Aprovado em: 25/05/2017.