

O LAÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS EFEITOS PARA A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

RAHME, Mônica Maria Farid * – USP

GT-15: Educação Especial

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

A convivência entre crianças na escola e a possível extensão desses laços para outros espaços sociais ocupa uma posição de destaque nos trabalhos sobre a situação social e escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais¹ desde o movimento pela sua integração escolar (HEGARTY; HODGSON; CLUNIES-ROSS, 1988; KIRK; GALLAGHER, 1996), intensificando-se na perspectiva inclusiva. Nela, o princípio de que os alunos com necessidades especiais estudem nas classes comuns das escolas próximas de sua residência é sublinhado como forma de romper com a segregação à qual esse público esteve historicamente submetido, contribuindo para a formação de sujeitos mais abertos à diversidade, e como estratégia de ampliação de seus contextos de aprendizagem (BISHOP *ET AL.*; 1999; PORTER; RICHLER, 1992).

Para tanto, são propostas estratégias que propiciem a interação entre os sujeitos, evidenciando a concepção de que o estabelecimento de laços entre a criança com necessidades educacionais especiais e a criança considerada normal não é um acontecimento desencadeado apenas pela sua inserção na escola comum, mas que requer a aprendizagem do respeito, da sensibilidade e da compreensão (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Uma outra manifestação dessa idéia pode ser depreendida da ênfase atribuída à mediação do professor, considerada como uma ação que contribuiria para a superação das barreiras sociais e culturais impostas a esse grupo (STONE; CAMPBELL, 1992).

Entretanto, ultrapassar os limites da segregação não se apresenta como uma tarefa simples, sobretudo se considerarmos que na contemporaneidade os valores do indivíduo, do mercado e da eficiência técnica têm sido elevados à potência, aguçando os índices de exclusão e de *apartheid* social (LYPOVETSKY, 2004).

* Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (MG). Doutoranda FEUSP.

¹ Essa denominação é adotada pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e se refere, genericamente, a alunos e alunas que apresentam diagnósticos distintos como deficiência mental, física, visual, auditiva, múltipla, surdez e, também, autismo, psicose e quadros afins.

Partindo dessas questões e tendo como referência a interface Psicanálise e Educação, este trabalho propõe investigar a Educação Inclusiva como uma das formas de constituição do laço social na atualidade, considerando seus efeitos para a produção de subjetividades. Diante do que foi exposto, perguntamos: A intenção de superar a segregação escolar por meio de uma convivência comum tem se tornado possível nas relações que se estabelecem na escola? Quais implicações estão presentes nesse “estar junto” se considerarmos a radicalização dos mecanismos de segregação em nossa sociedade? O que as crianças produzem discursivamente sobre essa experiência e o que isso coloca para pensarmos na relação laço social, discurso e subjetividade?

Referencial teórico

Este trabalho tem como referência os aportes teóricos do campo psicanalítico, baseando-se, para tanto, no conceito de laço social, que pode ser compreendido como aquilo que organiza nossas relações, tornando possível o reconhecimento do outro como semelhante.

Freud pautou a discussão da cultura e da constituição de um corpo social em textos como “Totem e Tabu” (1913), “Psicologia de grupo e a análise do ego” (1921), “Mal-estar na civilização” (1930), dentre outros, indicando que não há pacto simbólico sem uma renúncia pulsional e sem uma partilha: a renúncia de tratar o outro como objeto e a partilha de que a todos cabe uma parte (NAPARSTEK, 2005). Na obra de Lacan, podemos depreender seu interesse pela constituição do laço social desde as formulações de que “o inconsciente se estrutura como uma linguagem” e de que “a lei do homem é a lei da linguagem” (LACAN, 1953), até sua concepção do discurso como artífice dos laços sociais, apresentada no Seminário “O avesso da Psicanálise” (1969-1970).

Podemos considerar, assim, que desenvolvemos nossa capacidade de acolher o outro quando ele nos traz alguma semelhança, quando nos encontramos, de certa forma, capazes de considerá-lo como semelhante (FREUD, 1921), o que é reafirmado por LACAN (1969-1970), ao dizer que a fraternidade surge de um ato de segregação.

A partir desses dois autores, podemos dizer que laço social é um conceito que articula as dimensões de sujeito, coletivo, inconsciente e esfera institucional, possibilitando avanços na leitura dos fenômenos que se circunscrevem na contemporaneidade (MEGALE, 2003), como é o caso Educação Inclusiva.

Objetivos

- Analisar os princípios da Educação Inclusiva a partir da noção de laço social/discurso.
- Investigar os aspectos que mobilizam o estabelecimento de laços entre as crianças, de modo a captar indícios da sua relação com o outro.
- Contribuir para a construção de um arcabouço teórico que permita avançar na abordagem da subjetividade no campo Psicanálise – Educação.

Metodologia e desenvolvimento

Do ponto de vista psicanalítico, as dimensões do particular e do coletivo estão fortemente articuladas (FREUD, 1921), mas devem ser cuidadosamente observadas quando se trata de estabelecer procedimentos de investigação acadêmica. Para tanto, LACAN (1968) cunhou os termos *extensão* e *intensão*, com a finalidade de diferenciar os campos de aplicação da psicanálise. Como psicanálise em *intensão*, o autor designa a condução da análise individual e da formação do analista. Ao abordar a psicanálise em *extensão*, refere-se à sua articulação com fenômenos próprios do corpo social e, por conseguinte, ao lugar que o pesquisador de orientação psicanalítica ocupa frente aos diversos campos do saber e das práticas institucionais.

Este estudo se situa, portanto, como um procedimento de *psicanálise em extensão*, pois se propõe a construir uma análise de um fenômeno social – o laço social na Educação Inclusiva e seus efeitos para os sujeitos – a partir das formulações teóricas do campo psicanalítico. Conta, portanto, com o arcabouço teórico desse campo, sem pretender com isso realizar uma análise peculiar à clínica em *intensão*.

Considerando a pesquisa em um contexto metodológico ampliado, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, que considera o universo de significados, aspirações e valores dos fenômenos para os sujeitos implicados na investigação (GÓMEZ ET AL., 1999).

O processo de pesquisa subdivide-se em dois eixos principais. No primeiro, localizamos os elementos que constituem a Educação Inclusiva como discurso e que fundamentam o laço social por ela proposto. No segundo, realizamos uma pesquisa empírica durante o ano letivo de 2007, em uma escola pública de tempo integral. A investigação se desenvolveu em uma turma de Ensino Fundamental, composta por 25 crianças, com a faixa-etária entre seis e sete anos, sendo que uma delas apresentava necessidades educacionais especiais.

Os procedimentos metodológicos adotados articularam observação (LUDKE *ET AL.*, 1986) em sala de aula e em espaços coletivos da escola; entrevistas semi-estruturadas (BURGUESS, 1997) individuais e/ou em pequenos grupos; e filmagens (ROSA *ET AL.*, 1998) de momentos de interação entre as crianças fora da sala de aula. Por se tratar de uma escola de tempo integral, privilegiamos os momentos nos quais a intervenção do adulto era menos diretiva, de modo a localizar formas de interação das crianças da turma com o colega que apresentava necessidades especiais.

As observações nos contextos acima indicados aconteceram durante todo o período de pesquisa e as filmagens durante os meses de Abril a Junho. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas inicialmente com dez crianças, considerando o colega com necessidades especiais. Posteriormente, cenas das filmagens foram inseridas em uma segunda versão da entrevista com o grupo, de modo que as crianças pudessem tecer seus comentários sobre o registro apresentado. Foram entrevistadas, ainda, profissionais que atuavam com a turma investigada.

Indicativos parciais obtidos

- Considerando-se os poucos recursos simbólicos da criança com necessidades especiais para se relacionar com o outro e se inserir na rotina escolar, as crianças apresentavam um conjunto de estratégias para inseri-lo nessa dinâmica, e uma série de hipóteses sobre a sua forma particular de lidar com a realidade.
- A necessidade de nomeação da diferença do colega emergiu como um ponto de tensão, mais evidente nos momentos de contato dos alunos com crianças de outras turmas do que no interior da sala de aula.
- A mediação por parte do adulto nesse contexto mostrou-se de fundamental importância, no sentido de intervir nos posicionamentos grupais e de construir formas de significar as diferenças e proximidades entre os alunos.

Considerações finais

A Educação Inclusiva pode ser considerada como um marco simbólico que permite o encontro, na instituição escolar, de crianças que pertenciam a lógicas institucionais diferenciadas. Entretanto, a produção de efeitos não-segregativos no interior da escola, com seus possíveis desdobramentos sociais, persiste como desafio a ser cotidianamente trabalhado, de modo a não tomá-la como perspectiva desvinculada das questões que delineiam o movimento de exclusão na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

BISHOP, K. D.; JUBALA, K. A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Promovendo amizades*. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 184-199.

BURGUESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celtas, 1997.

FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*, vol. XVIII [1921], Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 89-179.

GOMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L.. *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 21-34.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LACAN, J. Função de campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988 [1953]. p. 101-187.

_____. Proposition du 9 de octobre 1967 sur le psychanalyste de l'École (1967), *Scilicet*, n. 1, 1968. p. 14-30.

_____. O Seminário: Livro 17, *O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 [1969-1970].

LUDKE, M.; ANDRE, M. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYPOVETSKY, G. Os tempos hipermodernos. São Paulo: Ed. Barcarolla, 2004.

MEGALE, F. C. S. *Discurso e laço social: debates entre a análise de discurso e a psicanálise lacaniana*. 2003. 335 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

NAPARSTEK, F. Do pai universal ao pai singular. In: *Curinga*. Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas Gerais, n. 21, p. 41-54, jun. 2005.

PORTER, G. L.; RICHLER, D. Réformer les pratiques de l'éducation spéciale: jurisprudence, defense des droits, innovation. In: _____ (org.). *Réformer les écoles canadiennes: perspectives sur le handicap et l'intégration*. Canadá: L'Institut Roehrer, 1992. p. 9-35.

ROSA, R.; CARDARELLO, A.; FONSECA, C.; GODOLPHIM, N. Nos bastidores de um vídeo etnográfico. In: *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo em ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 269-287.

STONE, J.; CAMPBELL, C. Convivialité: le plan d'études et le développement des relations entre camarades. In: PORTER, G. L.; RICHLER, D. (org.). *Réformer les écoles canadiennes: perspectives sur le handicap et l'intégration*. Canadá: L'Institut Roehrer, 1992. p. 259-275.