



Vínculo

ISSN 1806-2490 *versão impressa*

Vínculo v.2 n.2 São Paulo dez. 2005



Como citar
este artigo

ARTIGOS

Os vínculos na inclusão escolar: sobre laços, amarras e nós¹

The bonds in the school inclusion: on bows, fastenings and knots

Los vínculos en la inclusión escolar: los lazos, cerraduras y nudos

Solange Aparecida Emílio²

Núcleo de Estudos em Saúde Mental e Psicanálise das Configurações Vinculares
Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo
Departamento de Psicologia do Centro de Ensino São José

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

O presente trabalho pretende lançar reflexões sobre as amarras, os laços e nós necessários e/ou inevitáveis para o processo de inclusão de indivíduos significativamente diferentes no contexto escolar. Ele traz algumas considerações traçadas pela pesquisa realizada pela autora, a partir de sua participação no contexto de uma escola regular de ensino infantil, fundamental e médio. Os principais objetivos da pesquisa foram verificar as implicações grupais e institucionais da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e as aproximações e afastamentos entre a inclusão desejável e a possível, além das contribuições do profissional de psicologia para este processo. Nas discussões, foi abordado o que está para além da questão legal, "de direito" e parece ser fundamental para pensar e viabilizar uma inclusão "de fato", pois esta não se encontra pronta ou se encerra em si mesma, mas faz parte de um processo vivo e em transformação.

Palavras-chave: Grupos, Inclusão escolar, Vínculos.

ABSTRACT

The present work intends to launch reflections on bows, fastenings and knots that are necessary or inevitable for the inclusion process of significantly different individuals in the school context. It brings some ideas developed by the author as a psychologist and researcher at the context of a regular school of primary and secondary education. The main objectives of the research had been to verify the group and institutional implications of the inclusion and the approaches and separations between the desirable and possible inclusion, as well as the contributions of the psychologist for this process. For the discussions, the author approached what is beyond the legal issue and seems to be fundamental when one considers the inclusion "in fact", as this is not ready, but the part of a process that is alive and in transformation.

Keywords: Groups, School inclusion, Linkings.

RESUMEN

El presente trabajo se prepone a lanzar reflexiones con respecto a los lazos, cerraduras y nudos necesarios y inevitables para el proceso de la inclusión de individuos perceptiblemente diferentes en el contexto de la escuela. Trae algunas ideas a partir de la investigación desarrollada por la autora en su participación en el contexto de una escuela de educación infantil, básica y media. Los objetivos principales de la investigación fueran verificar las implicaciones institucionales de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y los acercamientos y apartamientos entre la inclusión deseable y la posible. También, las contribuciones del profesional de psicología para este proceso. En la discusión, la autora destaca o que está más allá del derecho y parece ser básico para pensar y hacer posible una inclusión "de hecho", ya que esto si no encuentra listo, pero hace parte de un proceso vivo y en transformación.

Palabras clave: Grupos, Inclusión escolar, Vínculos.

"(...) e assim, seja lá como for, vai ter fim a infinita aflição e o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão".

(Chico Buarque e Rui Guerra)

A Instituição Escolar e a Inclusão

A escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem e poderia ser o lugar ideal para propiciar a transformação das relações humanas (AQUINO, 2000). No entanto, sabemos que isso nem sempre ocorre e podemos pensar, com Bleger (1980), que isso se deve ao fato de toda a organização tender a ter a mesma estrutura do problema que deve enfrentar e para a qual foi criada.

Então, parece que a questão que se coloca é muito maior do que quem está dentro ou fora e precisa ou deve ser incluído. Estamos, sobretudo, falando a respeito de como se dá esta inclusão e em que contexto se pretende incluir. Também e principalmente, de nossa implicação no processo.

A escola passa a ser o espaço para tornar visível o que o olhar normalizador oculta, ajudando a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que contribuíram para a negação dos direitos humanos e sociais mais elementares, nomeando aquilo que se disfarça nos discursos e contribuindo na luta contra a exploração (GENTILI, 2001).

Muitas questões ainda precisam ser incansavelmente discutidas, pois, de acordo com Schaller (2002), a partir do surgimento de espaços de debates, poderemos criar condições sociais que permitam o acesso à cidadania e à construção da vida de cada pessoa, com sua particularidade e pelo reconhecimento do sujeito como tendo direito ao respeito e à dignidade e ao desejo de influenciar as condições sociais.

Existe, assim, a inclusão que defendemos e a que desejamos e também aquela que tem acontecido no cotidiano das escolas que se denominam inclusivas. Além dos questionamentos já levantados por diversos autores sobre a educação geral, algumas perguntas continuam se fazendo necessárias e permanecem sem respostas. Não sei se tenho a pretensão de responder a tais questões, mas pretendo retomá-las adiante, para problematizá-las e podermos ampliar um pouco mais a discussão a respeito da inclusão “de fato”, que parece estar ainda muito distante daquela que é “de direito”.

Apresento, aqui, recortes da pesquisa que realizei em uma escola da rede particular de ensino localizada na cidade de São Paulo, utilizando a leitura grupal e vincular para investigar as amarras, laços e nós, necessários e/ou inevitáveis para o processo de inclusão de indivíduos significativamente diferentes nos diversos contextos (EMÍLIO, 2004). Ela foi resultado do meu ingresso como psicóloga e pesquisadora no contexto de uma escola regular de ensino infantil, fundamental e médio, que estava empenhada em realizar a inclusão responsável e criteriosa de alunos com necessidades educacionais especiais. Participei do contexto por mais de três anos. Apoiada pela abordagem qualitativa, que considera a relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do pesquisador, retomei os registros e recordações dos acontecimentos presenciados durante a participação na escola e elaborei vinhetas do cotidiano escolar, que condensaram situações ocorridas com pessoas e em momentos diferentes. Então, a partir da releitura das vinhetas, levantei os temas que mais se destacaram, tais como: o pertencimento, a abordagem às diferenças, os ruídos familiares, os encaminhamentos e diagnósticos e as questões institucionais. Finalmente, tracei formulações, que não se referem a “conclusões” ou “verdades” sobre o assunto pesquisado, mas busquei com elas “alinhar” os objetivos da pesquisa com as referências teóricas que me acompanharam ao longo do trabalho e as descobertas realizadas pela convivência na escola. Espero, assim, ampliar um pouco mais as reflexões já realizadas e, quiçá, fornecer subsídios para que outros pesquisadores e demais profissionais interessados na compreensão dos fenômenos escolares possam vir a fazer suas próprias interpretações e considerações. Apresentarei, a seguir, parte destas formulações.

Sobre Laços, Amarras e Nós

Os fenômenos presentes no contexto escolar podem encontrar explicações e leituras que passam pelos indivíduos, pelas relações entre eles e também pela forma como estes indivíduos e grupos se vinculam com as normas, leis e valores dos demais macrogrupos. Para Zimerman(2000), há três possíveis planos de abrangência do vínculo: o intrapessoal, o interpessoal e o transpessoal. Os vínculos intrapessoais dizem respeito a como os objetos internos se relacionam entre si; os interpessoais, por sua vez, são os presentes nas relações entre os indivíduos de um grupo; já os transpessoais se referem a algo que transcende e atravessa a história pessoal de cada membro e até das relações.

A dimensão transpessoal, por estar relacionada a vínculos e fantasias inconscientemente compartilhados por todos os indivíduos, pareceu uma forma interessante de repensarmos as amarras, laços e nós do contexto escolar e para poder explorar melhor a sua influência, recorrerei à mitologia, pois, segundo Ávila (2001/2002) ela constitui uma fonte inesgotável de parábolas, representação de atos, afetos e formas de vinculação que alimentam incessantemente a imaginação dos povos.

A figura mitológica que parece melhor representar o conceito de vínculo é a de Hefesto, o deus coxo, aquele que tem o poder de atar e desatar, o xamã dos nós. Brandão (1995) afirma que, como símbolo, Hefesto parece traduzir uma personagem descompensada. Se por um lado, era deformado, foi desprezado pelo pai e pela mãe (Zeus e Hera), por outro, desposou a mais bela das deusas, Afrodite, uniu-se, também a Cárís, a mais linda das Graças e amou Aglaia, a mais jovem das Cárites. Descrito como artista incomparável, mestre consumado nas artes do fogo e extremamente habilidoso - pois modelou Pandora do limo da terra - quando se sente traído ou desprezado, aparece como um ser amargo e vingativo, pois, entre outras coisas, fabrica um trono de ouro em que aprisiona sua mãe, elabora uma fina teia para ridicularizar Ares e Afrodite, denunciando o adultério da esposa, e acorrenta Prometeu.

O mito de Hefesto pode ser usado como uma interessante alegoria para pensarmos nos vínculos transpessoais presentes no contexto escolar. Assim como no mito, o vínculo pode significar um laço, uma ligação, mas conter também os nós, o que nos amarra, o que é difícil de desfazer; pode ser um elemento de agregação no grupo, mas funcionar, também, como promotor de cisões, rupturas e exclusões.

Um aspecto que é apontado por Amaral (1991) refere-se ao isolamento de Hefesto, que vive na Terra, diferentemente das demais divindades, que vivem no

Olimpo. Podemos pensar inicialmente que a grande questão aqui seria que ele teria que conviver com as suas diferenças, ao se deparar com os demais deuses. No entanto, a convivência em grupo, ao nos colocar em contato com as nossas diferenças, também nos faz conviver com o que há de semelhança, mas aquela à qual não queremos ou podemos reconhecer e diz respeito às nossas limitações, lacunas e imperfeições. Feito Hefesto, buscamos o isolamento para não olharmos para nossos espelhos.

Concordo com Anzieu (1966), quando afirma que um pequeno grupo humano é um local de confrontos e laços entre as pessoas e no qual os desejos individuais esperam passivamente ou reclamam com violência sua realização. Nele, o narcisismo de cada um experimenta doces vitórias e amargas feridas, “vitórias sobre os outros tratados como objetos de meus desejos, feridas que tantos outros narcisismos, sem querer (e às vezes querendo), infligem por sua própria existência no meu” (op. cit. p. 61). Para o autor, há o medo de ser grupo e de perder a sua identidade no grupo e a convergência dos fantasmas e a sua elaboração unificante pode dar à luz uma ideologia ou uma mitologia, ambas defensivas.

A opção de uma escola em acolher as diversidades em seu meio não é fácil de ser administrada no cotidiano. No entanto, alguns alunos são recebidos sem que se saiba que apresentam necessidades educacionais especiais. Isso nos dá a dimensão de que mesmo aquelas escolas que escolhem não receber alunos com tais necessidades não têm como evitar que isso aconteça. A saída encontrada por muitas delas acaba sendo a exclusão ou a múltipla repetência do aluno. Houve muitos momentos, na escola pesquisada, de pressão de familiares de alunos, professores – e eventualmente de alguém da coordenação - para que um determinado aluno fosse excluído do contexto. Uma hipótese que levanto é que estes alunos estariam espelhando algo da instituição ou de seus membros e que não poderia ser mostrado. Talvez, as restrições cognitivas, a confusão mental, o fracasso e a falha. Por outro lado, ao serem tolerados os reflexos percebidos (mesmo aqueles que não eram fáceis de enfrentar), mais possíveis também pareciam se tornar as relações e o contato com as fragilidades institucionais.

Foi detectada, em muitos momentos, a resistência à presença de um representante da psicologia, que poderia também estar associada às fantasias de exposição dos “defeitos” e limitações institucionais. Como o deus, no mito citado, que buscava a perfeição em sua arte e em suas parceiras (não podemos nos esquecer de que Afrodite era a representante máxima da beleza), também parece que nas escolas há esta busca pela perfeição e os participantes acabam enfrentando dificuldades ao se depararem com as fraquezas, a dúvida e os representantes de suas imperfeições.

Podemos pensar, aqui, no conceito de pacto denegatório trazido por Kaës (1991). Para este autor, em toda a instituição há espaços de calabouço, de obscuridade profunda. O pacto é uma formação intermediária em qualquer vínculo que

mantém silenciado o que possa questionar a formação e manutenção do vínculo. Ele faz calar as diferenças e seu enunciado, como tal, jamais é formulado. Os pactos e contratos, como nos lembra o autor (op.cit), são necessários, assim como os mecanismos de defesa o são para a sobrevivência do indivíduo, para a sobrevivência institucional e a manutenção dos vínculos. O sofrimento institucional ocorre quando o pacto denegatório é insuficiente ou paralisa o trabalho do pensamento. Assim, da mesma forma como ocorre com os mecanismos de defesa, ao serem percebidas as implicações institucionais nos conflitos e a partir da existência de espaços de reflexão, com a evidenciação das dificuldades, parece que novas possibilidades de vinculação vão sendo criadas.

Retomando Hefesto, se pensarmos nos "nós", dos laços difíceis de desamarrar, ou no "nós", como pronome pessoal que nos remete ao grupo, podemos equiparar a instituição escolar ao deus coxo, na medida em que os desafios em coletividade dão a dimensão da incompletude de cada um e da própria instituição, o que pode gerar angústias que nem todos os participantes do contexto têm condições de suportar e assim como Hefesto, tendem a evitar. Por outro lado, na escola pesquisada, parece que a solução encontrada para enfrentar tais angústias foi o estabelecimento de espaços de compartilhamento e busca conjunta de soluções para as dificuldades surgidas.

As transformações ocorridas naquele contexto não podem ser atribuídas exclusivamente às intervenções e leituras feitas por mim acerca dos fenômenos presentes. Sei, também, que não ocupei a posição de analista institucional, até pelas sobreposições existentes na modalidade de inserção que optei por assumir. No entanto, percebo que muitas das minhas proposições e indagações provocaram mudanças e rearranjos institucionais. Desta forma, considero ter contribuído para o que Kaës (1991) afirma ser o trabalho do psicanalista em uma instituição, ou seja, a discriminação dos espaços comuns intrincados e o reconhecimento dos níveis de organização para cada sujeito, deixando falar e ouvir o sofrimento, seja qual for sua procedência e razão de ser.

Bleger (1984) afirma que o grau de saúde ou doença de uma instituição não está na inexistência de conflitos, mas na condição de explicitá-los e na busca de formas de resolvê-los no âmbito institucional. Em uma instituição marcada pela indiscriminação inicial de algumas funções e pela condução familiar, gradualmente foram sendo percebidos o delineamento dos papéis e a aceitação de pessoas não pertencentes à família para o exercício de funções diretivas. Ocorreu, também, uma abertura crescente no sentido da criação de espaços de escuta e de fala, que culminou na implementação da função de professor-tutor (com mais autonomia para tomar decisões sobre os alunos) e a valorização, cada vez maior, das decisões coletivas.

Não estou sugerindo que tenham deixado de existir as diferenças hierárquicas. Pelo contrário, paradoxalmente, apesar de haver maior participação dos envolvidos, as funções hierárquicas no Centro de Ensino parecem estar cada vez

mais definidas e claras. Assim, a direção geral continua tendo o poder de decisão final, mas as opiniões da direção pedagógica e administrativa, da coordenação e orientação, do departamento de psicologia, dos professores, demais funcionários, pais e alunos são, em geral, consideradas e respeitadas.

A partir do que acompanhei naquela instituição, parece que a educação que objetiva transformações sociais somente poderá ocorrer em um contexto no qual os espaços de escuta e de decisões conjuntas sejam criados e possam sobreviver aos movimentos a eles contrários, a partir da revisão e reflexão constantes e do enfrentamento às dificuldades, inerentes ao convívio em sociedade.

Para encerrar, gostaria de abordar a questão da inclusão na rede pública de ensino. Para isso, vou começar pensando na educação pública, em termos gerais. Sabemos que as ações públicas em nosso país ainda não deram conta de resolver a ineficiência crônica da escola. Parece que educação pública aqui ainda se confunde com educação para os pobres e, segundo Gentili (2001), “a norma tem sido, quase sempre, a de oferecer educação pobre aos pobres, permitindo apenas às elites a possibilidade de acesso a uma educação de excelência” (op. cit. p. 36).

Temos que ficar atentos para a proposta de inclusão na rede pública, pois enquanto este problema crônico – e como sabemos, histórico - apresentado pela educação persistir, a proposta de que todos tenham acesso à escola regular pode ser perigosa, na medida em que a escola pública regular também demonstra carecer de cuidados educacionais especiais, os quais parece terem sido vilipendiados por muito tempo.

Recentemente, em um encontro de educadores para a discussão do “Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos nos municípios brasileiros” relatado por Aranha (2004), apesar de ter havido a aceitação da proposta de implementação da educação inclusiva nos sistemas municipais e estaduais, os participantes listaram as dificuldades que têm enfrentado no processo de mudança da prática educacional. Foram descritos 14 itens, que vão do desconhecimento da legislação, passam pela falta de clareza quanto à operacionalização do processo e implementação de sistemas educacionais inclusivos e enumeram muitas de suas necessidades, como a de provisão de recursos financeiros, de materiais e equipamentos adequados; de assessoria; de programas de formação continuada para professores; de sensibilização das famílias; de envolvimento efetivo e busca de soluções conjuntas; e até de fiscalização.

Diante de tantas necessidades apresentadas pelos representantes do ensino público nacional, considero que seja melhor poder cuidar delas antes de haver a imposição do acolhimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino público. Ainda segundo Aranha (2004), para sairmos da retórica em relação à educação inclusiva dependeremos do fortalecimento da noção de responsabilidade coletiva, no que se refere à educação de todas as crianças e

jovens brasileiros.

Se, num primeiro momento, a proposta da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular parece beneficiar somente a estes alunos, possibilitando o pertencimento em espaços nos quais pareciam não caber, percebemos que a inclusão feita de forma ética e responsável permite a todos que participam do cotidiano escolar a oportunidade do convívio com as diferenças, da prática da tolerância, da perseverança e da busca de saídas criativas.

Vimos como o cotidiano escolar precisa igualmente de cuidados especiais para que a escola cumpra o que se propõe, já que os desafios e dificuldades são inúmeros. Considero, então, que a inclusão de alunos com necessidades educacionais não pode ser banalizada e tampouco abandonada, mas deve ser considerada e discutida, dentro de uma perspectiva mais ampla, que é a da busca de eliminação das desigualdades e da indiferença em relação à condição humana. Por este motivo, mesmo sabendo que são necessárias muitas mudanças no ensino, tanto público quanto privado, para podermos pensar na construção de uma sociedade que caminhe para relações com oportunidades para todos e justiça social, tenho esperança de que o relatado, refletido e formulado aqui tenha contribuído, pelo menos, para o questionamento dos modelos estabelecidos e o estímulo na procura de novas alternativas.

Se pensarmos que a escola é uma pequena amostra, reflexo e refletora da sociedade, podemos imaginar que este é um passo, entre os tantos necessários, na construção de um mundo melhor. Parafraseando os poetas, quem sabe, mesmo que provavelmente não tenha fim a infinita aflição, poderemos ver algumas flores brotarem do aparentemente impossível chão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. A Integração Social e Suas Barreiras: representações culturais do corpo mutilado. In: **Rev.Ter.Ocup.**, USP, 2 (4); p.188-195, 1991.

ANZIEU, D. **O Grupo e o Inconsciente**: O Imaginário Grupal . São Paulo: Casa do psicólogo, 1990.

AQUINO, J. G. **Do Cotidiano Escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.). **Inclusão**: intenção e realidade (pp. 37-60). Marília: Fundepe, 2004.

ÁVILA, L. A. Psicanálise e Mitologia Grega. In: **Pulsional Revista de Psicanálise**, anos XIV/XV, n. 152/153, 7-18, 2001/2002.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. (Trad. de Emília de Oliveira Diehl). Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega**. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes. (Vol II), 1995.

EMÍLIO, S. A. **O Cotidiano Escolar pelo Avesso**: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GENTILI, P. A Exclusão e a Escola: o apartheid educacional como política de Ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KAËS, R. et al. **A Instituição e as Instituições**: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

SCHALLER, J. J. Construir um viver junto na democracia renovada. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V 28 (2), 145-162, 2002, jul/dez.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos Básicos das Grupoterapias**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



Endereço para correspondência

E-mail: solange.emilio@terra.com.br

¹ Trabalho apresentado no V Congresso do NESME.

² Psicóloga e grupoterapeuta; mestre em Distúrbios do Desenvolvimento; doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano; diretora do CEPPV (Centro de Educação Permanente em Psicanálise dos Vínculos) do NESME; docente e supervisora do NESME e da SPAGESP no curso de formação de grupoterapeutas; coordenadora do departamento de psicologia do Centro de Ensino São José.

© **2009 Núcleo em Saúde Mental e Psicanálise das Configurações Vinculares**

**Rua Tupi, 590
01233-001 São Paulo - SP
Fone: +55 11 3826-3717**



publicacoes@nesme.com.br