



5375 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT20 - Psicologia da Educação

Com ou sem laudo: formação docente, psicologia e luta pela inclusão na educação
 Marina Castro - UERJ/FEBF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Clarissa de Arruda Nicolaiewsky - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 Giovanna Marafon - UERJ - FEBF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

COM OU SEM LAUDO: FORMAÇÃO DOCENTE, PSICOLOGIA E LUTA PELA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

RESUMO

Pensar a inclusão educacional tem trazido questionamentos variados para as equipes escolares, especialmente quanto à obrigatoriedade do laudo e de um diagnóstico das crianças. Este artigo objetiva apontar contribuições da psicologia para uma formação docente na perspectiva inclusiva, problematizando o uso do laudo e sua relação com as práticas a partir das políticas públicas na Educação Inclusiva. Para tal, analisa a nota técnica n.04 de 2014, do Ministério da Educação, que explicita a não exigência do laudo como condição para a inclusão. A análise desta e de outros documentos aponta polêmicas não resolvidas no campo das políticas públicas voltadas à inclusão, em confronto com forças distintas que alimentam práticas contraditórias. Propõe-se uma formação fundamentada por teorias e práticas psicológicas que agem na inclusão da diferença, na democratização da educação, comprometidas com a classe popular, com as pessoas com deficiência. Aposta-se nos encontros entre alunos e docentes, sujeitos históricos e sociais, potentes e capazes de superar práticas e concepções medicalizantes.

Palavras-chave: laudo; educação inclusiva; psicologia da educação; formação de professores

Este texto é resultado de estudos e diálogos tecidos a respeito de inclusão e mediação educacionais em uma experiência de pesquisa e extensão universitária, vivida desde 2015. A partir dos encontros com professoras/es de diferentes redes públicas, em especial da Baixada Fluminense, emergiram questionamentos em torno do laudo médico e/ou psicológico e de sua exigência nos processos de inclusão escolar.

O laudo tem sido compreendido como instrumento fundamental para a escola na identificação de comprometimentos e deficiências dos alunos, assim, tanto entre docentes iniciantes quanto entre os mais antigos, têm sido bastante recorrente as seguintes falas nos encontros do projeto com a comunidade, em formação continuada de professoras/es: *só é possível ensinar esse aluno de posse de um diagnóstico ou o trabalho fica muito difícil com crianças que não são 'laudadas' ou sem o laudo fica difícil conseguir materiais específicos para as crianças.*

Diante de afirmações como essas, que não hesitam ou duvidam sobre o lugar que o laudo vem ocupando, acredita-se que é possível agenciar outras forças, abrir espaço para questionar o que parece ter se tornado uma busca por certezas que identifica um instrumento supostamente garantidor do processo de inclusão: o laudo. A partir deste contexto, este artigo tem como objetivo apontar contribuições da psicologia para uma formação docente na perspectiva inclusiva, problematizando o lugar do laudo nas escolas e sua relação com as práticas a partir das políticas públicas mais recentes no campo da Educação Inclusiva. Para isto, será analisada a nota técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014, do Ministério da Educação (MEC), proposta pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que tem como assunto: "Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar" (BRASIL, 2014).

Primeiro, é preciso situar que este texto adota uma perspectiva histórica, ou seja, é na história que se constituem e consolidam as relações entre psicologia e educação; e que a psicologia tem sido uma disciplina privilegiada na determinação da função social da escola, bem como de suas relações. Ainda hoje é marcante, nos projetos políticos pedagógicos, nos discursos e práticas escolares, muitas vezes de forma sutil, uma perspectiva dita científica da psicologia, com ênfase na existência individual, numa visão natural de homem, baseada em mensuração, controle e previsão. Essa compreensão da psicologia, marcada pelo mecanicismo e pela razão instrumental, contribuiu "no processo de 'servilização' e de controle psíquico dos indivíduos" (JAPIASSU, 1979, p.7).

Mesmo com o surgimento de críticas, o modo individualizante de operar da psicologia ganhou novo fôlego a partir dos anos 1990, com a ascensão de uma psicopatologia descritiva, testemunhada pela popularização de manuais diagnósticos como o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e a CID 10 (Classificação Internacional de Doenças). Radicalizou-se, assim, o processo de medicalização da vida, ampliando-se os casos em que questões de ordem social, econômica e política, tanto em termos de suas causas quanto de suas soluções, são transformadas em questões médicas (COLLARES; MOYSÉS, 1994). Nesta abordagem, predomina um viés biológico e organicista que desconsidera o papel do coletivo e do social na constituição de questões comportamentais, emocionais e cognitivas, tratando-as como problemas de origem individual.

A lógica individualizante e medicalizante tem produzido laudos, encaminhamentos e rótulos para as crianças que não correspondem às expectativas de rendimentos, intensificando desigualdades e exclusão, legitimando uma visão que inferioriza as crianças que apresentam comportamentos diferentes, reforçando diversas formas de violência. Em diálogo e

aproximação com diferentes autoras e autores, analisamos a legislação e as políticas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, não em busca por respostas do tipo que se encontra nos manuais, mas para entender como estão desenhadas algumas diretrizes.

O estudo desses textos permite uma aproximação dos pressupostos teóricos e práticos que orientam a organização da inclusão na escola. Assim, não é finalidade realizar uma análise do discurso, mas compreender os significados presentes nas políticas, concepções e tendências. Aqui, o discurso é tomado como prática social, arena de disputas ideológicas e políticas, não se configurando como espelho da realidade (BAKHTIN, 2006). Parte-se do pressuposto de que os textos são produtos de um contexto político e social, mas também podem ser produtores de realidades.

INCLUSÃO E A “OBRIGATORIEDADE” DO LAUDO

É recorrente o relato de graduandas/os e profissionais que apresentam angústias com seu trabalho diante das demandas e dificuldades envolvidas nos processos de inclusão de crianças com deficiências nas escolas. Chama a atenção que, repetidas vezes, profissionais identificam como sua maior dificuldade não saber o que fazer com um aluno que não tenha recebido um diagnóstico médico e/ou psicológico, referido por escrito em um laudo e assim apresentado à escola. Receio e angústia também são apresentados por licenciandas/os que se formam em meio a tais discursos, afetam-se por eles e antecipam que no futuro profissional enfrentarão a mesma questão: qual é o laudo?

Ao adentrar o campo dos estudos da deficiência, no entanto, encontramos alguns deslocamentos possíveis a serem experimentados desde a releitura do modelo biomédico, aquele que historicamente atravessou a formação docente, capacitando para a identificação de padrões, de taxonomias das síndromes e deficiências, visando à reabilitação a partir de um olhar no qual a deficiência estaria mais próxima de uma doença, de um corpo entendido como anormal, fora da normalidade corporal eleita socialmente como referência.

O modelo social da deficiência contribui ao trazer outro olhar, a partir dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e suas/eus cuidadoras/es, que procura se aproximar da experiência da deficiência enquanto condição humana e não como déficit, falta ou inferioridade (DINIZ, 2012). Ao mesmo tempo, pensar com o modelo social da deficiência e com o reconhecimento que ele aporta de que a deficiência não existe isoladamente, também impõe desafios pois o sentido dela se estabelece no encontro com uma sociedade e com práticas, na maioria das vezes, práticas que deficientizam os corpos. Entre esses desafios, destaca-se aproveitar o deslocamento proporcionado pelo modelo social, mas não o tornar uma nova grade, a aprisionar a deficiência, na medida em que poderia sugerir uma desconsideração às diversas realidades corporais na experiência da deficiência, e essas realidades podem se constituir em meio a limitações, dor e sofrimento (MARTINS, 2010).

Assim, considerando essa complexidade e reconhecendo a necessidade de manter atenção às realidades corporais diversas da norma (não como anormais, mas justamente como potenciais analisadoras das noções de normal e anormal), a questão que pode ser levantada é: como pensar a inclusão escolar em meio à expectativa que se produziu em torno de laudos e diagnósticos? E ainda: o laudo é imprescindível? Sem laudo uma criança pode estar na escola e ser incluída? Como a psicologia da educação pode contribuir para problematizar essas questões?

Diante dessas indagações, se faz relevante analisar a nota técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014: “Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar”. O documento tece considerações que corroboram o direito à educação, através do artigo 205 da Constituição Federal (CF), de 1988 e, especificamente, ao que esta já previa quanto ao direito ao “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência*” – hoje nomearíamos “pessoas com deficiência”. A nota técnica também se coaduna à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), no tocante à responsabilidade dos Estados-Parte de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino às pessoas com deficiência. Para tanto, a nota prevê: material didático em diversos formatos de acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva, que vão desde scanner com voz e impressora a Braille, até serviços de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e ao atendimento educacional especializado (AEE). Soma-se a referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que regulamentou a Educação Especial no Brasil não mais como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, mas como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar. Entre outros pontos, destacamos o Artigo 1º, item III, que estabelece a “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2008).

Em momentos históricos anteriores, uma escola regular podia recusar a matrícula de um aluno com deficiência sob alegação de ausência de condições para incluí-lo, e a família deste acabava buscando como alternativas as escolas especiais e/ou serviços especializados, quando os encontrava. Em muitas situações, a recusa de uma escola regular significava o sequestro do direito à educação, direito este que é resultado da luta dos movimentos de pessoas com deficiência, seus familiares e cuidadoras/es, bem como de profissionais engajados na causa. Com a garantia de matrículas, a educação especial passou a acontecer, então, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa medida não exclui o funcionamento e a pertinência de Escolas Especializadas, caracterizadas pela excelência no ensino e na pesquisa, como é o caso do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que se constituem, respectivamente, como escolas que se especializaram na deficiência visual (baixa visão e cegueira) e na surdez e, cada qual, também na surdocegueira e nas múltiplas deficiências. Essas escolas desenvolvem metodologias, materiais e formações para professoras e professores, tendo se tornado referências para o país por promoverem também um saber específico que pode subsidiar ações de inclusão e trabalhos de AEE em escolas regulares.

A matrícula na rede regular de ensino deve vir acompanhada também da garantia de serviços de apoio para a realização do atendimento educacional especializado (AEE), em sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE. Este se caracteriza pelo conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucional e continuamente. O AEE, portanto, é a grande aposta da legislação para efetivar o trabalho com os alunos público alvo da educação especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades/superdotação. Em outras palavras, os estudantes devem ser matriculados em escolas regulares (em classes regulares) e frequentar, no contraturno educacional, o AEE, de preferência na própria escola de sua matrícula regular. No AEE há pelo menos um/a professor/a de educação especial que, espera-se, mantenha contato e articulação constantes com a/o regente da classe regular. A nota técnica prevê que, para realizar o AEE:

cabem ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado - Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais (BRASIL, 2014, p. 3).

O plano de AEE, documento que norteará o acompanhamento pedagógico do estudante, é o documento mais enfatizado pela nota técnica, dentre aqueles referentes aos estudantes público alvo da educação especial, e que deve ser elaborado e mantido por quem que atua na área. Feita essa afirmação, a nota técnica estabelece uma diferença em relação ao laudo e esclarece:

não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (idem).

A nota técnica, conforme explicitado, afirma que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico, e não clínico. A nota garante, portanto, protagonismo às ações docentes. Serão as práticas pedagógicas, elaboradas a partir do encontro das/os professoras/es com os estudantes e da descoberta de seus interesses e potencialidades, que propiciará sua aprendizagem e desenvolvimento. Não se trata, no entanto, de excluir o saber e a atuação de outra área, se não de diferenciar campos de atuação e explicitar a especificidade educacional do acompanhamento. Assim, de modo a incentivar a intersetorialidade das políticas públicas, a nota também refere que o/a professor/a do AEE, no momento de estudo de caso e elaboração do plano de atendimento, pode se articular a profissionais da área de saúde - promovendo parceria também com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, etc - e fazer do laudo "um documento anexo ao plano do AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário" (BRASIL, 2014, p. 3).

A nota é clara e coerente com a não exigência do laudo médico como condição para o processo de inclusão escolar. O laudo pode ser um documento complementar nesse processo. A exigência do laudo poderia impor barreiras e configurar algum tipo de discriminação e cerceamento do direito à educação daqueles que apresentem demanda para a educação especial, mas não possuam um diagnóstico. Desse modo, "o importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico" (idem). A nota técnica faz um movimento de explicar e orientar modos de proceder quanto à inclusão e a não exigibilidade do laudo médico, sendo enfática quanto ao caráter meramente complementar do documento diagnóstico. A nota fortalece a noção de que é possível oferecer práticas diversificadas e inclusivas mesmo quando da (in)existência do laudo. Assim, vem a somar a aposta na potência dos encontros dentro das escolas, na disponibilidade e sensibilidade para conhecer as crianças e jovens com quem se aprende e se ensina, e então construir um trabalho em educação que respeite as diferenças, como apontado por Kaufman (2016, p.56):

A busca por mudanças na instituição visa que o ambiente se torne, sim, mais acolhedor da diversidade, mas sem apagar as diferenças que estão marcadas no corpo de cada habitante da escola. Quando precisamos buscar ir além das limitações e quando temos que afirmar a limitação como o que nos constitui para compormos com ela? Ou, colocado de outra forma, quando o aluno em situação de inclusão pode fazer igual ao restante do grupo e quando ele pode fazer diferente? Essa pergunta deve ficar ressoando a cada decisão que tomamos no trabalho de mediação.

A nota técnica se apresenta como afirmação do direito à educação das pessoas com deficiência e em resposta a práticas historicamente excludentes. Ela se fez necessária por toda a história que permeia as ações em relação a pessoas com deficiência na escola e, sobretudo, tem se mostrado um instrumento importante que se soma a pontos relevantes do Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovado em 2015. O Estatuto determinou que escolas privadas não podem negar matrícula a estudantes com deficiência, o que contribui para maior igualdade entre escolas públicas e privadas nesse aspecto, exigindo destas também a responsabilidade com os processos de inclusão e proíbe a exigência ou cobrança de valores adicionais para crianças com deficiência.

A maneira distinta de se colocar quanto à inclusão vem atravessando as relações das escolas públicas e privadas com as crianças público alvo da educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, tem abrangência nacional e em toda e qualquer instituição escolar. No entanto, observa-se que algumas redes de ensino não assumem essa responsabilidade e parecem não querer se adequar à perspectiva inclusiva. Algumas escolas recusam um trabalho institucionalmente referenciado, muitas vezes por desconhecerem possibilidades outras de organização e realização do trabalho, e acabam exigindo a presença de um profissional específico ou, ainda, de um/a estagiário/a encarregado/a mais diretamente das crianças que apresentam a demanda de educação especial. Essa figura vem sendo chamada "mediador", função ainda não totalmente compreendida e sem maiores definições no âmbito da legislação e que, também por isso, tem suscitado discussões. A Política Nacional alterna momentos em que nomeia a possibilidade de um facilitador e/ou de um cuidador. Em diversas redes municipais, têm sido contratadas/os estagiárias/os para atuar junto a estes estudantes, frequentemente sem a exigência de estar cursando licenciaturas e sem que lhes sejam oferecidos formação ou apoio adequados, evidenciando tais ações como uma saída precária da gestão escolar para atender este público.

Embora tenha trazido contribuições importantes para o campo, a Política Nacional pontua que o público da educação especial é composto também por crianças com "transtornos funcionais específicos", estando aí compreendidos: "dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros" (BRASIL, 2008, p. 15). Conforme abordado por Marafon e Papadopoulos (2015), o termo "transtornos funcionais específicos" apresenta uma concepção eminentemente biomédica trazida para o campo educacional, que desconsidera os avanços da psicologia nos estudos da cognição e da atenção quando oferece uma visão limitada acerca do diagnóstico de TDAH e não se ocupa de analisar as práticas oferecidas. As autoras reconhecem um vetor medicalizante na nomeação transtorno funcional específico e sugerem a necessidade de cuidado com a análise de situações em que estudantes apresentem dificuldades nos processos de escolarização. Uma vez mais, questões em torno do laudo e do diagnóstico parecem se sobrepor às práticas.

A Lei Estadual nº 8192, do Rio de Janeiro, sancionada em dezembro de 2018, também ilustra as contradições nos usos do laudo ao estabelecer a obrigatoriedade, em escolas públicas e privadas, de disponibilizar assentos nas primeiras filas para alunos com déficit de atenção e hiperatividade, para afastá-los de distrações. Não seria um elemento cotidiano da prática pedagógica estar sensível a como estudantes se apresentam em sala, deslocando-os de seus lugares habituais? A Lei também determina que tais estudantes teriam direito a adaptações avaliativas, embora para isso estabeleça ser obrigatória a apresentação de laudo médico pela família, contradizendo a nota técnica. Aplaudida nas redes sociais, a lei presta um desserviço tanto ao naturalizar um diagnóstico controverso e trazer uma simplificação ao tema da atenção, como ao impedir a autonomia docente nas adaptações curriculares que este achar necessárias. A lei também pode causar a rotulação daqueles que sejam "convidados" a se sentarem em carteiras específicas, promovendo uma prática excludente, quando alegava o oposto.

Tais contradições e concepções medicalizantes também se apresentam na análise de arquivos referentes à educação inclusiva disponibilizados no Portal do Professor do Ministério da Educação, portal que objetiva oferecer subsídios para a formação continuada de professoras/es em âmbito nacional (OLIVEIRA; ARAUJO, 2017). Materiais midiáticos enviados por docentes da rede básica de ensino apontavam para uma tendência de apresentar o que era esperado deles, uma perspectiva inclusiva que fosse ao encontro das legislações vigentes:

Uma das consequências disso é que, ao enunciar as "verdades" a respeito da deficiência, os docentes não problematizam as situações de preconceitos, as intolerâncias vividas em sala de aula e, até mesmo, as fragilidades do processo de educação inclusiva. Pelo contrário, os professores tornam evidentes apenas os aspectos positivos da inclusão, demonstrando que a educação inclusiva tem acontecido de forma natural, sem grandes tensões e entraves (OLIVEIRA; ARAUJO, 2017, p. 842).

Também se destaca o oferecimento no Portal de materiais que sugerem práticas pautadas em uma concepção

biomédica da deficiência, persistindo "na produção da deficiência de maneira pejorativa e estereotipada, fazendo com que o sujeito com deficiência, na sua multiplicidade e diferença, seja substituído por uma construção imaginária que, por vezes, não tem nenhuma relação com a realidade" (OLIVEIRA; ARAUJO, 2017, p.844). O discurso que lá se veicula não contribui, portanto, para a construção de propostas que partam do encontro entre professoras/es e estudantes e que levem em consideração seus interesses, potencialidades e dificuldades.

Com essas referências, percebe-se que o campo das políticas públicas voltadas à inclusão educacional apresenta paradoxos e polêmicas não resolvidas, em confronto e enfrentamento com forças distintas que alimentam práticas e discursos por vezes contraditórios. Entendendo que as formações e práticas profissionais têm a marca dominante do modelo biomédico de compreensão da deficiência, percebe-se que o estudo de outras compreensões na psicologia pode contribuir para a produção de outros olhares e vivências em relação à deficiência.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

Frequentemente, a ausência de um diagnóstico definido causa inquietação e angústia entre os docentes. Há certa expectativa de que, de posse de um laudo, seja possível, finalmente, entender o que se passa com um aluno que apresenta dificuldades em sua vida escolar – será mesmo o laudo a solução para os problemas da educação? Como ele colabora para tais práticas? Que outros efeitos produz no cotidiano escolar e na vida das crianças e adolescentes aos quais se refere? Existem outros caminhos para a inclusão que prescindam da existência de um diagnóstico fechado sobre determinado sujeito?

Gatti (2010), ao analisar os Cursos de formação de professores no Brasil, aponta para a fragmentação do currículo, com disciplinas dispersas, e no caso da educação especial, encontrou abordagens genéricas e descritivas em detrimento de um diálogo entre teoria e prática e de reflexões sobre o que e como ensinar. O Curso de Pedagogia parece não colaborar para o enfrentamento do mito do laudo devido a uma experiência formativa distante da escola e do objetivo de "valorização da diversidade" (BRASIL, 2015, p. 4), como está previsto no documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior".

Como já mencionado, a dificuldade das/os professoras/es em trabalhar com a não obrigatoriedade do laudo também está assentada em orientações epistemológicas calcadas no positivismo, ainda presentes na formação docente e na escola, que supõem a neutralidade e a possibilidade de se alcançar uma verdade, uma busca por um processo milagroso de solução de problemas exterior à dinâmica institucional. Assim, no caso dos alunos que apresentam um comportamento dito inadequado, geralmente sobressaem expectativas de cura e de intervenção individualizada.

No que se refere ao ensino da psicologia, é recorrente uma abordagem prescritiva, normatizando e normalizando as experiências humanas, que parte da noção de um sujeito dado a priori. A partir dessa fragilidade, essa/e professor/a não consegue construir hipóteses e formular perguntas sobre sua prática. O saber teórico parece ter uma dimensão utilitária, não interagindo com os saberes construídos no cotidiano das relações sociais. Para Carvalho (2003), as teorias do campo da psicologia deveriam auxiliar a/o professor/a "a observar a sua realidade, indagar e refletir sobre as possibilidades propostas pelas teorias, formular soluções provisórias, bem como novos problemas investigados" (p. 93). Dessa forma, é necessária a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre psicologia e educação para a construção de uma relação crítica com o conhecimento, comprometida com o contexto social e político.

(...) não podemos ser ingênuos ao lidarmos com as ações rotineiras dos professores sem a mediação teórica, dos princípios éticos, democráticos e críticos, caindo assim na racionalidade técnica. Acreditamos que a teoria deva ser elucidada, resgatada, apropriada, na relação dialética com a prática (GALDINI; AGUIAR, 2003, p. 100).

A influência do positivismo na psicologia e desta na formação docente, seguindo lógicas provenientes dos saberes biológicos, produziu formas individualizantes e medicalizantes de lidar com as questões problemáticas em território escolar. Certa submissão ao que provém das chamadas ciências naturais parece ter contribuído historicamente para a desautorização de professoras/es em relação a um fazer educacional e à invenção de estratégias e recursos que se valem do aspecto pedagógico de modo mais propositivo. No campo da educação especial em perspectiva inclusiva, a característica de enaltecimento dos saberes biomédicos ainda se faz presente nas formações.

Mesmo com o surgimento de movimentos de resistência a essa psicologia reprodutivista e conservadora, com novos encontros entre psicologia e educação, alinhados às mudanças sociais e políticas da história, continuam existindo muitos estudos distantes da escola. Guzzo et al. (2010), em levantamento de pesquisas no campo da psicologia escolar, apontam que a produção do campo não traz uma práxis, ou seja, não fica evidente o compromisso com a realidade concreta, com a busca de novos caminhos, incorporando elementos da história, da política e do contexto social. Patto (1988; 1997; 1999; 2010), em diferentes trabalhos, aponta para a produção de saberes e práticas que não responsabilizam o sistema político e social pela produção de desigualdade social.

A abordagem centrada nos diagnósticos, na maioria das vezes, toma as crianças em abstrato, sendo diferentes as consequências de seu uso em função da classe social, pois, para as crianças de classe média, seriam oferecidas respostas às suas dificuldades; já os pobres são excluídos e encerrados num diagnóstico: deficiência intelectual, distúrbio emocional, agressividade, entre tantos outros rótulos (PATTO, 1997).

Na contramão, são necessárias discussões que tragam uma compreensão dialética do desenvolvimento humano, para além de dificuldades de aprendizagem e comportamento. Mesmo com a identificação de iniciativas importantes, ainda é possível encontrar contradições, ações que visam à adaptação das crianças, colaborando com a manutenção de práticas desumanas e excludentes, com análises focadas exclusivamente nos indivíduos (GUZZO et al., 2010).

Para que a Psicologia não fique reduzida à perspectiva de dominação e controle social, Jobim e Souza (1996) afirma que seria preciso a construção de uma nova identidade que resgatasse às pessoas sua condição de sujeito, conscientes e críticas das estruturas de opressão e, para isso, aponta duas direções: uma primeira seria a de redefinição da temporalidade humana – a fragmentação do tempo gera uma impossibilidade de que as pessoas experimentem o tempo como algo total, unitário e simultâneo –; numa outra direção, o caráter social, histórico e cultural dos sujeitos, ou seja, seres capazes de transformar a realidade através da linguagem, "(...) local de produção de sentidos e o ponto para o qual o jogo, criatividade e pensamento crítico convergem" (p.48). Assim, é preciso incluir as dimensões política, ética e estética para a construção de entendimentos sobre as subjetividades. Toma-se subjetividade como formas de pensar, sentir, perceber a si e ao mundo, produzidas por diferentes dispositivos sociais, culturais e políticos. Essa concepção de psicologia parece indicar caminhos para resistir ao discurso hegemônico sobre o laudo, já que pressupõe diferentes formas de ser e estar no mundo, tornando visíveis as contradições no processo de inclusão escolar.

Muitas vezes, o laudo acaba por oferecer poucas ferramentas sobre o modo como se deve proceder com um aluno com deficiência. Isto porque, assim como qualquer outro, o aluno é atravessado por muito mais do que uma deficiência ou transtorno, possuindo singularidades, interesses, expectativas e sofrimentos que não necessariamente se relacionam com seu quadro clínico. De fato, ao conversar com professoras/es, ouve-se depoimentos, às vezes surpresos, de que o trabalho

com um aluno com determinado diagnóstico é completamente diferente daquele feito com outro que compartilha o mesmo diagnóstico. O diagnóstico não é suficiente, assim, para dar conta da complexidade daquela subjetividade. Além disso, a existência de um laudo nem sempre leva às consequências esperadas, produzindo muitos outros efeitos que, ao invés de contribuírem para práticas mais inclusivas, podem acabar criando novas formas de segregação.

Essa captura do indivíduo a partir de um diagnóstico parece capturar também seu desejo, suas tendências, seus interesses, como se a ele todos esses elementos se submetessem, como se nada mais o definisse. Machado e Souza (1997) sugerem que se interroguem as práticas cotidianas, as relações entre os diversos protagonistas da escola. É preciso entender a instituição, compreender seu funcionamento, seus objetivos, seus profissionais, o modo como estes trabalham e organizam os agrupamentos em sala de aula, as práticas educacionais que se processam. Chamam atenção para a singularidade não somente dos alunos com deficiência, antigamente ditos especiais, mas também da instituição em que eles se inserem, de modo a ressaltar o caráter histórico e construído das questões que ali surgem.

Esse debate mostra-se rico para a psicologia da educação, uma aposta nas relações, nos encontros entre alunos e professoras/es, tomando os sujeitos como seres históricos e sociais, potentes e capazes de superar práticas e concepções cristalizadas na escola através da reflexão crítica sobre o ensino e o contexto social. Ao invés do silêncio, das prescrições, a provocação com perguntas, o olhar sensível. Assim, a organização do trabalho pedagógico deve valorizar as diferenças, a cooperação coletiva, trazendo novas possibilidades para a experiência do aprender - compreendida como uma experiência relacional, singular, inventiva, cotidiana - inerente à vida (SANCOVSKI; KASTRUP, 2013).

Essas reflexões, como a importância da nota técnica n. 04 do MEC que afirma que o laudo não é um documento imprescindível para a inclusão, dialogam com teorias e práticas psicológicas que pensam, na diversidade e na singularidade, os desafios e as questões do cotidiano da escola, colaborando com as reflexões do processo pedagógico. Ou seja, teorias e práticas psicológicas que agem na inclusão da diferença, na democratização da educação, comprometidas com a classe popular, com as pessoas com deficiência, contrapondo-se a práticas segregacionistas.

Assim, professoras/es e crianças tornam-se autores do trabalho educativo, sujeitos da história, sendo possível alterar a demanda de diagnóstico através do diálogo, de embates que permitem a produção de novos saberes (MARCONDES, 1997). A aposta numa formação dialógica, que acontece no coletivo, que age no funcionamento institucional, pode produzir transformações na escola, uma ruptura com o instituído, rompendo com o lugar cronificado ocupado por alunos com deficiência, movimentando aquilo que está cristalizado - fazendo uma educação a contrapelo (KRAMER, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da nota técnica e demais políticas em diálogo com pesquisadoras/es da psicologia e da educação, que têm problematizado a inclusão, deixou evidente que não é a existência de um laudo que torna possível práticas inclusivas na escola. Pelo contrário, muitas vezes os laudos constituem apenas mais uma base de sustentação de processos de medicalização das questões educacionais. Defender tal posição não significa afirmar não haver qualquer valor nos diagnósticos ou nos saberes médicos que os engendram. Significa apenas uma recusa ao caráter totalizante que costumam assumir nas práticas sociais, impedindo outras leituras, outros olhares e uma compreensão mais ampliada do que se passa.

O laudo como uma cristalização tem pouco valor para as práticas de inclusão. Em contrapartida, documentos de avaliação e acompanhamento, construídos entre dinâmicas de aproximação da saúde e da educação, podem ser auxiliares em complexos processos de inclusão. Para isso, o laudo ou qualquer outro documento tem menos valor em si mesmo e mais como instrumento de ação e de pensamento para profissionais, famílias, escolas e crianças. O que se escreve e como se escreve evoca distintas práticas.

Tal como aponta a nota técnica, o laudo pode ser um instrumento entre outros para pensar a educação inclusiva. Mas é preciso estar atento ao perigo de se cair em explicações reducionistas e individualizantes das dificuldades que atravessam o cotidiano escolar, quando as retira de seu contexto social, político e econômico. Nada é mais contraditório do que uma educação inclusiva que, acreditando abarcar as diferenças, produz práticas que acabam por apagá-las e silenciá-las.

Assim, a nota técnica pode colaborar com uma reconfiguração das relações entre crianças, jovens e adultos, que emergem da diversidade e riqueza das experiências dos sujeitos. A discussão do laudo também permite repensar a formação docente, um processo inventivo que tem o cotidiano escolar, os saberes e as práticas como pontos de partida. Ou seja, uma formação que valoriza a potência dos sujeitos (professoras/es e alunos), que pense a complexidade institucional, que reflita sobre a sociedade, sobre as concepções do que é educação, do que é deficiência, do que se espera da escola e do aluno. Assim, uma oportunidade de dar um novo sentido ao trabalho da educação inclusiva, do espaço social e educacional, de transformar as relações humanas no cotidiano.

Essa aposta na formação pressupõe que as dimensões técnica, política e ética são indissociáveis, resgatando o compromisso das/os professoras/es de uma atitude analítica, reflexiva e investigativa do trabalho educativo, um processo crítico que resgata os sentidos do ponto de vista histórico e social. Ainda como consideração final, é importante destacar que essa proposta de formação reforça a urgência de que as/os professoras/es tenham autonomia, que o trabalho docente seja tomado como um ofício ativo, criativo e cheio de possibilidades, recusando a prescrição e o engessamento das práticas. Dessa forma, pensar esse/a professor/a em totalidade exige problematizar suas condições de vida e de trabalho, criando intervenções necessárias para que os projetos educativos tenham outros caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Nota técnica n. 04/2014*. Brasília: MEC/ SECADI/ DPEE, 2014.
- BRASIL. *Resolução N° 2*, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: MEC / CNE, 2015.
- CARVALHO, D. C. As contribuições da psicologia para a formação de professores: algumas questões para o debate. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L.B.; CARVALHO, D.C. *Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). *Série Ideias*, n. 23, São Paulo, FDE, 1994, p. 25-31.

DINIZ, D. *O que é? deficiência*. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GALDINI, V.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). *Psicologia escolar: práticas e críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GUZZO, R. L.; MEZZALIRA, A. S.; MOREIRA, A. P.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão histórica e possibilidades de relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 26, n. especial, p. 131 -141, 2010.

JAPIASSU, H. *A psicologia dos psicólogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

KAUFMAN, N. Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante. In: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.) *Conversações em Psicologia e Educação*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016, p.49-60.

KRAMER, S. Educação a Contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. *Política, Cidade e Educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: Puc-Rio, 2009.

JOBIM E SOUZA, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da Infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância: fios e desafios de pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

MACHADO, A.M., SOUZA, M.P. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, A.M.; SOUZA, M.P.R. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, A.M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p.73-89, 1997.

MARAFON, G.; PAPADOPOULOS, C. R. Atenção: modalidades atencionais e a problematização do diagnóstico de TDAH. *Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 58-75, 2015.

MARTINS, B S. Deficiência e política: vidas subjugadas, narrativas insurgentes. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (orgs.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: NAU, p. 240-263, 2010.

OLIVEIRA, A. F.; ARAÚJO, C.M. A formação de professores para educação inclusiva no Portal do Professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. *Educ. Soc.*, Jul 2017, vol.38, no.140, p.829-846.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cad. Pesq.*, São Paulo (65): 72 - 77, maio de 1988.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicol. USP*, vol. 8, n. 1, São Paulo, 1997.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: o lugar das teorias raciais. In: PATTO, M. H. S. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RIO DE JANEIRO. *Lei Estadual nº8192*, de 04 de dezembro de 2018. Dispõe sobre obrigatoriedade das escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, de disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, 05 dez. 2018.

SANCOVSKI, B.; KASTRUP, V. Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. *Psicologia & Sociedade*; 25(1): 193-202, 2013.