

EDUCAÇÃO ESPECIAL, PSICANÁLISE E EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Carla Karnoppi Vasques, PPGEDU/UFRGS

Simone Bicca Charczuk, FAGED/UFRGS

Margareth Diniz, PPGE/UFOP

Carla Ferreira Jatobá, PPGE/UFOP

Mônica Rahme, PPGE/UFMG

Libéria Neves, PROMESTRE/UFMG

Carla Karnoppi Vasques, PPGEDU/UFRGS (Coordenadora do Painel)

RESUMO: A eleição de 2018 colocou a educação sob os auspícios de uma política neoliberal de Estado. A extinção da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI), do *Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (CONADE) e o projeto que defende o *ensino domiciliar (homeschooling)* são fatos extremamente preocupantes pois, entre outros, caminham numa direção oposta ao viver juntos e endossam o esvaziamento da função social e subjetivante da escola. Diante de cenário tão preocupante, lançar a pergunta: ‘O que se pode dizer sobre formação de professores, saber-fazer docente e escolarização nas condições atuais, quando a educação se vê desguarnecida, abandonada e rebaixada em sua função humanizante?’, constitui, em si, um gesto político, um convite a manter a abertura necessária para que opere o pensamento e, com ele, mantenham-se as condições de emergência do sujeito. O painel, vinculado a Rede Internacional de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Política (RIPPEP), tematiza essas questões desde o campo da educação especial em diálogo com a psicanálise. O primeiro estudo traz elementos de uma proposta específica de formação, desenvolvida, desde 2011, no estado do Rio Grande do Sul. A escrita de cartas é operador de experiência formativa. Segundo as autoras, a carta, por meio de uma leveza que se opõe ao peso do científico, é tentativa de provocar implicação e responsabilização no âmbito das formas de conhecer em educação especial. A segunda pesquisa busca compreender como mulheres ditas com deficiência intelectual lidam com o corpo e a sexualidade e, também, como os discursos acadêmicos produzem e reproduzem discursos sobre os corpos dessas mulheres. Tendo em vista uma década de divulgação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a terceira pesquisa aborda os impasses no trabalho colaborativo entre professores de sala regular e de atendimento educacional especializado (AEE), em três escolas da região da Grande Belo Horizonte (Minas Gerais). Através da metodologia de conversação, as pesquisadoras indicam que a oferta da palavra aos sujeitos permite a formulação de saídas compartilhadas; a implicação na constatação dos problemas; a construção de propostas de melhorias nas relações interpessoais e no diálogo sobre os desafios da inclusão. O painel permite indicar a importância de se considerar a subjetividade daqueles que efetivam a política pública, criando espaços para sua expressão na escola, no currículo dos cursos de licenciatura e de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Psicanálise; Formação de Professores; Democracia.

Educação especial, psicanálise e uma experiência formativa epistolar

Carla Karnoppi Vasques – PPGEDU/UFRGS, GT 15 Educação Especial
Simone Bicca Charczuk – FACED/UFRGS, GT 8 Formação de Professores

RESUMO: Trata-se de um ensaio teórico, no qual os conceitos dialogam com excertos advindos de uma proposta específica de formação, desenvolvida, desde 2011, no âmbito de uma universidade pública federal. Comprometidos com a construção de uma perspectiva que tome em seu cerne o processo de singularização do aluno e do professor, nosso trabalho aposta na educabilidade, na função constitutiva e subjetivante da escola e na força da palavra, da letra, como dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar na escola. A escrita de cartas é operador de experiência formativa. É preciso escrever-se para remeter algo ao destinatário, é preciso implicar-se na enunciação, refletir-se ao enunciar. Por intermédio da escrita para um outro que o remetente se constitui, ele mesmo, enquanto sujeito da carta. O remetente, aquele que remete algo a alguém, na enunciação, desnuda-se, porque o enunciado o revela. A enunciação, o conteúdo da carta, é tanto o narrado, a lembrança, a informação deliberada quanto aquilo que, inconscientemente, silencia, entona, sussurra. A inclusão do sujeito do inconsciente no âmbito da formação de professores traz para o centro de debate a singularidade, bem como o mal-estar e o não educável. A carta, por meio de uma leveza que se opõe ao peso do científico, é nossa tentativa de provocar implicação e responsabilização. Como estratégia, sustentamos: são elas que vêm possibilitando perseguir nossas perguntas pelas formas de conhecer em educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Psicanálise; Missiva.

No Curso das Letras

“[...] escrever, de verdade, a Você, é impossível. Então, movo-me, e vou pondo e falando, fazendo de conta, fazendo de mim”
(João Guimarães Rosa, Carta de 25 de janeiro de 1962 a Antonio Azeredo da Silveira).

No âmbito da formação de professores, as experiências que se ocupam da escolarização de alunos público-alvo da educação especial são, muitas vezes, conduzidas prioritariamente por uma perspectiva cientificista, indicando uma dificuldade de nos afastarmos do projeto de aperfeiçoamento da humanidade. Cabe lembrar que o cientificismo defende a existência de uma ordem no Universo capaz de ser plenamente conhecida e compreendida pelo Homem. Ao afirmar que o conhecimento racional do mundo é possível, o que pode significar um encontro que interroga nossas tradicionais formas de conhecer e saber-fazer? Como nos escreve uma professora: *“Dessas crianças de cristal, o que se pode esperar? Poderão fazer contas? Escrever? Como ser professora de quem parece não ser aluno?”*

Diante da claridade e da clareza há muito apreciadas, o encontro com a deficiência, segundo Vasques e Ullrich (2019, p. 330), “[...] causa inquietude, perplexidade, angústia. O estranho está fora, está no outro, ou ainda em diretrizes inclusivas que promovem o encontro com quem ou o que nem sempre reconheço”. Sabemos que entre a letra da lei e a implementação das diretrizes inclusivas há um caminho a ser percorrido, as práticas cotidianas precisam ser inventadas por professores e escolas, as quais envolvem os direitos à educação, à diferença e à igualdade. Mas quais são os balizadores presentes nesse processo cotidiano de (re)invenção dos sentidos de ser aluno(a), professor(a) e estar na escola?

Em tempos em que a educação e a escola se veem desguarnecidas, rebaixadas em sua função humanizante e abandonadas por uma política neoliberal de Estado, acreditamos que relançar a pergunta sobre formação de professores e inclusão escolar de sujeitos considerados com deficiência é inegociável, um dos desafios democráticos contemporâneos. Nesse sentido, Plaisance (2019) afirma que não se trata tanto da deficiência como uma realidade objetiva, mas, sim, das representações sobre a deficiência que, por sua vez, engendram formas de conhecer, olhar e reconhecer os sujeitos. De que educação [especial] falamos? O que defendemos?

Em nossas ações de ensino, pesquisa e extensão, postulamos que pensar o outro e a alteridade na educação são tarefas irrecusáveis do professor, “onde o ensinar está fundamentalmente imbricado com a ideia, por alguns tomada como compromisso ético, de possibilitar e contribuir para que todos desenvolvam suas capacidades, dando a seus atos significado e importância social” (ULLRICH, 2019). Não se é professor sem envolvimento com o mundo, tampouco sem ao menos se supor e se implicar em uma cena educativa. Contudo, como valorar a alteridade? Como desconstruir sentidos que relacionam deficiência à ineducabilidade ou, ainda, a diferença à anormalidade e à inferioridade?

No presente artigo examinaremos essas questões considerando a cena epistolar como proposta de experiência formativa. Trata-se de um ensaio teórico, no qual os conceitos dialogam com excertos advindos de uma proposta específica de formação, desenvolvida, desde 2011, no âmbito de uma universidade pública federal.ⁱ

A cena epistolar

Conforme apontam Palhares e Bastos (2017), o modo clássico de formação docente é vinculado ao ensino e à aprendizagem de metodologias que se ajustam (ou devem ajustar-se) às características do aluno. Ao conhecermos essas características, nessa perspectiva, teremos garantido o sucesso da empreitada educativa. A formação de professores, inspirada nos pressupostos psicanalíticos, vai na contramão desse modo de conceber a formação e o inverte, na medida em que ressalta a importância de nos atentarmos ao sujeito em detrimento dos modos de ensinar. Assim, afasta-se da prescrição de papel ideal e lista de deveres ao professor; dos conceitos de “O deficiente” e “A criança” como unidades gerais, abstratas, e atenta-se à cada criança e aos seus modos singulares de aprender, assim como ao professor e seu estilo de ensinar: “[...] ser professor não se resume ao domínio de modos de ensino, embora o conhecimento da didática seja importante [...], mas remete ao modo como o professor se relaciona com a sua prática, colocando algo de si, de suas marcas inconscientes no seu fazer” (GROHS; CHARCZUK, 2017, [s.p.]).

A inclusão do sujeito do inconsciente no âmbito da formação de professores traz para o centro de debate o sujeito e sua singularidade, bem como o mal-estar e o não educável. Situar o saber-fazer docente como um caminho cujo ponto de chegada nunca se alcança de todo – nem mesmo se sabe precisar suas coordenadas *a priori* –, gera efeitos na subjetividade do professor, no seu exercício de desejo e na sua condição de responsabilização pelos atos que sustenta (VASQUES; PEREIRA; MOSCHEN, 2019).

A questão aqui é clara: não se exerce a função de professor de forma anônima e sem consequências. A proposição da escrita de cartas como operador de experiência formativa justifica-se, nesse sentido, porque “é preciso *escrever-se* para o destinatário, é preciso *implicar-se* na enunciação, *refletir-se* ao enunciar” (MAUTONE, 2018). Conforme Mautone (2018), a cena epistolar envolve um pacto de transitividade. Por intermédio da escrita para um outro que o remetente se constitui, ele mesmo, enquanto sujeito da carta. O remetente, aquele que remete algo a alguém, na enunciação, desnuda-se, porque o enunciado o revela. A enunciação, o conteúdo da carta, é tanto o narrado, a lembrança, a informação deliberada

quanto aquilo que, inconscientemente, silencia, entona, sussurra. A formulação de que remetente é um sujeito que remete (o enunciado) a um outro sujeito produz, por sua vez, o lugar do destinatário:

Dá-se, assim, a manifestação de uma aparente situação paradoxal. Embora remetente e destinatário sejam personagens distintos da cena epistolar, lugares que precisam ser garantidos para o sucesso da enunciação de toda e qualquer missiva, eles partilham de determinação existencial, como se um fosse determinante para a existência do outro, de modo que na ausência de uma personagem, a outra também não poderá existir (MAUTONE, 2018, p. 30).

A dúvida “*como ser professora de quem parece não ser aluno?*” coloca em xeque o pacto de transitividade fundante da cena escolar, educacional. Pacto ainda naturalizado pela ideia de que estar em sala é condição suficiente para que professor e aluno (co)existam. Em muitas cartas, reiteradamente, lemos a ausência de transitividade e a impossibilidade de supor, no “aluno da inclusão”, um sujeito. Lemos também sobre o laboroso trabalho de inscrição dessas posições: “*O autista que chega na escola não é o mesmo autista que chega às salas de aula. Temos de descobrir, criar, inventar um aluno, uma professora, uma prática coerente*”.

Comprometidos com a construção de uma perspectiva que tome em seu cerne o processo de singularização do aluno e do professor, temos trabalhado com uma proposta que tem por fundamento apostar na educabilidade, na função constitutiva e subjetivante da escola e do professor e na força da palavra, da letra, como dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar na escola. A escrita e a leitura de cartas são os operadores desse trabalho.ⁱⁱ

Escreva-nos uma cartaⁱⁱⁱ

Março de 2018. Helena, a professora-cursista, remete sua primeira carta. O leitor-pesquisador-destinatário compartilha os efeitos do enunciado com o grupo de pesquisa. Ao final da leitura, estávamos exaustos. A missiva começa com o título: “*Um dia ruim*”. São quatro páginas digitadas em espaço simples, corpo 10, nas quais Helena conta, na cadência do relógio, suas horas e minutos com sua turma:

“8:20 Grito: Agora deu. Os alunos se assustam. Eu me frustro ainda mais, não gosto de falar assim. Todos param. Começo a falar a rotina, conversas voltam. Grito novamente. Param. Me ouvem... [...] Início a leitura do livro, uns vão para debaixo da mesa (Maria e Lara). João fala ao mesmo tempo que eu conto a história. Irritação”.

Fim da carta: “*Eu só queria sumir. Desistir. Eu não consigo dar conta. É muito pra mim. Transbordei*”. A leitora, nas bordas do texto, intervém e encoraja: “*Olha só, poderias sumir ou desistir. Mas, que bom, transbordou... Sigo junto*”. Na próxima escrita, Helena afirma: “*Melhor transbordar que fugir... não havia olhado pra isso desse lugar*”.

Por oito meses a correspondência segue, desacomoda e desloca. Demora para que Lara, aluna de Helena, ganhe traço em suas linhas: “*Ela mexe comigo. Me irrita... muito. Me sensibiliza também pelo que diz, faz e demonstra sentir*”. Na cadência do tempo, no curso das letras, os comportamentos de Lara, inicialmente lidos como disruptivos, são reconhecidos como pedidos de ajuda: “*Verbalizou não gostar da professora x. Nas aulas dela costuma sair da sala, para ir ao banheiro, fugir da sala para o pátio, ou para me procurar na sala dos professores, pedindo ajuda para aliviar sua raiva e tristeza!*”. A leitora destaca: “*Olha que importante! Ela te pede ajuda. Penso que este teu olhar para Lara pode ajudá-la... Não te parece?*”

Escrita à mão e remetida em envelope pardo, Helena, em uma de suas últimas missivas, inscreve: “*Os novos lugares da Lara*”. Em quatro tempos, delicadamente tecidos – “*O cabelo*”. “*O amor*”. “*A verdade*”. “*As reações*” –, a professora reconhece a linda menina de cabelo crespo que passa a enxergar; a menina capaz de amar e ser amada; que compartilha mentiras, segredos e inventa verdades possíveis. “*Você me ajuda com meu sentimento?*” Pergunta-lhe Lara. A reação? No envelope pardo, no espaço do destinatário, Helena conta, se conta e remete: “*Para Helena (e a Lara que mora em mim)*”.

Convite à leitura

Um dia ruim. Embora prevaleça, no âmbito da formação de professores e da educação especial, uma sobrevalorização da demanda por um ensino cientificista, apostamos em uma experiência formativa capaz de inscrever o mal-estar e os impasses da docência; de imprimir *novos lugares* à cena pedagógica; de sustentar uma posição enunciativa capaz de *descobrir, criar, inventar um aluno, uma professora e uma prática coerente*.

A escrita de cartas é o dispositivo que consideramos capaz de implicar o professor na produção – e não aplicação – de um saber sobre seu fazer docente; por intermédio das correspondências, desejamos sustentar com o professor a indagação sobre quem é o aluno que lhe chega, suspendendo a legenda que o diagnóstico impunha a essa criança; queremos também implicar o professor na produção de um encontro com seu aluno de forma a que ele e a criança possam recolher os efeitos de uma operação de singularização.

Uma carta remetida para si, mestiçada de tristezas e apostas, inscrita no papel pardo que constitui nossa brasilidade, insinua a potência do diálogo entre educação, psicanálise e experiência formativa democrática. Sustentar a inclusão escolar de sujeitos considerados com deficiência, para nós, é um compromisso ético e político, não simplesmente entendido como arte da negociação e de um pretense consenso, mas nossa afirmação taxativa sobre o que nos é inegociável, sobre aquilo que não colocaremos na balança.

A carta, por meio de uma leveza que se opõe ao peso do científico, é nossa tentativa de provocar implicação; responsabilização. Como estratégia, sustentamos: são elas que vêm possibilitando perseguir nossas perguntas pelas formas de conhecer em educação especial.

Referências

GROHS, G. H. M.; CHARCZUK, S. B. Contribuições da psicanálise para a formação de professores. In: VELOSO, L. F.; GARCIA, J.; SANTOS, S. M. B. **Olhar de educador: coletânea de artigos, por diferentes olhares**. Cachoeira do Sul: In books, 2017.

MAUTONE, G. **O que nos diz uma carta?** Aproximações ensaísticas para uma filosofia epistolar. Apostila produzida para o Seminário Especial intitulado “Escreva-nos uma carta: filosofia e estética na formação de professores”, desenvolvido no âmbito do PPGEDU/UFRGS, 2018, 45p. (Não publicado)

PALHARES, O.; BASTOS, M. B. Duas notas sobre a formação de professores na perspectiva psicanalítica. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 246-267, ago. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p246-267>.

PLAISANCE, E. O Especial na Educação: significados e usos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84845, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684845>.

ULLRICH, W. B. Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84860, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684860>.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

VASQUES, C.; PEREIRA, M. R.; MOSCHEN, S. Z. Formação de professores, educação e psicanálise: uma introdução. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 288-296, 2019.

VASQUES, C; ULLRICH, W. B. Correspondências sobre o outro na educação especial. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 316-333, 2019.

Mulheres Ditas com Deficiência Intelectual: o recorte do corpo, sexualidade e suas experiências escolares

Margareth Diniz - PPGE/ UFOP, GT 8 Formação de Professores
Carla Mercês da R. Jatobá Ferreira - PPGE/ UFOP, GT 15 Educação Especial

RESUMO: A pesquisa que originou o trabalho foi desenvolvida por Alcilene Rodrigues Pereira, intitulada *Mulheres Ditas com Deficiência Intelectual: limites e possibilidades dos contextos inclusivos*, submetida à orientação das autoras do resumo e ocorrida no biênio 2017-2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFOP. Como objetivo central buscou-se compreender como mulheres ditas com deficiência intelectual lidam com o corpo e a sexualidade e como os discursos acadêmicos produzem e reproduzem discursos sobre os corpos dessas mulheres. Para tanto, a autora partiu do conceito de discurso de Michel Foucault (1996), buscando compreender como pesquisadores(as) concebem deficiência intelectual, gênero, corpo e sexualidade por meio do estado da arte desde 2003 a 2017. Neste trabalho extrai-se da pesquisa excertos de falas das mulheres ditas com deficiência intelectual, indicativos da sua posição de aderência e/ou ruptura com lugares discursivos que lhes são impostos por instituições educativas e por suas famílias, a partir de uma escuta psicanalítica. Os dados obtidos possibilitam a elaboração de considerações sobre discursos das instituições educativas e maneiras destas mulheres lidar com o corpo e a sexualidade, para além do discurso científico, indicando a ausência de pesquisas voltadas para pensar a relação entre corpo e sexualidade das mulheres ditas com deficiência intelectual, este o contraponto da pesquisa que buscou elucidar o sujeito e sua singularidade. Buscou-se ainda problematizar outro recorte da dissertação referente à vivência de algumas destas mulheres em escolas públicas inclusivas e impressões desta experiência escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual; Sexualidade; Escolarização.

Introdução

A pesquisa que originou o trabalho foi desenvolvida por Alcilene Rodrigues Pereira, intitulada *Mulheres Ditas com Deficiência Intelectual: limites e possibilidades dos contextos inclusivos*, submetida à orientação das autoras deste resumo e ocorrida no biênio 2017-2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação - UFOP. Os dados obtidos pela pesquisa possibilitam a elaboração de considerações sobre os discursos das instituições educativas e como as mulheres lidam com o corpo e a sexualidade, para além do discurso científico, indicando a ausência de pesquisas voltadas para pensar a relação entre corpo e sexualidade das mulheres consideradas deficientes intelectuais. No presente trabalho, extraímos excertos de fala destas mulheres, indicativos de posições de aderência e/ou ruptura com os lugares discursivos, a respeito da sexualidade, que lhes são impostos por instituições educativas e por suas famílias. Outro recorte problematizado no trabalho diz respeito à vivência de algumas destas mulheres em escolas públicas e as impressões que guardam da experiência escolar.

Margarete Miranda (2001) pontua que nascer homem ou mulher não é suficiente. Ao nascer, o sujeito está introduzido em um universo de códigos que o insere em uma circunscrição cultural, na qual a lei humana é fabricada: não matar, não roubar, não praticar incesto. O “ser mulher” ou “ser homem” está profundamente ligado ao tornar-se sujeito, e isso exige um movimento de criações e práticas. A autora assinala ainda que a sexualidade não é nada natural, os encontros e desencontros sexuais entre os sujeitos vão além da ideia pura e simples da procriação e mesmo da busca pelo prazer. Isso, porque, como sujeitos da cultura, as pessoas inventam, reinventam, constroem e alteram a natureza. Ao retratar a sexualidade,

existe todo um arranjo para provocar o encontro de dois sujeitos, a partir do qual o sujeito vai se constituindo psiquicamente.

No último século, a discussão em torno do corpo vem se transformando, principalmente no que diz respeito à sua relação com as subjetividades. Se na concepção moderna o corpo era entendido como propriedade do sujeito, hoje, a partir do pós-estruturalismo e pós-modernismo, vem se construindo uma crítica desse corpo, efeito da modernidade. Os resultados disso foram a invenção da sexualidade como uma verdade inscrita no corpo, que deu origem à busca por uma verdade do sujeito, e o surgimento de comunidades de minorias sexuais, as quais organizaram a política das identidades sexuais (FOUCAULT, 1993).

Aspectos metodológicos

Considerando a importância de refletir a respeito dos saberes produzidos pelos discursos teóricos acerca da temática das mulheres com deficiência intelectual e o corpo e a sexualidade, bem como a experiência escolar, é possível afirmar que as pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Cientific Electronic Library Online (SciELO) e no GT 15 da ANPED que trata da Educação Especial, por meio de seus resumos, notamos que o discurso científico reitera posições e invisibiliza os corpos e a sexualidade dessas mulheres, reforçando os estereótipos de cunho depreciativo arraigados pela sociedade.

As seis mulheres entrevistadas se situavam na faixa etária entre 17 e 35 anos, e frequentavam, no momento da pesquisa, instituições situadas em cidades do interior mineiro sem fins lucrativos e possuem caráter cultural, assistencial e educacional.

Durante a pesquisa vimos que as mulheres ditas com deficiência intelectual desenvolvem atividades diárias, envolvendo-se em diversas tarefas e desempenhando a função de cuidadoras. Enfatizamos que sentem vontades e desejos, namoram, casam, se separam, têm filhos e necessidades comuns na vivência de sua sexualidade.

As falas que extraímos referem-se a duas das categorias pesquisadas: corpo e sexualidade e escolarização. Na pesquisa por nós orientada reconhecemos que as mulheres com deficiência intelectual são sujeitos autônomos, capazes de se posicionar e participar na tomada de decisões em distintas esferas sociais. Escutamos as mulheres ditas com deficiência intelectual, buscando compreender como lidam com o corpo e a sexualidade, pensando em encontros, desencontros, gozo, atrito, quietude, coibição, rotina, felicidade, transição, coisas declaradas e não declaradas.

É comum expressões de espanto, descrença e até franca oposição com relação às abordagens que discutem a relação do corpo e da sexualidade da mulher com deficiência intelectual, principalmente se as questões envolverem maternidade. Isso talvez se dê em razão da sociedade ainda perceber esse grupo como incapaz.

“Não vou menti pra você não, falo pra todo mundo, com minha mãe, com a [nome da filha] que eu contei os dias certos pra eu engravidar, quatorze dias após a menstruação o meu período fértil (Adriana)”.

Adriana relatou da sua vontade de ser mãe e que as dificuldades para criar a filha foram minimizadas pelo apoio da mãe. Lamentou ter sido deixada pelo ex-marido no período em que mais precisou dele, mas sua responsabilidade a tornou capaz de assumir a filha sozinha.

Com relação ao acesso aos conteúdos disponíveis na internet, durante uma das entrevistas, Beatriz relata:

“Tenho uma prima que via vídeo de pornô, e ela me apresentou, quando eu vi eu [risos] fiquei doida, aí eu comecei a passar ele escondido da minha mãe quando minha mãe me pegou minha mãe me explicou que um casal naturalmente normal não fazia aquilo que era diferente, que eu não tinha que ficar vendo essas coisas porque quando chegasse a minha hora não ia ser uma surpresa pra mim, ia ser, eu já sabia então eu não queria ver ne? Aí eu prometi pra minha mãe que não ia ver, mas às vezes, da uma escapadinha de eu vê neh, escondido dela [risos]”.

Embora a mãe de Beatriz tenha reprimido a atitude da filha, ela é uma pessoa aberta ao diálogo, o que normalmente não acontece ao tratar o assunto corpo e sexualidade. Em razão da repressão em torno desse tema, nas entrevistas, ao perguntar as mulheres ditas com deficiência intelectual se elas se masturbavam, todas, inclusive Beatriz, ficaram constrangidas com a pergunta e negaram tal ação: “não, eu nunca fiz isso” (Vânia). Sabemos que a masturbação é uma ação mais relacionada a uma prática masculina. A que se deve essa questão? Seria em função da visibilidade do órgão masculino? Por que não se fala em masturbação feminina? A manifestação de desconforto das mulheres diante dessa pergunta nos mostra o quanto o corpo feminino ainda é reprimido.

Maia et al. (2015) percebem que a sexualidade de sujeitos com deficiência intelectual, tanto por comportamentos e/ou verbalizações quanto pelo desenvolvimento do corpo, característica da puberdade, expressão da sexualidade, exibicionismos, interesse em namoro, demonstra que os comportamentos sexuais dos alunos com ou sem deficiência não são distintos.

Os resultados da pesquisa nesse recorte do corpo e da sexualidade mostraram que as mulheres consideradas com deficiência intelectual exercem seus poderes dentro e fora das instituições pesquisadas. O fato de que Beatriz, ainda que, contrariando a mãe, acessa alguns vídeos pornôs e, contra a vontade do pai, manteve seu relacionamento com o ex-namorado; na fala da Adriana, vimos que ela planejou sua gravidez. Em outros dois episódios que constam da pesquisa, Kênia exerceu sua autonomia ao solicitar o anticoncepcional para a assistente social de sua instituição e Kátia demonstrou coragem revelando ao pai e denunciando na delegacia o estupro que sofreu.

No recorte relacionado às vivências escolares dessas mulheres ditas com deficiência intelectual, destacamos que, para três delas, a passagem pela escola regular não evoca recordações felizes; reportando-nos aos depoimentos, chamou nossa atenção a repetição de palavras para definir as escolas como lugares de barulho, com muitos alunos, de sofrimento diante dos outros por motivo das diferenças que apresentam, do incômodo sentido pela troca de professores, e pela dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita e das primeiras operações matemáticas, soma de razões que as levam a abandonar o sistema regular público de ensino. Fomos, particularmente, tocadas por estas falas:

“Eu sinto bem aqui, se fosse em outra escola nós não ia conseguir aprender nada é muito difícil é muita gente, barulho, uma bagunça, troca de professor toda hora e quer que a gente entenda tudo (Kênia)”.

“[...]antes de vim pra cá eu já tomei uma bomba pra mim passar pra cá[...] lá é muitos alunos e pouco professor, aí assim é muito barulho, eu sentia dor de cabeça[...]eu tava com dificuldade de aprender a ler e escrever (Vânia)”.

Estudar, refletir e defender a escola inclusiva tem sido ações constantes na nossa prática docente, e ao refletir sobre estes depoimentos apostamos no exercício crítico e na busca por ambientes educacionais inclusivos que reflitam sobre o ofício de educar. As queixas

acima citadas dizem da dificuldade de aprender a ler e escrever. Ressaltamos a presença desta constante sintomática na educação pública brasileira, sintetizadas na ideia do fracasso escolar (PATTO, 2000). Uma vez que nossos alunos são classificados como incapazes de utilizar adequadamente a escrita e a leitura, e portanto, deixam as escolas sem ter sido marcados pela rica experiência humana que é apropriar-se da escrita e da capacidade de ler um texto, estamos revigorando a permanência sintomática da nossa incapacidade de pensarmos projetos educativos diferenciados.

Para além das dificuldades, deficiências e anormalidades perpetuadas pelo modelo biomédico, prevalecente na classificação de pessoas em situação de deficiência, temos o exercício docente a nos reclamar pela aposta necessária no sujeito que se apresenta na sala de aula como aluno/a. A reclamar por outras maneiras de formar sujeitos leitores/as nas nossas escolas, sejam sujeitos considerados público alvo da educação especial (PNEEPEI, 2008) sejam aqueles que apresentam problemas psíquicos, e assim, afetados pela linguagem de modo particular - provocando outros manejos para a língua, aqueles que nos dizem que o aprender passa por diversas esferas onde “as construções cognitivas se organizam a partir da constituição subjetiva”(MILMANN, 2014, p.33).

A proposta para a educação inclusiva modificou as escolas. A cena cotidiana é enriquecida por inúmeras situações interativas onde as especificidades de cada um aparecem no dinamismo coletivo apontando a ambiguidade presente e a necessária intervenção educativa para que a prática inclusiva se faça presente. Pela via da segregação já se sabe como proceder: as falas das mulheres escutadas na dissertação citada evidenciam o caminho. Considerar o exercício respeitoso da convivência e esquecer o conceito de dificuldades de aprendizagem (não ignorando que sua invenção no século XIX vem para barrar a generalização do acesso à educação pública avaliando justamente as aptidões de leitura e escrita e operações matemáticas, (ORTIZ, 2012), são diretrizes que nos impulsionam a repensar a escola pública inclusiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996 [1970].

_____. **História da sexualidade humana I: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993 [1976].

MAIA, A. C. B. et al. Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 427-435, jul./set. 2015.

MILMANN, E. **Poética do letramento**. São Paulo: Editora Kuzuá, 2014.

MIRANDA, M. P. **Adolescência na escola – solta a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ORTIZ, M. E. **Psicoanálisis com niños y dificultades em el aprendizaje**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.

PATTO, M.H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, A. R. **Mulheres ditas com deficiência intelectual:** limites e possibilidades dos contextos inclusivos, 2019.180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

Trabalho colaborativo entre professores na Educação Especial: a dimensão da singularidade nos impasses da PNEEEI

Libéria Neves - PROMESTRE/ UFMG – GT 20 Psicologia da Educação
Mônica Rahme – PPGE/UFMG - GT 20 Psicologia da Educação

RESUMO: Tendo em vista uma década de divulgação e implementação da PNEEEI, esta pesquisa-intervenção, de orientação psicanalítica, busca levantar impasses no trabalho colaborativo entre professores de sala regular e de atendimento educacional especializado (AEE). Para tanto, busca realizar a metodologia de conversação em três escolas da região da Grande Belo Horizonte (Minas Gerais) que apresentam uma infraestrutura considerada adequada, como: salas de AEE equipadas e localizadas no próprio prédio da escola; profissionais capacitados; tempos e espaços instituídos para reuniões e encontros entre os professores responsáveis por pelo menos um mesmo aluno. A investigação se encontra em desenvolvimento, tendo sido realizada em uma escola até o momento. A partir da sua implementação, pode-se indicar que a oferta da palavra aos sujeitos permite a formulação de saídas compartilhadas, a implicação dos sujeitos na constatação dos problemas, a construção de propostas de melhorias nas relações interpessoais e no diálogo sobre os desafios da inclusão. O estudo permite indicar, ainda, a importância de se considerar a subjetividade daqueles que efetivam a política pública, criando espaços para sua expressão na escola, no currículo dos cursos de licenciatura e de formação continuada de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise; Trabalho colaborativo; PNEEEI.

Introdução

A ampliação do acesso à educação escolar, algo de certo modo recente na história brasileira, congrega o desafio do “para todos” pois, no âmbito do universal, faz-se necessário atentar para as diferenças presentes no processo de ensino-aprendizagem, quando se tem como foco a garantia do acesso à educação escolar. Trata-se de um processo que engloba elementos sociais, culturais e subjetivos da parte de quem aprende e de quem ensina. Elementos estes que, por vezes, interferem de modo a comprometer a construção dos conhecimentos apresentados no ambiente escolar e até mesmo a permanência neste ambiente. Fato passível de ser enfrentado por todo e qualquer aprendiz, embora mais recorrente junto àqueles que apresentam algum tipo de necessidade específica – no âmbito físico-locomotor, sensorial, intelectual ou, ainda, algo da ordem da saúde mental, que demande um atendimento educacional especializado.

Este não é um desafio novo na história da educação brasileira, mas, certamente, um desafio mais presente no atual momento, em que a legislação e as políticas públicas impulsionam as escolas a construíram propostas pedagógicas inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEI (2008), há uma década vem propondo um reordenamento do modelo de escolarização dos sujeitos que compõem o público alvo da Educação Especial (PAEE), os quais passam a ser atendidos nas escolas regulares, com o suporte de educadores especializados, de modo a complementar ou suplementar este atendimento. Tratam-se de recursos educacionais e estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos de acordo com suas necessidades educacionais – especiais e singulares, as quais devem estar fundamentadas em avaliação pedagógica e, por vezes, clínica.

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a configurar-se como um dos principais dispositivos institucionalizados para dar suporte ao percurso escolar dos alunos PAEE matriculados nas escolas comuns. Esse reordenamento acaba por colocar o AEE no centro da Política, condicionando a implementação da mesma à operacionalização desse serviço.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p. 16)

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, objetivando contribuir na formação dos estudantes com vistas ao acesso ao currículo, à autonomia e independência na escola e fora dela. Efetivando-se por meio de trabalho pedagógico realizado por professores especializados, no contra turno da escolarização, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) localizadas dentro da própria escola, em Centros de Referência ou instituições conveniadas.

Certamente, as mudanças advindas da PNEEPEI impulsionam transformações que atingem modos de pensar e de concretizar a educação das pessoas com deficiência, estabelecidos historicamente, culturalmente e até economicamente. Cada estado da Federação, município e instituição, a partir da legislação nacional, passa a estabelecer ações que visam reconfigurar inúmeros elementos na transformação da Educação Especial – de substitutiva a complementar e/ou suplementar.

Para a efetivação da perspectiva inclusiva, propõe-se um ponto concreto de articulação entre o professor da sala comum e o professor especializado – o Plano de Ensino Individualizado (PEI), um registro a ser elaborado conjuntamente pelos professores, propondo uma mesma linha de ação pedagógica, tanto no ensino regular como no AEE. De acordo com Neves (2017), o PEI pode ser pensado como um estudo de caso, uma vez que se configura como um instrumento que permite um olhar individualizado sobre o estudante, seu percurso, suas demandas e possibilidades no processo de aprendizagem, levando-se em conta suas necessidades específicas.

Entretanto, apesar de se constatar avanços nas políticas públicas, na formação de professores e na estrutura das escolas, deparamo-nos com dificuldades na realização de um trabalho conjunto por parte dos profissionais responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento do aluno PAEE, fundamental à efetivação da escolarização destes, numa perspectiva inclusiva.

Vilaronga & Rios (2014) apresentam uma pesquisa realizada em escolas do município de São Carlos – SP, onde constata a necessidade da proposta de um Ensino Colaborativo ou Coensino, que consiste em práticas colaborativas entre os professores especializados e os da sala regular, para o apoio à inclusão escolar. Concluem que a literatura científica relacionada a esta proposta, apesar de promissora, evidencia a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre estes profissionais nas escolas, bem como da preparação efetiva dos profissionais que atuam no atendimento especializado.

As autoras destacam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre os profissionais; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala, à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (VILARONGA; RIOS, 2014, p.147).

A falta de diálogo entre os profissionais envolvidos com os processos educativos de um aluno PAEE certamente significa um dos grandes fatores para a não efetivação de uma Educação Inclusiva, conforme preconizam as políticas e a legislação. Os motivos para este desencontro são muitos. Podemos citar como um deles a falta de tempo disponível para tal, embora, muitas vezes, o espaço de AEE se encontre localizado próximo ou mesmo dentro do espaço da escola. Afirma-se falta de tempo: por parte do professor regente da classe regular que, em seu horário de planejamento, tem que se dedicar às atividades do total de alunos que compõem a classe; por parte do professor especializado que, não raro, encontra-se sobrecarregado com o grande número de alunos na sala de recursos.

Além do fator tempo, certamente deparamo-nos com problemas estruturais e organizacionais. Entretanto, esta pesquisa, ainda em andamento, pretende um olhar para o que está mais além das questões objetivas. Interessa aqui levantar aquilo que se refere a elementos da subjetividade que constituem os sujeitos professores, os quais possam culminar em impasses– na interlocução entre estes profissionais no espaço escolar; na capacidade de transmissão; e assim, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos envolvidos, os quais acabam, muitas vezes, permanecendo excluídos das possibilidades de aprendizagem.

Uma contribuição da Psicanálise à educação consiste na consideração da subjetividade e do desejo em relação ao conhecimento e às aprendizagens, como motor da atividade simbólica. Trata-se de uma alternativa à hegemonia de referenciais teóricos centrados nas capacidades do organismo para a aquisição e tratamento das informações. Para além da coerência, é preciso levar em conta o sujeito do inconsciente que se manifesta, sobretudo, por meio de faltas, atos falhos, sintomas.

Anjos, Andrade & Pereira (2009), em pesquisa que analisou os discursos presentes e em enfrentamento nas falas dos professores responsáveis pelo atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, numa experiência de inclusão escolar, destacam:

(...) separando o seu fazer do fazer coletivo, o professor passa a entender a inclusão como tarefa somente sua, circunscrita aos limites do pedagógico e imposta a partir de forças externas. Assim, a produção de processos excludentes não é enfrentada, e o processo inclusivo limitado à sala de aula ou, na melhor das hipóteses, à escola está fadado ao fracasso (2009, p.127)

Desse modo, os professores trafegam de uma escola a outra sem tempo para refletir, interrogar seu desejo ou construir um saber-fazer diante de um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. Acreditando que o saber para tal está fora, em algum lugar, ao qual ele não acede (MRECH, 2003).

Freud concebeu a tarefa educativa, juntamente com a de psicanalisar e a de governar, como sendo do campo impossível. Esse impossível se refere ao desafio de se alcançar alguma interferência no outro. A partir do equívoco que constitui a estrutura da linguagem, bem como dos invisíveis da transmissão, a tarefa educativa congrega algo de não-toda que, nos ambientes heterogêneos da educação para todos, pode promover a angústia e a desistência diante do ensinar (NEVES, 2014).

Metodologia e Desenvolvimento

É a partir desta discussão que a presente pesquisa-intervenção^{iv}, de orientação psicanalítica, traz como objetivo não somente constatar uma realidade, mas, também, aprender sobre tal realidade a partir dos sujeitos envolvidos, além de congrega a aposta numa intervenção nessa realidade. Portanto, trata-se de uma pesquisa que considera os elementos que possam surgir, capazes de produzir um efeito de mudança de posição por parte dos sujeitos em relação aos sintomas relacionados à educação escolar.

Nesse sentido, parte-se de uma base teórica com o objetivo de levantar as dificuldades dos profissionais por meio da metodologia da Conversação. Esse dispositivo clínico elaborado por Jacques Allain Miller nos anos 1990 apresenta-se como uma condição de oferta da palavra. O instrumento, que toma como partida aquilo que não vai bem, busca pela fala “que escapa” ao sentido, e ao provocar surpresa no próprio locutor, aparece desregrada pelas limitações éticas, sociais e culturais, convidando-o a organizar suas próprias experiências, questionar os discursos já pré-concebidos e identificar os sintomas – termo aqui referido como problemas (MILLER, 2009). Neste sentido, a Conversação, quando utilizada para além de sua vertente puramente clínica, oportuniza a construção de novos sentidos e modifica as dinâmicas existentes no contexto escolar, demonstrando-se, assim, passível de aplicação em investigações no campo educacional (SANTIAGO; MIRANDA; VASCONVELOS, 2006).

Para desenvolvimento da pesquisa, levantou-se quais escolas da rede pública municipal da Grande Belo Horizonte contavam com uma infraestrutura considerada adequada no ano de 2018, como: salas de AEE devidamente equipadas e localizadas dentro do próprio prédio da escola, profissionais capacitados para o atendimento especializado, além de tempos e espaços suficientes para a sistematização de reuniões e encontros entre os professores responsáveis por pelo menos um mesmo aluno – na sala regular e sala de AEE. Buscava-se, desse modo, minimizar justificativas calcadas na estrutura do sistema educacional. Após contato com tais escolas, elegeu-se três estabelecimentos de ensino entre aquelas que aceitaram a oferta da pesquisa e que reconheceram suas dificuldades na efetivação de um trabalho colaborativo.

A pesquisa se efetiva a partir de um conjunto de três Conversações consecutivas, conduzidas pelas pesquisadoras, uma vez por semana, com grupos de professores nas três escolas eleitas. Cada Conversação é gravada e transcrita, de modo que se possa recolher os elementos centrais das falas dos participantes, os quais são retomados como ponto de partida para o encontro seguinte.

Resultados Preliminares

A primeira escola, que revelou ter se beneficiado do espaço proporcionado pela investigação, demonstrou a presença de uma recusa ao Trabalho Colaborativo como sintoma, ou seja, como uma solução para se evitar o contato com a angústia da tarefa “não toda” da educação, explicitada na “falta” evidenciada pela deficiência. Ao se abordar as possíveis causas da constatada dificuldade nesse *coensino*, os profissionais reconheceram a dificuldade em lidar com o real do corpo faltoso, revelando um ponto impossível de se lidar; bem como a dificuldade em articular seu desejo a algo que consideram excluído de suas escolhas pela docência: a pessoa com deficiência. Desse modo, os resultados colhidos na primeira escola permitem construir a hipótese de que a dificuldade em realizar um Trabalho Colaborativo, previsto pela PNEEPEI (2008), diz respeito, também, ao desejo dos professores confrontado com a angústia produzida no trabalho focado na inclusão.

Verificou-se que a partir da oferta da palavra a estes sujeitos, foi possível que os mesmos localizassem os pontos de mal-estar, convergindo para possibilidades de se construir novas saídas. Ao final das Conversações com este grupo, os professores se implicaram no problema e construíram propostas de melhorias nas relações interpessoais, reivindicando momentos onde pudessem trocar ideias diante dos desafios da inclusão. Esses elementos apontam para a necessidade de um espaço em que se discuta a escolha docente, tal como as responsabilidades pulsantes nesse âmbito, as falhas conscientes e inconscientes (im)previstas nos processos educativos.

Considerações Finais

Com os resultados finais desta pesquisa, que aborda temática ainda pouco explorada nas investigações em educação, pretende-se chamar a atenção para aquilo que escapa ao projeto das políticas públicas: a subjetividade daqueles que a efetivam; bem como destacar a necessidade de se proporcionar espaço para tal dimensão na escola, no currículo dos cursos de licenciatura e nos cursos de formação continuada de professores.

Referências

ANJOS, Hildete Pereira; ANDRADE, Emmanuele Pereira; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, p. 116-129, jan./abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

MILLER, Jacques-Alain. Rumo ao PIPOL 4. **4o Encontro Americano-XVI Encontro Internacional do Campo Freudiano**, 2009. Disponível em: http://ea.eol.org.ar/04/pt/template.asp?lecturas_online/textos/miller_hacia_pipol4.html. Acesso em 21-05-2019.

MRECH, Leny M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NEVES, Libéria R. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 489-504, Dec. 2017.

NEVES, Libéria R. **Teatro-Conversação na escola: o uso do Teatro na Conversação como mediadores dos conflitos na educação** (Tese). BH: FaE-UFMG, 2014.

SANTIAGO, Ana Lydia B; MIRANDA, Margarete P; VASCONVELOS, Renata N. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. *In: PSICANÁLISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO*, 6, 2006, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext. Acesso em 21-05-2019.

VILARONGA, Carla A. R; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ⁱ O *Curso das Letras* busca – e, de alguma forma, segue buscando, em diferentes reedições revistas de nossa proposta de formação, dar lugar a um percurso que considere os descompassos, os diferentes tempos para se apropriar do vivido e de construir para cada aluno uma forma singular de ensinar e aprender. A proposta, que ocorre desde 2011, não de forma ininterrupta, tem como objetivo, num mesmo movimento, constituir uma intervenção e pesquisar seus efeitos de forma a redimensionar seus rumos. Seus balizadores metodológicos buscam no diálogo entre educação especial e psicanálise seus fundamentos (VASQUES; MOSCHEN, 2017).

ⁱⁱ Maior detalhamento sobre os fundamentos e a dinâmica proposta pode ser encontrado em Vasques e Moschen (2017).

ⁱⁱⁱ Conforme as diretrizes éticas da pesquisa, e a fim de resguardar a confidencialidade, privacidade e proteção dos sujeitos e das instituições, os nomes aqui utilizados são fictícios, e demais informações foram suprimidas

^{iv} Pesquisa desenvolvida por meio de recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de MG – FAPEMIG.