

SESSÃO ESPECIAL na ANPED (novembro de 2004)

“Ética, Subjetividade e Formação docente: políticas de inclusão em questão”.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE QUEM E DE QUAIS PRÁTICAS ESTAMOS FALANDO?

Adriana Marcondes Machado¹

Introdução

Atuo como psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar no Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), com as funções de atender instituições educativas públicas e supervisionar a atividade de estagiários do Curso de Graduação em Psicologia que se inscrevem na disciplina optativa denominada Psicologia Escolar. Os atendimentos às instituições são realizados de duas maneiras: uma, quando vamos às escolas conversar com os educadores para definirmos em conjunto um projeto a ser realizado na escola durante cerca de um ano; outra, quando nos encontramos² no IPUSP, mensalmente (cada encontro dura cerca de duas horas), com grupos de profissionais de uma mesma instituição educativa ou núcleo de trabalho para discutirmos as práticas cotidianas e os processos de subjetivação. Esse último tipo de atendimento é denominado de “Plantão Institucional”.

Portanto, faz parte de meu cotidiano profissional circular pelas escolas, discutir cenas do dia-a-dia com as educadoras e problematizar casos trazidos. Estes trabalhos pretendem incidir principalmente nas concepções, crenças e valores que permeiam as atividades nas instituições educativas visando à ampliação do repertório de estratégias utilizadas no enfrentamento das dificuldades para melhoria do atendimento à criança e ao adolescente. Essa ampliação de estratégias é realizada quando falamos, pensamos e analisamos as questões trazidas e vividas possibilitando emergir saberes e poderes existentes no grupo de educadores.

¹ Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP. Mestre e Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP.

² Este tipo de atendimento é realizado juntamente com Yara Sayão.

Proponho-me a apresentar cenas do cotidiano escolar e problematizar a relação Saúde/Educação, inspirada na seguinte pergunta: como intervir nas práticas relacionadas àqueles considerados fora da normalidade segundo padrões diagnósticos e expectativas que se tem em relação ao desenvolvimento e atitudes deles?

Cenas e pensamentos³

1 - REDUZIR O SOCIAL AO CORPO DO SUJEITO.

Paulo foi diagnosticado como tendo distúrbios globais de desenvolvimento. Em seu prontuário escolar está registrado que é uma criança psicótica. Tem 9 anos, ficou dois anos em uma classe especial para deficientes mentais em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental. Em 2003, foi para a sala regular respaldado pela legislação que defende a educação inclusiva. Depois de três meses na sala regular, Maria, sua professora, está desanimada e chora muito. Na escola, Paulo é considerado “problema de Maria”. Ela se sente sozinha e fracassada. Os técnicos da secretaria de educação haviam lhe entregado um texto intitulado “Como trabalhar com psicóticos”. A mãe de Paulo reza todo dia, pedindo a Deus que ela não escute novamente a frase: “aqui não vai dar para ficar com seu filho”, pois, se isso acontecer, seu filho estará condenado a conviver apenas com a família.

Aqui temos práticas que desconsideram que a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito. O grito que se ouve e que surge da boca da criança com transtornos, ecoa e atravessa a todos produzindo efeitos diversificados em relação à produção do gritar. Dependendo da maneira como se implanta o processo de inclusão, Paulo ficará segregado na escola, à mercê dos esforços, das angústias e da força de Maria. Como responsabilizar o coletivo da escola por essa produção?

³ O nome das pessoas é fictício.

2 - DESIGUALDADES CAMUFLADAS

Pedro, 6 anos de idade, aluno de uma Escola Municipal de Educação Infantil, não queria realizar as atividades em sala de aula naquele dia. Batia em vários colegas, provocava e se justificava dizendo que havia sido provocado pelos outros. Pela manhã, a professora pediu que as crianças desenhassem um dos animais que tinham visto no zoológico no dia anterior. Pedro não havia ido, pois sua mãe não pôde pagar os três reais para o passeio e não aceitou que uma das professoras pagasse por ela.

Aqui temos os passeios pagos em escolas públicas. Muitos alunos não podem ir a esses passeios por não terem dinheiro para isso. Existirem atividades pedagógicas pagas em Instituições Educativas Públicas produz processos de subjetivação nos quais os alunos, cujas famílias não podem pagar, aprendem que eles não têm o mesmo direito à educação daqueles que podem pagar. E, os alunos cujas famílias podem pagar aprendem que, na Escola Pública, apenas pode participar de todas as atividades pedagógicas quem tiver condições financeiras para isso. Esses processos de subjetivação são desconsiderados por educadores e especialistas.

3 - OS FALSOS DIREITOS

Em uma reunião semanal de professoras de uma Escola Municipal de Ensino Infantil, uma das professoras relatou que ela ainda tinha quatro abonos para tirar naquele ano e que, portanto, não poderia participar de algumas atividades que estavam sendo pensadas por aquela equipe. Estávamos no fim do ano, no dia 23 de novembro e as preocupações giravam em torno da possibilidade ou não de se beneficiar do direito de abonar.

Aqui temos os falsos direitos engendrados na legislação educacional. Esses falsos direitos são utilizados para descarregar a tensão e a desvalorização do trabalho que muitos educadores sentem e, por isso, buscam formas individualizadas compensatórias (como as faltas). Muitos horários coletivos escolares são utilizados para se resolver emergências, para pensar atividades para a semana seguinte, sem tempo e sem possibilidade de refletir os acontecimentos e os objetivos da escola como um coletivo com contradições, divergências e diferentes relações de poder.

4 - OS SUJEITOS QUE TRILHAM OS ENCAMINHAMENTOS

A professora de Gabriel estava preocupada e sensibilizada com ele. Ele era muito calado, não deixava ninguém chegar perto, não fazia as atividades e chorava muito. Ela então sugeriu que se fizesse uma avaliação psicológica. O setor de convênios da Secretaria de Educação foi acionado e Gabriel foi encaminhado para uma instituição conveniada que realiza avaliação psicológica de alunos encaminhados pela rede pública. Depois de seis meses, Gabriel foi atendido. A psicóloga do convênio teve alguns encontros com ele e enviou um relatório dizendo que ele precisava de atenção individualizada e que lhe faltavam concentração e uma relação mais próxima com a mãe e com o pai. Ela não entrou em contato com os profissionais da escola, que não se beneficiaram desse trabalho. A criança continuou agindo da mesma maneira na escola.

Aqui temos a produção de trabalhos de psicólogos que desconsideram o território no qual os encaminhamentos são produzidos e uma política das secretarias de educação nas quais os encaminhamentos escolares são desconhecidos pela rede pública de saúde – são enviados diretamente para clínicas conveniadas⁴. A trama institucional na qual o encaminhamento é engendrado não é analisado e nem escutado, reforçando a deposição de saberes nos especialistas e denunciando uma psicologia individualista (no sentido de entender os sintomas como fenômenos engendrados apenas pelo corpo do sujeito).

5 – O HOMEM “DE BEM” SEMI-ANALFABETO

João tem hoje 18 anos. Quando era criança, consideravam-no um aluno terrível na escola. Um dia a diretora lhe disse que ele, da maneira como agia, iria virar ladrão. Na terceira série, com 13 anos de idade, analfabeto, foi para a classe de aceleração. Lá conheceu o professor Antônio que o escudou, o ensinou e que não entendia como pessoais suas atitudes agressivas, achando que ele precisava de ajuda. João aprendeu a ler e a escrever, saiu da classe de aceleração aos 16 anos e voltou para sala regular (na quinta série) na qual não encontrou outros Antônio. Sentia-se incapaz e discriminado. Desistiu de estudar. Aos 18

⁴ Em um levantamento atual (segundo semestre de 2004), cerca de 400 crianças da cidade de São Paulo – alunos de escolas públicas – são encaminhados MENSALMENTE para avaliação psicológica para instituições conveniadas.

anos estava desempregado e teve um filho com sua namorada. Depois de se tornar pai, vestiu-se arrumado e foi para a escola levando sua esposa e carregando seu filho no colo. Foi à sala da diretora e afirmou: “A senhora precisa ver que eu sou um homem ‘de bem’, não sou ladrão, não”. Todos se emocionaram e choraram. Ficaram felizes.

Aqui temos a escola visando aos homens “de bem”, cujo foco é “tirar os meninos da rua”, a “Febem-dia⁵”, cuja meta é disciplinar. Ninguém estava indignado por João não ter terminado seus estudos. A relação com o professor Antônio é relatada como uma exceção, na qual João experimentou ser ouvido e respeitado. Nela ele conseguiu provar que “não era aquilo que falavam dele”. Não era ladrão, nem malandro. Realizou outras produções. Essa maneira de viver na qual é necessário provar que “não se é” revela a força do aprisionamento produzido em processos de estigmatização. Um aprisionamento que exige provas cujo preço é o assujeitamento. Essa desvalorização da aprendizagem não se limita, porém, aos usuários da escola pública fundamental; os próprios critérios institucionais estão impregnados dela – é capaz de terminar os estudos e obter o diploma quem tem bom comportamento. A disciplina como critério de boa escolarização passou a ser o critério por excelência de aprovação. E um dos grandes objetivos da escola (quando não o único para muitos) é a obtenção do diploma.

6 - A CRIAÇÃO DE SUJEITOS CULPADOS

Reginaldo está na quinta série, com 12 anos. Sua professora relata que ele é muito agressivo e provocador desde que ingressou nesta escola, há três anos. Ela e a coordenadora da escola se queixam que já é a terceira vez (e estávamos no mês de maio), que chamavam a mãe e que nada adiantava. Nas conversas com a mãe relatavam a ela as atitudes inconvenientes de Reginaldo e pediam que ela não batesse nele, pois sabiam que, normalmente, era isso que ocorria. A mãe saiu da escola sentindo-se pior do que havia entrado. Desanimada, impotente e com raiva de Reginaldo.

Essa cena nos remete à relação que os profissionais da escola costumam estabelecer com a comunidade. Chamar pais para conversar na escola, dar orientações desconsiderando o

⁵ Como outro dia disse Maria Helena Souza Patto durante uma reunião de trabalho.

lugar de poder que os educadores ocupam, produzir efeitos subjetivos nos quais as mães e os pais chamados se sentem mais e mais impotentes; são práticas que nos revelam a intensa culpabilização depositada nos familiares, cuja severidade na relação com os filhos é diretamente proporcional à tristeza e à humilhação vividas em suas vidas. É por essa via que tentam, como único recurso que lhes resta, desenvolver nos filhos algum controle sobre suas vidas, pelo exercício do controle individual. Como se a falta de limite individual fosse a causa das situações de fracasso. Muitas mães nos revelam o peso, o sentimento de impotência e os efeitos subjetivos devastadores da atribuição, aos usuários da escola pública, daquilo que é produção coletiva em um sistema escolar.

Algumas considerações sobre essas cenas

O termo Educação Inclusiva é redundante. Embora nos princípios do que seja educação pública, a prática inclusiva seja princípio – é educação para todos, para cada um, para qualquer um – temos agora um novo termo respaldado por lei que nos possibilita repensar a Educação. Por isso, nosso desafio é aproveitar a entrada e permanência de crianças e jovens portadores de necessidades educacionais especiais como dispositivo e estratégia para problematizarmos a escola e os atendimentos que a saúde realiza com os encaminhados pela educação. Problematizarmos um funcionamento institucional produtor de desigualdade, fracasso e humilhação afirmando que, para garantir o direito de muitas crianças, antes segregadas, de freqüentarem a escola, aprenderem e se desenvolverem, são necessárias rupturas.

Essa discussão sobre a Educação Inclusiva apresenta desafios e perigos. O desafio de podermos, ao afirmar o fracasso da educação pública em nosso País, produzir reinvenções, aproveitando práticas diferenciadas que hoje existem. O perigo das palavras novas que escondem aquilo que se repete criando uma ilusão de mudança. Vejamos: inicialmente falávamos de ‘crianças com distúrbios de aprendizagem’, depois de ‘crianças especiais’, depois de ‘portadores de necessidades educacionais especiais. Hoje escutamos falas do tipo “estou com duas crianças de inclusão” em minha sala. Essas crianças se tornaram ‘crianças de inclusão’. Como manter a tensão que pode se perder na invisibilidade criada quando

reduzimos as práticas educativas à permanência das crianças no interior das classes regulares? Como incluir, nessa discussão, aqueles que têm sido reiteradamente excluídos dos espaços de reflexão: pais, mães e alunos?

Ao mesmo tempo em que se conquista e se potencializa uma prática política que visa a educação para todos, essa palavra de ordem presente no plano das leis, vai de encontro à dura realidade do despreparo geral da Educação e da Saúde para tal tarefa. As cenas apresentadas nos falam disso.

Produzimos fracasso, exclusão social, patologias naqueles que freqüentam a escola. Temos visto os critérios de disciplinarização e a conquista do diploma como mercadoria fetichizada (carregado de ilusões) dominando as práticas cotidianas em detrimento da produção de saber. Como nos diz Bourdieu (1997):

“Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado. Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’” (*op.cit.*, p. 483).

Bourdieu relata o drama desses familiares e alunos para os quais a instituição escolar é “uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (*op.cit.*, p. 483).

Portanto, Bourdieu denuncia os “excluídos do interior”. Ter uma criança com comprometimentos circulando pelo cotidiano escolar intensificará a produção de preconceito, receio, medo e estigmas no interior da escola. Como se os efeitos da desigualdade social ficassem mais nítidos. Mas agora temos a oportunidade de ter acesso à produção da exclusão, às práticas cotidianas que podem ou não considerar e enfrentar essas

produções. O desafio que temos é criar rupturas na lógica que intensifica a exclusão social e que submete os sujeitos às leis da melhor competência, das categorias e das medições. A mãe de Pedro não podia pagar o valor do passeio. Ele não foi ao zoológico e passou a ser aquele que não tinha condições para isso. Como se fosse “menos” que os outros; inferior. Em uma reunião de professoras surgiu o argumento de que “a vida lá fora é assim” e que, portanto, é natural que se viva esse tipo de situação. Esse congelamento dos olhares que passam a não enxergar (nem questionar) o rosto bravo e entristecido de Pedro, já é conhecido: é produto de uma história na qual a justificativa para as desigualdades sociais está nos sujeitos.

Muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelas crianças produzem nos professores a sensação de eles não estarem preparados para trabalhar com a presença dessas crianças na sala de aula, ou a sensação de os problemas familiares serem tão intensos que não dá para ensinar certas crianças. Neste território no qual as dificuldades nos paralisam, essas dificuldades têm servido para isso mesmo: paralisar. E, fica parecendo que somente seria possível movimento, crescimento, desenvolvimento, mudança, criação, se houvessem as ilusórias condições ideais. Conhecemos também essa produção – estar fixado no que seriam as condições ideais acreditando que aquilo que acontece não deveria acontecer. Esse pensamento é ideológico, o que ocorre não é acidental, o fracasso é engendrado no cotidiano.

As deficiências secundárias produzidas pelo medo, preconceito, estigma e receio, como alguns autores⁶ já nos relataram, podem prejudicar mais do que as restrições das deficiências primárias e trazem à tona as questões do processo de produção de subjetivação e das relações de poder e de saber. Como fortalecer o grupo de professoras para o enfrentamento de discussões que geram intensas controvérsias? Quais estratégias criar, que ações e projetos sistematizar, nas quais a presença de crianças com comprometimentos ou com necessidades educacionais especiais seja um benefício para todos na medida em que garante o exercício de direitos?

⁶ Uma delas, a Professora Lygia Assumpção Amaral.

Uma vez, indagando às professoras de salas de apoio (para alunos com necessidades educacionais especiais) sobre quais seriam as maiores dificuldades no trabalho delas, responderam: o fato de haver discriminação e receio em relação aos alunos que vão para as salas de apoio e que apresentam dificuldades ou deficiências, a dificuldade em manter uma ação conjunta com as professoras de classe regular, o fato de algumas professoras delegarem à sala de apoio todo o esforço educativo, o preconceito que os alunos sofrem no cotidiano escolar. Essas dificuldades apresentadas nos revelam a importância de considerarmos os processos de subjetivação que se produz no coletivo. Sabemos da dificuldade que é conversar sobre o trabalho pedagógico em alguns grupos de professores, pois isso implica em um posicionamento diante das atividades realizadas pelos colegas daquela equipe. Em nossas idas às escolas, é comum as professoras nos revelarem suas críticas e idéias nos corredores e a reunião de professoras ser burocratizada, sem reflexão, sem controvérsias. Vemos aqui, na figura do professor, o efeito do mesmo mecanismo que produz no aluno a sensação de que ele é o culpado – o mecanismo de individualização – talvez a maior arma subjetiva e, portanto, nosso maior inimigo, no sistema de produção capitalista. A lógica da individualização produz um efeito devastador – culpabiliza o sujeito, buscando causas apenas individuais para os fenômenos da vida como se os indivíduos devessem fazer suas boas escolhas e, se não as fazem, é por responsabilidade individual. Esse funcionamento tem sido tema para entender os intensos sintomas de depressão e pânico na contemporaneidade.

O objetivo de nossa atuação com os professores é desvendar esse processo de individualização, restituindo ao coletivo aquilo que é produção coletiva. Ora, na história de Paulo, o menino diagnosticado com distúrbios globais do desenvolvimento, para conseguir uma reunião na qual vários personagens envolvidos com essa história pudessem uns saber do trabalho dos outros (a psicóloga da APAE que o atendia, a professora, a coordenadora pedagógica, o neurologista) foi necessário um processo, no qual Paulo se tornasse um aluno ‘da escola’, e não apenas ‘de Maria’. Alguém teria de ficar com ele nesse dia da reunião e precisava-se pensar em estratégias coletivas para os acontecimentos da hora do recreio.

Os encontros da Saúde com a Educação

A ação da Psicologia quanto à temática da educação inclusiva também tem tido desafios e perigos. A história dessa relação, Psicologia/Educação, tem-nos feito, muitas vezes, preferir o distanciamento dos psicólogos em relação à Educação do que o contrário. Psicólogos compactuam com a exclusão quando trabalham desconsiderando o funcionamento do território no qual a exclusão se engendra, realizando avaliações baseadas em padrões de normalidade criados por testes psicológicos e redigindo relatórios sobre os sujeitos apresentando o que ‘falta’ na família, o que ‘falta’ na escola, o que ‘falta’ nos professores, o que ‘falta’ nas crianças. Tudo se torna ‘falta’ e não se percebe o transbordamento que se produz por não caber os sujeitos no funcionamento institucional da maneira como está⁷.

Os profissionais da saúde têm se encontrado com a Educação por diferentes caminhos. Um deles, por fora da escola, nos trabalhos com crianças com distúrbios graves, crianças psicóticas e autistas que são atendidas em Hospitais-Dia, Clínicas, Centros de Atendimento. Nestes serviços, o processo de atendimento necessita das funções de socialização e de produção de conhecimento das instituições escolares.

A Saúde Mental, há mais de 50 anos, trabalha com a idéia de inclusão. A Educação Inclusiva requer mudanças nos paradigmas e, nesse sentido, a loucura é paradigmática para se pensar os desafios da educação inclusiva. A escola tem uma maneira dominante de pensar e de agir que é o modo normativo, para fazer funcionar um coletivo. Como muitas vezes falamos, funciona no atacado. A loucura tem uma forma de pensar que é afetação, implicação, produção de diferenciação. Precisa da pedagogia da convivência, do encontro, da singularidade. Falamos do varejo, do um a um. Cada criança que desafia a estrutura de uma certa escola exige um projeto singular.

⁷ O tema de avaliação psicológica tem sido intensamente discutido por nós em vários textos inspirados em uma pesquisa apresentada na tese de doutorado “Reinventando a avaliação psicológica”, Machado, A. M., IPUSP, 1996.

Quando essas crianças com comprometimentos vão para a escola, produz-se um deslocamento subjetivo, a participação na vida escolar assegura a humanização, absolve essas crianças da condenação na qual não podiam conviver com os outros. Intervem naquilo mesmo que se estabelece nesses transtornos: as dificuldades de se relacionar com os outros. Absolve também os familiares dessas crianças de serem aqueles que recebem favores e, portanto, que passam a dever favores – tornando-os sujeitos de direitos.

Como outro dia disse um colega, pediatra⁸, deveríamos *propagandear* a grande novidade nos jornais – como se faz quando se inventa uma nova medicação –, a novidade é: as crianças com transtornos melhoram quando vão para a escola. Ficavam anos fazendo terapias, participando de oficinas e, de repente, vão para as escolas e desenvolvem-se. Isso nos mostra que a subjetividade constituída em um coletivo de direito produz deslocamentos nas dores, nas patologias, na existência de restrições. Sabemos que, quando nossas dores afetam os outros, se deslocam do aprisionamento do nosso corpo.

O outro caminho no qual se gera o encontro da Saúde com a Educação é pelo interior da escola, quando os psicólogos são chamados pelos educadores para ajudar a pensar o que acontece com crianças e jovens que vão fracassando. Uma prática comum é o encaminhamento de alunos para psicólogos fazerem avaliações psicológicas. O pedido vem da escola, os fatos acontecem na escola, e ao término do trabalho, como dissemos no início quando relatamos as cenas, muitos psicólogos enviam um relatório sobre os alunos sem interlocução com os profissionais da escola. No Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP temos, via o encaminhamento de crianças para psicólogos, ido às escolas e criado com os educadores, projetos que considerem a produção daquilo que as educadoras trazem como problemático. As professoras nomeiam e discutem situações de crianças tidas como indisciplinadas, que inspiram projetos relacionados à produção do indisciplinar. A transformação dos atributos individuais (sujeito indisciplinado), em verbos no infinitivo (indisciplinar), como nos mostra Foucault, possibilita investigar as forças e relações que se apropriam dos sujeitos aprisionados em classificações.

⁸ Wagner Ranna

Se, no início, ir às escolas e atender grupos de crianças encaminhadas pelas professoras funcionava como um dispositivo para trabalhar as próprias concepções dessas professoras, depois percebemos que algumas escolas aceitavam uma diversidade de tarefas, atendimentos e oficinas, de uma maneira pouco implicada e, portanto, todos esses trabalhos tornavam-se atividades paralelas que pouco contribuíam para a mudança de paradigmas. Nossas práticas foram (e vão) sendo alteradas em nome da indignação e desejo de intervir em cenas nas quais se produz impotência e humilhação.

Nossa função é fortalecer os profissionais da instituição para darem conta dos temas trazidos, para fazer caber. Às vezes tem menor potência intervir em pontos já bastante endurecidos, em formas instituídas e cristalizadas. Trabalhar com grupo de professores buscando os pontos críticos nos quais as crises e contradições são intensas, possibilita a criação de dispositivos de intervenções grupais, visando devolver ao plano político aquilo que aparece como individual – o plano político é coletivo e comporta todos os vetores que constroem uma história.

Muito se tem falado da criação de redes de apoio, redes de proteção, que possibilitem a Educação Inclusiva. A criação dessas redes é função de políticas públicas. Temos que manter um certo cuidado e desconfiança quando se estabelece a necessidade de certos olhares psicológicos para aquilo que acontece no interior das escolas públicas, nos quais, muitas vezes, os psicólogos analisam os professores e mantêm em sua prática uma relação de poder desigual. Os saberes são diferentes e ajudar a pensar os processos de subjetivação implica em mantermos a pergunta sobre as concepções e efeitos que nossas próprias práticas engendram.

Temos seguido algumas direções em nossos trabalhos com relação às crianças com necessidades educacionais especiais.

- a) A necessidade de montagem de estrutura de atendimento na qual as diferenças específicas de cada criança possam ser afirmadas, o que implica na subversão da lógica que tem dominado a clínica e a escola.

- b) A discussão com o grupo de professores para refletir a intensa mobilização que produz a presença de uma criança com transtorno grave no cotidiano escolar, estando atentos para as deficiências secundárias – preconceito, medo da aproximação, receio dos pais das crianças ditas normais. Essa discussão tem feito emergir as contradições e controvérsias em relação às temáticas presentes no cotidiano escolar.
- c) A construção de uma relação da saúde com a educação na qual não domine a busca de um diagnóstico individualizado no corpo da criança, e sim um trabalho no qual os profissionais da saúde, juntamente com as educadoras, problematizem as práticas escolares.

BIBLIOGRAFIA

- Amaral, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília - Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE, 1994
- Bourdieu, P. **A miséria do mundo**, RJ, Ed. Vozes, 1997.
- Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. - **Preconceitos no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- Deleuze, G. – **Nietzsche e a Filosofia** – Portugal, Editora RES
- Foucault, M.- **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro, RJ, Ed. Nau, 1996.
- Foucault, M. – Nietzsche, Freud e Marx – *Theatrum Philosophicum*. São Paulo, SP, Ed. Princípio, 1987
- Heller, A. - **O cotidiano e a História**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1992.
- Naffah Neto, A. – **O Inconsciente: um estudo crítico**. São Paulo, SP, Ed. Ática, 1985.
- Patto, M. H. - **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1990.
- Sawaia, B. (org) – **As artimanhas da exclusão**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999.
- Tanamaschi, E.; Proença, M. Rocha, M. - **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**, SP, Ed. Casa do Psicólogo, 2000.

