



A Formação Docente Movida Pelo Desejo Despertado na Ação Reflexiva

Ana Lúcia Assunção Aragão
Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A estrutura desejante de um educador, mediante uma situação que lhe impõe conflito, pode desencadear reações as mais diversas possíveis. Movida pelo desafio, a resolução do(s) problema(s) certamente tem como base uma resposta calcada em um processo de relações igualmente estruturantes e estruturadas envolvendo organismo, corpo, inteligência e o desejo desse sujeito, transversalizado por uma situação vincular social, histórica, cultural e lingüística permanente. Este trabalho tem como objetivo discutir acerca do desejo do educador, visualizando-o como condição básica para que os seus educandos surdos construam conhecimento.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Inclusiva e Educação de Surdos

Abstract

The desiring structure of an educator, confronted with a conflictive situation, can cause various diverse reactions. Moved by a challenge, the solution of a problem(s) will certainly be based on a response that is, in turn, based on a process of relationships that are equally structuring and structured, involving the organism, body, intelligence and desire of this subject, transversated by a social, historical, cultural and linguistic constrained situation. This work intends to present a discussion about the educator's desire, seeing it as a basic condition for the knowledge construction of his/her deaf pupils.

Keywords: Teaching Formation, Integration Education e Deaf Education



Introdução

Igualdade e justiça são preceitos democráticos que devem ser garantidos a todos os cidadãos, incluindo os que apresentam necessidades especiais. Há duas décadas, a inclusão dessas pessoas na sociedade e na instituição escolar vem sendo discutida e efetivada em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. A Inclusão tem sido legitimada por documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca (1994) que prioriza a promoção de uma Educação para Todos, independente de sexo, raça, idade ou condição sociocultural, inspirada no princípio da inclusão de todas as pessoas, com suas diferenças respeitadas, sua aprendizagem garantida e suas necessidades individuais atendidas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA..., 1994).

A sociedade brasileira vem, ao longo desse tempo, mobilizando-se em favor da inclusão das pessoas com necessidades especiais. Avanços já podem ser contabilizados em nível nacional, estadual e municipal, com a instituição de leis que garantem a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, incluindo “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CONSTITUIÇÃO – 1988, 1998, p.138).

Garantido o direito de acesso ao sistema regular de ensino, constata-se, a partir de 1995, através de dados oficiais da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Rio Grande do Norte – SECD e da Secretaria de Educação Municipal de Natal, um salto considerável em número de pessoas com necessidades educacionais especiais matriculadas nas escolas da rede oficial, em particular alunos com deficiência auditiva. Naquele ano, a Subcoordenadoria de Educação Especial – SUESP (órgão responsável, em nível estadual, pela orientação e acompanhamento da educação especial) começou, a partir das 3^{as} séries do Ensino Fundamental, a formar turmas de alunos surdos junto com alunos que não apresentavam essa deficiência, denominando-as classes inclusivas.

Aos educadores que lecionam nessas classes, a legislação também aponta alguns itens referentes à sua formação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo V, que trata da Educação Especial, garante às pessoas com necessidades educacionais especiais receberem orientação educacional de “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos



nas classes comuns" (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p.19).

Segundo a Resolução n.º 01/2003, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, compete à Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desportos, através do órgão responsável pela Educação Especial, "[...] desenvolver programas de formação de professores para atuar na área da Educação Especial," "complementada por cursos de atualização/aperfeiçoamento ou pós-graduação" e "aos professores que já se encontram exercendo o magistério na Educação Especial ou que irão atuar junto a esses educandos, deverão ser garantidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação." (RESOLUÇÃO DE 30 DE JULHO DE 2003, 2004, p. 11 e 21).

De igual modo, a Resolução n.º 01/96, do Conselho Municipal de Educação da Cidade do Natal/RN, diz que "o educador e o dirigente escolar do sistema municipal de ensino devem receber formação contínua em serviço" e o professor que leciona alunos surdos, incluídos em sala regular, deve receber formação em língua brasileira de sinais e orientação de um instrutor surdo quanto ao uso dessa língua em sala de aula (RESOLUÇÃO DE 29 DE NOVEMBRO DE 1996, p. 2 e 3).

Assim, com base na formação docente de professores que lecionam alunos surdos em salas de aula regulares da rede oficial de ensino em escolas de Natal/RN, buscamos refletir sobre a estrutura desejante do educador, como uma condição básica para a construção do conhecimento de seus alunos surdos.

A busca da formação incitada pelo desejo de acomodação

Todos os homens levam consigo, implicitamente, noções de pessoa, de conhecimento, emoção e desenvolvimento humano. Por quaisquer meios indiretos, essas noções são parte da vida diária e afetam as múltiplas relações interpessoais em menor ou maior medida, no espaço e no tempo. Em outras palavras, carregam a sua história e as suas crenças.

Assim, o conhecimento de como se dá (ou não) a aprendizagem, como se comunica e até como vive o aluno surdo, não importava ao professor, uma vez que esse aluno não fazia parte de seu mundo. Com o processo de



inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, ao se ver diante de um aluno surdo, tendo que educá-lo, segundo o que a norma legal impõe, esse sujeito educador é acometido de um sentimento de profunda angústia e de aversão, conforme depoimentos¹ dos professores que vivenciaram essa situação.

Ao final do primeiro bimestre, chegou em minha sala uma aluna surda. Fiquei chateada com a direção da escola porque não me consultou se eu queria trabalhar com essa aluna, mas como não podia fazer nada, tive que aceita-la. Nas primeiras semanas fiquei revoltada, porque a minha turma já era muito difícil e ter mais um aluno que acima de tudo não ouvia e não falava, era demais. Aos poucos fui domando meus sentimentos e me aproximando de S., tentando entendê-la e me fazendo entender [...] (PROFESSORA A, 2000).

Na semana pedagógica do início do ano a supervisora me falou que eu teria na minha turma um aluno surdo. Fiquei desesperada e revoltada. Não conseguia mais ouvir o que ela dizia. Como é que eu ia fazer? Já era difícil alfabetizar crianças que ouviam, como eu ia fazer com o menino surdo? Resolvi que não era minha obrigação educar aquela criança diferente, pois ela deveria estar junto com os outros, como ele, que não ouviam e não falavam. Desprezava-o, mas aquilo me fazia muito mal. Então resolvi me aproximar (PROFESSORA B, 2000).

No começo fiquei atordoada, mas como não podia mandar o aluno embora, resolvi buscar ajuda (PROFESSORA C, 2001).

Ao realizar um estudo da obra de Freud, relacionando a Psicanálise à Educação, Kupfer (1989, p. 58) se refere ao desprazer sentido pelo educador no exercício de sua profissão, analisando de forma questionadora: “Não se poderia ter em mente que a repetição leva à morte, o que levaria o educador a renovar e a privilegiar o conflito como fonte de vida – vale dizer de educação?”

Com base nessa análise poderíamos nos reportar ao processo vivido pelo educador em seus primeiros contatos com o aluno surdo matriculado em sua sala de aula e o conflito ali gerado, revelando rejeição, angústia e desprazer, sentimentos que deixam o educador paralisado (a pulsão de morte). No entanto, aos poucos, o próprio conflito parece gerar uma força motivadora que o impulsiona a acomodar-se (a pulsão de vida). O desejo de acomodação



pessoal do educador, gerado pelo desprazer com a situação de educar alunos surdos juntos aos demais alunos que ouvem, numa mesma sala de aula, gera uma reflexão de sua ação pedagógica (o que fazer?; como fazer?) e, por conseguinte, aciona a busca por uma formação profissional que lhe proporcione conhecer novos mecanismos educacionais para adequar-se à nova situação profissional.

Os passos empreendidos em tal situação coadunam-se com as concepções piagetianas sobre a motivação como base das acomodações individuais, subjacentes a todas as formas de conhecimento. A esse respeito, Furth (1995), ao analisar a relação entre desejo e conhecimento, tomando como referência a teoria de Freud, centrada quase exclusivamente nas emoções e a teoria de Piaget, no intelecto, aponta que apesar deste último centrar a sua teoria do desenvolvimento humano na inteligência, ele não nega que o funcionamento desta pressupõe, necessariamente, uma motivação acionada por um poder afetivo. Em outras palavras, a idéia de que a resolução de um problema só será buscada se houver um interesse ou motivação.

Tal concepção justifica a busca de formação acadêmica específica do professor para satisfazer a exigência de novas estruturas a serem modificadas e acomodadas, a partir da motivação ocasionada pela presença do aluno surdo em sua sala de aula. O depoimento seguinte de uma professora, que participou dos encontros pedagógicos, comprova nossa interpretação:

Quando a diretora me disse, no início do ano, que teria uma aluna surda em minha sala, eu quase pedia transferência daquela escola. Depois de me desesperar e deixar todo mundo na escola agoniado, resolvi buscar ajuda, fazer um curso de língua de sinais e participar desses encontros de estudos. Agora estou mais calma (PROFESSORA D, 2001).

A fala da professora, conforme se observa, vem corroborar seu desejo de busca em relação a uma nova forma de saber, para cujo aprendizado se fez preciso um objeto movido pelo supracitado poder afetivo, desta feita acionando, mediando e intermediando o processo de fusão entre objeto e desejo.

Fruto da experiência de orientação pedagógica aos educadores que atuam em salas inclusivas com alunos surdos, na rede oficial de ensino municipal e estadual, na cidade de Natal, o presente trabalho centra-se nas

razões-de-ser do desejo desse educador em ensinar pessoas surdas e a consequência desse desejo, enquanto elemento básico, para essas pessoas construírem seu conhecimento.

Os passos empreendidos em função de tal descoberta foram movidos por questões do tipo: o que possibilita a construção do desejo de quem ensina? Existem diferenças no desejo do educador que leciona somente educandos que ouvem e o educador que leciona educandos surdos?

Constatamos que, diante de uma criança surda em situação de ensino-aprendizagem, são muitos os sentimentos apresentados pelos educadores, como medo, angústia, pavor, revolta, pena, desprezo, agressão, entre outros. Tais sentimentos vão se modificando com o tempo e, uma vez sentindo-se desafiados pela presença inquietante do aluno surdo em sala de aula, aflora, em alguns educadores, um desejo de saber mais sobre essas pessoas para poder lhes ensinar; outros, no entanto, diante dessa mesma situação permanecem estáticos, como que paralisados, esperando o tempo passar, porque não se sentem responsáveis pela educação daquela criança diferente das demais que estavam habituados a lecionar. Felizmente, estes são em número reduzido.

Segundo Davine (1998), o desejo é essencial para mover o processo de aprender e, como ocorre com o professor numa situação de sala de aula inclusiva, aprender a ensinar. Lembra Kupfer (1989, p. 94) que o professor é "um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente e que é exatamente este desejo que o impulsiona à função de mestre."

Quando falamos em ter desejo, convém que tenhamos em mente que o desejar não surge de um "passe de mágica," de um clique: *Eu desejo e pronto!* Ao contrário, para se constituir num sujeito desejante, é preciso adquirir conhecimentos sobre o que o desafia e, em se tratando de lecionar pessoas surdas, é necessário conhecer como se processa o seu desenvolvimento em relação ao desenvolvimento das pessoas que ouvem, o que se supõe já ser do conhecimento do educador ao longo da sua formação acadêmica.

Nesse caso específico, é necessário conhecer também sobre a influência que o tipo de linguagem utilizada pelo sujeito ouvinte, ou pelo sujeito surdo, exerce no desenvolvimento cognitivo deste. Finalmente, é preciso que o educador tenha clareza quanto aos recursos e estratégias de ensino que irá utilizar em seu trabalho pedagógico para atender as diversas



necessidades apresentadas por seus educandos, sejam eles surdos ou ouvintes.

O desejo despertado na ação reflexiva

A necessidade de conhecer o processo educacional da pessoa surda surge a partir da reflexão da ação pedagógica do professor: “Como vou ensinar, se não sei me comunicar?;” “Como ele aprende?;” “O que devo ensinar?” Enquanto faz, questiona o que faz e, nessa busca de caminhos em aprender o novo, reestrutura sua ação pedagógica, ao mesmo tempo em que sua forma de pensar sobre a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais também se reestrutura, corroborando assim, com a idéia de que, enquanto modifica a realidade, o homem é por ele modificada.

Da mesma forma, enquanto orientadores das aprendizagens dos professores com os quais trabalhávamos, buscamos refletir sobre a nossa ação pedagógica com esses professores ao analisarmos os seus depoimentos acerca de suas práticas. Em um dos encontros de estudos e orientação, solicitados a responder sobre o que estava dificultando a prática pedagógica na sala de aula inclusiva, com alunos surdos, uma professora, cuja turma era formada por 30 alunos, dos quais 22 se encontravam em recuperação, assim se colocou:

Cobrei das minhas 03 alunas surdas o mínimo que poderia cobrar. Assim mesmo pouco consegui. Percebi que de tanto cobrar, elas estavam me antipatizando e o nosso relacionamento estava se tornando insuportável, a ponto de envolver outras pessoas da escola e até fora dela. Mudei a tática e passei, dentro do possível – pois não conheço a língua de sinais – a explicar-lhes com mais calma. O nosso relacionamento melhorou e resolvi deixar rolar de qualquer jeito (PROFESSORA E, 2001).

Percebendo a angústia da professora, o instrutor de língua brasileira de sinais – Libras² e aluno do ensino médio, presente ao encontro, pediu para se dirigir aos professores. Utilizando-se de uma comunicação, que mesclava a língua de sinais e a oralidade, sugeriu que:

Para o professor ensinar bem às pessoas surdas é necessário que ele observe algumas coisas: que ele entenda o surdo e sua maneira de ser, que é diferente das pessoas ouvintes; que ele ajude o surdo,



tendo paciência e explicando detalhadamente os conteúdos que ele tem de aprender; que ele aprenda a língua de sinais, para facilitar a comunicação (INSTRUTOR DE LIBRAS, 2001).

As falas desses dois sujeitos – um ensinante e um aprendente – relatando sobre as mesmas dificuldades sofridas sobre o aprender e o ensinar, e os sentimentos que os envolve, nos fizeram pensar no desejo do professor como condição básica para a construção do conhecimento no aluno surdo. E em se tratando de desejo, convém evocar Furth (1995, p. 95), para o qual o princípio do prazer, enquanto ingrediente do desejo, “[...] encontra-se na base dos relacionamentos interpessoais e da pessoalidade.”

O sentimento experimentado e relatado pelo aluno surdo mencionado, ao nosso ver, exemplifica esse pensamento, pois, ao sugerir pontos para que o professor ensine bem, na realidade está sendo sugerido que o professor sinta prazer em ensinar e conseqüentemente satisfaça o desejo do seu aluno surdo de aprender. No entanto, para que a realização desse desejo satisfaça a ambos, é necessário que se crie um vínculo, no dizer do aluno, através da explicação mais paciente, da compreensão com o seu jeito de “ser diferente” e do aprendizado da língua de sinais para que a relação vincular se estreite.

Em outros termos, desejar que o aluno surdo possa aprender é um pressuposto básico para que ele aprenda, uma vez que o componente desejante se instala no Outro, na falta do não saber como o processo de ensino-aprendizagem possa se dar. “O que ele precisa?” “Como ele aprende?” Nessas questões encontramos a raiz do desejo do professor. Podemos dizer que aqui começa a história vincular ou, até, a história de amor, na qual cada sujeito esboçará a resposta inconsciente, lá onde atua seu desejo marcado pelo outro.

Porque nos referimos à relação de amor? Porque o outro pode realizar o nosso desejo, pode nos orientar e nos dar pistas pelas quais será possível obtermos as respostas. O outro tem alguma coisa que nos interessa. Isto é amar na perspectiva de que as nossas faltas são preenchidas pelo que se encontra no outro, mediante a realização de busca e de negociação. Sobre isso não poderíamos deixar de lembrar Paulo Freire que afirma ser o ato educacional *um ato de amor* entre sujeitos que, num processo de negociação permanente, transformam um ao outro internamente, ao mesmo tempo em que transformam a realidade exterior. Afirmava Freire (2001) estar interessado na criação de uma *pedagogia do desejo*.



Trata-se, pois, de um percurso no qual estão em jogo o amor e o desejo, percurso este que, na área da educação, se traduz como desejo de saber, definindo, por sua vez, o vínculo numa aprendizagem onde buscamos o que não sabemos no outro, fazendo-o grande e importante para nós. É a falta provocada pela presença do sujeito surdo que incita a busca das respostas necessárias ao professor para manter e alimentar essa relação. Ou seja, para que o professor seja despertado pelo desejo de ensinar o aluno surdo, necessário se faz que esse sujeito (que se torna o objeto de desejo) esteja presente para que essa motivação, através da falta provocada no seu processo de ensinar, instale-se e comece, a partir de então, a aflorar a busca para a satisfação desse desejo, que deixa de ser satisfação de um e passa a ser busca de satisfação de ambos (professor e aluno). É quando desejo e objeto se fundem num só, como explica (Kierkegaard apud Furth, 1995, p. 9). "O desejo existe somente onde o objeto existe; o objeto existe somente onde o desejo existe; desejo e objeto são um par de gêmeos, nenhum dos quais pode vir ao mundo um momento íntimo antes do outro."

56 Chegamos, desse modo, à conclusão de que a base das relações interpessoais são o conhecer e as emoções. Longe de serem opostos, as emoções humanas e o conhecimento, desejo e objeto, são dois lados da mesma moeda e têm sua origem comum na evolução biológica da sociabilidade humana e no desenvolvimento individual de cada sujeito.

Para Piaget (1975) a aquisição do conhecimento se dá por processo de equilíbrio e desequilíbrio, entre os quais se estabelecem uma assimilação e uma conseqüente acomodação, de modo a garantir-se a aprendizagem. Segundo os estudos de Furth (1995), essa passagem também pode ser entendida do ponto de vista emocional, através da teoria psicanalítica freudiana proporcionando ao educador uma base ética e uma linha filosófica para que sua ação possibilite conhecer melhor, do ponto de vista psicológico, o educando com quem lida.

Diz-nos Fernández (1990) que, para aprender, é necessário que haja um ensinante (o educador), um aprendente (o aluno) e um vínculo que se estabelece entre ambos. No processo de construção desse vínculo surgem grandes desafios afetivos, cognitivos e sociais, permeados de mal-estares, alegrias e rompimentos. É nesse labirinto de vivências emocionais, entre quem ensina e quem aprende, ou, no choque de suas diferenças, que a educação acontece.



Convencidos de que a possibilidade de cada sujeito envolvido no processo do aprender é tão real quanto a sua capacidade cognitiva, acreditamos que a aprendizagem só se torna efetiva quando o lado emocional é incorporado ao trabalho pedagógico. Essa é, ao nosso ver, uma solução que deve ser analisada por todo profissional que vivencia educação.

Segundo Pichon-Rivière (1998), o vínculo é sempre social, e a personalidade do sujeito é produto dos vínculos estabelecidos nas relações entre duas ou mais pessoas. Com base nisso, é importante atentar para que a relação vincular seja sempre dosada.

Quando discutimos o vínculo entre o professor e o aluno, no convívio escolar, observamos que ele não pode ser carregado por excesso de afetividade e, tampouco, pela sua falta. A relação vincular muito intensa de afeto não leva à aprendizagem significativa, uma vez que a relação com o outro toma muito espaço. Ao mesmo tempo, a relação muito fraca de afeto, ou nula, não estabelece laços, nem expectativas e, portanto, não há envolvimento e aprendizagem. É necessário, como diz Davini (1998, p. 45) “[...] conhecer este processo onde o professor tem que ocupar o lugar do mestre para levar o aluno a querer aprender, mas tem que renunciar a este mesmo lugar, para poder ensinar sem tirania, sem intrusão de significação.”

De acordo com as nossas observações em salas de aula com professores ouvintes e alunos surdos, a construção do vínculo, no início do processo educativo se coloca nos seus extremos, dada a dificuldade de comunicação entre os dois sujeitos do processo educativo. Ora a relação se mostra exageradamente permeada de afetividade, num clima familiar, onde o/a professor/a por não saber como proceder exerce a função de tio/a, ora a relação se encontra totalmente desprovida de afeto, chegando o aluno a ser esquecido pelo/a professor/a na sala de aula.

Quando, ao contrário, a relação vincular é dosada, o professor observando a construção do vínculo com os seus alunos no dia-a-dia escolar tem condição de rever sua prática, os sentidos, as possibilidades e os limites do seu fazer como educador, ou seja, do seu ensinar. Esse observar convida-o a buscar as causas das travas na aprendizagem, onde ele não percebeu e desafia-o a ver e procurar mais. Se apareceu mal-estar, é sinal de necessidade de trabalho no vínculo. Leva-o a procurar os entraves surgidos no grupo e, conseqüentemente, o que nele próprio possibilitou tais entraves.



Construir vínculo provoca emoções positivas e negativas, necessárias à construção da personalidade de quem aprende e também de quem ensina. Dá medo, prazer, alegria, decepção e irrompe desejo, condição básica que possibilita o aprender.

Poderíamos dizer que a construção do vínculo no processo educacional entre o aluno surdo e o seu professor é o caminho que será percorrido por ambos com o objetivo de adquirir as competências peculiares a cada sujeito. Nesse processo, enquanto ensina, o professor reflete sobre o que ensina, como ensina, para que e a quem ensina e a partir desses saberes já constituídos, busca os conhecimentos de que ainda não dispõe para suprir as lacunas deixadas em sua ação pedagógica como professor de alunos surdos e vai, aos poucos, construindo novas estratégias de ensino. Ao mesmo tempo, no mesmo processo vincular, o aluno surdo, incitado pela pulsão desejante do professor em conhecer e aprender, constrói junto o seu conhecimento.

Para concluir

58

Os questionamentos que fizemos, no início desta reflexão, quanto à configuração do desejo do educador que trabalha somente com alunos ouvintes, bem como do educador que trabalha com alunos surdos, permitiu-nos chegar à conclusão de que o despertar-para-aprender dos educandos (surdos ou ouvintes) supõe ou pressupõe que a pulsão desejante do educador seja neles depositada; ou em outros termos, é preciso acreditar que esse educando – seja surdo, seja ouvinte – aprende. Não é que esse desejo seja diferente nos educadores; poderíamos, quando muito, dizer que se trata de um desejo de busca mais desafiador, uma vez que para isso é necessário caminhar à procura de um conhecimento até então não aflorado: conhecer o e sobre o aluno surdo.

Tomar consciência dessa condição de que é preciso desejar para aprender, constitui-se, ao nosso ver, em um pressuposto básico para que os programas dirigidos à formação continuada dos educadores, sejam na educação regular, sejam na educação especial, tenham como cerne os conhecimentos apontados pelos próprios professores, uma vez que aqueles surgiram, provavelmente, das inquietações e reflexões de suas ações pedagógicas, e que estão impregnados de desejos; desejos de aprender a ensinar, enquanto ensinam.



Notas

¹ Os depoimentos mencionados nesse trabalho são de professores da rede oficial de ensino estadual e municipal, em encontros mensais para estudos e orientação pedagógica realizados pelo setor pedagógico da Subcoordenadoria de Educação Especial, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, no período compreendido entre 1999 e 2002. À época desse estudo fazíamos parte desse setor.

² Nos encontros de orientação pedagógica com professores que lecionavam alunos surdos, contava-se com a presença de pessoas surdas adultas, denominadas 'instrutores de língua de sinais', com o objetivo de fazer uso dessa língua, em situações variadas (diálogo, momentos lúdicos, vivências musicais). Além dessas oficinas, uma carga horária de 40 horas iniciais era destinada ao aprendizado dessa língua, pelos professores.

Referências

BRASIL. **Constituição - 1988: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DAVINI, Juliana. **Psicanálise e educação: em busca das tessituras grupais**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2001.

FURTH, Hans G. **Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget**. Tradução Dante Coutinho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

PIAGET, Jean. **A Construção do real na criança**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1975.



PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. Tradução Eliane Toscano Zamikhowsky. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RIO GRANDE DO NORTE. RESOLUÇÃO Nº 01, de 29 de novembro de 1996. Conselho Municipal de Educação da Cidade do Natal/RN. Disponível em <<http://www.mp.rn.gov.br/sicorde/legislação>>. Acesso em: 14 abr. 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. RESOLUÇÃO Nº 01, de 30 de julho de 2003. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos. Natal/RN: SECD, 2004. (Caderno n. 9).

Ana Lúcia Assunção Aragão
Professora de Monografia do Departamento
e integrante da Linha de Pesquisa Estratégia de
Pensamento e Produção do Conhecimento do Programa
de Pós-Graduação em Educação da UFRN
End. Rua Bernardo da Motta, 3449, Candelária
59065-720 – Natal/RN
E-mail: analucia@ufrnet.com.br

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira
Professora Substituta do Departamento de Educação
e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.
End: Av. Alexandrino de Alencar, 1345,
Apto. 401 – Tirol, Natal/RN
E: Mail: luzia@digizap.com.br

Recebido 25 maio. 2004
Aceito 20 jul. 2004