



Cap. 13

Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa

Carla Biancha Angelucci e Flávia Ranoya Seixas Lins

In SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**.
São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007.
p.p. 329-349
E-book.



Essa obra é de acesso aberto.
É permitida sua reprodução total ou parcial,
desde que citada a fonte e a autoria e sem fins lucrativos,
respeitando a licença Creative Commons indicada.

Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa¹

*Carla Biancha Angelucci²
Flávia Ranoya Seixas Lins³*

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo em gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona de contato epidérmico mais fino permanece tabu. Só assim é possível dar satisfação ao paradoxo do imperativo moral que exige do homem, ao mesmo tempo, a superação e o mais sutil cultivo do sentimento de asco. Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela.

Walter Benjamin.

¹ Este capítulo deriva do trabalho realizado pelo *Enlace: equipe interdisciplinar de atendimento a pessoas com necessidades especiais*, cuja vertente de acompanhamento dos processos de escolarização em muito se inspira no Serviço de Orientação à Queixa Escolar, apresentado ao longo deste livro.

² Psicóloga, psicanalista, doutora em Psicologia Social e mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

E-mail: biancaangelucci@superig.com.br

³ Psicóloga, mestre em Psicologia e Educação na Faculdade de Educação/USP, especialista em Atendimento e Escolarização de Crianças e Jovens com problemas no desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia/USP, psicóloga da creche da Cidade Universitária da Universidade de São Paulo.

E-mail: flaranoya@gmail.com

Introdução

Neste capítulo discutiremos um pedido bastante frequente na atualidade, que tem sido dirigido a nós, psicólogos que atendemos a crianças e jovens com diferenças significativas: o acompanhamento de sua escolarização. Elegemos aqui a apresentação, sobretudo, do direcionamento ético de nosso trabalho, no intuito de compartilhar a trama principal da tessitura de nossas intervenções.

Trata-se de importante conquista reconhecermos a premissa de assegurarmos o direito fundamental à educação a uma enorme parcela da população que, historicamente, não só esteve fora dos bancos escolares, mas, principalmente, foi vista como não pertencendo à categoria de possível beneficiária do processo educacional. Hoje, partimos do pressuposto de que toda e qualquer pessoa tem direito à educação, argumento, aliás, que se tem repetido à exaustão. E, aqui mesmo, aonde percebemos o império de um discurso muito mais legalista do que propriamente politizado (deve-se aceitar a matrícula, caso contrário, virá a punição), percebemos a permanência da ameaça de exclusão escolar.

É ainda fundamental considerarmos que, em relação a este segmento populacional — que não é pequeno —, tem-se tomado como fato incontestável, quase que natural, que sua inserção e manutenção no espaço escolar deva ser assessorada por psicólogos, sob o risco de não se sustentar, caso não ocorra tal “acompanhamento”. É preciso, desta maneira, que pensemos sobre os sentidos desta que aparece como condição *sine qua non* para a inclusão: crianças e jovens com diferenças significativas *podem* beneficiar-se da escola, *desde que* este seja um processo planejado, acompanhado, avaliado constantemente por *especialistas*. Essas são as entrelinhas dos procedimentos de inclusão escolar que temos observado recentemente. Aspecto que também deve ter suas consequências políticas, econômicas e corporativas consideradas, tais como a (re)abertura de espaços de trabalho

para psicólogos em instituições educacionais públicas e privadas, a enxurrada de cursos de aperfeiçoamento, especialização, atualização etc., em psicologia para educadores.

Não por acaso, nos consultórios, serviços-escola ou serviços públicos de saúde em que trabalhávamos, vemo-nos diante de familiares de crianças chamadas de “especiais” que, frequentemente a pedido da escola, procuram o atendimento psicológico como extensão natural dos procedimentos necessários à manutenção da vida escolar de seus filhos. Situação esta que nos leva, necessariamente, à reflexão acerca do nosso papel diante de tal demanda.

O *especialista*, no nosso caso, o psicólogo, que é convocado como detentor de um saber sobre o funcionamento do indivíduo, adquiriu lugar cativo no extenso rol de atendimentos que integraram, ao longo da história, a educação especial, e sua presença continua tendo destaque quando falamos em inclusão escolar. Sob este prisma, problematizar o lugar que a *especialidade* tem ocupado neste campo, principalmente diante da educação inclusiva, é fundamental, pois certamente se relaciona com a percepção de que a educação, mesmo após a tão sonhada democratização do acesso, não tem alcançado seus objetivos. Percepção esta que compõe o que se identifica como mal-estar na educação, ou seja, não há como compreender o fracasso da educação especial se não a concebemos como parte da política educacional como um todo e, portanto, referida aos mesmos interesses da política geral dominante, qual seja, a reprodução do capital⁴.

Antes de prosseguirmos com a discussão, cabe um esclarecimento: não estamos sugerindo aqui a substituição do psicólogo escolar pelo clínico ou incentivando a sobreposição de intervenções (uma supostamente focando o nível individual e outra, o nível institucional), muito menos a formação de um profissional-síntese, como aquilo que vem sendo chamado de psicopedagogia muitas

⁴ A esse respeito, podemos remeter o leitor a Patto (1990), Bueno (1993), Machado (1994), Voltolini (2004) e Angelucci (2006).

vezes propõe. Todas estas resoluções são falaciosas, posto que não questionam seu caráter técnico, pragmático, alienado. Não se trata de disputar territórios da ciência, da instituição, do espaço físico ou do mercado de trabalho. A psicologia não se define pelo lugar em que se realiza, mas pelo compromisso ético-político que ordena e sustenta a relação concreta entre o psicólogo e o usuário do serviço prestado. Assim, nesta perspectiva, afirmamos que qualquer psicólogo que atenda a crianças ou jovens necessariamente terá que se perguntar sobre a escola que essas pessoas frequentam — se frequentam —, e em que condições, atentando para os efeitos dessa peculiar e fundamental instituição na constituição da subjetividade daqueles que atende. Compartilhamos, então, de uma psicologia que encontrará o homem e seu processo de constituição subjetiva, em diálogo com a cena pública, esta não tomada como entidade abstrata, mas concretizada em cada uma das formas historicamente forjadas de compreensão, expressão e legitimação dos sentimentos, das percepções e dos pensamentos⁵. Trata-se de uma psicologia em que o humano só pode existir quando encontra o reconhecimento de sua pertença em uma comunidade humana (Arendt, 2005).

Passaremos, agora, a uma breve discussão dos termos comumente utilizados para designar os usuários da Educação Especial, no intuito de avançarmos sobre as problemáticas que enfrentamos acerca da demanda por acompanhamento, realizado por psicólogos, da escolarização deste segmento populacional. Ao longo do debate, apresentaremos alguns fragmentos de intervenções que nos fizeram avaliar os efeitos desta interferência na instituição escolar, evidenciando a necessidade de questionamento sobre o lugar do especialista, que é sintomático da relação entre Psicologia e Educação.

⁵ Reconhecemos com profundo agradecimento a fundamental contribuição dos professores Maria Cristina Machado Kupfer (1997) e José Moura Gonçalves Filho (1998) para nossa formação, especialmente, no que se refere ao esforço de construção de uma psicanálise que esteja atenta às condições concretas em que a vida humana se produz.

O que as alterações na nomenclatura e na legislação contam-nos sobre o que pensamos

Sabemos que o simples deslizamento semântico de idiotas, retardados, anormais, excepcionais para pessoas com “necessidades especiais”, “necessidades educativas especiais” ou “diferenças significativas”, não é suficiente para garantir um outro lugar social àqueles que carregam, desde há muito, a marca de forasteiros. Afinal: “Não há mais nenhuma expressão que não tenda a concordar com as direções dominantes do pensamento, o que a linguagem desgastada não faz espontaneamente é suprido com precisão pelos mecanismos sociais” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 12). Porém, não podemos deixar de assinalar o traço emancipatório que pode haver na adesão a uma nomenclatura que sublinhe, antes de tudo o pertencimento ao universo humano — que é sempre plural —, para depois designar, pelo uso de tal ou qual complemento, a condição peculiar da pessoa. Traço que se realizará mediante profundas transformações das instituições sociais, das práticas e relações que as determinam, o que poderá assegurar, de fato, um outro lugar simbólico a esta parcela da população. Caso contrário, estaremos, mais uma vez, mudando para não alterar nada além do peso em nossa pseudoconsciência.

Acolhendo a sugestão de Amaral (1995), utilizamo-nos aqui da expressão “pessoas significativamente diferentes”, pela amplitude de condições que designa: não só aquelas que são intrínsecas ao sujeito (deficiência, síndrome, transtorno, etc.) ou as que implicam dificuldades do processo de aprendizagem, mas também as que se referem características físicas, do uso de uma forma de comunicação ou de código específicos, pertença social/econômica/cultural/étnica considerada rebaixada. Nenhuma destas condições, em si, colocaria o sujeito em situação de desigualdade política, ou seja, diminuiria automaticamente seu direito de participação na elaboração, participação e decisão sobre os rumos da comunidade em que vive, no entanto, em sociedades capitalistas como a

que vivemos, têm sido recorrentemente utilizadas para se justificar a presença de supostas dificuldades ou mesmo impedimentos no processo de escolarização. Acima de tudo, com a expressão “pessoas significativamente diferentes”, queremos resgatar a afirmação que sustenta toda a discussão sobre a Educação para Todos: o foco está na pluralidade de condições do humano e não na variedade de patologias.

Sabemos também dos efeitos da Declaração de Salamanca (1994) na presente legislação e nas diretrizes educacionais, documentos que apontam para o direito, primeiramente, à matrícula e permanência na escolarização regular, a todo e qualquer aluno, sendo-lhe garantida a possibilidade de adaptações as mais diversas, a fim de que sejam atendidas as suas necessidades educativas. Sim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a Resolução Federal nº 2 (2001), as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) entre outros tantos dispositivos legais nos níveis federal, estadual e municipal, garantem matrícula, permanência e adequação às necessidades de cada um dos alunos⁶. Inúmeros são os profissionais da educação e da saúde que simplesmente desconhecem a legislação; muitos são os que sabem de sua existência e, sem nunca terem dela se aproximado, rapidamente afirmam: “o papel é lindo, mas a realidade é outra”; poucos são aqueles que leram tais documentos e, a partir daí, passaram a questionar as possibilidades de participação na elaboração, implementação e transformação de fato dos direitos sociais em questão⁷. Em

⁶ Podemos acompanhar análises críticas da atual legislação sobre Educação Especial em autores como Bueno (2001) e Prieto (2006).

⁷ Se o leitor não está familiarizado com a legislação que dá respaldo à política de inclusão, sugerimos a leitura dos documentos citados neste parágrafo. Para aqueles que gostariam de refletir sobre a forma autoritária, desrespeitosa e, obviamente, nada emancipatória como tal política tem sido implantada no

nossa experiência, onde há construção de propostas alternativas de atendimento educacional, há, necessariamente, estudo diligente e crítico, seja à procura de brechas, seja à procura de amparo para a realização de um projeto educacional que concretize o direito a uma educação com qualidade, visando à emancipação do homem⁸. Assim, conhecer a legislação, desde seus processos de construção até às críticas que sofre, tem auxiliado em muito a compreendermos a dinâmica educacional, as dificuldades de garantia da permanência de muitos alunos e, principalmente, encontrar formas possíveis de reverter esta situação.

Um pequeno exemplo: Elisa, de nove anos, era atendida por nós em terapia já há cerca de um ano, apresentando intenso sofrimento psíquico: não falava, mantinha pouco contato com os outros, brincava geralmente sozinha, com pequenas peças de brinquedo ou bonecos, que pegava com as pontas dos dedos e agitava no ar. Os poucos momentos em que travava contato com alguém, por meio de um olhar, um toque, um resvalar, às vezes, eram acompanhados por manifestação de intensa angústia. Diagnosticada desde muito cedo como psicótica, não havia frequentado escola alguma até então. A mãe, desde o início dos atendimentos, mostrava seu desejo de colocar a filha em uma “escolinha”, o que era visto por ela como a única possibilidade de ter algumas horas em que não fosse a única responsável pela menina, e, principalmente, como a instituição de uma marca simbólica importantíssima: como já assinalaram Kupfer e Petri (2001), ir à escola é ganhar o carimbo de criança.

ção das escolas públicas, sugerimos a leitura do livro *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*, organizado por Viégas e Angelucci (2006).

⁸ Aqui, convidamos o leitor a aproximar-se de experiências como a da Escola da Ponte, na cidade do Porto, em Portugal, e da escola da rede pública Amorim Lima, em São Paulo. Com relação à leitura, podemos remeter ao estudo clássico de Brandão (1982), bem como publicação organizada por Pacheco (2007), narrando experiências da Áustria, Islândia, Portugal e Espanha.

Após muita discussão, decidimos em conjunto como seria realizada a inserção de Elisa no mundo escolar; sua mãe ficou incumbida de procurar a escola mais próxima e solicitar a matrícula. Diante da idade da menina e do fato de nunca ter frequentado escola, a coordenação agendou uma reunião com a mãe, em que ela apresentou a situação da filha, os inúmeros tratamentos realizados, inclusive os atuais. A coordenação, então, enviou-nos uma carta com o pedido de avaliação psicológica, comunicando que o documento seria não somente indispensável para a matrícula da menina, bem como viria a definir o tipo de serviço educacional que ela frequentaria.

Nada mais comum se estivéssemos nas décadas de 1980 ou 1990, quando, pela força da lei, eram os diagnósticos em saúde que serviam para legitimar — ou não — a matrícula dos alunos em serviços regulares ou especializados (Machado, 1994). Em 2000, houve uma mudança expressiva na legislação estadual paulista, a decisão a respeito do serviço educacional mais adequado a cada aluno passou a obedecer a critérios pedagógicos, criados, instituídos e avaliados coletivamente pelo Conselho de Escola, podendo-se recorrer, sempre que necessário, a pareceres de profissionais da área da saúde. Assim, poderíamos ter enviado uma cópia da Resolução Estadual nº. 95 à escola. Mas não é disso que se trata: por que os educadores entendem que um diagnóstico psicológico tem a competência não só para decidir sobre a educabilidade de um sujeito, mas sobre as condições em que deve ocorrer? Por que os educadores sentem-se cada vez mais e mais despossuídos de um saber e de um fazer? Patto (1990), ao nos colocar diante de direções de resposta a essas questões, abriu também as portas para que a demanda realizada pelos educadores não seja simplesmente aceita ou negada, mas pensada. E aqui incidiu o nosso trabalho de intervenção psicológica: compreender, na companhia daqueles que fizeram o pedido, o que acreditavam que iriam encontrar naquela criança, naquele diagnóstico.

Objetivos da escolarização de pessoas com diferenças significativas

Como lembramos há pouco, em nossa sociedade, frequência à escola caracteriza a infância e a juventude. Ainda é a escola a instituição responsável pela transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. É também nesse lugar em que, privilegiadamente, construímos experiências que, a um só tempo, desalojam-nos das relações caseiras, por seu caráter de segurança, confiança, e que nos põem imóveis diante de suas previsões e vaticínios a nosso respeito. No mundo contemporâneo, urbano, capitalista, é na escola que temos a primeira expansão para o universo público, vivemos a experiência de estranhamento diante de nós mesmos, do familiar e do estrangeiro, e temos a possibilidade de dar-nos conta do fato de que, mais que uma situação possível, esta é a condição humana por excelência. E, como tal, precisa ganhar lugar para ser vivida e reconhecida. É assim, nesse interjogo sem fim entre o conhecido e o não conhecido, o que somos, o que não somos e o que podemos ser, que nossa identidade constitui-se e legitima-se. Socializar-se, então, nem de longe equivale à simples presença do aluno no fundo da classe ou em alguns poucos momentos de recreação, embora seja esta a maneira mais comum como se tem entendido o valor da escola para certas crianças, que — atentem, por favor — são chamadas de “casos de inclusão”.

De nada valeria retornarmos ao já desgastado e errôneo circuito de culpabilização dos educadores sobre o entendimento do termo socialização, apontando as falhas da função da instituição escolar, construindo um discurso ideológico em defesa da inclusão. Não nos importa, neste sentido, pensar se a inclusão está do lado do bem social ou da boa ação, por exemplo. Ao psicólogo clínico, quando vai à escola, não cabe armar-se em favor, a todo e qualquer custo, da inclusão, mas, certamente, torna-se importante entender tal proposta educacional no bojo das contradições políticas e sociais, assim como entender como a psicologia, em

sua participação na construção da história, tem elaborado concepções sobre educação, desenvolvimento infantil, deficiência etc. que invadem e sobredeterminam a vida diária escolar.

Não podemos desvincular o atual discurso ideológico em prol da Inclusão — que, deste modo, torna-se entidade abstrata — da histórica falência da educação. É de se estranhar a força com que se tem alardeado o imperativo “incluir a todos”. Mais suspeito ainda é acreditar que tal ideal possa, de fato, efetivar-se numa sociedade mercantil como a nossa, que, por sua própria estrutura, cria a exclusão (Horkheimer; Adorno, 1985).

[...] a criança especial é uma criação produzida *no e pelo* discurso social escolar posto em circulação no início da modernidade. Ou seja, quando a escola se instala, instala-se no mesmo golpe, a criança especial. Cria-se uma categoria que não tinha existência independente, mas passa a existir junto com a escola. (Kupfer; Petri, 2001, p. 110)

Levemos conosco mais esta pergunta, então, para compartilhar com — e não inquirir — os educadores, quando somos chamados em uma escola.

A função do psicólogo no apoio à escolarização

O que podemos dizer sobre a função do psicólogo que atende a crianças ou jovens significativamente diferentes, diante da demanda de escolarização? Qual seria a instituição apropriada para eles: a regular ou a especial, a pública ou a privada? Há sentido na realização de um psicodiagnóstico que efetive o encaminhamento para a escola especial? Se há, em que circunstâncias e, principalmente, que psicodiagnóstico? Ou seria mais adequado, já que estamos em tempos de inclusão, indicar a escola regular? Será que todas as escolas estão recebendo essa clientela? Como será que ocorre o processo escolar dessas crianças? Afinal, todos

podem aprender mesmo? Estas são algumas das perguntas que o terapeuta enfrentará, e que, se não vierem de si mesmo, certamente virão dos pais, dos educadores, das crianças ou jovens que atende.

Propomo-nos a pensar nestas perguntas a partir de um fragmento clínico, não com a intenção de enfatizar as posições familiares ou, como dizem alguns psicanalistas, analisar os sintomas dos pais, mas para compreender a articulada trama em que a vida do sujeito se tece, perpassada, necessariamente, pelos impasses escolares. E, no caso da população a que nos dedicamos aqui, tais impasses incidem sobre o pertencimento do sujeito ao universo escolar e, muitas vezes, ao universo do humano. Terrenos em que os pais estão repletos de dúvidas e sobre os quais o psicólogo é convocado insistentemente a emitir sua opinião como *especialista*.

Carlos, de seis anos, foi-nos encaminhado por uma instituição de saúde com a indicação de psicoterapia e acompanhamento em sua inclusão em uma escola regular. A mudança de escola era o motivo principal da procura da mãe por um profissional que a pudesse orientar. Carlos estava havia dois anos em uma escola especial para deficientes físicos, apresentava o diagnóstico de “síndrome aberta”⁹, começou a andar com 4 anos e possuía algumas dificuldade motoras, cognitivas e de linguagem.

Na escola especial ele realizava os atendimentos clínicos pela manhã: fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Em sua sala de aula havia outros quatro alunos, cadeirantes e com dificuldades de comunicação. A professora era psicóloga e todos da equipe escolar estavam estudando psicanálise. A coordenadora da escola afirmava que Carlos nunca viria a falar devido às características sindrômicas e que o trabalho com ele, e com os

⁹ Este termo é utilizado pelo campo médico para designar síndromes que não são reconhecidas e catalogadas até o momento, diferentemente da síndrome de Down, por exemplo.

demais, deveria concentrar-se em despertar o desejo dos alunos pela aprendizagem, de forma individualizada, conforme a necessidade psicopedagógica de cada criança.

A mãe de Carlos estava movida pelo desejo de ver seu filho em outra escola. Imaginava-o em uma escola regular, convivendo com um número maior de crianças, com idades semelhantes, em uma escola que protegesse menos seus alunos do encontro com outros grupos sociais. Por outro lado, o pai, temeroso de qualquer mudança, não queria que Carlos saísse da escola especial por acreditar que o ensino individualizado e especializado era o mais apropriado, dadas as dificuldades motoras e intelectuais do menino. O pai não acreditava que a inclusão em uma escola regular fosse a melhor opção e deixava clara sua discordância em relação à mãe.

Assim estava colocado o impasse sobre a escolarização de Carlos e a terapeuta era, dessa forma, convocada a posicionar-se. Por um lado, os pais apresentavam diferentes modos de pensar a educação de seu filho, o que nos parecia muito importante por indicar um movimento de subjetivação da criança. Porém, é preciso considerar também que eles acabavam sendo reprodutores de discursos que manifestam a rivalidade existente entre a escola especial e regular. Esta rivalidade é histórica e se desdobra em outro debate, que nos interessa imensamente: a divergência entre uma vertente discursiva, que defende o saber especializado e, portanto, técnico (que estaria mais próximo do que se ouve nas escolas especiais), em detrimento de uma outra vertente, voltada para práticas de cunho humanista (cujo discurso inclusivo procura sustentar).

A origem desta discussão deve-se principalmente ao modo como a psicologia passou a ser incorporada ao campo da educação, qual seja, como uma teoria do conhecimento que poderia, a partir de instrumentos de avaliação, identificar os indivíduos que apresentavam “problemas de aprendizagem”, assim como propor tratamentos ou uma educação específica para cada caso de deficiência ou de “fracasso escolar” (Patto, 1990). As escolas especiais

surgem dentro deste ideário de que seria necessário separar os “normais” daqueles que possuíam alguma deficiência para melhor tratar suas necessidades individuais e, assim, as instituições escolares passavam a segregar os alunos com deficiências ou que apresentavam “fracasso escolar”, a fim de melhor educá-los (Bueno, 1993).

É importante destacarmos que as escolas especiais foram criadas num determinado contexto social em que se buscava a homogeneização dos alunos, acreditando-se que haveria uma técnica de cunho psicológico-pedagógico para tratar aquilo que era considerado como “distúrbio de aprendizagem”. Mesmo com a criação das escolas especiais, esta busca pela homogeneização não deixou de existir dentro das escolas regulares, pois estas sempre conseguiram maneiras de separar os “melhores alunos” daqueles que eram considerados os “mais fracos”, afinal, separar escolarizáveis de não escolarizáveis é a mesma lógica que funda e sustenta a escola como instituição (Kupfer; Petri, 2001). A lógica da homogeneização, por sua vez, é extremamente necessária por ocasião da hegemonia do discurso técnico, desde o final do século XIX, que vigora no meio pedagógico e relaciona-se com o ideal de que as técnicas pedagógicas são as ferramentas que produzem a aprendizagem. É desta forma que temos acompanhado o pensamento que rege a formação do educador, o de que este deve ser um detentor de técnicas a serem aplicadas no aluno.

Muitas vezes, nós, psicólogos, somos chamados a *instrumentalizar, capacitar* educadores e sequer nos damos conta da essência do pedido: ensinar a fazer. Como Azanha (1987) já nos revelou, a ideia de extrair a tecnologia da teoria apoia-se em uma concepção de ciência que é ideológica, assim como a relação entre ciência e tecnologia. A tecnologia não é consequência direta da ciência! A ciência influencia mentalidades, levando, na atualidade, a um anseio por racionalização. Trocando em miúdos, o saber o que fazer ou como fazer vem da prática, da própria experiência pedagógica e não da ciência. A contribuição da ciência,

neste caso, a psicologia, está em informar os modos de pensar do educador, por exemplo, submetendo seu fazer pedagógico ao diagnóstico psicológico/médico, como temos feito desde o início da relação psicologia — pedagogia, o que trouxe consequências devastadoras para a autonomia dos educadores. Assim, quando chamados a *instrumentalizar*, o que de melhor podemos fazer é colocarmo-nos a pensar conjuntamente sobre o que tem orientado nossas ações, o que pode servir de diretriz para nossas decisões, o que é preciso para que possamos realizar nossos objetivos e o que tem impedido tal realização... isso é muito diferente, sempre é bom lembrar, de fazer pronunciamentos e monologar sobre o que e como os educadores devem pensar.

Para não sucumbir à hegemonia do discurso técnico

Para compreender o que temos feito quando somos chamados a acompanhar a escolarização de crianças e jovens com diferenças significativas, é importante identificarmos, ainda que brevemente, algumas argumentações que indicam a raiz da valorização do “saber fazer”. A psicologia, assim como as demais áreas da ciência, está imersa no campo de ilusões criado pela hegemonia do discurso técnico, o que, em última instância, inviabiliza a Educação para Todos; vejamos algumas questões sobre este ponto.

Diante de um “caso de inclusão”, temos buscado elementos patológicos presentes no indivíduo-aluno, advindos de suas condições orgânicas, socioculturais, relacionais... que justifiquem as preocupações da instituição escolar. Em seguida, aconselhamos que o trabalho pedagógico reestruture-se a partir da consideração desta especial condição do aluno, marcado que está por uma incapacidade. No caso de crianças e jovens com alguma deficiência, síndrome, distúrbio, este “diagnóstico” torna-se até mais fácil, posto que há uma característica individual evidente, antepondo sua diferença. Temos associado diretamente a

existência dessa diferença à presença de incapacidades escolares, aliando-nos aos educadores que se dizem não preparados para lidar com esse “tipo” de clientela.

Partimos da ideia de que as características individuais têm que ser conhecidas para que um projeto pedagógico específico seja pensado para cada aluno, tendo em vista cada quadro psicopatológico. Com isto, voltamos a reproduzir — se é que algum dia deixamos de fazê-lo — a consagrada relação hierárquica entre psicologia e pedagogia. O diagnóstico clínico deve orientar o trabalho escolar. E não se trata de qualquer diagnóstico, mas especificamente aquele que concebe o indivíduo como uma entidade patológica: procuramos e sempre encontramos, é claro, a falha. Ensinamos os educadores a acreditarem piamente em nossas “descobertas clínicas”, assim como os ensinamos a estabelecer relações diretas e inequívocas entre “normalidade psíquica” e possibilidade de aprendizagem.

Não é à toa que nos deparamos hoje com um número impressionante de trabalhos de conclusão de curso e pesquisas de pós-graduação em pedagogia e em psicologia cuja preocupação é encontrar a melhor maneira de se alfabetizar disléxicos, a melhor maneira de ensinar regras de convivência para psicóticos, a melhor maneira de manter em sala os autistas, a melhor maneira de manter a concentração de hiperativos... Ensinamos a submissão tão bem aos educadores que, agora, quase não há mais pedidos de diálogo sobre situações ou relações na escola, mas a contratação de capacitações para o ensino de tal ou qual quadro psicopatológico. E o mais incrível: temos nos proposto a responder a estas questões, a *pilotar* a inclusão. E, com isso, tiramos de cena a educação, o processo educacional, seus agentes, suas condições concretas, enfim, tiramos de cena o “fator humano”.

O problema que se coloca para nós, quando atuamos na clínica, é justamente este, pois a psicologia tem estado amarrada às demandas da técnica, das orientações psicopedagógicas. O psicólogo atualmente deve responder tecnicamente, deve

saber dizer melhor sobre os “casos” que atende, deve identificar os problemas psicológicos e, portanto, deve providenciar as soluções.

Pode ser que, nesse momento, haja uma voz em nós sussurrando: “mas são eles, os educadores, que pedem...” De fato, quando estamos em contato com as escolas, também percebemos essa mesma construção, pois há um discurso insistente da prática pedagógica, em que o educador acredita que deve tratar das individualidades em sala de aula e deve ter conhecimentos psicológicos que revelem as dinâmicas familiares de cada aluno para abordá-los de forma individualizada. Tratar as individualidades em sala de aula, nos tempos atuais, passou a ser sinônimo de uma proposta pedagógica que respeita o indivíduo. Temos aqui um sério problema, pois, na medida em que se acredita que a pedagogia fundamenta-se no trabalho com as individualidades, torna-se imediata a ideia de que, para trabalhar com diferenças significativas, além de ser um especialista em cada patologia, o educador deve ter um número muito reduzido de alunos em sala de aula. O discurso vigente nas escolas é o de que o educador não consegue dar a “atenção individualizada” que cada um necessita, ainda mais quando há algum aluno significativamente diferente.

Claro que há saberes técnicos e específicos de cada área da ciência, claro que há alunos que necessitam de adaptações no trabalho pedagógico desenvolvido com eles. Mas isto não significa que o ideal educacional contemporâneo deva perseguir o retorno à relação preceptor-pupilo, pois, neste caso, perderemos justamente o maior bem da instituição escolar: o campo de jogo entre estranhamento e familiaridade, que é condição para a construção da identidade. Identidade como saber-de-si-no-mundo. No que se refere a crianças e jovens que, por muito tempo, estiveram impedidas de participação no coletivo, ao reduzirmos sua educação à aplicação de uma técnica de ensino individualizada, estaremos retirando-lhes exatamente seu componente terapêutico: o encontro com o outro social.

Ao comprometermo-nos com uma psicanálise que interpela e é interpelada pelas condições concretas em que se produz a vida humana, necessariamente, torna-se evidente a necessidade de desconstrução da vertente tecnicizante a que se subjugou a discussão atual sobre inclusão, já que tratamos de sujeitos singulares e diversos, que se constituem na sua relação com a cultura. O objetivo da intervenção psicológica, assim, é conhecer e construir conjuntamente, com as crianças ou jovens, seus familiares e educadores, inclusões. Sair do âmbito da técnica implica não tomar a intervenção como aplicação de uma fórmula única e geral, mas como situação concreta, que articula vivências singulares a condições sociais compartilhadas. Aí, então, estaremos menos ao lado dos ideais, e mais próximos das pessoas envolvidas, de seus sentimentos, de seus dilemas e, principalmente, de nossas potências de realização.

Talvez, a maior contribuição que o psicólogo clínico possa oferecer aos educadores, quando convocado — por sua consciência ética ou por seus interlocutores — a conversar sobre uma pessoa significativamente diferente, seja suportar a enxurrada de pedidos, enigmas e abstrações, seja suportar os não saberes, sem se colocar no lugar de quem ensinará as regras para o bem-conviver com “casos de inclusão”. Algumas vezes, o que nos cabe, com uma família ou com um grupo de educadores, é tornar suportável a experiência de inclusão que não se sustentou, reconhecendo a legitimidade de seu sofrimento, de suas queixas. De qualquer forma, o compromisso é com a criação de situações de comunicação em que se amplie a compreensão do fenômeno e que, portanto, produzam encaminhamentos coletivos comprometidos com a garantia do direito à participação igualitária. Esta mudança na lógica do trabalho psicológico que, ao não atender o pedido de comparecer como *técnico especialista*, cria a possibilidade de intervenção, necessariamente passa pela crítica de si mesmo, da ciência e, sobretudo, do imperativo vigente em que é proibido não saber, é proibido pensar.

E quando o pensamento, a abertura para a compreensão, estão obturados, não são possíveis perguntas essenciais tais como: “Qual a maneira como os educadores têm sido (des)tratados nos momentos de alteração da política educacional?”; “Quais têm sido as condições concretas de trabalho com essas pessoas que têm necessidades diversas em relação à infra-estrutura, material, tempo, avaliação, interesses...?”; “Está garantida a variedade de relações educativas, que respeitem diferenças de ritmo, estilo cognitivo, pertença étnica, cultural e religiosa?”

E, se tais questões não puderem ser pensadas por nós, ficará muito facilitado o retorno ao velho raciocínio ideológico de que o professor, devido a falhas em sua condição psíquica ou em sua formação acadêmica, é o responsável pelo fracasso da escola.

Romper com a hegemonia da técnica é reconhecer que, afinal, não se trata de consertar a criança, seus pais ou mesmo a escola, mas de admitir que a terapêutica está na própria experiência de interlocução. É isso: a terapêutica está na percepção de que o enigma não está na patologia do indivíduo, mas na impossibilidade mesma de se reconhecer e compartilhar os sentidos daquilo que se vive, que alienados da experiência, tornam-se também alienantes. Ofertemos, então, um espaço/tempo em que se possa conjuntamente perguntar e sustentar o movimento do pensamento que interpela a si, ao outro e à história, para só então encontrar saídas que serão sempre limitadas, sempre parciais, e por isso mesmo, sempre possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- ANGELUCCI, C. B. A inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AZANHA, J. M. P. Alain ou a Pedagogia da Dificuldade. In: AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- BENJAMIN, W. Luvas. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas II*. Rua de Mão única. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BRANDÃO, C. R. (org.) *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo, vol. 9, n. 54, Jan.-Fev., 2001.
- COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (CORDE). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, n. 1, 1998.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. O Conceito de esclarecimento. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (org.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. V, n. 9, 2º semestre de 2000.
- MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.
- _____. *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker/EDUSP, 2000b.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei número 9.394/ de 1996.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução 95 de 21/11/2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB n. 2, 11 Fev. 2001. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 28 Dez. 2006.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (org.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

VOLTOLINI, R. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos de Clínica*, vol. 9, n.16, p. 92-101, Jun. 2004. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282004000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 Dez. 2006.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

