

Refletindo sobre a educação inclusiva

Cristiane T. Sampaio
Sônia Maria R. Sampaio

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SAMPAIO, CT., and SAMPAIO, SMR. Refletindo sobre a educação inclusiva. In: *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 55-73. ISBN 978-85-232-0915-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Refletindo sobre a Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um campo que se encontra marcado por imperativos que devem ser analisados sob várias perspectivas, pois sua proposta inovadora pressupõe um remanejamento e uma reestruturação radicais na dinâmica da escola. Devido a esta complexidade, a abordagem das questões educativas, em geral, e da educação inclusiva, em particular, exige o concurso de diferentes disciplinas, para que estratégias de distintos campos de saber possam ser utilizadas no sentido de esclarecer e orientar educadores diante do imenso desafio de adotar uma prática pedagógica que privilegie a diversidade na escola.

Justificamos, assim, a adoção de uma abordagem de inspiração multirreferencial que, ao assumir a complexidade ou a hipercomplexidade da realidade sobre a qual nos debruçamos, propõe a sua leitura plural fazendo uso da concorrência de referências distintas e que devem guardar suas respectivas independências enquanto contribuições à compreensão polissêmica do objeto, seja ele prático ou teórico. O pesquisador assim pensado é, ao mesmo tempo, alguém que cultiva, de um lado, a humildade e, de outro, a aprendizagem e a utilização de “várias línguas”, não apenas justapostas, mas ensaiando, de forma permanente, um diálogo de múltiplos fragmentos, múltiplos esforços (Sampaio, 2002).

Para subsidiar nossas reflexões, reportamo-nos às contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da psicanálise, teorias psicológicas que contemplam o homem em suas múltiplas determinações e relações histórico-sociais (Almeida, 2002).

Em relação à psicologia histórico-cultural, destacamos três aspectos: a importância da heterogeneidade na sala de aula, o papel mediador do professor e a abordagem de Vygotsky sobre a questão da deficiência através da defectologia. Quanto à psicanálise, apresentamos possíveis interlocuções com o campo da educação, através dos conceitos de narcisismo e transferência. Focalizamos nossa atenção em autores que, inspirados na psicanálise, atribuem a dificuldade de a sociedade aceitar a deficiência como resultado de resistências psíquicas, mesclando assim inconsciente individual e padrões culturais para se compreender os mecanismos que impedem a real inserção da pessoa com deficiência.

Psicologia histórico-cultural de Vygotsky

A teoria histórico-cultural do psiquismo (ou sócio-histórica), também conhecida como abordagem sociointeracionista¹ tem como objetivo “...caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1998, p. 25).

Conforme analisa Blanco (1996), Vygotsky criticava as escolas de psicologia do começo do século XX, que tendiam a elidir a problemática central das interações físico-psíquicas. De um lado, havia a corrente que renunciava estudar a mente, levando a uma circularidade biológica incapaz de explicar a singularidade do desenvolvimento e a especificidade do comportamento do indivíduo; do outro lado, encontrava-se o estudo da psique em seu estado puro, independente de qualquer influência das condições ambientais. Ambas as posições ignoravam o meio social, a experiência histórica e a capacidade que o ser humano tem para adaptar-se ativamente ao meio. Inspirado nos princípios do materialismo dialético, Vygotsky (1998) considera o desenvolvimento da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Nesta perspectiva, a sua premissa é de que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana.

Outro pressuposto da teoria histórico-cultural diz respeito à noção de mediação simbólica presente em toda atividade humana. São os instrumentos técnicos e sistema de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Deste modo, os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre as pessoas e o estabelecimento de significados compartilhados por determinada cultura. A linguagem se manifesta, portanto, como uma fer-

¹ Parecem existir controvérsias a respeito da melhor forma de designar a teoria de Vygotsky, que remetem aos conceitos de cultura, sociedade, relações sociais, etc. Não nos detivemos nesta discussão, pois nosso interesse é destacar a contribuição desse autor para a educação das crianças com deficiência.

ramenta importante para que o homem se constitua enquanto sujeito, na medida em que está associada diretamente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à regulação do comportamento. Para Vygotsky (1998, p. 37):

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma “função intrapessoal” além do seu “uso interpessoal”. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (grifos do autor).

Na medida em que o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social, a teoria de Vygotsky atribui uma grande importância às pessoas deste meio. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e social” (Vygotsky, 1998, p. 40).

Outra concepção original desse autor é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, organizada em torno do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Ela é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998).

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação. “Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p. 113). Por isso, o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, pois o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, estes processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Uma prática escolar baseada nesses princípios deverá, necessariamente, considerar o sujeito ativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. Todavia, a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da mediação do professor e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças, que também contribuem para o desenvolvimento individual (Rego, 1995).

A obra de Vygotsky significa uma grande contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas e oferece elementos relevantes para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Rego (1995) relaciona algumas implicações da abordagem vygotskiana para a educação:

- valorização do papel da escola;
- o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento;
- o papel do outro na construção do conhecimento;
- papel da imitação no aprendizado;

- o papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento.

Entre essas implicações, destacamos algumas que assumem especial importância para a educação inclusiva.

O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Esta experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Seu estudo sobre a deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças, como também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu interesse de pesquisa. Seus escritos sobre este tema — a defectologia — estão reunidos em um dos volumes da coletânea “Obras escogidas” (1997).

Para Vygotsky (1998, p. 61), no processo de constituição humana, é possível distinguir

...duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

Coerente com este pressuposto sobre a importância do meio social para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1997) pondera que uma criança que tem um defeito não é necessariamente deficiente, estando seu grau de normalidade condicionado a sua adaptação social. Ele afirma que todas as deficiências — seja a cegueira, surdez ou um retardo mental congênito — afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da crian-

ça. Enfim, é categórico ao assegurar que “... o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial” (Vygotsky, 1997, p. 19).

Ao propor os novos rumos da defectologia, Vygotsky (1997) critica, qualificando de caduca, a avaliação da criança deficiente segundo uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil, que determina o grau de insuficiência do intelecto, mas não caracteriza o próprio defeito nem a estrutura da personalidade que este cria. É interessante observar que estamos tratando de um texto de 1929, e, no entanto, tal crítica é bastante pertinente nos dias de hoje, pois a avaliação somente das “características negativas” da criança deficiente ainda faz parte da concepção de nossa sociedade.

Ele se interessou em estudar as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência através da teoria de que todo defeito cria os estímulos para elaborar a compensação.

O desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base de reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobre-estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e de abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento (Vygotsky, 1997, p. 16).

Por isto, a avaliação dessas crianças não pode limitar-se a determinar o nível de gravidade de sua insuficiência, devendo incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios no desenvolvimento e na conduta da criança. O autor tece uma crítica à postura dos psicólogos do desenvolvimento e dos educadores preocupados em avaliar o que a criança deficiente não consegue fazer, propondo que se deve considerar o que ela pode fazer sob condições pedagógicas adequadas.

Vygotsky (1997) reconhece que o defeito, ao criar um desvio do tipo biológico estável do homem, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, certamente perturba o curso normal do processo de adaptação da criança à cultura, já que os

instrumentos e aparatos culturais pressupõem uma organização psicofisiológica normal. Por isto, com frequência, são necessárias formas culturais peculiares para que se realize o desenvolvimento cultural da criança deficiente, tais como o alfabeto Braille para cegos, o alfabeto digital e a fala mímica-gestual dos surdos, ou então ajuda pedagógica especializada para que possam dominar as formas culturais gerais. O que ele faz questão de ressaltar, porém, é que o desenvolvimento cultural dessas crianças é perfeitamente possível, ainda que por caminhos distintos: “... a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural — precisamente a capacidade de se valer dos instrumentos psicológicos — está conservada nessas crianças” (Vygotsky, 1997, p. 32).

Assim, através dos processos de mediação presentes na cultura, podem ser criadas novas possibilidades para o desenvolvimento psicológico da criança deficiente, dada a condição de grande plasticidade do cérebro e o fato de as formas superiores do psiquismo e da conduta serem culturais e mediadas semioticamente. A maior possibilidade de desenvolvimento para essas pessoas encontra-se justamente nas funções psíquicas superiores e é em relação a essas funções que deveria haver maior investimento pedagógico (Torezan, 2002).

A partir da discussão sobre a zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1998) critica a pedagogia da escola especial, onde o ensino dessas crianças baseia-se no uso de métodos concretos do tipo “observar-e-fazer”. Ao contrário, precisamente porque estas crianças têm dificuldades no pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nesta direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Aplicar a defectologia no cotidiano escolar significa, portanto, “... fundar a pedagogia no principio da compensação, isto é, de um desenvolvimento criativo...” Além do mais: “Cabe à escola não só adaptar-se às insuficiências dessa criança, mas também lutar contra elas, superá-las” (Vygotsky, 1997, p.35; 36).

Se construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas, a diversidade de níveis de conhecimento de cada criança pode propiciar uma rica oportunidade de troca de experiências,

questionamentos e cooperação. A aceitação da criança deficiente pelos colegas vai depender muito de o professor colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial. A escola, nesta perspectiva, deve buscar consolidar o respeito às diferenças, vistas não como um obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fatores de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência.

Partindo desses pressupostos, fica evidente o quanto é prejudicial para a criança com deficiência ser privada culturalmente, através do impedimento de exercitar e fazer parte das atividades próprias de nossa cultura. Tal fato poderá ser mais danoso ao seu desenvolvimento do que a sua própria deficiência. Conclui-se que uma educação inspirada em Vygotsky pode levar a uma prática pedagógica descontaminada do caráter fatalista que envolve a pessoa com deficiência (Russo, 1994).

Baseando-se ainda na teoria histórico-cultural, outro aspecto relevante para compreender as possibilidades da inclusão é conhecer o contexto sociocultural onde ela será implantada. Uma política de inclusão não pode ter uma única forma de implementação nos diferentes países, pois cada um possui condições estruturais diferentes e trajetórias históricas diversas em relação à educação em geral e à educação especial (Bueno, 2001). Também se devem analisar os aspectos socioculturais de cada comunidade escolar, isto é, trabalha-se com a diversidade a partir da diversidade das escolas.

Assim, de acordo com o pressuposto sociointeracionista de que a subjetivação se dá no contexto cultural das relações sociais nas quais o ser humano está inserido, destaca-se a importância deste contexto para mudança da concepção sobre a deficiência e seus portadores a fim de "... retirá-los dessa posição de apêndice inútil da sociedade, reconhecendo sua cidadania e identidade de sujeitos desejantes" (Sá, 1992, p. 15).

Contribuições da Psicanálise

As referências de Freud à educação, dispersas ao longo de sua obra, demonstram que se trata de um tema que o acompanhou por toda sua trajetória de produção da teoria psicanalítica.

Ele previu que as relações entre educação e tratamento analítico seriam submetidas a um profundo exame. Como outras de suas indicações, esta igualmente se concretizou. Muita reflexão tem sido feita sobre as possibilidades de interlocução entre ambas, ressaltando-se que não se trata nem de conciliação, nem de confronto e sim de contribuição, no sentido de apontar o que, no pedagógico, está ligado ao inconsciente.

Ao se estudar a educação à luz da psicanálise, propõe-se que não é possível reduzir a vida escolar a competências e capacidades que remetem essencialmente à dimensão técnica da ação pedagógica. Muitos autores (Kupfer, 1997; Mrech, 1999; Perreira, 1998, entre outros) ressaltam que a teoria da prática docente deveria buscar uma aproximação com a psicanálise, devido não só aos fortes componentes afetivos da profissão, mas também à tensão entre um ideal de maestria e competência e uma realidade que implica exigências, por vezes muito duras, colocadas para o professor.

A abordagem do ensino em Freud é marcada pela consideração de que o inconsciente trabalha tanto naquele que ensina como naquele que aprende. Os efeitos do inconsciente se revelam, em princípio, na própria relação do sujeito com o saber. A outra questão ressaltada por Freud é que a importância da relação entre professor e aluno não está no valor das informações transmitidas e sim no campo que se estabelece entre eles, ao que se dá o nome de transferência.

Os estudiosos da teoria psicanalítica que investigam as questões concernentes à criança defendem o ponto de vista de que a palavra e o olhar a ela endereçados por seus cuidadores produzem efeitos estruturantes. Somos seres de linguagem, estamos inseridos num universo simbólico e marcados por fantasias e expectativas familiares antes mesmo de nascermos. O ser humano é marcado pela prematuridade, sendo numa relação de dependência do outro que ele se vai organizar e se constituir como sujeito. E é na família que a criança estabelece suas primeiras relações

afetivas e também onde realiza seus primeiros embates com a lei, com as hierarquias, possibilitando suas mais primitivas identificações.

Nessa perspectiva, o essencial do processo educativo depende da relação da criança com seus pais. Já em outros momentos, Freud dá a entender que a influência de que os educadores dispõem, depois dos pais, não é negligenciável, uma vez que ele acha apropriado alertá-los contra a tentação de modelar a criança em função de seus ideais, e lhes indica que respeitem as disposições e possibilidades de seus alunos.

No texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, Freud (1914/1990) refere-se explicitamente ao papel do professor, destacando que o que está em jogo não é a pessoa do mestre, mas a função, o lugar que ele representa na economia psíquica do sujeito. Observa que os professores provocam ora a nossa mais enérgica oposição e crítica, ora uma submissão completa e admiração. Esta ambivalência tão marcante levou Freud a buscar sua origem no complexo de Édipo, colocando os professores como herdeiros dos sentimentos antes dirigidos ao pai. O filho descobre que ele não é o “mais sábio e poderoso”, ficando insatisfeito e passando a criticá-lo. Nesse momento de desligamento do pai é que a criança encontra os professores. Transfere para eles as expectativas antes ligadas ao pai e, depois, também deverá destituí-los desse lugar de ideal.

Freud foi constatando na clínica o fenômeno da transferência, até concluir que só o tratamento que opera sobre o pivô da transferência pertence ao campo analítico. Mas para efeitos desse estudo sobre a transferência na situação ensinante,

... o importante é fixar a ideia de que o desejo inconsciente busca aferrar-se a “formas” (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar aí o sentido que lhe interessa. Transferir é atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. (Kupfer, 1997, p. 80, grifo da autora).

Algumas conseqüências se extraem dessa premissa. Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertenceu ao analisante ou aluno. Sua fala deixa de ser inteira-

mente objetiva, mas é assentada através dessa posição especial que ocupa no inconsciente do sujeito. Desta forma, ocorre também uma transferência de poder.

A cura analítica visa a dessuposição do saber do analista para fazer emergir a verdade do sujeito. Na situação ensinante, contudo, não pode prevalecer a mesma ética, sob pena de se desvanecer. Só é possível ensinar se houver transferência, isto é, suposição de saber. É nesta suposição que vai fundar-se a autoridade do professor para o aluno. Por isto, é necessário que o sujeito suposto saber sustente as construções imaginárias da criança para que seu discurso tenha efeito.

Tal situação não implica, porém, que a transferência deva, necessariamente, ser um meio de subjugar o aluno e impor-lhe os valores e ideais do professor, funcionando numa condição de desconhecimento do desejo do aluno. Conforme assinala Kupfer (1997, p. 93), agindo desta forma “... o aluno poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas, provavelmente, não sairá dessa relação como sujeito pensante”.

Outro conceito importante trabalhado por Freud (1914/1990) e relacionado com a educação é a noção do narcisismo, pois o que está também em jogo no ato de ensinar e aprender é um trabalho psíquico no qual se entrecruzam os desejos e suas vicissitudes, o eu e os ideais dos envolvidos neste processo, professor e aluno. Para comentar esta questão, evocamos o texto de Millot (1995), autora que fez um amplo estudo sobre o tema da psicanálise e educação através de uma minuciosa releitura dos textos freudianos.

O narcisismo designa o investimento libidinal do eu na medida em que este é tomado como objeto pela pulsão sexual. Corresponderia a um estado intermediário entre o auto-erotismo (estágio inicial em que a pulsão busca satisfação de forma anárquica) e a escolha de objeto. Porém, mais que um estágio no desenvolvimento da libido, Freud nos apresenta uma definição estrutural do narcisismo, pois se trata de um estado libidinal que nenhum investimento objetal permite ultrapassar completamente. Existe o investimento libidinal original do eu, parte do qual é posteriormente transmitida a objetos, mas que fundamentalmente persiste e se comporta, com relação aos investimentos de objeto, como o corpo de uma ameba em relação aos pseudópodes que produz. Define,

dessa maneira, a antítese entre libido do eu e libido objetal: a libido pode separar-se do objeto e retornar ao eu.

Ao investimento primário do eu corresponde o sentimento de onipotência da criança, que se vê duramente atingida pela experiência vivida, pelas comparações que é obrigada a fazer, pelas críticas dos pais e educadores. O sujeito formará, então, um ideal através do qual tentará reencontrar a perfeição narcísica perdida. É enquanto eu ideal que tentará satisfazer o seu narcisismo, criando-se aí um hiato entre este eu ideal e o eu real.

Entretanto, o ideal não herda apenas as perfeições do eu primitivo, mas é construído a partir das críticas e exigências dos pais e educadores, as quais correspondem o ideal do eu. Durante esta diferenciação produzida no interior do eu, surge a consciência moral, encarregada de preservar o eu ideal e mediar a diferença entre o eu e este último. Assim, o narcisismo é um agente poderoso na repressão das pulsões sexuais, já que, em nome do seu ideal, o eu será conduzido a recalcar as representações incompatíveis com ele a fim de preservar a satisfação narcísica.

É através do jogo de transformações da libido objetal e da libido narcísica que a criança assimila os traços das pessoas que a cercam e se apropria de suas exigências. Estas — pais e educadores — passam a ocupar a função de modelo, de exemplo. Os educadores investidos da relação afetiva primitivamente dirigida aos pais se beneficiam com a influência destes sobre a criança, podendo assim contribuir para a formação do ideal do eu.

Este investimento narcísico sobre a criança faz com que ela ocupe um lugar no desejo dos pais e educadores, lugar, contudo, alienante, isto é, é como outro, diferente de si mesmo, que ela é amada e querida pelos pais e educadores. É por isso que Freud (1912) insiste em advertir, tanto os educadores como os analistas, quanto à tentação de encarnar eles próprios este ideal à custa da tendência de o aluno/analisante colocá-los neste lugar, ou querer que eles adotem o ideal deles. A meta da educação implicaria, pelo contrário, uma destituição deste ideal.

É preciso considerar que a tarefa de ensinar está impregnada de uma imensa exigência ética. Como fazer o uso do controle e, ao mesmo tempo, renunciar a ele? Freud (1933) apresenta assim o dilema do educador: se, por um lado, graças à educação, a criança deve atingir o con-

trole das pulsões e adaptar-se ao meio social, por outro, a própria psicanálise nos ensina ser esta repressão a fonte das manifestações neuróticas. Como é impossível permitir à criança uma liberdade total, a educação deve encontrar um caminho entre a não interferência e a proibição. De qualquer modo, afirma ele, ela jamais poderá dar cabo de uma indócil constituição pulsional. Ressalta ainda as difíceis tarefas do educador: adivinhar, por fracos indícios, o que se desenvolve na vida psíquica inacabada da criança, dispensar-lhe a justa medida de amor e, no entanto, conservar uma parte eficaz de autoridade.

Destacamos ainda duas passagens do texto freudiano que se articulam com o nosso trabalho, na medida em que sinalizam a importância de a escola conviver com a singularidade de cada aluno. Ele ressaltava que “a escola nunca deve esquecer que ela tem que lidar com indivíduos imaturos aos quais não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios de desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis” (Freud, 1910/1990, p. 218). Chama atenção ainda para o fato de que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças (Freud, 1933/1990).

Inspirados na teoria psicanalítica, muitos autores criticam aqueles que tratam a prática docente de uma forma excessivamente técnica. Pereira (1998) expressa bem essa posição. Ele lembra que o professor necessita elaborar diagnósticos rápidos de situações, desenhar estratégias de intervenção e prever o uso futuro dos acontecimentos, o que caracteriza uma prática que supera muitas vezes a previsão linear e mecânica que o conhecimento técnico-científico possa definir para a ação docente. Além disso, resalta que a complexidade da prática supõe professores imersos nas lacunas constitucionais que os cercam, ou seja, eles têm que lidar com as instabilidades das instituições nas quais trabalham, em grande parte por motivos de sobrevivência; com as inter-relações com colegas, que podem resultar em divergências e competições implícitas ou não explícitas; e, por fim, com os limites de um sujeito sobre o outro que, na relação com o aluno,

... não deixa de trazer à tona suas próprias ambigüidades, resistências, suas defesas, seus conflitos de identidade que dizem a respeito a particularidades do sujeito-professor que, em suas manifestações

pulsionais, não pode racionalmente controlar, nem pode usar regras ideais de 'conhecer a si mesmo'... (Pereira, 1998, p. 168).

A radicalidade da existência do inconsciente não deve funcionar como saber paralisante para o professor, no sentido de aceitar uma entrega ao imponderável. Também não significa valorizar somente a sua personalidade e negar toda a importância dos princípios educativos, o que equivaleria a afirmar que uma educação seria possível sem um projeto educativo e só dependeria de um utópico equilíbrio do professor. A contribuição da psicanálise assinala que, por se tratar de uma profissão eminentemente relacional, mesmo cercada de excelentes técnicas, o professor lida com uma prática marcada pela incompletude, pela incerteza e não pode tratá-la por uma via meramente instrumental, susceptível de resolução a partir da aplicação de regras previstas pelo conhecimento científico. Ao se trabalhar com o sujeito em suas particularidades, o sucesso nunca está garantido, pois, se ensinar é possível, nem por isto deixa de esbarrar no desejo, em singularidades impossíveis de serem desveladas. Enfim, o professor vai-se deparar com os limites da influência de um sujeito sobre um outro (Pereira, 1998).

Certamente que essas incertezas e limites ficam ainda mais evidentes diante dos alunos com deficiência intelectual, justamente devido às suas inegáveis dificuldades de aprendizagem.

O professor, enquanto responsável pela formação da criança e grande mediador da relação do aluno com o conhecimento, demonstra, através do seu discurso e atitudes, suas expectativas sobre o aluno. Ao se dirigir à criança, também está falando dele mesmo e de suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esta representação, construída sobre o aluno, é evidenciada nas interações estabelecidas em sala de aula, trazendo implicações para o aluno, não somente em relação ao seu desempenho acadêmico, como também no seu posicionamento como sujeito desejante e na construção do seu próprio discurso (Oliveira, 2004).

No caso em especial da criança com deficiência, é comum o professor antecipar um saber teórico sobre o que ele aprendeu sobre o assunto, reproduzindo um olhar estigmatizador, no qual o quadro clínico tende a predominar sobre uma compreensão mais larga acerca da criança (Mrech,

1997). Para que um professor assuma uma postura inclusiva, é essencial que ele veja seu aluno não apenas como um portador de deficiência, já que, desta maneira, o traço biológico é colocado na dianteira de sua condição de sujeito. Não é como, por exemplo, um “DM” (deficiente mental) que uma criança deve entrar na escola, mas sim como alguém que possui um nome, uma história, desejos, inclusive o de aprender (Meira, 2001). Assim, segundo essa autora,

... a educação inclusiva supõe um giro no qual o professor se coloca em um lugar a partir do qual registra, em sua classe, as diferenças, em nome das quais será capaz de acompanhar essas crianças na via do aprender. As estradas serão múltiplas, mas, ele, como ponto de ancoragem, poderá sustentar essas travessias, reconhecendo a cartografia singular de cada autor (Meira, 2001, p. 51).

Outra contribuição da psicanálise ao estudo da questão da deficiência é a discussão que alguns autores fazem sobre os efeitos psíquicos que a deficiência causa, tanto na pessoa que a possui, como naqueles com quem ela se relaciona. Fedidá (1984, apud Amiralian, 1997) mostra o quanto a percepção da deficiência do outro pode levar à vivência dos nossos próprios limites e deficiências, não só por fazer ressurgir angústias de castração e desmoronamento, mas também por lembrar que o deficiente é sempre um sobrevivente que escapou de uma catástrofe que já ocorreu, o que poderá acontecer a qualquer um.

A autora, que se dirige a profissionais da área da saúde que trabalham com essa clientela, salienta “... que só através de um olhar crítico para o nosso interior, e por meio da experiência pessoal de nossas significações de deficiência, poderemos compreender nossos afetos e emoções para com a condição de deficiência e apreender nossas negações” (Amiralian, 1997, p. 34).

Molina (2001) também observa que todas as culturas podem chegar a tolerar as diferenças, porém dificilmente as aceitam, e as evidências da falha no outro abalam psicologicamente os seres humanos, pois a pessoa com deficiência converte-se na prova incontestável da impossibilidade da plenitude narcísica, da fragilidade do ser humano.

Esse entendimento da dificuldade de aceitação da deficiência como resultado de resistências psíquicas também é abordado por Carpigiani (1999), de uma forma bastante inovadora, a partir de uma reflexão sobre a experiência social e clínica de Oliver Sacks, descrita no livro “A ilha dos daltônicos”.

A autora questiona a premissa de que, quanto mais desenvolvida tecnologicamente uma sociedade, maiores barreiras e obstáculos o deficiente encontrará para integrar-se, pois a sociedade primitiva² estudada por Sacks também utiliza mecanismos que desembocam em barreiras que levam à dificuldade de integração social do deficiente. Levanta a hipótese da ação de um movimento involuntário, inconsciente, de resistência à percepção real da deficiência, fruto da mente humana, que cria formas particulares de ação para compreender e se defender daquilo que lhe é estranho e diferente.

Carpigiani (1999) comenta o texto de Freud (1919/1990) “O estranho”, no qual ele discute situações que nos causam estranheza ou medo, e que, por estas razões, geram afastamento. A sensação de estranheza provém justamente do fato de que situações e afetos que nos pareçam estranhos e para os quais buscamos explicações, na verdade, já teriam sido por nós vivenciados em algum momento. Assim, o estranho pode ser algo que é secretamente familiar que foi submetido à repressão e depois voltou à consciência, gerando a sensação estranha, que se produz quando se extingue a distinção entre imaginação e realidade. No caso da convivência com a deficiência, o que está em jogo é a ferida narcísica, a quebra da onipotência, a quebra do desejo de perfeição. Assim, conclui a autora, é preciso o reconhecimento, dentro de si, daquilo que causa dor, desconforto, estranheza e culpa. “É a partir desta conquista interna que os movimentos na realidade social podem ser iniciados. Movimentos infinitos de regressos ao estrangeiro de dentro de nós” (Carpigiani, 1999, p. 26). Só a partir desta elaboração subjetiva é que se pode falar em integração social do deficiente.

Buscamos esse aporte psicanalítico sobre os efeitos psíquicos que a convivência com a deficiência pode trazer, a fim de dar suporte à nossa

² A expressão sociedade primitiva é utilizada pela autora no texto original.

premissa de que apenas informações sobre a deficiência e seus portadores não garantem, por si só, uma prática pedagógica inclusiva. É preciso que os significados particulares, receios e resistências sejam desvelados, a fim de que as diferenças possam ser atendidas, minimizadas e elaboradas, e, desta forma, impedir, efetivamente, que se tornem fonte de discriminação ou exclusão (Jerusalinsky & Páez, 2001).

Podemos concluir então, que, ao se falar em educação inclusiva, é incontornável o aprofundamento da qualidade da discussão sobre a formação do professor. De acordo com a perspectiva psicanalítica, esta qualificação deve oferecer também um espaço de fala e reflexão sobre os impasses vividos na ação cotidiana com estas crianças. Voltaremos a este tema no capítulo seguinte, quando comentamos uma aplicação possível desta discussão sobre a teoria psicanalítica a uma proposta de intervenção com professores que lidam com a inclusão.

Nosso objetivo de trazer esta fundamentação teórica é utilizá-la para enriquecer a reflexão sobre a educação inclusiva. Iremos explicitar quais as contribuições que esses aportes trazem para este estudo específico ao longo da tarefa de análise dos dados, tema do próximo capítulo.