

**MARISA ASSUNÇÃO CIRILO**

**Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da  
FEUSP

379.9      Cirilo, Marisa Assunção  
C578d      Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo /  
Marisa Assunção Cirilo; orientador Rinaldo Voltolini – São  
Paulo, S.P.: s.n., 2008.  
101 p.

Dissertação (Mestrado) - Área de concentração:  
(Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo.

1. Deficiente Mental 2. Educação Inclusiva 3. Psicanálise  
- Educação I. Voltolini, Rinaldo, orient

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Marisa Assunção Cirilo  
Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de Mestre.  
Área de concentração: Psicologia e Educação

**Aprovado em:**

### **Banca Examinadora**

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

À memória

Roberto, amigo de infância.

Maria, minha avó.

Vitória, minha filha.

## AGRADECIMENTOS

Quero fazer menção àqueles com quem tive o privilégio de conviver nos últimos três anos e que deixaram de algum modo marcas neste trabalho.

À Jaqueline, Lucas, Wesley, Vitor Vinicius, Jennifer, Renan e todos os demais alunos, cujos nomes fazem parte dos meus registros de acompanhamento escolar e da minha memória, e que me instigaram a problematizar o diagnóstico de deficiente mental que tão pesadamente lhes caía sobre os ombros.

À Eliana, Bete e Almerinda, primeiras professoras que com suas dúvidas e certezas num momento de novidade para mim sobre a questão educacional me fizeram buscar o rumo da universidade.

A todos os professores com quem trabalhei nestes meus quatro anos de ensino fundamental, especialmente à Alice e Laurinda que tomaram para si a responsabilidade de educar e ensinar em suas classes comuns seus alunos especiais, me fazendo eu dar conta da minha reverência para com o ofício de professor.

À Ariane, professora de educação especial cujo empenho em ensinar conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática a seus alunos com deficiências múltiplas eu testemunhei bem de perto.

À Janice Caovila quem primeiro me incentivou a apresentar as minhas inquietações num projeto de mestrado, orientou-me metodologicamente e fez a revisão do que começou apenas como um sonho.

Às minhas parceiras de trabalho na equipe de orientação técnica que entre divergências e consensos me fizeram expandir meus horizontes acerca da educação pública.

À minha mãe, Benedicta, que me aliviou da lida doméstica.

A Daniel Marques de Souza que do alto dos seus quinze anos em muitos momentos de estudo ofereceu, à minha revelia, a trilha sonora “funk” e “black” que aprendi a apreciar.

À Amélia e Regina Célia, amigas, que nos intervalos de escrita do trabalho me acompanharam na minha estréia pelo circuito da dança o que me serviu muitas vezes para arejar o espírito e inspirar descobertas.

Aos professores José Sérgio Fonseca de Carvalho, Jorge Ramos do Ó e Claudemir Belintane que souberam, cada um a seu jeito, chacoalhar minhas convicções, compartilhar sua sabedoria e fertilizar meus conhecimentos.

Às professoras Maria Cristina Machado Kupfer e Regina Maria de Souza, minhas examinadoras, que com suas arguições e pontuações me mostraram o caminho da criação.

Aos professores Rosângela Gavioli Prieto e Rogério Lerner por terem me oferecido seu apoio na emergência de qualquer eventualidade.

À Waldira Middleton, amiga de adolescência, quem dedicou-se a traduzir meu estilo para a Língua Inglesa.

Por último, porque conforme o dito popular “os últimos serão os primeiros”, ao professor Rinaldo Voltolini, meu mestre e orientador, que com a sua transmissão lapidou e trouxe à luz, na forma desta dissertação, um sonho.

## RESUMO

CIRILO, M.A. Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Trata-se de pesquisa teórica que tem o propósito de colocar em crise o conceito de deficiência mental, averiguando em que medida esta teorização, construída sob a influência das abordagens médica, psicológica e pedagógica, foi decisiva para excluir crianças cuja performance não condizia com o ideal de aluno surgido no contexto do ensino público obrigatório. Para tanto, fizemos o resgate histórico sobre o tema da deficiência mental procurando rastrear em que contextos se observaram os deslizamentos semânticos tais como retardamento mental e debilidade mental, embasando-nos em autores como Postel, Quétel, Bercherie, Ajuriaguerra, Double, Foucault, Mannoni e Lacan; argumentamos sobre o tema a partir do eixo teórico da Psicanálise como uma produção discursiva que vingou juntamente com o advento de um ideal de ciência objetivada, o cientificismo-tecnicismo, e que teve na hegemonia do discurso médico seu sustentáculo, orientando nossa análise nos estudos de autores como Freud, Lacan, Mannoni e Alemán; abordamos a migração para a Pedagogia da abordagem cientificista-tecnicista e apontamos alguns de seus efeitos, apoiados em autores como Arendt, Lefort e Azanha; por último, destacamos que um giro na posição de deficiente mental poderia ser alcançado com a produção de um saber singular, que tanto pelo lado do aluno como do professor seria a implicação e concluímos que as políticas públicas de inclusão escolar, ao mudar o foco deliberativo sobre o aluno deficiente mental, do discurso médico para o jurídico, acabaram por desencadear uma abertura no jeito de considerá-lo no currículo escolar apesar de ter acirrado o mal estar na educação.

Palavras-chave: Deficiente Mental. Educação Inclusiva. Psicanálise - Educação.

## ABSTRACT

CIRILO, M.A. Mental deficiency and contemporary pedagogical speech. 2008. 98 p. Dissertation (Mastery) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

The aim of this theoretical research is to deconstruct the concept of “mental deficiency” by investigating the extent to which this label - constructed under medical, psychological and pedagogical influences - has been decisive in the exclusion of those school children whose profile has not conformed with the ideal of a model pupil within the public education system. To this end the origins of the theme “mental deficiency” were investigated, and the semantic shifts from “mental retardation” to “mental debility” - for instance - were observed. References include Postel, Quetel, Bercherie, Ajuriaguerra, Double, Foucault, Mannoni e Lacan. The theme is argued using the basis of psychoanalysis theory as a source of speech production - originated in conjunction with the empirical science paradigm - which in turn was supported by the dominant medical discourse. Freud, Lacan, Mannoni e Alemán’s studies guided this analysis. The migration of this approach to the pedagogical one is discussed and some of its effects are highlighted, based in the writings of Arendt, Lefort and Azanha. Finally, we pointed out that a functioning shift in the mentally deficient could be reached with a singular knowledge production, over which pupils and teachers alike would be have responsibilities. We concluded that school inclusion public policies, through changing the focus on the mentally deficient pupil from the medical to the legal discourse, promoted a spin in the way pupil assessment is made against the curriculum, despite the increased discomfort levels within the education system.

Keywords: Mentally Deficient. School Inclusion. Psychoanalysis – Education.



## LISTA DE SIGLAS

AAMR	American Association of Mental Retardation
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA	American Psychiatric Association
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DM	Deficiência Mental
DSM	Diagnostic and Statistical Manual
ICD	International Classification of Disease
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRODESP	Processamento de Dados do Estado de São Paulo
QI	Quociente de inteligência
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. O TEMA DA DEFICIÊNCIA MENTAL .....</b>	<b>11</b>
<b>2. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA TERMINOLOGIA SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL .....</b>	<b>19</b>
2.1 OS ALIENISTAS E A MÉDICO-PEDAGOGIA .....	19
2.2 A PSIQUIATRIA DO ADULTO, OS ANORMAIS E A PREVALÊNCIA DO MODELO MÉDICO FUNCIONAL .....	23
2.3 PSICOLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL .....	27
2.4 O ENSINO PÚBLICO OBRIGATÓRIO E A PSICOPEDAGOGIA .....	33
2.5 PSICANÁLISE, RETARDAMENTO E DEBILIDADE MENTAL .....	36
<b>3. O DISCURSO DA CIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>47</b>
<b>4. O PANORAMA PEDAGÓGICO PÓS-MODERNO .....</b>	<b>59</b>
4.1 TENSÃO ENTRE LEGADO CULTURAL E IDEÁRIO CIENTIFICISTA .....	59
4.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO OBRIGATÓRIO E A DEFICIÊNCIA MENTAL .....	66
4.3 DEFICIÊNCIA MENTAL E SUBJETIVIDADE .....	71
4.4 INCLUSÃO ESCOLAR E A QUEIXA DO PROFESSOR .....	73
<b>5. FRAGMENTOS DE UM ENREDO ESCOLAR .....</b>	<b>81</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>

## 1. O TEMA DA DEFICIÊNCIA MENTAL

No final da década de 1980, sobretudo nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, surgiu o movimento de inclusão social como um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscariam formas de equiparação das oportunidades para todos. Como resultado deste movimento ensejou-se todo um modelo de pensamento que enfatizava a premência de disponibilizar-se suportes nos âmbitos social, econômico, físico, psicológico e instrumental de forma a garantir que a pessoa com deficiência pudesse acessar todo e qualquer recurso da comunidade.

O movimento pela inclusão social traduziu-se no âmbito dos sistemas de ensino como educação inclusiva, uma perspectiva a ser alcançada, significando que as escolas precisariam se reorganizar para oferecer respostas às demandas particulares de aprendizagem dos alunos irrestritamente. Esta reorganização passou por uma redefinição das modalidades de ensino regular e especial. No Brasil, este processo culminou com a promulgação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB no. 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento que oficializou o atendimento escolar de alunos que até então não se cogitava que tivessem espaço dentro do currículo da escola regular, sendo a inclusão do aluno deficiente mental um de seus últimos efeitos.

Portanto, o texto legal acirrou entre nós o debate sobre educação inclusiva, colocando em pauta a discussão dos pressupostos éticos, políticos, ideológicos e teóricos subjacentes a esta nova proposta. Novas terminologias migraram da prática médica e do campo da psicologia e impregnaram o cotidiano escolar e o imaginário dos educadores.

Embora tenham sido instituídos todo um conjunto de diretrizes com a publicação da Resolução no. 2/2001, o assunto do atendimento educacional dos alunos especiais já havia sido considerado em um volume específico que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, editado em 1999, fruto de um trabalho integrado da Secretaria de Educação Especial e Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação. Por ser uma tarefa que envolveu a educação regular e a especial, modalidades que historicamente percorreram

caminhos conceituais e metodológicos distintos, a referida edição refletiu as ambigüidades e as concordâncias mínimas de um determinado momento histórico.

É deste último documento, então, que partimos para abordar o tema da deficiência mental dentro do âmbito pedagógico. Portanto no volume *Adaptações Curriculares* (1999, p. 26, grifo nosso) consta que a deficiência mental

caracteriza-se por registrar um *funcionamento intelectual* geral significativamente *abaixo da média*, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas *da conduta adaptativa* ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas das sociedades, no seguintes aspectos:

- Comunicação
- Cuidados pessoais
- Habilidades sociais
- Desempenho na família e comunidade
- Independência na locomoção
- Saúde e segurança
- Desempenho escolar
- Lazer e trabalho.

Esta definição utilizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) está lastreada na descrição do *Diagnostic and Statistical Manual (DSM-IV)*, da Associação Americana de Psiquiatria. Embora seja uma categoria do âmbito médico, baseada em recortes empíricos cuja finalidade seria estabelecer um diagnóstico e embasar uma terapêutica acabou transposta para o domínio pedagógico sem se levar em conta que ambos os campos operam com modelos explicativos e de intervenção distintos.

Do lado da educação cabe mencionar que a identificação do aluno deficiente mental e a quem ou qual modalidade de ensino compete a correspondente ação pedagógica envereda por controvérsias e impasses, sinalizando que a questão faz ruídos e possui muitas significações em que pese o esforço de alguns educadores de enquadrá-las numa linguagem de validade geral.

Assim é que as manifestações fenomenológicas são observadas quando a criança inaugura sua vida escolar e adquirem caráter de vaticínio quando finalmente ingressa no ensino fundamental. Na nossa prática profissional temos nos deparado com diagnósticos médicos e psicológicos de deficiência mental quando o menino ou a menina passa a freqüentar este nível de ensino.

A título de ilustração de nossa observação de que a deficiência mental é questão colocada para os novos quando de seu ingresso no sistema de ensino e que não faz parte das preocupações do âmbito privativo familiar, certa feita a mãe de uma aluna que cursava o 1º. Ano do Ciclo I procurou-nos, vindo do médico neurologista, com um receituário em mãos que registrava como diagnóstico: “microcefalia, atraso do desenvolvimento neuro-psico-motor e deficiência mental, necessita de escola especial”. A mãe dizia: “*eu não sabia que minha filha era deficiente mental, nunca percebi*”.

Até o momento da oficialização da política de inclusão escolar o ensino do deficiente mental ficou circunscrito quase que exclusivamente à educação especial e embora se possa perceber um ânimo no sentido de arejar as práticas de ensino desses alunos ainda assim as premissas da qual partem tais investigações continuam centradas na grande maioria das vezes na criança, tendo na abordagem da psicologia comportamental e cognitivista seus únicos parâmetros teóricos.

Foi especialmente a difusão das formulações de Piaget - que não era um psicólogo de formação - a respeito do funcionamento estrutural da inteligência que ofereceu suporte para os desdobramentos posteriores dos saberes psiquiátrico e psicológico e da didática a respeito da deficiência mental. Por estrutural queremos dizer inerente e automático que em se tratando das teorizações piagetianas equivale a pensar a inteligência como um intercâmbio dialético insistente entre assimilação e acomodação que tende sempre a níveis superiores de aquisição, adaptação e organização cognitivas. O modelo que Piaget construiu assentou-se nas ciências naturais, primordialmente na Biologia, extraíndo daí um conceito chave na sua lógica de raciocínio, o de adaptação. Beard, autora que lapidou didaticamente as teses de Piaget (1978, p.38-39) comenta: “Contudo, enquanto num organismo simples a adaptação é questão de viver para satisfazer necessidades elementares e a organização é rudimentar, a criança humana, à medida que se desenvolve, adapta-se a uma sucessão de ambientes e com crescente complexidade de organização”.

Temos, então, que o resultado da produção de conhecimento mais recente, em primeiro lugar, privilegia a interação com vistas a desenvolver habilidades adaptativas no plano do comportamento. Conforme destaca Mantoan (1998, p. 50), um dos autores brasileiros que debatem a inclusão escolar:

A última revisão da definição de deficiência mental da AAMR<sup>1</sup> [...] propõe que se abandonem os graus de comprometimento intelectual, pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficits cognitivos e destaca o processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus ambientes de vida.

Ainda que tais idéias ressaltem a importância que tem na experiência de qualquer sujeito, mesmo deficiente mental, a relação entre as pessoas e entre estas e seu contexto, o foco continua sendo adaptativo, como possibilidade de ajustar a idade cronológica às exigências sociais e educativas, portanto, de cunho generalizante, válido para todos.

O segundo ponto que cabe dar ênfase envolve o desenvolvimento cognitivo do deficiente mental na maioria das vezes compreendido como um indivíduo que opera sistematicamente no estágio concreto, decorrendo dessa visão as práticas educativas que acabam por enveredar pela materialização dos objetos de conhecimento ao invés de se apostar na substituição simbólica destes. Sobre o aspecto cognitivo Mantoan (1998, p. 54) escreve:

As fixações do raciocínio (Inhelder, 1943) por exemplo, parecem ser incontestáveis; há, contudo, restrições às oscilações de pensamento, como sendo próprios da deficiência mental. [...] Sabemos que nos planos estratégicos que qualquer sujeito traça para atingir objetivos particularizados aparecem, ora mais, ora menos, essas oscilações, seja nos raciocínios mais complexos, como nos mais elementares. Novas constatações levam-nos a compreender mais detalhadamente porque o funcionamento mental deficitário não configura o retardo mental em si mesmo, que é de natureza estrutural, e como o desenvolvimento intelectual dos deficientes mentais interfere nesse funcionamento, produzindo reações mais eficientes ou menos, dependendo do contexto situacional e dos conteúdos envolvidos na execução de uma tarefa.

Na passagem em que a autora argumenta que o retardo mental é de natureza estrutural nos sugere que ela está se referindo à imobilização do raciocínio num determinado estágio que não consegue superar dialeticamente e de forma ascendente a contradição ou o conflito, que traduzido para a linguagem pedagógica resultaria em pouca aptidão para a resolução de problemas cotidianos antes mesmo dos problemas matemáticos, por isso a idéia comumente expressa pelo professor de “trabalhar” com estas crianças “no concreto”.

---

<sup>1</sup> Em novembro de 2006 a American Association on Mental Retardation (AAMR) trocou o nome para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), substituindo a nomenclatura retardamento mental por deficiência intelectual e do desenvolvimento.

A saída para o impasse estrutural, coerente com os pressupostos da psicologia comportamental, é quase laboratorial na medida em que refere que os deficientes mentais

[...] precisam ser colocadas em situações problemáticas para *aprender a viver* o desequilíbrio cognitivo e emocional. Se os conflitos lhe são evitados, como poderão chegar a uma tomada de consciência dos problemas a resolver e como testarão sua capacidade de enfrentá-los? (MANTOAN, 1998, p. 52, grifo nosso).

Como decorrência do entendimento de que é preciso que o deficiente mental seja exposto a situações onde aprenda a viver, um terceiro aspecto toma relevância e que diz respeito ao professor, a quem caberia conduzir a esse aprendizado. A função de ensinar do professor passa a ficar ofuscada pelo papel de mediar através de metodologias e técnicas de ensino específicas. Citando novamente Mantoan (Ibid., p. 52):

Os procedimentos utilizados para estimular essa eficiência têm por base a teoria da modificabilidade estrutural de Feuerstein (1979), que empregou esta expressão para designar a modificação permanente que se opera no indivíduo, quando participa de experiências de aprendizagem mediatizada. Traduz-se por um modo diferente de apreender a realidade, de estruturá-la e de interagir nela, que é de grande valia para que as pessoas com deficiência mental possam desempenhar papéis sociais, integrando-se, na medida de suas possibilidades, ao meio em que vivem.

Acontece que apesar da robustez de tal produção teórica, a questão da deficiência mental continua litigiosa envolvendo também outros campos do conhecimento. Além do mais a pluralidade de concepções, até mesmo divergente, acerca da deficiência mental acarretou para muitos casos em confundir as dificuldades de ensino e de aprendizagem que estão em jogo para o deficiente mental com o que é problemático e serve de obstáculo para o rendimento escolar de qualquer aluno, disseminando-se a terminologia “deficiente mental” ou seu representante “DM” para um grande número de alunos com história de fracasso escolar.

Diante deste contexto é que colocamos como propósito de nossa investigação pôr em crise o conceito de deficiência mental, averiguando em que medida esta teorização, construída sob a influência das abordagens médica, psicológica e pedagógica, foi decisiva para excluir alunos cuja performance não combinava com o ideal surgido no contexto do ensino público obrigatório.

À luz de nosso intento que comporá a primeira seção do presente estudo propomos examinar duas questões:

- a) Atendo-nos ao aspecto da escolarização, poderia o tema da deficiência mental ser abordado de outro prisma distinto da perspectiva médica, psicológica e pedagógica?
- b) As recentes políticas públicas de inclusão escolar poderiam contribuir para desencadear uma mudança no jeito de considerar o aluno deficiente mental?

O caminho que escolhemos trilhar inicia-se pelo resgate da historicidade do termo deficiência mental intimamente relacionada, afirmemos já de saída, aos embates da fundação do campo psiquiátrico. Contudo, ressalvamos que os autores que consultamos e que se ocuparam da tarefa de investigar a história do saber psiquiátrico apesar da concordância com relação aos conteúdos de base – loucura, doença mental, retardamento, distúrbios – adotam perspectivas distintas na análise da matéria de acordo com o campo de conhecimento ao qual se filiaram. Psiquiatras como Bercherie e Doble nos pareceram evidenciar as conseqüências éticas do movimento psiquiátrico; Ajuriaguerra fez uma compilação descritiva das principais influências teóricas na psiquiatria infantil advindas dos âmbitos da Psicologia, da Psicanálise e da Neurologia; Postel e Quetel expuseram os marcos fundadores da Pedopsiquiatria. De seu lado Foucault, um representante da Filosofia e História, fez uma leitura da psiquiatria como um instrumento de poder pela legitimidade conquistada de deliberar sobre a conduta desviante. As abordagens de uns e outros nos instigaram a desenhar o cenário de forças que construiu e consolidou a idéia de deficiência mental e que a seguir apresentamos.

A distribuição dos capítulos ao longo deste estudo apresenta a seguinte organização: no capítulo introdutório - **O tema da deficiência mental** - procuramos apresentar uma panorâmica sobre o marco legal brasileiro, o principal referencial teórico contemporâneo, o objetivo de nossa investigação bem como os problemas que nos propusemos a debater.

No capítulo 2 - **Construção histórica da terminologia sobre a deficiência mental** - pretendemos construir o cenário histórico que engendrou e articulou entre distintos campos do conhecimento e da prática a terminologia sobre a deficiência mental, a partir do século XIX até os dias atuais. Também abordamos o momento em que a abordagem médico-psiquiátrica, tomada no raiar da ciência enquanto ideal, passou a deliberar incontestemente acerca da deficiência mental e os desdobramentos posteriores de tal forma de pensar no âmbito da pedagogia.

No capítulo 3 - **O discurso da ciência e suas implicações na contemporaneidade** - introduzimos a perspectiva discursiva baseada na leitura da Psicanálise de matiz lacaniano



como norteadora da nossa investigação. Em continuidade nos propusemos a discorrer sobre o advento da ciência moderna enquanto um ideal de ciência aplicada, que tratamos por discurso cientificista-tecnicista, e abordamos alguns de seus efeitos na visão de mundo na contemporaneidade.

O capítulo 4 - **O panorama pedagógico pós-moderno** - expõe a paulatina mudança operada no domínio pedagógico pelo abandono da finalidade principal da educação como transmissão de um legado cultural e sua substituição pelas produções teórico-metodológicas do discurso cientificista-tecnicista, bem como alguns de seus principais embates no tocante ao surgimento de um novo ideal de aluno que excluiu de seu universo todo aquele que é diferente. Também examinamos a questão da institucionalização do ensino público pela articulação entre os discursos do mestre com seu preceito de governabilidade e o universitário, com seu saber especializado, conjecturando que tal junção teria culminado com a expulsão do deficiente mental do sistema de ensino formal. Em seguida, tomando a experiência construída por Mannoni com a escola experimental de Bonneuil e utilizando seu conceito de “instituição estourada” tentamos pensar em alguns manejos equivalentes para a lida com o deficiente mental, porém de dentro da instituição escolar regular. Na seqüência problematizamos as duas questões de nossa investigação. Na primeira questão, norteamos a nossa argumentação pelas concepções da psicanálise e aventamos a possibilidade de o deficiente mental ser instado a se responsabilizar pela sua aquisição de conhecimento. Posteriormente, examinamos a segunda questão à luz da articulação entre as abordagens discursivas de autores lacanianos com o ponto de vista de Foucault a respeito do fortalecimento do papel do aparato jurídico nos dias correntes, considerando-o pelo viés de um discurso institucional que põe em jogo as relações entre saber e poder. Por último, mencionamos a modificação da posição do professor no processo ensino-aprendizagem, produzindo como efeito o declínio de seu papel de autoria.

No capítulo 5 - **Fragmentos de um enredo escolar** – relatamos um episódio ocorrido em uma escola pública de Ensino Fundamental envolvendo um aluno com diagnóstico médico de deficiência mental, tendo como intuito ilustrar as brechas em que a subjetividade dos protagonistas se interpõe em contextos organizados pela premissa da razão.

No último capítulo - **Considerações finais** – retomamos e alinhavamos o conteúdo de nossa pesquisa apontando: a) que nenhum campo do conhecimento pode exclusivamente

deliberar sobre a deficiência mental; b) que a deficiência mental é a expressão de uma subjetividade e que no contexto escolar vários protagonistas e instâncias convergem e constroem um encontro particular; c) que o processo de inclusão abalou as instituições escolares, comprometidas pela sua própria inerência, com a ordem da conservação e da reprodução e assim fazendo provocou um corte no discurso tecnicista e adaptativo vigente; d) a inviabilidade de se sustentar que uma modalidade ou um nível de ensino – especial ou fundamental – tenham o domínio exclusivo do ensino do deficiente mental e que se constituiria como missão da educação nacional prover ofertas educacionais flexíveis que estivessem baseadas primordialmente no laço social.

## **2. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA TERMINOLOGIA SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL**

### **2.1 OS ALIENISTAS E A MÉDICO-PEDAGOGIA**

É prudente, pois, voltarmos à França do final do século XVIII, no tempo em que a psiquiatria – ainda não dividida nas especialidades adulto e infantil - mantinha laços mais frouxos com a medicina, à época dos médicos alienistas, a fim de acompanhar a construção da noção de retardamento mental e o seu desdobramento contemporâneo como deficiência mental.

De início é forçoso tangenciar o movimento da medicina que nos séculos vindouros terá papel preponderante no enquadramento da questão. Os alienistas, como eram conhecidos os médicos nos primórdios da atenção a demência dos adultos e ainda não designados psiquiatras, tomavam a fenomenologia dos quadros de alteração mental como um afastamento, uma alheação em relação aos processos da consciência. Eram os delírios, as alucinações, as manias, os devaneios, todas estas manifestações que indicavam um apartamento da vontade e, por vezes, do comportamento regulado socialmente.

Embora a atuação dos alienistas, conforme relata Foucault (2002, p. 202), estivesse inserida como prática médica, pois que “ela obedecia aos mesmos critérios formais: nosografia, sintomatologia, classificação, taxionomia”, as descobertas e o tratamento careciam de fundamentações conceituais, tornando a clínica com os idiotas complexa e diversificada. (BERCHERIE, 2001, p. 131).

Nesta direção, nomeações como demência, idiotismo, estupidez, debilidade e retardamento foram propostas por dois grupos de investigadores: aqueles que tratavam das afecções mentais que acometiam os adultos como um quadro congênito e irreversível, portanto, de etiologia orgânica e outros que as consideravam como “um defeito” no desenvolvimento, adquirido nos primeiros anos de vida e, por isso mesmo, recuperável por meio de um tratamento que apostava nas regras de convivência e na aquisição de aprendizagens simples. No primeiro caso, o expoente foi Pinel com sua descrição do

idiotismo como uma “obliteração das faculdades intelectuais e afetivas do conjunto da atividade mental, ficando o sujeito reduzido a uma existência vegetativa, com alguns resquícios de manifestações psicológicas: devaneios, sons semi-articulados, crises de agitação”. (BERCHERIE, 2001, p. 130). No segundo termo é possível reconhecer a corrente da reeducação, uma composição de idéias médicas e pedagógicas, que lançou as bases da psiquiatria infantil, com destaque para os estudos que propunham métodos específicos de aprendizagem para as crianças surdas-mudas, tendo no médico J.Itard o seu principal porta-voz.

Mas ao que tudo indica é da vertente da reeducação que se firmará o termo retardamento preferencialmente às outras nomeações utilizadas à época talvez por sua melhor associação aos atrasos do desenvolvimento. Já o designativo “mental” ainda oscilava entre as constituições orgânica e psíquica, também não muito delimitadas nesses primórdios, o que explicaria a coexistência sob a rubrica de doença mental de achados investigativos que remeteriam tanto as alterações das funções cerebrais quanto às comoções afetivas, da vontade e do comportamento.

De qualquer forma, ambas as vertentes mesmo que aparentemente dissonantes alinhavam-se ao raciocínio em voga de causa e efeito que Postel e Quétel (1987, p. 507, tradução nossa)<sup>2</sup> destacaram no seu texto com a seguinte pergunta: “os idiotas são idiotas porque padecem de retardo mental, ou este retardo é consequência da idiotia?”. Esta questão circular deu o tom dos futuros desdobramentos tanto da psiquiatria do adulto como da criança.

Com relação à fundação da psiquiatria infantil, o caso emblemático foi o de Victor do Aveyron, um menino com idade entre 12 a 15 anos, com hábitos não sociais, encontrado nas florestas do Sul da França em 1800. Submetido à perícia por Pinel é tido como um idiota. Foi primeiramente colocado no asilo de Saint Affrique e por solicitação da ‘Société des Observateurs de l’Homme’, integrada por uma elite de pensadores e pesquisadores, foi transferido para o Instituto Nacional de Surdos-mudos.

No Instituto, Itard ficaria encarregado de seu tratamento moral e intelectual, auxiliado pela governanta Madame Guérin. Victor é, então, tomado como um objeto de experiência, de

---

<sup>2</sup> De acordo com:  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos - apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

modo que seu comportamento pudesse ser observado, inventariado e descrito “para os progressos dos conhecimentos humanos” (BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I., 2000, p. 14). Itard defendeu a idéia de que “sendo a causa de seu mutismo e hábitos estranhos o isolamento em que vivera desde a mais tenra infância, seria passível de reeducação, desde que submetido a métodos adequados” (Ibid., p.17).

Conforme Banks-Leite e Souza (Ibid., p. 62-63), Itard aderiu à posição sustentada por Condillac (1714-1780) de que as faculdades da alma, isto é, o conhecimento e a reflexão, têm sua origem na sensação e, portanto, desenvolveu para o garoto do Aveyron um programa educativo baseado na estimulação da sensibilidade nervosa.

Ainda segundo Banks-Leite e Souza (Ibid., p. 64), Itard

descreve minuciosamente o estado em que se encontra um determinado sentido; elabora meios para desenvolvê-lo criando estímulos que permitirão despertar ou tornar esse sentido mais aguçado; avalia os resultados obtidos e, por fim, aponta as dificuldades encontradas.

A empreitada de Itard não foi de todo bem sucedida e tampouco compreendida em sua extensão, sendo necessário passar mais de um século para se retomar a originalidade de sua experiência. Postel e Quétel (1987, p. 551, tradução nossa) em seus escritos elevaram Itard a um lugar de honra apontando as suas façanhas: “Ao descobrir um novo objeto da medicina e tratar de circunscrevê-lo – a psicopatologia mais grave da criança, as psicoses infantis, diríamos hoje – Itard fundou a pedopsiquiatria moderna ao avançar para além dos limites daquela”.

Em outro trecho os autores aludem:

A importância da história de Victor se mede pelo duplo desvio da prática e da reflexão científicas [...]: com ele, o selvagem e o retardado desaparecem por trás de sua condição humana; e por sua humanidade se converte em motivo de um tratamento moral – hoje diríamos *psicoterapêutico* – *continuado durante longo tempo*. (Ibid., p. 510, grifo nosso).

Justiça seja feita, Itard também deixou marcas naquilo que viria a se constituir como educação especial para os retardados, embora de acordo com os autores, “os pedagogos e os médicos que se dedicaram aos retardados conservaram de sua tentativa tão somente a apologia do adestramento” (Ibid., p. 511), concluindo ainda que sua contribuição “será obra do movimento psicanalítico ao infiltrar-se na reflexão psiquiátrica” (Ibid., p. 511).

No esteio das idéias de Itard, Séguin, que foi seu aluno, sugere em 1842 a criação no Hospital Bicêtre de Paris de uma escola de reeducação para crianças com deficiências, constituindo a primeira equipe médico-pedagógica.

A trajetória de Séguin dentro de uma vertente da educação especial, com ênfase médico-pedagógica, fica evidenciada no seguinte trecho de Bercherie (2001, p. 132)

Séguin [...] retomará e desenvolverá seus métodos, fundando uma tradição muito fecunda, que dá origem à educação especial, prosseguida na França por Delasiauve, Bourneville e seus alunos. O próprio Séguin funda, nos EUA, todo o sistema de instituições especializadas para crianças anormais, e, através de Maria Montessori, inspirará o que se chama de a nova pedagogia.

Esclarecendo a idéia da proposta médico-pedagógica oferecida nos serviços instalados e dirigidos por estes médicos e educadores, Postel e Quetel (1987, p. 518, tradução nossa) referem que consistia de:

Uma boa instalação, [...] locais bem ventilados, alimentação não somente saudável e abundante, mas inclusive suficiente para a voracidade de alguns, hidroterapia, ginástica, marcha, passeios pelo entorno constituíram o tratamento higiênico. A educação se aplicou ao desenvolvimento das faculdades conservadas pelos retardados: mediante lições com objetos, exercícios de reconhecimento de objetos mais ou menos comuns, com o ensino do desenho, da música se exercitaram seus sentidos, sua memória e, até certo ponto, seu juízo; habituando-os à amabilidade, à limpeza, com uma ação mais compartilhada, se lhes disciplinou, se desenvolveu sua vontade e se elevou sensivelmente seu nível moral.

É interessante observar como nesta proposição os esforços de humanização dos retardados, ao incidirem sobre os valores morais e culturais e a expressão artística, estão bem próximos do conceito de educação vigente anteriormente ao paradigma da educação científica como veremos mais tarde, mas que já começava a se esboçar por esta época. Já os cuidados com a saúde física em sentido curativo e preventivo ficaram sob a alçada dos conhecimentos médicos. Portanto, é neste duplo manejo que repousa a originalidade da abordagem médico-pedagógica, configurando um enlace entre tratamento e educação, cruzamento este que, como foi dito, ensejou a educação especial em pelo menos duas vertentes distintas. Uma que se transformaria no modelo principal que apresentamos na parte introdutória, baseada essencialmente na estimulação sensorial, nas aprendizagens ditas “concretas” e nos treinos do comportamento com vistas a uma adaptação funcional e que fincou raízes notadamente nos Estados Unidos. A outra vertente que seria experimentada pela Psicanálise a partir dos anos

de 1930, especialmente na França, porém já como elaboração do formato original proposto pelos alienistas no que tange ao entendimento do que é tratamento e educação, construída como um saber próprio do campo psicanalítico e que vai ter na escola experimental fundada por Mannoni, da qual trataremos num capítulo adiante, seus fundamentos teórico-práticos.

Mas este é o momento em que nos encontramos no ápice do movimento médico-pedagógico e também no seu limite na medida em que a questão etiológica do retardamento, secundária para estes pioneiros, continuaria sendo o objetivo de outro grupo de pesquisadores e praticantes, notadamente em relação aos adultos.

## 2.2 A PSIQUIATRIA DO ADULTO, OS ANORMAIS E A PREVALÊNCIA DO MODELO MÉDICO FUNCIONAL

Embora o berço da concepção de retardamento mental tenha sido a medicina mental dos alienistas esta noção não estava ainda inserida no registro do comportamento anormal. É através das pesquisas de Foucault que se pode rastrear o advento do conceito de anormalidade tanto para os quadros de retardo quanto de loucura, inicialmente no campo da psiquiatria do adulto e posteriormente, no começo do século XX, consolidando-se no interior da psiquiatria infantil, dominando inclusive os âmbitos da psicologia e da pedagogia, como veremos mais adiante.

Nesse ponto fica bastante difícil precisar se a medicina orgânica influenciou a medicina psiquiátrica do adulto ou se foi ao contrário, porém, o caso é que daqui a diante ambas parecem sustentar-se mutuamente.

Assim, por volta dos 1830 na França, começa a se evidenciar uma cisão dentro do domínio da psiquiatria. Foucault procurou esmiuçar o movimento daqueles tempos examinando os escritos de psiquiatras, literatos e administradores públicos da época e erigiu sua argumentação sobre o fato de que o poder público vigente começou a considerar a loucura e as demais manifestações alienadas – o retardamento inclusive - como perigos que ameaçavam a ordem e a segurança públicas. Nesses termos, a psiquiatria começa a ser usada como um braço do poder para fins de controle social.

Seguindo as pistas do autor talvez possamos inferir que a ingerência do poder público no conhecimento e na prática da medicina mental daqueles anos contribuiu para segmentá-los na vertente da reeducação ou médico-pedagogia dos retardados, enquanto outra fundou a “segunda psiquiatria [...] o momento – esses anos 1845 – 1847 – em que os psiquiatras tomam o lugar dos alienistas” (FOUCAULT, 2002, p.199). Em consonância com estas suposições salientamos a referência de Postel e Quétel (1987, p. 515, tradução nossa) com relação a Delasiauve e Bourneville, renomados reeducadores: “as convicções e as atitudes políticas dos dois homens eram absolutamente comparáveis. Delasiauve, republicano convicto e ativo [...]. O mesmo Bourneville: membro da Aliança Republicana de Ledru-Rollin”. Em outra passagem os mesmos autores mencionam que outro nome de destaque entre os alienistas de direcionamento médico-pedagógico na questão do retardamento, Édouard Seguin,

se deu à tarefa de retirar, mediante todos os esforços possíveis, os retardados de sua condição de *lumpem proletariado* da medicina”. [...] É sabido como, em 1850, com a chegada do príncipe regente, Seguin decidiu finalmente exilar-se nos Estados Unidos, temendo uma perseguição política. (Ibid., p. 516).

O auge desse sismo parece ter sido a aprovação, na França, da lei de 30 de junho de 1838 que veio afetar em definitivo a psiquiatria do adulto e cujo sentido seria, para Foucault, a regulação administrativa da alienação. Segundo o autor a lei de 1838

define entre outras coisas a chamada internação *ex officio*, isto é, a internação de um alienado num hospital psiquiátrico a pedido, ou antes, por ordem da administração, mais precisamente da administração municipal. [...] Os médicos concluirão pela não-alienação, mas a internação será mantida. [...] é que a internação deve ser, diz o texto, uma internação motivada pelo estado de alienação de um indivíduo, mas deve ser uma alienação capaz de comprometer a ordem e a segurança públicas.” (Op.cit., p.176-177).

Assistiu-se, portanto, dentro da psiquiatria do adulto a substituição da compreensão dos estados de alienação como incapacidades no nível da consciência pela noção de distúrbio do comportamento, no sentido de perturbação ou ameaça a ordem estabelecida. Contudo, as crianças acometidas por demência e idiotia ainda não estavam enquadradas dentro desta nova visão, conforme escrevem Quétel e Postel (Op.cit., p. 512): “É sabido, além disso, que a lei de 30 de junho de 1838 não previu nenhuma medida particular de tratamento para as crianças”. No entanto, esta lacuna não passará despercebida pela psiquiatria infantil dos anos 1950.

Nas palavras de Foucault (Op.cit., p. 185, 201):



A psiquiatria não terá mais de definir o estado de consciência, de vontade livre do doente, como era o caso na interdição. A psiquiatria terá de tornar psiquiátrica toda uma série de condutas, de perturbações, de desordens, de ameaças, de perigos, que são da ordem do comportamento, não mais da ordem do delírio, da demência ou da alienação mental. [...] A psiquiatria não necessita mais da loucura, não necessita mais da demência, não necessita mais do delírio, não necessita mais da alienação, para funcionar. [...] A psiquiatria se desalienaliza.

Mas não param por aí os desdobramentos desta alteração de rota. Outra transformação anunciou-se dentro do campo psiquiátrico e, quiçá, no interior mesmo da prática médica, que foi a substituição da noção de tratamento do indivíduo enquanto pessoa considerada quanto às suas características particulares – seus delírios, por exemplo - pela idéia de intervenção nas relações, prioritariamente nesta época, nas relações familiares e que, supomos, podem ter fornecido os primeiros elementos para o esboço do modelo funcionalista que impregnaria os diversos campos do conhecimento em futuro próximo. É novamente de Foucault (2002, p. 185-190, grifo nosso) que extrairemos as seguintes observações:

O psiquiatra [...] é também o médico que tem de tratar de algo que ocorre no interior da família. É um médico que tem de tratar, do ponto de vista médico, desses distúrbios, dessas dificuldades, etc., que podem se desenrolar na própria cena da família. A psiquiatria se inscreve pois como técnica de correção, mas também de restituição, do que poderíamos chamar de justiça imanente nas famílias. [...] Vê-se que o ponto que o psiquiatra toma a seu cuidado *não é o doente como tal, também não é, de modo nenhum, a família, mas são todos os efeitos de perturbação que o doente pode induzir na família*. É como médico das relações doente-família que o psiquiatra intervém. [...] Ora, aqui vocês têm uma patologização que se faz a partir de quê? Precisamente a partir da ausência desses bons sentimentos. Não amar a mãe, judiar do irmãozinho, bater no irmão mais velho, é tudo isso que passa a constituir, em si, os elementos patológicos.

Um outro fator que na visão de Foucault não se constituiu como uma transformação ou deslocamento, mas sim como uma novidade e que irá fincar raízes profundas no pensamento médico e na difusão deste para outras áreas do conhecimento, é o surgimento de uma exigência de fundo político em relação à psiquiatria que teria em suas mãos o poder, seja conceitual seja pelo domínio dos locos de exclusão – os hospitais e hospícios - de apresentar justificativas para validar ou desqualificar o comportamento daqueles que se envolveram no emaranhado de movimentos sociais e políticos que assolaram a Europa na segunda metade do século XIX. Daí surgiu a noção de anormalidade que a nascente psicologia no início do século XX tratará de dar um caráter cientificista, criando os instrumentos psicométricos para validar tal visão de mundo. Citando Foucault (Ibid., p. 191 et seq.):

É [...] entre 1850 e 1870-1875 que a demanda política da psiquiatria vai se produzir. Em que consiste essa demanda? Creio que podemos dizer o seguinte: começou-se a pedir à psiquiatria que fornecesse algo que poderíamos chamar de discriminante, um discriminante psiquiátrico-político entre os indivíduos ou um discriminante psiquiátrico com efeito político entre os indivíduos, entre os grupos, entre as ideologias, entre os próprios processos históricos. [...] Tudo o que é desordem, indisciplina, agitação, indocilidade, caráter recalcitrante, falta de afeto, etc., tudo isso pode ser psiquiatrizado agora.

[...] A psiquiatria se torna nesse momento – não mais em seus limites extremos e em seus casos excepcionais, mas o tempo todo, em sua cotidianidade, no pormenor do seu trabalho – médico-judiciária. Entre a descrição das normas e das regras sociais e a análise médica das anomalias, a psiquiatria será essencialmente a ciência e a técnica dos anormais, dos indivíduos anormais e das condutas anormais.

Mas antes de a psicologia socorrer a psiquiatria com seu aporte estatístico, a medicina orgânica, ao que parece, deu sua contribuição ao absorver da psiquiatria do adulto a idéia de intervenção nas relações familiares desviantes e transpô-las para o nível das relações funcionais cerebrais, acrescentando aos distúrbios da ordem pública os distúrbios do funcionamento neuronal e dando à epilepsia um lugar privilegiado na trama técnica e conceitual de então. Ganhou espaço, pois, neste processo histórico da psiquiatria do adulto a visão orgânica e funcional na etiologia dos quadros ditos “mentais”, numa relação direta de causa e efeito, cuja maior conseqüência, a desconsideração das manifestações introspectivas vinculadas à instância psíquica, somente poderá ser vislumbrada no século seguinte.

Foi Foucault (2002, p. 202-203), uma vez mais, quem tentou elucidar todo este movimento:

Com a nova problemática psiquiátrica [...] as doenças mentais, os distúrbios mentais, os distúrbios de que a psiquiatria se ocupa, vão poder ser relacionados diretamente, de certo modo, no próprio nível do conteúdo, e mais simplesmente no nível da forma discursiva da psiquiatria, com todos os distúrbios orgânicos ou funcionais que perturbam o desenrolar das condutas voluntárias, essencialmente com os distúrbios neurológicos. Daí em diante, portanto, a psiquiatria e a medicina vão poder se comunicar não mais por intermédio da organização formal do saber e do discurso psiquiátrico; elas vão poder ser comunicar, no nível do conteúdo, por intermédio dessa disciplina intersticial ou dessa disciplina articulatória que é a neurologia.[...] Vai se constituir uma neuropsiquiatria [...] no centro da qual, é claro, vamos encontrar a epilepsia (ou a histeroepilepsia, já que a distinção não era feita na época) como distúrbio neurológico, distúrbio funcional que se manifesta pela liberação involuntária dos automatismos, suscetível de inúmeras gradações.

É, portanto, dentro desta tradição conceitual médico-judiciária que a ciência psicológica irá se instaurar e influenciar decisivamente a nascente psiquiatria infantil.

### 2.3 PSICOLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL

Na segunda metade do século XIX, enquanto a psiquiatria do adulto adiantava-se em seus pressupostos teóricos que legitimaram o comportamento e as funções cerebrais como objetos de sua investigação e intervenção, a psicologia despontava como ciência. Coube a Wundt, em 1878, oferecer à psicologia seu objeto de estudo, trazendo para o campo da experimentação e da medição a questão da percepção sensorial, especialmente da visão.

Desde a sua fundação até os dias de hoje, a psicologia não pode ser considerada como um campo de conhecimento uno, outrossim, apresentou-se desde o início como uma diversidade de tendências ou ramos seja em relação aos seus domínios seja em relação aos seus métodos de investigação. Portanto, dentro do escopo deste estudo interessa-nos tão somente recortar a tendência, os domínios e as metodologias que ofereceram suporte ao tema da deficiência mental. Mesmo assim, por medida de clareza, mencionamos de passagem a sistematização que um dos comentadores brasileiros fez acerca da psicologia. Conforme a análise de Japiassu (1977, p.40-41, grifo nosso) existem

[...] duas maneiras de se fazer psicologia: experimental e clínica. A psicologia experimental e comparativa pretende ser rigorosa e científica: seu método é ao mesmo tempo teórico-experimental e geral. [...] A psicologia clínica, por sua vez, está muito mais preocupada com a investigação sistemática, o mais possível completa, dos casos individuais. [...] Contudo, *ambas pretendem ser a ciência da conduta*, ou seja, das respostas significativas através das quais o ser vivo, em situação, integra as tensões que ameaçam a unidade e o equilíbrio do organismo.

Assim sendo, será a psicologia experimental, conhecida também como psicologia científica, o alvo de nossas conjeturas.

O tema da objetividade científica em psicologia ocupou grande parte das discussões da época e foi Binet quem em 1894, deu destaque aos problemas metodológicos da psicologia.

Japiassu (1977, p. 82), referindo-se sobre a questão metodológica inaugurada por Binet comenta:

[...] o estudo psicológico deve ser feito através de questionários metodicamente elaborados. Trata-se de uma primeira amostragem de estudo psicológico mais ou menos experimental, através de testes aplicados a uma determinada população de indivíduos.

A objetividade perseguida pela psicologia encontrou no tratamento estatístico dos assuntos introspectivos seu aporte científico. Ainda com Japiassu (Ibid., p.83)

Foi somente depois de Binet que tal circunstância do método psicológico conseguiu aceder a um certo estatuto científico, com a prática dos relatórios comparados de introspecções individuais ou das respostas aos questionários sistematicamente organizados. Ele tabula, assim, não somente aquilo que o sujeito humano exprime servindo-se de sua linguagem falada ou escrita, mas também o conjunto das tarefas inteligentes que ele executa com maior ou menor êxito.

Como resultado desse percurso, em 1905, na França, é publicada a primeira medida métrica ditada pela “[...] necessidade de estabelecer um diagnóstico científico das idades inferiores da inteligência” (CORDIÉ, 1996, p. 110) de autoria de Alfred Binet e Théodore Simon. Inicialmente as escalas ficaram conhecidas como um instrumento de avaliação da idade mental, renomeadas posteriormente para “quociente de inteligência” (QI).

Cordié (Ibid., p. 110, grifo do autor) descreveu sucintamente a referida metodologia:

O QI, ou escala de Binet-Simon, é graduado em idades mentais. O protocolo permite comparar a performance de uma criança à performance média das crianças da mesma idade, determinada de acordo com a curva de Gauss. Uma criança de 8 anos cujas respostas correspondem à média das respostas de uma criança de 6 anos terá 2 anos de atraso. Como um atraso de 2 anos não tem o mesmo valor aos 8 anos e aos 12, uma correção será feita no enunciado dos resultados. [...] Serve para avaliar, em um dado momento, *as aquisições e as condutas adaptativas de uma criança*.

Tais achados da psicologia experimental foram de capital importância para impulsionar e consolidar a psiquiatria infantil que no início dos anos 1900 estava às voltas com as questões de retardamento mental segundo uma leitura higiênico-pedagógica e que, diferentemente da psiquiatria do adulto que já tinha delimitado seu objeto, patinava no empirismo, sem uma elaboração teórica que lhe emprestasse rigor e cientificidade.

Assistiu-se, então, a migração para o campo pedopsiquiátrico de uma noção construída dentro da psiquiatria do adulto, qual seja, a norma como regularidade que se opõe à discrepância. No caso da novata psiquiatria infantil que lidava nestes anos essencialmente com as crianças retardadas, fincou posição, desde os testes de QI, a norma da inteligência. Neste momento, a diversidade de manifestações e atrasos descritos nos quadros de retardamento mental é enfeixada num único referencial, o de déficit intelectual, derivando em seguida para a noção de deficiência mental. O designativo “mental” neste contexto já se referia especificamente à constituição orgânica das funções cerebrais, no caso as funções intelectuais, num movimento que acompanhou as rupturas de um cenário maior que teve como um dos efeitos na psiquiatria e na psicologia, por princípio campos relacionados ao psíquico, diluir a subjetividade do sujeito.

Mesmo abordado como deficiência mental, o retardamento ainda encontrava-se no campo meramente descritivo, mensurável e classificatório e seu aspecto etiológico - como requer os compêndios médicos dos quais a psiquiatria infantil é signatária - ainda continuaria incerto. De tal sorte que a pergunta de causa e efeito colocada por Postel e Quétel, referindo-se aos idos de 1800 e agora por nós parafraseada – os idiotas são idiotas porque têm déficit de inteligência, ou o déficit de inteligência é consequência da idiotia? – permaneceria sem solução. Assim, fomos levados a conjecturar que este tenha sido um dos motivos que fizeram com que as práticas de intervenção ficassem quase que na totalidade relegadas à pedagogia especializada de tradição médico-pedagógica.

Uma década após o lançamento da escala Binet-Simon, em Genebra, seriam os estudos desenvolvidos por Piaget, acerca do desenvolvimento da inteligência que tornariam a enlaçar psicologia, psiquiatria infantil e, de novo, pedagogia. As idéias de Piaget difundiram-se de modo diverso dentro da própria psicologia e desta para a pedagogia e para campos da prática médica.

Dentre as teses piagetianas que forneceram sustentáculo para a psiquiatria infantil estavam aquelas que consideravam o desenvolvimento cognitivo uma construção progressiva comandada por estruturas endógenas, os esquemas, um misto de reflexos inatos associados, também, com tendências inatas para exercitá-los, de modo a organizar as ações em busca de uma adaptação ao ambiente. Estas idéias formaram um conjunto que ficou conhecido como psicologia do desenvolvimento cujo pressuposto é o de que as aquisições neurológicas,

afetivas e cognitivas obedecem a uma ordem de sucessão constante até chegar num limiar, de modo que os desvios nesta ordem evolucionista adviriam de lesões ou alterações anátomo-fisiológicas verificáveis. No domínio da psiquiatria infantil uma das tantas apropriações que a Psicologia fez do pensamento piagetiano contribuiu, a nosso ver, para firmar aquela como o campo das psicopatologias relacionadas ao desenvolvimento. Supomos, também, que é neste ínterim que dentro da psiquiatria infantil a noção de norma de inteligência junta-se à noção de norma de comportamento e funcionamento orgânico normal como parâmetro de desenvolvimento adaptativo, sendo que as grandes psicopatologias infantis serão tratadas doravante como perturbações e distúrbios nos três âmbitos, podendo ocorrer juntas ou isoladamente.

Ajuriaguerra (1980, p. 5) pareceu-nos expor bem este panorama quando escreveu:

A característica da pedopsiquiatria é ser uma psicopatologia genética que se ocupa do desenvolvimento e dos seus distúrbios e que, conhecendo a gênese das funções e sua evolução no tempo, dá-se conta do valor das possibilidades da criança em cada etapa de sua evolução e tende a compreender as diversas fases desta cronologia em função do relacionamento organismo-meio.

Quando a psiquiatria infantil se instala na Europa, por volta de 1930 (CIRINO, 2001, p. 65), como aquela que se ocuparia do desenvolvimento e seus distúrbios dentro de uma leitura organicista e funcionalista, a questão da deficiência mental por não ter uma patogênese definida passou a ficar em segundo plano suplantada pelas recentes descrições sobre uma enfermidade de porte nomeada à época de esquizofrenia infantil.

Já na América a psiquiatria do adulto e a da criança se enlaçaram num mesmo trajeto prático e conceitual. Nos anos de 1930 Adolf Meyer migrou para os Estados Unidos e fundou a escola psiquiátrica americana dentro de um modelo biopsicológico que mesclava as teses psicanalíticas advogadas naqueles anos e que tinha se incorporado à clínica psiquiátrica infantil nos países europeus. O modelo biopsicológico ou psicogenético levava em conta o estudo dos problemas conflitivos, através da compreensão da história de vida individual do doente em interação com o contexto da sociedade e da cultura. Nos Estados Unidos, o modelo de Meyer foi absorvido pela predominância das teses funcionalistas que, como acompanhamos através das argumentações de Foucault, tinham sido geradas no século anterior a partir dos postulados de um pensar positivista.

É proveitoso examinar a questão tal como a coloca Bercherie (2001, p. 138):

O que caracteriza o funcionalismo [...] é a idéia de que o organismo é um todo espírito-corpo, e que esse todo está engajado numa tarefa permanente e vital de adaptação ao meio ambiente. Nesse quadro, o psiquismo é uma função, função útil de mediação entre o meio ambiente e as necessidades do organismo; é preciso então se dedicar não ao estudo de elementos separados do conjunto e que perdem assim seu sentido (representações, afetos, atos voluntários, percepções etc.), mas determinar a função de tal ou qual atividade psicológica.

Neste período, o campo da saúde infantil passou a ser domínio de outras especialidades – neurologia, pediatria, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia – e a psiquiatria infantil vai abandonando a assimilação das teses psicanalíticas e passa a se pretender uma especialidade médica independente, adotando uma postura pragmática lastreada, de um lado, na neurologia e, de outro, na psicologia cognitivista e comportamental. Como ilustração dessa guinada, Cirino apontou o surgimento das clínicas de orientação infantil para acompanhamento das crianças de conduta estranha ou desorientada, firmando-se, desse modo, a terapêutica da atitude, relacionada essencialmente a uma preocupação com a não adaptação das crianças e dos adolescentes a uma ordem social estabelecida.

Assim, da mistura das teses funcionalistas com a abordagem comportamental consolidou-se na segunda metade do século XX, de forma hegemônica, a noção de patologia das grandes funções com sua expressão fenomenológica nos distúrbios do comportamento.

Como resultado, a noção de doença mental entre em crise dando lugar aos distúrbios mentais: a doença refere-se ao corpo e não à mente. À mente seria mais propício considerar como acometida por uma disfunção que se expressa fenomenologicamente em um distúrbio de conduta.

Ainda mais, o rumor das distintas concepções no campo psiquiátrico levou os psiquiatras americanos a criarem, nos anos 70, um sistema classificatório operativo, baseado em recortes empíricos e de observação, que não se prendiam à etiologia dos fenômenos da clínica. Neste movimento, a abordagem biopsicológica perdeu definitivamente o terreno e a perspectiva biomédica, sobretudo mais pragmática e verificável, toma a dianteira, destacando a importância dos critérios de diagnóstico. A codificação e a validação de tal sistema originaram o *International Classification of Disease*, da Organização Mundial de Saúde,

agora em sua 10<sup>a</sup>. edição, (ICD-10, 1992) e o *Diagnostic and Statistical Manual*, da Associação Americana de Psiquiatria, atualmente em sua 4<sup>a</sup>. edição, (DSM-IV, 1994)<sup>3</sup>.

Conseqüentemente, a partir dos anos de 1990, o modelo biomédico se fortalece e sofre outra revisão, desta vez pelo advento tanto das tecnologias de imagem como dos avanços da farmacologia, e a noção de distúrbios mentais, ainda que colocados no plano da conduta humana não adaptada, é substituída pela noção de distúrbios neurobiológicos. Como destaca Double (2005, p. 1, tradução nossa) em seu texto que versa sobre a mudança de paradigma na psiquiatria americana:

O desafio proposto por intransigentes debatedores era que a APA (American Psychiatric Association) deveria providenciar evidência para mostrar que a maioria das doenças mentais “provêm de doenças biológicas do cérebro” e que o sofrimento emocional resulta da “falta de balanceamento químico” no cérebro.

Assim, configurou-se o campo da psiquiatria americana contemporânea, valendo ressaltar o alerta de Double (Ibid., p.2): “Eu desejo enfatizar que o modo como vemos a realidade da doença mental tem conseqüências éticas.”

Consoante com as concepções prevalecentes na escola psiquiátrica americana e que darão o tom aos organismos internacionais de saúde, a questão da deficiência mental assenta-se no seguinte modelo:

- a) Ascende à categoria de diagnóstico, utilizando-se de critérios descritivos que desconsideram a compreensão de sua etiologia;
- b) É entendida a partir de um prisma funcionalista, como funções intelectuais que se expressam independentemente da história da criança;
- c) O rendimento deficitário dessas funções intelectuais é passível de medição através de tratamento estatístico, o que lhe confere um grau de objetividade e predição;
- d) As funções intelectuais com rendimento deficitário interferem na relação organismo-meio limitando a capacidade adaptativa das pessoas, que fica à margem da ordem social estabelecida.

---

<sup>3</sup> Na ICD-10 a Lista Tabular contém a classificação “Retardo Mental”. No DSM-IV a Lista de Palavras contém as classificações “Deficiência (retardo) mental” e “Retardo Mental”.



A despeito de toda a movimentação técnico-científica em curso nas últimas décadas, a questão da deficiência mental ficou enquistada mais no modelo biopsicológico do que na perspectiva biomédica, não encontrando lugar na renovação neurobiológica em curso. Assim sendo, na maioria dos casos não se consegue atestá-la por exames de imagem nem tampouco é passível de tratamento através de medicação.

No entanto, mesmo pela via meramente classificatória a perspectiva médica americana passou a deliberar, incontestemente, sobre a deficiência mental, funcionando dessa forma como um discriminante de exclusão conforme aludiu Foucault.

#### 2.4 O ENSINO PÚBLICO OBRIGATÓRIO E A PSICOPEDAGOGIA

Tentaremos nesta seção levantar hipóteses sobre como o retardamento, agora denominado por deficiência mental, saiu do reduto da psiquiatria infantil e passou a fazer questão primeiramente para a pedagogia e em seguida para a psicologia.

Tudo indica que é na França de 1793, com o governo revolucionário de Robespierre, que se instituiu pela primeira vez na Constituição a obrigatoriedade da educação como um dever do estado. Ao final do século XIX vários países promulgaram legislação visando o ensino público obrigatório. Como refere Cirino (2001, p.85) “constatou-se, então, que muitos alunos, por mais que fossem ensinados, não aprendiam. As medidas punitivas, insistências ou promessas, por sua vez, não modificavam o processo em quase nada”.

Paralelamente, na Genebra de 1898, Claparède organiza no sistema público de ensino as primeiras turmas voltadas para a aprendizagem das crianças retardadas, denominando-as classes especiais e entre os anos de 1904 e 1908, conforme Ajuriaguerra (1980, p. 4), aplica o primeiro exame médico-pedagógico, destinado a estabelecer os critérios de admissão para as classes especiais. O enfoque na aprendizagem das crianças retardadas ao invés de no seu ensino evidencia de que lado o saber científico da época irá erigir toda sua teorização. Esta virada de objetivo, que vem na contramão das proposições de reeducação de Itard e de Séguin, e lastreadas pelos primeiros estudos psicológicos trará implicações de vulto na prática pedagógica.

No mesmo período, na França, Binet, então diretor do ‘Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne’ e T. Simon, médico assistente do centro de admissão do asilo clínico ‘Sainte-Anne’ foram chamados pela administração pública para propor um plano de organização escolar para os retardados. Em suas palavras

É somente em 1904 que os poderes públicos saíram de sua indiferença. O ministro da Educação pública, M. Chaumié, nomeou uma comissão incumbida de estudar, do ponto de vista escolar, os anormais físicos, intelectuais e morais. Esta comissão [...] redigiu, a propósito das crianças atrasadas e instáveis, todo um plano de organização escolar, donde saiu um projeto de lei que o ministro da Educação pública deve depositar sem demora na sessão da Câmara. (BINET, A.; SIMON, T., 1907, p.6, tradução nossa).

Pois então a administração pública francesa já estava atenta aos reclames dos professores diante do fato da heterogeneidade da população escolar. O uso que Binet e Simon fizeram da estatística aplicada às multidões estendeu ao interior da prática pedagógica a idéia de anormalidade, neste caso, das funções da inteligência, enredando finalmente a pedagogia numa teia conceitual engendrada a partir dos ditames de um poder político de ideal disciplinador.

Vale a pena, nesse sentido, ilustrar este cenário com as próprias palavras de Binet e Simon (Ibid., p. 6, grifo nosso): “a linguagem médica aplicou o termo *anormal* a todo sujeito que se separou bastante nitidamente da média por possuir uma anomalia patológica. De fato, os anormais são um grupo de crianças de *fato heterogêneo*.”

Ao acompanhar a argumentação de Binet e Simon (Ibid., p. 8), representantes legítimos do conhecimento psicológico e médico, pode-se, a nosso ver, focar o momento em que a pedagogia passa a tomar para si o ensino tão somente dos alunos normais, excluindo de seu universo todo o tipo de desnivelamento e excentricidade, no caso, os deficientes mentais:

Quando se eliminaram essas duas categorias de crianças, os surdos-mudos, os cegos e os idiotas completos ou ineducáveis, o quê sobrou?  
Bom, restaram precisamente as crianças das quais a nova lei irá se ocupar. Estes não estão no momento dentro de nenhuma escola especial; eles continuam a freqüentar os estabelecimentos primários, donde não se lhes pode fechar as portas, pois que eles estão submetidos por sua idade à obrigação da escolaridade. [...] Estas crianças, digamos esses atrasados, não se parecem com a grande maioria dos outros alunos. Grandes números dentre eles são designados de débeis mentais. Sem serem completamente ininteligentes, eles não são suficientemente dotados para se beneficiarem de um trabalho comum com os normais. Eles não compreendem, eles não

podem seguir adiante; eles aproveitam pouco da frequência à escola de forma que alguns não chegam mesmo a assimilar a instrução de um curso primário.

Este posicionamento, de acordo com nossa conjectura, vai ser possível graças ao papel colonizador que a psicologia irá desempenhar doravante no campo pedagógico, mesclando nesse primeiro momento tanto os pressupostos de Binet quanto os de Piaget o que não deixou de ser uma difusão desorientada ao se pretender uma aliança entre esses saberes, pois é bom lembrar que ambos pesquisadores apesar de terem sido contemporâneos um do outro e terem se dedicado da mesma forma à questão da inteligência, o fizeram de diferentes prismas. Binet trabalhou com os relatórios de introspecção, tabulando as respostas que o sujeito dava servindo-se de sua linguagem falada ou escrita, construindo as escalas de desempenho cognitivo muito convenientes para um ideal de ciência aplicada que estava se firmando. Piaget, conforme Beard, também chegou a trabalhar com a padronização de versões francesas de alguns testes ingleses e como Binet, também se deparou com regularidades nas respostas, neste caso nas respostas erradas das crianças de idade aproximada, mas sua vocação investigativa o conduziria, diversamente de Binet, na direção de problematizar esses achados na tentativa de elucidar os fundamentos do conhecimento – a Epistemologia. Resultou que Piaget “chegou à noção de que a inteligência de uma criança de mais idade não é maior, quantitativamente, do que a de uma criança menor, porém, apenas diferente do ponto de vista qualitativo” (Beard, 1978, p. 23), e essa descoberta fez com que ele abandonasse os testes para medir a inteligência e se lançasse a um desafio totalmente oposto, ou seja, através da utilização do método clínico – a intervenção direta com crianças para conhecer-lhes as crenças e opiniões - se dedicou a pesquisar como a criança pensa.

Por vezes a produção de conhecimento é apropriada segundo as contingências e assim sucedendo o conhecimento produzido também sofre transformações e neste caso não seria diferente, e um dos destinos da epistemologia genética de Piaget foi se transformar na teoria psicológica da aprendizagem de cunho comportamental.

Com relação ao deficiente mental tratou-se para a pedagogia contemporânea de fazer uso das idéias de Binet acerca das escalas métricas de inteligência, de forma a identificar as crianças atrasadas e mesmo impossibilitadas de ascender à escolarização e direcioná-las para a educação especial, mais adepta à idéia de tratamento e de ensino especializado, característica do enfoque médico-pedagógico. De outro lado, a apropriação das idéias piagetianas dentro da tradição do pensamento behaviorista como psicologia da aprendizagem

se transpôs para a pedagogia resultando que, a partir de então, a psicologia passou a ser majoritariamente a ciência norteadora da educação. Lajonquière (2000, p. 13) se expressa a respeito desta influência behaviorista da seguinte forma:

Tradição na qual as conhecidas leis da aprendizagem (do efeito, do exercício, do reforçamento, etc.) pressupõem, necessariamente, a existência de uma associação E-R. Conseqüentemente, a aprendizagem é entendida como a consolidação de determinadas respostas exitosas dadas por um organismo, caracterizado por sua plasticidade. O ‘organismo behaviorista’ (chamemo-lo assim) está dotado de uma bagagem hereditária mínima de respostas comuns à espécie que funciona como cenário, no interior do qual teriam lugar as associações exitosas (...). As associações aprendidas, resultado de interações com o ‘meio’, são o centro de preocupação. Suas leis, mais ou menos independentes do organismo plástico, podem ser controladas ‘cientificamente’ por um (psico)pedagogo/experimentador.

A transposição das teorias behavioristas da aprendizagem para a prática pedagógica forjou a tendência conhecida como psicopedagógica, que se caracteriza: a) por reconhecer um ideário de aluno ativo e curioso; b) por considerar que o mais importante não é ato de ensinar de autoria de um professor, mas o processo de aprendizagem; e c) por disseminar a idéia do professor como facilitador ou organizador das situações de aprendizagem.

No entanto, a despeito de ter tomado para si a teorização sobre os processos de aprendizagem, o modelo psicopedagógico colocou-se na posição de uma ciência do ensino dos normais, e a exemplo de seu vizinho em outro campo da prática, a psiquiatria infantil, expatriou a criança deficiente mental.

## 2.5 PSICANÁLISE, RETARDAMENTO E DEBILIDADE MENTAL

No seu início a psiquiatria infantil também absorveu as influências da psicanálise, quando então proliferaram os estudos sobre o autismo e as psicoses bem como a generalização das técnicas de psicoterapia que ficaram conhecidas como “psicanálise de crianças”.

Citando Ajuriaguerra (1980, p. 4):

A psicanálise das crianças se estende consideravelmente na maior parte dos países ocidentais, mas não na União Soviética. Deve-se notar o aprofundamento e o material consideráveis trazidos pelas psicanálises precoces, a criação de verdadeiras escolas psicanalíticas (Anna Freud, Mélanie Klein, D.W. Winnicott, etc.), os estudos diretos do desenvolvimento, a partir do ponto de vista psicanalítico (S.K. Escalona, R.A. Spitz, etc.).

Foram anos em que a difusão da psicanálise para outros campos e disciplinas, incluindo a própria psiquiatria infantil, acarretou desvios teóricos nos eixos mais fundamentais do pensamento freudiano. Durante a sua vida o próprio Freud empenhou-se em tecer críticas à desfiguração de suas concepções levadas a cabo por alguns de seus seguidores e promoveu cisões dentro do movimento psicanalítico o que, no entanto, não impediu que a teoria e a prática psicanalíticas fossem absorvidas como terapêutica adaptativa pela medicina, pela psicologia como também por muitos dos designados analistas. Conforme destaca Jorge (2005, p. 17), Freud havia considerado tais desvios como resistências a sua descoberta do inconsciente e ao fato

[...] dificilmente aceitável, de que a psicanálise exhibe uma divisão (Spaltung) constituinte, originária, reveladora de que os homens não são senhores de si mesmos.[...] ao descentrar a sede do sujeito de sua consciência, o inconsciente freudiano subverteu de modo radical o cogito cartesiano e introduziu a dimensão de uma racionalidade inteiramente nova.

Na França dos anos de 1940, Maud Mannoni, psiquiatra e daqueles psicanalistas alinhados ao pensamento freudiano naquilo que apresentava de mais genuíno – o inconsciente e a escuta do sujeito - e curiosamente não lembrada na citação de Ajuriaguerra, promoveu um corte na ordem reinante, sem nem mesmo o pretender, quando começou investigar e tratar de crianças que exibiam uma variedade de psicopatologias. Destaque vinha sendo dado às psicoses, mas coube à psicanalista a ousadia de debruçar-se sobre a criança retardada ou débil, termos que preferiu sustentar, ao invés do de deficiente mental, possivelmente porque aquelas nomeações pouco específicas dariam mais conta da condição heterogênea dos casos que analisou, trazendo à cena aquilo que os alienistas já suspeitavam: a singularidade. Nas palavras de Mannoni (1988, p. 12):

O que para mim constitui um problema é a diversidade muito grande de êxito escolar e social nestas crianças de Q.I. insuficiente [...] eis um problema que merece um exame atento. Ao estudar o assunto mais de perto, não podemos deixar de nos impressionar pela diversidade de casos com que nos deparamos: cada criança tem a sua história muito particular, que afeta todo o seu futuro humano. Tudo nela é banal, mas o contexto afetivo que

produziu a debilidade foi descuidado durante anos, por conta de uma orientação baseada estritamente num fator quantitativo deficiente.

Mannoni desenvolveu seu trabalho numa época em que os psicanalistas encontravam-se enclausurados primordialmente na rigidez tecnicista e no reducionismo reflexivo e consideravam inviável a psicanálise com os retardados, uma vez que entraria em jogo a palavra e, portanto, somente estaria destinada às pessoas dotadas de inteligência. Sensível a este movimento ideológico a psicanalista se pôs a fazer psicanálise com crianças acometidas por doenças orgânicas e diagnosticadas como retardadas graves ou mongolóides, e por isso, irrecuperáveis. Também fez psicanálise com crianças diagnosticadas como débeis, que não apresentavam alterações orgânicas nem distúrbios caracteriais evidentes, mas com desordens psicomotoras de importância; tratou crianças com inibição intelectual decorrente de seqüelas de encefalite e outros traumatismos e, por fim, fez análise com crianças de estrutura psicótica em que a insuficiência intelectual servia a outros fins.

Devido à contemporaneidade dos fatos torna-se difícil rastrear a trama que impeliu Mannoni a alargar os referenciais teórico-práticos psicanalíticos no tocante ao retardamento do interior da instituição psiquiátrica, mas, talvez possamos aventar que este outro direcionamento manteve elos com a situação conjuntural da Europa e, particularmente, da França no período da segunda guerra mundial, quando então o sistema de saúde – orgânica e mental – entrou em colapso e deve ter aberto brechas para a invenção de intervenções terapêuticas fora da ordem administrativo-burocrática. Pode-se deduzir o drama, que parece ter resultado em criação, pelo que Mannoni escreveu no prefácio do seu livro “Educação Impossível”:

De certa forma, reato agora a experiência da década de 1940; beneficiei-me nessa época de uma formação que ficou devendo tudo à desorganização dos estudos, quando não à sua ausência. Em Psiquiatria, tive uma formação essencialmente prática e vivi, quando jovem, uma experiência hospitalar privilegiada: estávamos em guerra e autorizaram-me a levar pacientes para fora do hospital e a alojá-los em locais “desabitados”. Foi aí, numa posição marginal, que se efetuou o meu primeiro encontro com esses seres a que se dá o nome de anormais, pervertidos ou loucos, encontro que é preciso situar em seu contexto, o de uma época em que o mundo exterior era presa de um violência manifesta ou oculta mas sempre terrivelmente presente; só era possível encontrar segurança em posições precárias, características de quem se movimenta em retirada. (MANNONI, 1977, p. 11).

Porque a experiência de Mannoni deu-se dentro da psiquiatria, mais do que qualquer outro, ela tem legitimidade para apontar o lado pernicioso da convivência da administração

médica com a psicanálise que acabou sendo chamada a sustentar posição em favor de uma ordem adaptativa. A autora assim expõe seu entendimento do que ocorreu:

Ao introduzir em 1945 a psicanálise no setor público, Georges Mauco imaginou que, a exemplo de Freud, ia introduzir a “peste” e obrigar os poderes públicos a um reexame. Mas os poderes públicos “digeriram a peste”; mais do que isso, converteram-na em instrumento educativo paralelo [...]. Uma vez que, digerida, a psicanálise foi colocada na posição de auxiliar terapêutico, reeducadores, ortofonistas, professores etc., passaram todos a reclamar o direito de ser também terapeutas. (MANNONI, 1977, p. 63-64).

Da mesma maneira Mannoni vivenciou, por conta de seu trabalho com crianças retardadas, uma relação estreita com outra instituição, desta vez a escola, e também teceu crítica à psicanálise daqueles anos imputando-lhe parcela de responsabilidade pelo incômodo reinante na educação.

Longe de culminar num questionamento da política escolar (questionamento que poria em xeque, de forma radical, as estruturas do ensino), a orientação psicanalítica introduzida em 1945 vê-se dessarte recuperada numa empresa de manutenção da ordem. Não só a psicanálise falhou em apontar um problema político mas ainda contribuiu para mascarar a gravidade de uma crise das instituições do Estado. A preocupação do “social” veio sobrepor-se à preocupação do “político” e contribuir assim para a conservação do sistema. (Ibid., p.65)

Mannoni também foi contemporânea de Lacan, psiquiatra de formação, que como psicanalista empreendeu a partir de 1950, de forma combativa, um movimento de “retorno à obra de Freud” que “resultou numa fecunda depuração do pensamento freudiano e numa verdadeira *refundação da prática psicanalítica*” (Jorge, 2005, p. 18-19, grifo do autor). Suas elaborações, como também as de Mannoni, sem dúvida influenciaram a psiquiatria francesa embora sem chegar a abalar a “hegemonia da ideologia médica” (MANNONI, 1977, p. 63) e nem mesmo repercutir na psiquiatria americana que, como vimos, seguiu outro caminho.

No decorrer dos trinta anos seguintes Lacan retomou e complementou muitas categorias teóricas de Freud como também produziu novas conceituações que já se encontravam insinuadas no texto freudiano. Sobretudo sustentou continuamente o reconhecimento do inconsciente como eixo nuclear da psicanálise, procurando delinear um estatuto de sujeito diverso do da tradição epistemológica vigente. Antes, porém, de prosseguirmos com a questão de como o retardamento e a deficiência mental foram abordados por Mannoni e Lacan, convém

situarmos as categorias de inconsciente, sujeito, saber e verdade nas quais os dois autores, de forma diferente um do outro, irão alicerçar suas idéias sobre o nosso tema.

Dentre os muitos marcadores teóricos dos escritos de Lacan a respeito do inconsciente, escolhemos um que pensamos ser um contraponto às idéias construídas de causa e efeito em outros campos do conhecimento e que expusemos anteriormente:

Muito bem, o inconsciente freudiano [...] ele se situa nesse ponto em que, entre a causa e o que ela afeta, há sempre claudicação. [...] Pois o inconsciente nos mostra a hiância por onde a neurose se conforma a um real – real que bem pode, ele sim, não ser determinado. [...] Vejam de onde ele (Freud) parte – de *A Etiologia das Neuroses* – e o que é que ele acha no buraco, na fenda, na hiância característica da causa? Algo que é da ordem do *não-realizado*. [...] No sonho, no ato falho, no chiste – o que é que chama atenção primeiro? É o modo de tropeço pelo qual eles aparecem. Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma outra coisa quer se realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo *produzir-se*, se apresenta como *um achado*. [...] Um achado que é, ao mesmo tempo uma solução – não forçosamente acabada, mas, por mais incompleta que seja, tem esse não-sei-o-quê que nos toca [...] – *a surpresa* – aquilo pelo que o sujeito se sente ultrapassado, pelo que ele acaba achando ao mesmo tempo mais e menos do que esperava – mas que, de todo modo, é, em relação ao que esperava, de um valor único. [...] esse achado, uma vez que ele se apresenta, é um reachado, e mais ainda, sempre está prestes a escapar de novo, instaurando a dimensão da perda. (LACAN, 1998, p. 27, 28, 29, 30, grifos do autor).

O que aparece na forma de tropeço, de falho, de intermitente, como o “inconsciente freudiano” Lacan toma como saber do inconsciente, um saber que ao exteriorizar-se em atos liga acontecimentos, impressões e palavras, passadas, atuais e virtuais, à semelhança da estrutura da linguagem. Daí decorre a fórmula lacaniana de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Num segundo momento do seu ensinamento Lacan aborda a categoria de inconsciente em sua articulação não apenas com o simbólico<sup>4</sup> mas também com o real. Jorge (2005, p. 98) faz a seguinte distinção:

---

<sup>4</sup> Jorge (2005) oferece a seguinte abordagem sobre real-simbólico-imaginário: “o real é o impossível de ser simbolizado. [...] ele remete ao traumático, ao inassimilável, ao impossível” (p.96-97); “Quanto ao imaginário, surge para descrever apenas os ciclos instintuais dos animais [...] o imaginário do sujeito falante, opostamente ao do animal – pleno, sem brechas -, apresenta uma falta originária, uma hiância real que virá precisamente a ser preenchida pelo simbólico” (p.94-95); “Já o simbólico é o campo da linguagem através do qual o sujeito faz face, por um lado, ao real traumático, e, por outro,



Quando Lacan enuncia que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, trata-se do inconsciente na medida em que este nos é revelado na experiência clínica através das formações do inconsciente – sintomas, sonhos, lapsos, etc. – mas o núcleo do inconsciente é real enquanto radicalmente inabordável pelo simbólico.

Então, o inconsciente é um saber, saber que o sujeito não sabe que sabe<sup>5</sup>. Jorge (2005, p. 98) observa: “o núcleo do inconsciente é real, é uma falta originária constituída pelo objeto perdido do desejo<sup>6</sup> e é em torno dessa falta que o inconsciente se estrutura, no simbólico, como uma linguagem”. Em outras palavras, a incessante força do sujeito na tentativa de recuperar o objeto perdido do desejo esbarra na própria impossibilidade de acessá-lo (a castração simbólica) e a impossibilidade (falta real) é recuperada no inconsciente como uma rede de significantes<sup>7</sup> permanentemente ativa - o saber – e que busca constante realização garantida através da repetição.

[...] O saber constitui a substância fundamental daquilo de que se trata no inconsciente. O inconsciente, nós imaginamos que é alguma coisa como um instinto, mas isto não é verdade. O instinto nos falta inteiramente, e a maneira pela qual reagimos está ligada não a um instinto, mas a um certo saber veiculado não tanto por palavras quanto pelo que eu chamo de significantes. (LACAN, 1976 citado por JORGE, 2005, p. 67).

Por último, o saber que se revela no modo de falha, de tropeço e que tem um valor único é a verdade do sujeito, verdade singular, de achado, de surpresa. A aceção de verdade foi usada por Lacan de forma distinta da reflexão filosófica, que tem exigência demonstrativa e generalizante<sup>8</sup>. “É com o saber como meio de gozo que se produz o trabalho que tem um sentido, um sentido obscuro. Esse sentido obscuro é o da verdade”. (LACAN, 1992, p. 48).

A elaboração de Lacan convulsionou a reflexão epistemológica instaurada ao apresentar o sujeito dividido, o sujeito do desejo ou o sujeito do inconsciente como aquele separado, na brecha, do “sujeito-não-dividido (o sujeito-cognoscente, o sujeito do

---

reconstitui incessantemente seu imaginário que está continuamente submetido à invasão do real.” (p.83).

<sup>5</sup> “um algo mental” que é “não conscientemente conhecido”. Conforme nota do editor inglês em O inconsciente. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago [1974], p.189 e 192.

<sup>6</sup> A matriz originária do objeto perdido do desejo seria o Outro materno.

<sup>7</sup> Significante é um termo da lingüística que Lacan importou para o campo conceitual da psicanálise, dando-lhe outra configuração. Conforme Nasio (1993, p.17-18, grifos do autor) um significante do ponto de vista da psicanálise deve respeitar três critérios: “O significante é sempre a expressão involuntária de um ser falante, [...] executado fora de qualquer intencionalidade e saber consciente. O significante é desprovido de sentido e, portanto, não entra na alternativa de ser explicável ou inexplicável. O significante é, desde que permaneça ligado a um conjunto de outros significantes: é *Um* entre outros com os quais se articula.”

<sup>8</sup> Sobre a discussão da categoria verdade ver: Dor (1993, p. 23 et seq.).

conhecimento), isto é, um Sujeito para o qual é desconhecida [...] a dimensão que o separa de uma parte de si mesmo”. (DOR, 1993, p. 23).

Quando Mannoni fez a escuta das crianças retardadas (ou débeis) os referenciais de sujeito, saber e verdade expostos anteriormente não estavam suficientemente burilados, posto que foram elaborados por Lacan entre os anos de 1953 e 1970, mas de pronto a psicanalista questionou a noção de déficit intelectual, equivalente à noção de deficiência mental, e com os fundamentos teórico-práticos de que dispunha à época propôs que se tomasse o retardamento como um sintoma<sup>9</sup>.

A debilidade, qualquer que seja a origem que lhe atribuamos, é concebida geralmente como um déficit de capacidade do indivíduo. Os testes são considerados como medidas da capacidade restante e não como as indicações de um sintoma. Isso influencia o prognóstico no sentido de uma incurabilidade fundamental [...]. O tratamento é orientado no sentido da utilização prática da capacidade restante. O sucesso do tratamento vai definir-se em termos de readaptação. [...] a debilidade concebida como déficit capacitário isola o sujeito na sua deficiência. Procurando para a debilidade uma causa definida, nega-se que ela possa ter um sentido, quer dizer, uma história, ou que ela possa corresponder a uma situação (MANNONI, 1988, p. 29-30, grifos do autor).

Outra especulação de Mannoni referiu-se à debilidade tomada como união de corpo da mãe e da criança. Chegou a isso depois de acompanhar a psicoterapia bem sucedida levada a cabo por Françoise Dolto de uma criança que tinha “um nível homogêneo de debilidade nos diferentes testes” (Ibid., p. 99) e para quem não seria indicado o tratamento.

Mas o que revelou a análise? Que a criança era o objeto que protegia a mãe contra a sua própria fobia de cachorros. A melhora do filho trouxe uma crise grave para a mãe, que teve, também ela, de ser tratada. Mãe e filho formavam um só corpo; tocando um, atingia-se infalivelmente o outro. (Ibid., p. 100).

Daf em diante Mannoni abandonou a classificação que utilizava, fruto de “um exame psicológico extenso”, de “débil homogêneo” e “débil de resultados contraditórios” e começou a estudar as reações da família à debilidade:

Um Q.I. inferior ou superior não tem grande sentido em si. O que conta é o que a criança faz do seu Q.I. É aquilo para que serve a sua inteligência. Avançando na análise dessas crianças, somos levados, num dado momento,

---

<sup>9</sup> “Determinado simbolicamente, o sintoma, no sentido lato do termo, é a resultante que expressa um conflito psíquico ao modo de uma formação de compromisso entre o desejo e as defesas.” (JORGE, 2005, p. 68).

a fazer a seguinte pergunta: será ele débil ou esquizóide? Avançando mais, é a própria noção de debilidade, e talvez mesmo a gênese das psicoses, que deveria ser questionada. Esse trabalho não teve outro efeito senão inquietar os médicos quanto à noção de “falsa debilidade”. (MANNONI, 1988, p.100).

Outra novidade que resultou das investigações foi o da debilidade começar a ser pensada como um quadro relacionado à psicose e mesmo à perversão, mas como comentou Mannoni, “era cedo demais para que a *própria noção de debilidade* pudesse ser publicamente questionada”. (Ibid, p. 100, grifos do autor).

Do seu lado, Lacan em sua reflexão psicanalítica tentou apurar com o máximo rigor o que está em jogo na constituição do sujeito dividido, abrindo muitas pistas para a abordagem das estruturas neurótica, psicótica e perversa. Portanto, em seu “Seminário de 10 de dezembro de 1974”, quando estava às voltas em depurar sua teorização sobre o real-simbólico-imaginário, é possível ler várias referências à debilidade mental, que por sua vez dão margem a muitos desdobramentos:

Poder-se-ia dizer que o Real é o que é estritamente impensável. Seria, ao menos, um ponto de partida. [...] E nos permitiria nos interrogarmos quanto a isto, não esqueçam que eu parti de três termos, enquanto veiculadores de um sentido. Que história é esta de sentido? [...] É que, no que diz respeito à prática analítica, pois é daí que vocês operam, mas, por outro lado, é para reduzir este sentido que vocês operam. O que de mais difícil eu introduzi, sublinhemos, é que na medida em que o Inconsciente se sustenta nesta alguma coisa que é por mim definida estruturada como o Simbólico, é do equívoco fundamental para com esta alguma coisa, que se trata, sob o termo do Simbólico com que sempre vocês operam. [...] O equívoco não é o sentido. O sentido é aquilo porque alguma coisa responde, é diferente do Simbólico, e esta alguma coisa, não há meios de suportá-la senão a partir do Imaginário. Mas o que é o Imaginário? [...] Há algo que faz com que o ser falante se mostre destinado à debilidade mental. E isto resulta tão somente da noção de Imaginário, naquilo em que o ponto de partida deste é a referência ao corpo e ao fato de que sua representação, digo, tudo aquilo que por ele se representa, nada mais ser que o reflexo de seu organismo. É a menor das suposições que o corpo implica. Só que há aí algo que nos faz logo tropeçar, é que nesta noção de corpo, é preciso implicar, imediatamente, isto que é a sua própria definição, que é algo que se presume ter funções especificadas em órgãos. [...] De forma que, o que melhor atesta que ele esteja vivo é precisamente este *mens*, a propósito do qual, ou melhor, que eu introduzi pela via da debilidade mental. Não é dado a todos os corpos, enquanto funcionando, sugerir a dimensão da debilidade. (LACAN, 1974, p. 4, grifo do autor).

Não é nosso propósito exaurir o enunciado acima<sup>10</sup> mas tão somente extrair dele conjecturas sobre possíveis implicações nas transmutações históricas do termo deficiência mental. O que chamou nossa atenção em princípio foi o fato de Lacan empregar a expressão debilidade mental. É conhecido o seu zelo em desviar-se do uso de palavras que remetam aos campos da filosofia e da ciência aplicada, que ele entende que operam com significações plenas e seguras<sup>11</sup>. A terminologia deficiência mental estaria fora de cogitação desde os tempos iniciais de Mannoni. Quanto à nomenclatura de retardamento mental traria associada, em nosso entendimento, uma perspectiva de desenvolvimento heterogênea à proposição lacaniana de estrutura. Assim, a palavra débil com a significação de sem vigor físico; fraco, franzino: criança débil; organismo débil<sup>12</sup> estaria mais consoante com a idéia que Lacan parece apontar de um enclausuramento na intersecção dos registros imaginário e simbólico, que por sua vez estaria relacionado com o modelo de unidade do corpo como referência exclusiva do pensamento. Subsidiando nossa hipótese ainda tem o acréscimo à palavra debilidade a qualidade de mental, explicitamente referida ao orgânico<sup>13</sup>.

Assim, a proposição lacaniana acerca da debilidade mental poderia ser lida nos seguintes termos: algo ocorre na intersecção dos registros do real-simbólico-imaginário por ocasião da operação de alienação-separação<sup>14</sup> constitutiva do sujeito, que faz com que o

---

<sup>10</sup> As articulações teóricas psicanalíticas sobre a debilidade mental foram abordadas pelos autores brasileiros: Miranda (2002) e Santiago (2005).

<sup>11</sup> Nossa dificuldade em responder o que constitui a essência do discurso universitário deve justamente advertir-nos de alguma coisa em nossa investigação – pois o que traço diante de vocês são as próprias vias em torno das quais, quando me interrogo, meu pensamento vagueia, erra, antes de encontrar os pontos seguros. Então, é aí que poderia surgir-nos a idéia de buscar aquilo que em cada um desses discursos [...] poderia nos parecer completamente seguro, tão seguro quanto o sintoma quando se trata da histérica. (LACAN, 1992, p.42).

<sup>12</sup> AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA. Novo dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

<sup>13</sup> Sobre a discussão das categorias mental, psíquico, orgânico e subjetivo: CIRINO, 2001, p. 74.

<sup>14</sup> O processo de alienação-separação constitui o sujeito dividido: nos primórdios o infante (um proto sujeito) é um puro organismo (o real) que primeiro assume uma imagem especular de unidade (uma gestalt, uma forma ortopédica de totalidade) advinda exteriormente pela ação visual de uma imagem similar (estádio do espelho) e por isso relacionada com o registro do imaginário. A imago assumida para entrar na ordem da cultura necessita de uma inscrição simbólica, ser representada por palavras, ser mediatizada pelo desejo do outro que lhe é pré-existente (a princípio, o outro materno), enfim assumir uma identidade alienante. Em uma operação de separação o infante deixa de apenas se oferecer como completude ao desejo do outro e ao mesmo tempo dá-se conta da incompletude do outro (falta), momento que se institui a dimensão do desejo na tentativa de recuperar um algo perdido, que falta. Dai é possível advir um sujeito, sujeito do inconsciente, de qualquer forma um sujeito barrado, marcado pela impossibilidade de obter o que deseja. Nasio (1993, p. 63) diz “que o sujeito do inconsciente é o efeito que se produz quando toda a estrutura está em movimento”. Sobre o assunto ver também: FINK (1998, p. 71 e seq.); JORGE (2005, p. 93 e seq.).

infante se perceba apenas como uma unidade do corpo especular imaginária que não tem contrapartida em garantia ao nível simbólico. O efeito seria uma posição específica em relação ao saber e à verdade.

No primeiro caso, a produção de saber ficaria comprometida pelo apego do débil mental ao modelo de unidade corporal para entender e se relacionar com o mundo simbólico - o domínio do significante - operando basicamente na dimensão do sentido<sup>15</sup> que é completa e não admite equívoco. Outra inferência pode ser daí extraída, que seria a de o débil mental estar impedido de desejar, inclusive desejar saber e conhecer. O primeiro relacionado ao saber inconsciente, o segundo, um saber transmutado em conhecimento que é um substitutivo deslocado do saber inconsciente, mantendo o débil nas “fixações de raciocínio” como foi aludido na parte introdutória a respeito do deficiente mental.

A verdade do débil surgiria como toda e única, uma verdade que restringiria ou que não reconheceria a irrupção, na brecha, do saber inconsciente, equivocado, errante, metafórico e que se realimenta continuamente da impossibilidade e da falta. Conforme destaca Miranda (2002, p.179-180, grifo nosso):

Dessa forma, a debilidade impede que o sujeito do inconsciente advenha através de suas formações: atos falhos, lapsos e mesmo sonhos. O sujeito débil *não reconhece as manifestações de seu inconsciente*: ao ser interrogado com relação a um ato falho, por exemplo, ele dá uma explicação, descrevendo a situação de forma concreta e anulando a subjetividade.

Assertiva que retifica, em certa medida, os elementos teórico-clínicos fornecidos por Mannoni com relação ao sintoma e à união de corpos<sup>16</sup>:

O sujeito débil põe a verdade do um do corpo no lugar do ideal do eu, matriz simbólica na constituição do eu. O princípio da metáfora do ideal do eu consiste em substituir o mundo materno pelas insígnias do Outro [...]. No sujeito débil, essa substituição não se dá: ele permanece imaginariamente

---

<sup>15</sup> A noção de sentido em termos lacanianos requer uma reflexão dedutiva a partir do contexto em que a palavra é empregada. Teria a significação, no nosso entendimento, de proposição completa e invariante, muito assemelhada com o modo de operar dos cinco sentidos do humano e os sistemas da natureza. “[...] o efeito do sentido, ou seja, de imbecilidade – este para o qual testemunham até hoje todos os sistemas ditos da natureza. Sem a linguagem, nem a menor suspeita nos ocorreria desta imbecilidade, que é também aquilo através do que o suporte que é o corpo nos dá testemunho.” (LACAN, 1974, p. 4). “Mas nós, seres de fragilidade, [...] temos *necessidade* de sentido.” (LACAN, 1992, p. 13, grifo nosso)

<sup>16</sup> A este respeito ver também SANTIAGO (2005, p. 161 et. Seq.)

identificado ao mundo materno e, assim, mascara a estrutura, seja esta psicótica, neurótica ou perversa. (MIRANDA, 2002, p. 184).

Seguindo este raciocínio, talvez para a psicanálise de viés lacaniano não se tratasse de falar do sujeito débil mental, como se fala de um sujeito neurótico, mas de pensar em debilidade mental como efeito de uma estrutura que não completou o processo de separação-alienação que constitui o sujeito. A operação que o infante fez (e foi levado a fazer) para manter-se nessa posição teria a sua própria contribuição, somente que esta não se daria em termos volitivos, de uma decisão, mas de se deixar enredar pela pressão da contingência e aí encontrar lugar. São, contudo, elaborações que interessam à clínica psicanalítica com crianças.

Por último, é preciso esclarecer que daqui por diante os termos retardamento, deficiência ou debilidade serão empregados conforme o contexto comentado ou analisado, já que é do nosso entendimento que são designações portadoras de herança conceitual.

### **3. O DISCURSO DA CIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE**

Pensamos ter apresentado a questão da deficiência mental, tal como vista a partir das distintas perspectivas, não como concepções que circulam socialmente de forma isolada nem tampouco como falas individuais deste ou daquele agente da trama social - o professor, o médico, o psicólogo, o pai, a mãe - mas como uma representação da realidade, uma teorização que se instalou desde a Modernidade.

Portanto, antes de entrarmos no domínio pedagógico é necessário situá-lo dentro de um ideal de ciência que veio sendo gerado no mundo ocidental desde o século XIV, tornou-se hegemônico no século XIX com o imperativo da sociedade capitalista e desdobrou-se no século XX nas formas do cientificismo e do tecnicismo. Propomos nesta seção desvelar alguns dos efeitos dessa transformação na forma de pensar o ser e o mundo nos dias correntes adotando como guia orientador a noção de discurso.

A perspectiva discursiva começou a tomar corpo na segunda metade dos anos 1900, alicerçada na lingüística, configurando-se como campo trans-disciplinar, cada abordagem tendo seu próprio sistema de referência teórico-metodológica. Apesar destas distintas referências, o ponto em comum é o de considerar o discurso como texto, ou seja, uma construção lingüístico-conceitual que produz seu próprio objeto e de reconhecer a centralidade da linguagem como forma de apreender o mundo. Nesta proposição, a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve.

Dentre os teóricos que tratam do discurso tomaremos o psicanalista Lacan e a sua interpretação sobre os fundamentos do pensamento de Freud, bem como autores filiados aquele autor para balizar nossa discussão no que tange à afirmação de um ideário cientificista. É oportuno mencionar que as estruturas do discurso enunciadas por Lacan abrem-se em variadas trilhas e que aquelas aqui seguidas compreendem tradução de enunciados que supusemos ser possível relacionar com o nosso tema.

Assim, seguindo a propositura lacaniana, os discursos, enquanto operações de linguagem que não implicam necessariamente a palavra, são modalidades de relação social

(lugares) que têm diferentes formas de regular a pulsão<sup>17</sup>. Tentemos desdobrar este enunciado: Freud entendia a pulsão como um estado de tensão psíquica originada pelo recalque da sexualidade e quanto mais refreada esta força mais aumentada a tensão. A pulsão, então, teria duas vias de se realizar: a via da descarga, pela liberação da energia que conseguiu atravessar o recalque e o conseqüente alívio da tensão (seriam as manifestações do inconsciente como o sonho, o sintoma, o ato falho, as formas de sublimação); e a via da retenção, na qual a parte que ficou impedida de atravessar a barreira do recalque permanece como resíduo que se acumula, mantendo superativado o nível da tensão interna (trata-se de uma energia que não se ligou a nenhuma representação). Anos mais tarde, Freud apontaria uma terceira via de realização da pulsão, hipotética porque jamais alcançada, que seria a descarga total, assumindo diversas imagens como a morte, a loucura ou a mítica do incesto<sup>18</sup>.

Segundo o ponto de vista de Nasio (1993, p. 26-27), a idéia de pulsão e suas três vias de realização poderia ser aproximada à proposição de Lacan de gozo e seus três estados: o gozo fálico, o mais-gozar e o gozo do Outro, este último referindo-se a um hipotético e ideal gozo absoluto (ou descarga total). Sem entrar no detalhamento dos três estados, procuraremos apenas delinear alguns aspectos envolvidos com o gozar, necessário para a articulação da teorização dos quatro discursos. Para tanto, vamos nos valer de algumas imagens apresentadas por Nasio (1993) acerca do gozo: “resiste a ser representado” (p. 31); o gozo é inconsciente, coincide com o aumento de tensão e não tem uma sensação (p. 39); e

[...] o gozo faz-se ouvir por atos cegos, sejam eles ações produtivas, quando um pintor cria, fora de si, sua tela, ou ações destrutivas, como a do motorista que roçou a morte [...] são atos em que o sujeito é apenas corpo, ou [...] em que o corpo toma tudo; o sujeito não fala nem pensa. Lacan, inspirado no cogito de Descartes, teria apontado a posição do sujeito no estado de gozo, ao enunciar: Sou onde não penso”. (p.42).

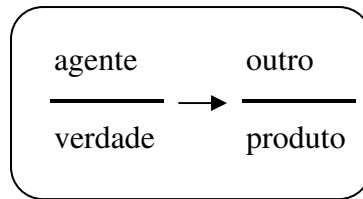
Portanto, o discurso, enquanto linguagem que impõe toda sorte de obstáculos, visa regular a realização plena dessa força ou desse ímpeto: a pulsão para Freud, o gozo nos termos de Lacan. Sua finalidade última é organizar o desvelar do sujeito, permitindo-lhe fazer laço social. Esta regulação é a que vai dar a idéia de serem estes lugares pré-interpretados.

<sup>17</sup> Sobre a discussão de pulsão ver: Nasio (1993, p. 25 et seq.); Jorge (2005, p. 20 et seq.; 51-53).

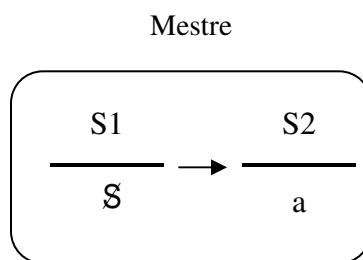
<sup>18</sup> Conforme Nasio (1993, p. 28).



Sendo assim, sempre que tratamos desta via de discurso estamos falando posicionados em um lugar dominante, como agente do discurso; colocamos o outro, o destinatário, em determinada posição, realizando uma determinada produção que tem a ver com uma determinada verdade. Lacan pensou a estrutura do discurso em termos de uma configuração algébrica:



As posições tal como descritas acima são fixas e os termos que as ocupam são móveis e esta configuração matricial vai ser nomeada por discurso do mestre, o discurso constituinte por excelência: o agente é o semblante, um precipitado de imagens, o falso ser ou a exteriorização das produções subjetivas, também considerado o significante mestre ou manifesto (S1); o outro, representando todos os outros significantes e, em última instância, o saber produzido (S2); o produto, entendido como resíduo do processo de simbolização, perda ou falta ou o real que não se deixa abordar (objeto a); o significante do desejo também entendido como enunciação, isto é, o sujeito barrado ( $\mathcal{S}$ ). As posições e os elementos formam a seguinte fórmula:



Não é demais recuperar o paralelismo feito por Lacan com o senhor (mestre) e o escravo dos tempos aristotélicos e a relação destes com o saber para termos uma idéia de seu ponto de ancoragem que não é o mesmo, efetivamente, que falar de origens da estrutura do discurso. A função do escravo na época clássica era a de um fazedor artesanal, erigindo assim um saber fazer transmissível para outro escravo através do estilo, configurando uma vasta rede de saber que se diz não sabida por ser difusa e intangível e que necessitaria de um outro

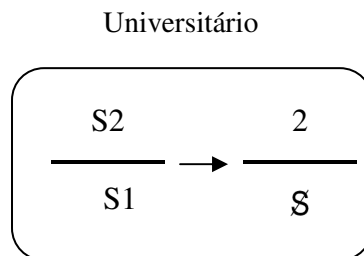
(escravo) para lhe ser extraído algum sentido. Este saber inefável que funcionaria na e pela linguagem, não necessariamente falada, fez com que teóricos de distintos matizes preferissem pontuar sua origem na bagagem genética ou instintual do humano. Foi esta posição específica do escravo em relação ao saber, do ponto de vista de Lacan (1992, p. 18), que o levou a afirmar que o escravo caracterizava-se como “suporte do saber”, sendo “que o trabalho escravo, invisivelmente, é que constitui um inconsciente não revelado”. (Ibid., p. 28). No entanto, por uma operação de transferência esse saber fazer do escravo transformou-se em saber de senhor (mestre); um saber imaginário que poderia ser tratado como conhecimento (episteme) ou nas palavras de Lacan (Ibid., p. 28) “como eu, como aquele que sabe um bocado sobre o assunto”. Daí ele propor uma equivalência entre a Filosofia e o discurso do mestre. (Ibid., p. 19-20).

No discurso do mestre, o mestre (representado por S1) nada quer saber, só quer que tudo funcione, é uma posição cega, de comando. O mestre deve ser obedecido e esta obediência não tem razão ou justificativa quaisquer, é arbitrária, ele simplesmente tem o poder. O mestre dirige-se ao escravo (representado por S2), que ao trabalhar para o mestre aprende algo, encarnando o saber produtivo. O escravo ao trabalhar para o mestre esbarra no limite desse saber, produzindo um resto não simbolizado (objeto a), também entendido como falta, aquilo que não pôde ser colocado em linguagem. O mestre, por sua vez, para manter uma imagem de poder, oculta que ele próprio é limitado, que não conhece tudo e que como os demais seres falantes, também se submeteu à castração simbólica, ou seja, que o seu desejo primordial sofreu um deslocamento. Esta verdade permanece de posse do sujeito barrado ( $\mathcal{S}$ ) ou o sujeito do inconsciente.

Na modernidade, uma forma de operar desta matriz discursiva é encontrada no registro econômico: o capitalista (S1) exige do trabalhador (S2) uma produção excedente, um trabalho a mais, “mais-valia” (objeto a), configurando-se do ponto de vista do trabalhador não um mais, porém um menos, que lhe é extraído e lançado no mercado, esta figura de linguagem abstrata e global que, em termos lacaniano, equivale à ordem simbólica; o lugar da verdade ocupado pelo significante da castração simbólica ( $\mathcal{S}$ ) confronta o mestre-capitalista (S1) com a impossibilidade de produzir-se mercadorias que visem obturar todo desejo ou toda falta. A saída deste impasse não se daria pela necessidade do sistema que não tem nenhuma, mas na busca dos seres por outras verdades através de um deslocamento nas relações, representado por um giro na fórmula.

Do discurso do mestre derivam, então, os outros discursos pelo giro ou rotação de um quarto de cada termo no sentido anti-horário: o discurso da universidade, o discurso do analista e o discurso da histérica.

No discurso universitário o saber (S2) ocupa o lugar dominante e que também é o lugar do imaginário; este saber supõe-se um tudo-saber, um saber absoluto e fechado, que Lacan (Ibid., p. 29) chamou de burocracia. Como saber erudito dirige-se ao outro o tratando na condição de objeto (a) ou de um alguém destituído de credibilidade e de responsabilidade em relação ao próprio conhecimento. O produto desta operação é a diluição das marcas da singularidade (S). No lugar da verdade vamos encontrar o pedido do mestre (S1) por uma resposta que faça as coisas funcionarem.

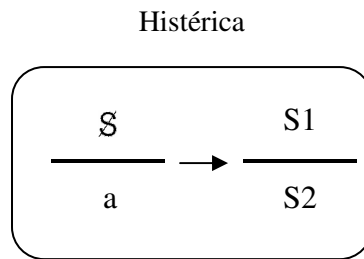


É inevitável que ao se traduzir didaticamente a teorização lacaniana incorra-se em equívocos porque se trata imaginariamente de dar contornos ao saber e transformá-lo em um saber formalizado (tudo-saber). Nestes termos, esta pesquisa que ora conduzimos é ela própria emblemática do discurso universitário. Sobre este último e as sucessivas tentativas de capturar seus seminários dentro de um sentido Lacan (1992, p.39) comentou:

Do motivo estritamente universitário [...] resulta que a pessoa que me traduz, por ser formada no estilo, na forma de imposição do discurso universitário, não pode fazer outra coisa [...] senão inverter minha fórmula, isto é, dar-lhe um alcance, é preciso dizê-lo, estritamente contrário à verdade, e mesmo sem qualquer homologia com o que eu afirmo.

Já o discurso da histérica está associado a um movimento interrogante movido pelo desejo de saber – saber o quê? Este discurso comporta, com relação ao saber, uma ambigüidade que é da ordem do singular, do inusitado e do aberto e que de certa forma substitui aquele saber fazer do escravo a que aludia Lacan (Ibid., p. 30) ao remeter-se ao discurso do mestre.

De volta para a questão do *saber o quê* do discurso da histérica talvez se pudesse assinalar em termos amplos que seria expor o próprio valor que esse sujeito na posição do agente do discurso tem na construção do simbólico, do humano enfim; que o saber que se desvela não é conhecimento e nem é natural, mas é da ordem de uma enunciação, de uma assinatura, de uma implicação. (LACAN, 1992, p. 31-32).



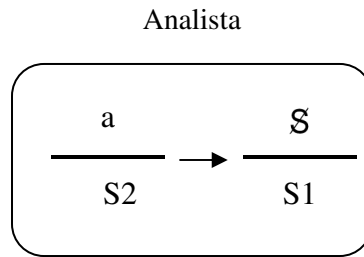
Na fórmula acima que caracteriza o discurso da histérica, o sujeito dividido ( $\$$ ) ocupa o lugar do agente e se dirige ao mestre (S1), agora ocupando o lugar do saber, e exige que ele produza justamente o que na posição anterior ele desconsiderava, isto é, a explicação para as coisas, o conhecimento em si. O saber (S2) produzido pelo mestre e colocado na posição da produção/perda é passível de questionamentos pelo sujeito barrado, que passa a considerar que falta saber ao mestre acerca das coisas. Assim, algo do não conhecido, da impossibilidade conceitual (objeto a) fica na posição da verdade.

Outra característica do discurso da histérica refere-se ao fato do conhecimento produzido (S2) encontrar-se na posição daquilo que não é passível de simbolização e que volta como repetição ou como imperativo de realização (gozo). Este posicionamento específico traduz-se num modelo de relação triangular erógena, envolvendo o sujeito barrado, o mestre e a produção de saber, pois, o sujeito barrado, na posição de agente do discurso, ao mesmo tempo em que interroga o mestre duvida e desqualifica suas respostas, extraindo prazer do próprio fato de interrogar ou, dito de outra forma, de incomodar e de se exhibir diante de um saber que se pretende absoluto, numa relação de aproximação/distanciamento/realização que metaforiza um acasalamento. (Ibid., p. 33).

Uma forma de operar no paradigma do discurso da histérica é encontrada na produção de ciência. Notadamente, a física, a astronomia e a matemática movidas pelo espírito inquiridor à semelhança do sujeito barrado na posição de agente do discurso ( $\$$ ) pedem das instituições, corporações e academia (S1) que produzam mais conhecimentos; um

conhecimento (S2) que é produzido no limite do que é possível em determinado momento histórico, restando o que não pôde ser recortado na/pela linguagem (objeto a) na posição da verdade. Sendo assim, a força motriz, ou seja, a verdade do discurso da histórica bem como do discurso da ciência seriam os paradoxos, as impossibilidades, aquilo que é não conhecido, designado pela teorização lacaniana de real. Também aqui, numa analogia com o discurso da histórica, a ciência teria como pressuposto embutir na produção de conhecimento uma parcela da realização pulsional (gozo), seja no fato de seu constante interrogar sobre as coisas ou no fato da insuficiência de respostas o que a levaria a novas interrogações, até o ponto que ocorresse um outro giro discursivo que retirasse o sistema do imperativo da repetição.

O discurso do analista é a quarta fórmula enunciada por Lacan. É um discurso que produz efeitos mas que não deve ser tomado literalmente como o discurso psicanalisante “proferido efetivamente na experiência analítica” (LACAN, 1992, p. 31), indicando que, como os outros discursos, ele já existiria a despeito de seu nome de batismo estar ligado à psicanálise. Como é um discurso que foi pensado a partir da posição do psicanalista, estender sua forma de operar e seus efeitos para o cotidiano das relações desvinculados da imago do psicanalista não é tarefa fácil. Assim, seguindo a veia lacaniana, no discurso do analista, o psicanalista assume o lugar do mestre porque *conduz* o sujeito dividido ( $\$$ ), que agora ocupa o lugar do saber no modelo do discurso do mestre, a um movimento. O psicanalista assim o faz representando o efeito de opacidade (objeto a), de recusa em ocupar o lugar ativo do discurso, o lugar do agente. Assumindo-se como *objeto a* o psicanalista assegura-se de nada desejar (não desejar ser reconhecido expondo sua mestria) abrindo o espaço do silêncio dos seus desejos para escutar a palavra que tropeça do sujeito, reconhecendo neste a potência de conduzir-se a seu próprio saber (S2), colocado agora no lugar da verdade, um saber como verdade do sujeito do inconsciente, uma enunciação. Aquilo que se perde, ou seja, que ocupa a posição do *objeto a* no modelo do discurso do mestre, é o não querer saber encarnado pelo mestre (S1). Conforme o dizer de Lacan (Ibid., p. 31, grifo nosso), “o que o analista institui como experiência analítica [...] é a introdução estrutural, mediante condições *artificiais*, do discurso da histórica”, em outras palavras, um efeito questionador e responsável pela própria condição de desejar. Abaixo a configuração em fórmula desse discurso:



Já no tempo que se propunha a expor sua ordenação dos quatro discursos, Lacan (1992, p. 29-30) apontava para uma captura distorcida do saber do escravo (S2) pelo mestre (S1): “pensei ter indicado [...] que o que se opera entre o discurso do senhor antigo e o do senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação do lugar do saber”. Este tipo de formação desviada seria típico da era cientificista-tecnicista, com toda a sua infiltração nos diversos campos do conhecimento e no cotidiano do mundo contemporâneo e será esta trilha que doravante seguiremos, com o aporte dos estudos de Jorge Alemán para, num outro momento, enlaçar aí o campo da Pedagogia.

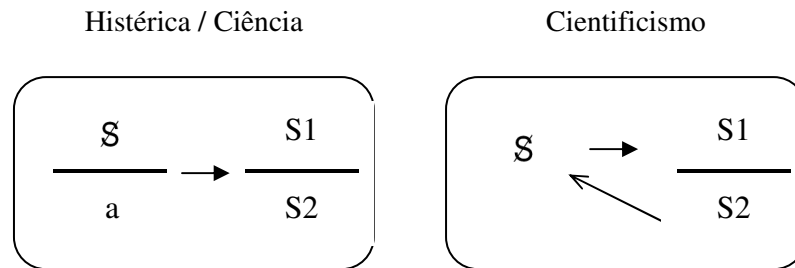
Alemán, no rastro das idéias lacanianas procurou elucidar tal distorção, propondo sobrepor a ciência e a técnica, tal como elas se configuram no capitalismo como estruturas produtivas de conhecimento, às respectivas estruturas dos discursos da histórica e do mestre.

Tomando o discurso da histórica como paradigma do discurso da ciência, como já mencionamos anteriormente, em que o agente que ocupa o lugar dominante se empenha em duvidar do saber já adquirido, Lacan (Ibid., p. 140-141, grifos nossos) havia esboçado seu ponto de vista de que sob a égide do capitalismo a ciência desencarregou-se de seu papel de elucidar os grandes enigmas passando a fabricar e impingir coisas, relegando-se a um patamar produtivo que não deixou lugar para o sujeito desejar e haver-se com seu desejo insatisfeito.

Em um mundo onde emergiu, de maneira que existe de fato, sendo uma presença no mundo, *não o pensamento da ciência, mas a ciência de algum modo objetivada*, refiro-me a essas coisas inteiramente forjadas pela ciência, simplesmente essas coisinhas, gadgets e coisa e tal, que por enquanto ocupam o mesmo espaço que nós no mundo [...].

Alemán, no rasto destas idéias, desdobrou o discurso da histórica/ciência conjecturando que algo peculiar ocorre nesta fórmula que se traduz pelo eclipse do termo que ocuparia o

lugar da verdade (objeto a), efeito que o autor nomeou como obstrução<sup>19</sup> do gozo do sujeito, resultando no que estamos denominando de cientificismo.



Em outras palavras, a evitação do gozo do sujeito, do mais-gozar - aquela parcela da pulsão que se acumula como saber não sabido a espera de irromper como manifestações do inconsciente num movimento que faz mover a roda do desejo e da curiosidade - teria a ver com a obturação daquilo que está no âmbito do impossível (a falta). No seu lugar faz-se uma oferta maciça de objetos, criando a economia da necessidade imaginando-se possível promover a satisfação plena (o gozo do Outro). Equivale a pensar que é a possibilidade de interrogar-se sobre o desconhecido e responsabilizar-se pela sua decifração que fica abalada. Alemán (Jacques Lacan y el debate posmoderno, p. 46, tradução nossa) apura a idéia anteriormente introduzida por Lacan sobre os *gadgets*, uma oferta insistente de objetos que se tornam obsoletos do dia para a noite.

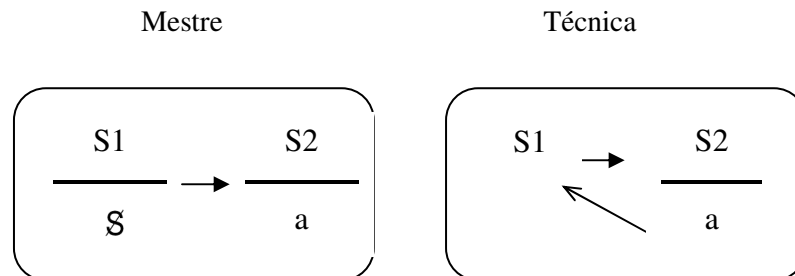
[...] esses objetos de brilho efêmero [...] que estão aí, como um fundo disponível de inesgotável variedade, como uma rede de existência material que se oferecem em uma consistência permanente, constante. [...] o objeto já não surge como uma produção na qual algo que não está presente vem a presença, senão que, pelo contrário, os objetos já estão postos oferecendo sua consistência continuamente.

O tamponamento da falta e o deslocamento para fronteiras mais remotas da categoria do impossível, resultantes do ideário cientificista que circula nos dias atuais, são marcadores que indicam que vivemos num mundo onde o processo de simbolização está sendo paulatinamente aviltado. Processo este que, nos termos da psicanálise, nos inscreve como humanos, enquanto seres de linguagem. Remetendo-nos às palavras de Lebrun (2004, p. 125):

<sup>19</sup> A palavra no original é *rechazo* e é usada no sentido de reprimir, recalcar, impedir. Em Língua Portuguesa a palavra *rechaço* significa repelir ou oferecer resistência. Optamos pelo termo *obstrução*.

Ao deixar crer numa possível realização pulsional, a tecnociência se torna cúmplice da pulsão de morte e é essa cumplicidade que o simbólico não desarma mais, acarretando a confusão entre renunciar a seu desejo e renunciar a gozar do objeto primordial do desejo. A renúncia ao gozo do objeto primordial do desejo garante a salvaguarda da possibilidade do desejo, mas, quando a conjuntura social deixa crer na realização plenamente satisfatória do desejo, torna-se muito difícil, para o sujeito, ter uma referência no que constitui os paradigmas do que pode levá-lo no caminho de seu desejo. [...] O simbólico virtual – lembremos que o qualificativo ‘virtual’ não deve ser oposto a ‘real’, mas a ‘atual’ –, ao deixar em suspenso as especificidades do simbólico, autoriza que se desenvolva um mundo no qual a assunção da castração poderia ser evitada.

O predomínio do cientificismo presente em nossa época que nos deixa crer que a ciência tem a boa resposta para tudo, alia-se à prevalência da técnica. Em termos de estrutura discursiva Alemán propõe sobrepor ao discurso do mestre o discurso da técnica, já que em ambos os casos tratam-se da produção que tem um efeito de aplicação. Aqui, o que está em causa é a exclusão e a forclusão do sujeito ou da enunciação ( $\mathcal{S}$ ) enquanto manifestação de um algo através da linguagem. O “sujeito foracluído” é o sujeito ausente do discurso da ciência”.(NASIO, 1993, p. 81).



O efeito de evitação da enunciação implica no apagamento da ordem discursiva de um alguém que é autor de idéias em troca da prevalência de enunciados dados por verdadeiros, que independem do sujeito que o diz, posto que estão fundamentados em verdades formais, sustentadas em fórmulas e cálculos oriundos da produção técnica. Em última instância, é a possibilidade de criação enquanto marca singular de um sujeito que fica afetada.

A potência da técnica exprime-se também através do saber especializado, aquele tipo de conhecimento construído às custas dos recentes avanços tecnológicos com a contrapartida do desalojamento do saber artesanal, estabelecido na rede da linguagem e que chamamos de senso comum. A este respeito, Lebrun (2004, p. 100) assinala:



É a esse título que a multiplicação dos aparelhos, a intensificação das necessidades energéticas, a sofisticação da tecnologia nos fazem perder o sentido da experiência comum, o qual está ligado, sabemos, à confrontação com o registro do ternário. Com efeito, o que constitui o senso comum – ou o bom senso, como se o chama – não remete a conhecimentos, mas a um saber interno ao sujeito, a essa falha que o faz sujeito e que, por isso, lhe dá uma bússola que não precisa de nenhum conhecimento exterior para funcionar. Esse senso comum é apenas o resultado da instalação da ordem simbólica humana que nos caracteriza. Quando nos deixamos, no entanto, levar pelo meio técnico, perdemos as referências, pois se introduz um novo dado que subverte nosso saber espontâneo, e é essa mistura que faz o sujeito perder o sentido do limite: graças à tecnologia de que dispõe, pode visar deslocar o impossível e arrisca-se, facilmente, a confundir isso com o fato de poder expulsá-lo.

Um outro efeito da desapropriação do sujeito, do seu desejo, das suas contradições, dos seus conflitos e dos seus equívocos, todo esse movimento permeado pela linguagem, é que o comparecimento da diferença resulta ameaçado e ameaçador. Expulsar da possibilidade de simbolização todo aquele que advém como inesperado, diferente e dilemático queda no real como violência desvairada. Conforme assinalado por Lebrun (2004, p. 127,128):

Se não dispomos mais, em nossas referências internas, com que nos confrontar com o que é dessimétrico, teremos tendência a tudo fazer para afastar o espectro do que não pode mais aparecer a não ser como um conflito insolúvel. O efeito paradoxal que isso traz é, por um lado, a evitação 'soft' da conflitualidade, por outro, um surgimento inesperado da violência sob uma forma freqüentemente incontrolável.

Assim da intersecção contingente e desviada entre o discurso da histórica e o discurso do mestre funda-se um ideal de ciência que pretende eliminar de sua estrutura o impossível e que se finca na produção técnica. Esta nova articulação ora denominada de cientificismo-tecnicismo põe em evidência um esmaecimento da ordem simbólica em prol de uma inflação do registro imaginário, o plano da crença e da ilusão.

Roudinesco (2000, p. 60), tomando emprestado as reflexões de Freud sobre a religião, soma crítica ao predomínio do pensar cientificista nos dias atuais:

Como teologia leiga, o cientificismo acompanha incessantemente o discurso da ciência e a evolução das ciências na pretensão de resolver todos os problemas humanos por uma crença na determinação absoluta da capacidade que tem A Ciência de resolvê-los. Em outras palavras, o cientificismo é uma religião tanto quanto as que essa crença pretende combater. Ela é uma ilusão da ciência, no sentido como Freud define a religião como uma ilusão. Bem mais que a religião, entretanto, a ilusão cientificista pretende preencher com mitologias ou delírios todas as incertezas necessárias ao desdobramento de uma investigação científica.

Recompondo o caminho percorrido até aqui, primeiro, nos posicionamos em relação à perspectiva discursiva, depois apresentamos as estruturas dos discursos segundo a visão da psicanálise de viés lacaniano considerando alguns de seus efeitos, e por último tratamos de abordar a inauguração do discurso cientificista-tecnicista e algumas de suas marcações na atualidade. Daqui adiante cabe abordar qual a repercussão deste discurso no domínio pedagógico e apontar para alguns dos seus embates.

## 4. O PANORAMA PEDAGÓGICO PÓS-MODERNO

### 4.1 TENSÃO ENTRE LEGADO CULTURAL E IDEÁRIO CIENTIFICISTA

É pressuposto que a prática educativa é inerente a qualquer sociedade humana e implica alcançar com determinada formação um modelo de ser humano desejável para aquela sociedade, um ideal de homem. Assim é que esta imagem ideal fundamenta as distintas abordagens pedagógicas, cada uma com sua verdade e com suas finalidades.

Portanto, o intento primeiro nesta parte de nossa pesquisa é o de abordar a tradução feita para o campo da pedagogia contemporânea das idéias que foram engendradas nos séculos anteriores, tais quais as apresentamos nos domínios da psiquiatria e da psicologia e que, em síntese, relacionam-se ao esmaecimento de um ideal de homem herdeiro e representante da história dos seus antepassados e da ascensão, em contrapartida, de outro ideal que aponta para um modelo de homem natural, adaptado, ordeiro, cidadão. O segundo objetivo é o de interrogar se um modelo educacional assim construído daria conta de abarcar em suas fileiras os deficientes mentais.

Para este debate lançaremos mão das idéias da filósofa Hannah Arendt que escreveu, como leiga e crítica, sobre a crise na educação dando destaque ao solapamento da tradição. Também tomaremos como referência o psicanalista Lacan e autores de matiz lacaniano não porque escreveram especificamente sobre a educação, mas sim devido a que recortes de seus textos avizinham-se ao debate próprio do universo arendtiano, só que neste caso trata-se, para estes autores, da tensão entre registro simbólico e ordenamento cientificista.

Começamos, então, pelo modelo da educação como legado cultural propondo uma pergunta que denota ser supérflua porque em princípio a resposta parece ser óbvia, mas talvez seja nessa suposta obviedade que resida a confusão: por quê educar?

Extrairemos das reflexões de Arendt as bases epistemológicas que fundamentam esta interrogação. Para a autora “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. (ARENDR, 1988, p. 223). O conceito de natalidade refere-se aos recém-

chegados por nascimento, isto é, às crianças. Estes recém-chegados são novos na vida enquanto espécie e são novos no mundo enquanto um artifício humano e de dimensão pública. O fato da natalidade expõe a dupla face de uma mesma moeda: que o mundo é constantemente abalado com a ação renovada trazida pelo fluxo de cada nascimento e, por outro lado, precisa ser conservado, ter a sua história lembrada para aqueles que aqui chegam na condição de estranhos.

A condição da natalidade coloca uma dupla tarefa para a educação: a preservação da vida e desenvolvimento da criança enquanto equipamento biológico e a iniciação destes novos num mundo comum.

Nesta perspectiva, educa-se para preservar um ser que é novo no mundo e que está em processo de formação, como também para introduzi-lo num mundo que existia antes dele e que continuará após sua morte e onde este novo ser viverá sua vida. Estas duas tarefas não são coincidentes, antes entram em constante conflito:

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração. (ARENDDT, 1988, p. 235).

Na visão exposta acima, criança e recém-chegado são categorias distintas. Embora se trate de um mesmo ser, a posição de criança e de recém-chegado alterna-se segundo o trabalho de formação requerido, ou seja, o trabalho de cuidar do bem-estar e do atendimento das necessidades e carências impostas pela vida biológica, que é de responsabilidade da família ou da esfera privada, e o trabalho de iniciar no mundo comum, de lapidar este novo ser que se apresenta, para usar uma figura de linguagem, como matéria bruta e que é tarefa, na atualidade, preferencialmente da escola.

Vale também ressaltar que o conceito de mundo tem, nesta vertente filosófica, o significado de artifício humano, de patrimônio simbólico e cultural, tangível ou não. Nesse sentido, Arendt (Ibid., p. 235 e 236).destaca que

por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes. Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida,

constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo. Elas encerram um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode medrar.

Embora a introdução dos recém-chegados ao mundo também seja feita pela família, também no papel de formadores de um ideal de homem, são essencialmente instituições do domínio público, representado na modernidade pela escola, que assumem tal responsabilidade:

A situação é inteiramente diversa na esfera das tarefas educacionais não mais dirigidas para a criança, porém à pessoa jovem, ao recém-chegado e forasteiro, nascido em um mundo já existente e que não conhece. Tais tarefas são basicamente, mas não exclusivamente, responsabilidade das escolas [...].”

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. (ARENDDT, 1988, p. 238 e 239).

Feitas estas considerações, pode-se enfim retomar a questão: Por quê educar? Segundo a concepção que apresentamos neste estudo, educa-se para apresentar aos novos o mundo feito pelo trabalho de nossas mãos, para introduzi-los na herança simbólica e material produzida por aqueles que aqui chegaram antes de nós, para enlaçá-los aos atos e palavras dos antigos fundadores. Educa-se para introduzir as pessoas jovens na cultura. Eis aqui um pressuposto de validade universal para todos os recém-chegados ao mundo.

No entanto, o percurso histórico da pedagogia aponta para uma ruptura com este paradigma e a assunção de outros modelos que para se sustentarem aliaram-se a vertentes do conhecimento de bases científicas que, por sua vez, foram construídas dentro de uma lógica empírica e generalizante, acabando por segregar aqueles que serão validados para ingressar no sistema educacional daqueles que serão desqualificados e excluídos do dito sistema.

É oportuno retomar este percurso histórico pela ótica reflexiva de Claude Lefort, autor que explanou sobre a transição da educação lastreada numa ordem simbólica ou cultural para um ordenamento científico.

Como é sabido, ao longo dos séculos, o discurso pedagógico apropriou-se das teorizações advindas da teologia, da filosofia, da psicologia bem como da psicanálise. As tendências pedagógicas que surgiram neste processo foram desde a escolástica, a representação humanista e seu princípio de formação do espírito, a psicologia behaviorista e seu preceito de habilidades e competências, passando pela psicanálise, que inspirou a escola nova com seus ideais de um aluno ativo e curioso, ou mesmo pelas concepções marcadas pelo materialismo histórico, com suas idéias de aluno crítico e participativo. Tais teorizações podem ser sintetizadas em três distintas perspectivas – humanismo, utilitarismo e emancipador –que não se sucedem no tempo nem se superam em termos epistemológicos, mas por vezes se sobrepõem, ou convivem lado a lado ou se misturam.

Lefort (1999, p.211) buscou no ideal humanista, na Florença do século XIV, as primeiras reflexões sistematizadas sobre a educação sustentadas no princípio de formação do homem, por sua vez lastreado numa determinada noção de cultura.

O que distingue o humanismo é a consciência de uma ruptura no tempo, é a constituição da própria Antiguidade como um passado à distância, um passado separado do presente por uma era de trevas. (...) Para que exista florescimento da representação da humanitas, é preciso que exista retorno, para os modernos, ao que foi fundado pelos antigos.

Em contraponto ao ideário humanista, Lefort (Ibid., p.211) menciona os discursos utilitarista e emancipador que passaram a circular hegemonicamente no início do século XIX e que imperam, fortalecidos com roupagem nova, nos dias atuais:

Sob o signo do utilitarismo, afirma-se, por um lado, que o ensino deve ser modificado para ser adaptado às exigências da vida econômica, dá-se conta por isso da situação da demanda de mercado, invocam-se as exigências do progresso técnico. (...) Quanto ao discurso inovador, emancipador, (...) o que hoje se dá a entender é que é preciso uma educação viva, é preciso faz-la passar de algum modo do pólo de um conhecimento morto ao pólo da vida, que se deve passar do conhecimento do passado ao conhecimento do presente, que é preciso, como se diz, abrir a escola, a universidade para o mundo exterior, que é preciso banir o artifício da regra, o artifício da autoridade, para tornar a educação algo natural para a criança, para o aluno.

A denúncia que Lefort (Ibid., p.219) faz ao conjunto dos ideais utilitarista e emancipador é a sujeição dos indivíduos a um poder que se imprime socialmente pelo domínio de técnicas pertencentes ao conjunto de uma educação científica:

O que revela a ruptura operada tanto pelo discurso utilitarista quanto pelo discurso emancipador, ao que me parece, é o ataque feito à própria noção de

‘cultura’. Digo, de modo preciso, noção de ‘cultura’; não ataque à imagem das humanidades clássicas, à imagem da língua latina; porém, ataque à idéia de uma cultura que precisamente seria indefinível e seria algo completamente diferente de um conjunto de técnicas de conhecimento.(...) Esse conhecimento indefinido, não determinável, por excelência não mensurável, é ele agora que se torna da ordem do supérfluo, é ele agora que se torna da ordem da pura abstração.

Para explorar a questão, já introduzida por Lefort, da passagem de uma educação humanista para um ideal cientificista, vamos seguir com autores psicanalistas que teceram argumentos sobre a maneira como a ciência tomada como ideal de investigação e de explicação dos seres e do mundo provocou efeitos nas instâncias da sociedade, nos campos de conhecimento e, por fim, na organização das subjetividades.

As conseqüências de uma tal mudança paradigmática são variadas e nem sempre se expressam com o mesmo vigor pelos diversos domínios do conhecimento ou da existência cotidiana. Cabe aqui fazer um paralelo e dar destaque a dois pressupostos que, a nosso ver, entram em jogo na relação adulto e criança em se tratando de educação e, posteriormente, na questão da deficiência mental.

O primeiro deles, já tratado anteriormente, é o esmaecimento da ordem simbólica tanto quanto da noção de impossibilidade a esta relacionada. A educação passa a ser pensada como um “empreendimento governável” (VOLTOLINI, 1996, p. 102), com seu fluxo contínuo de “objetos” ou, dito de outra forma, ferramentas, para satisfazer as necessidades de governabilidade: as teorias pedagógicas e os sistemas de avaliação e progressão.

Envereda então pelo campo da psicologia da aprendizagem, de herança comportamental, atendo-se às aprendizagens das crianças ilusoriamente supostas como um processo controlável através das técnicas de ensino. Ato contínuo a pedagogia abre mão de refletir sobre seu ato original – o ato de ensinar – porque este esbarra com bastante evidência no impossível de ter a boa técnica que sirva igualmente para todos. A questão que se apresenta ao melhor estilo cientificista-tecnicista passa a ser: como viabilizar as aprendizagens? Quais estratégias de ensino utilizar?

A esse respeito Lajonquière (2002, p. 31) escreve:

[...] enquanto antes a discussão pedagógica podia se articular como um debate em torno de valores existenciais a serem transmitidos, bem como dos conhecimentos considerados mínimos à manutenção de uma certa tradição

epistêmica, hoje em dia, o faz em torno de uma realidade psicopedagógica sempre suposta ideal que deve ser realizada. Essa última, devido à intromissão maciça dos saberes psicológicos modernos, é recortada pela sonhada possibilidade de virmos a adequar naturalmente os meios aos fins educativos. [...] a reflexão pedagógica não pode mais do que virar (psico) pedagogia ao tempo que a diferença que se aninha no ato educativo vira uma entidade psicopedagógica passível de controle.

Outro desdobramento desta transição de modelos educacionais, de cunho tão complexo que pouco se dá a rastrear e que pode ser interpretado de forma distorcida como tradicionalismo, é o solapamento da autoridade. Este fenômeno segue par e passo com a valorização do mundo da criança cujo ápice possivelmente consagrou-se nas teorizações da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e, na educação, nos moldes da escola progressista com o pioneirismo de Summerhil, criada em 1921 por A.S. Neill.

No entanto Lefort (1999, p.215) aponta que a “descoberta da infância” deu-se por volta do século XV com os humanistas e estaria relacionada com o surgimento de um sentimento paterno. À paternidade, sob este ponto de vista, caberia a função de educador, uma função de criação ou, por assim dizer, de autoria. Associada a esta nova função do pai veio a noção de autoridade, que por sua vez está sustentada no arbitrário da cultura.

Talvez não por acaso, a psicanálise vai colocar a autoridade que emana da figura do pai em termos de uma função que inscreve o sujeito no laço social mediante um processo metafórico de interdição pela sua instalação como terceiro numa relação de diáde. Nesse sentido, Lebrun (2004, p. 116) faz a seguinte formulação:

Assim remetida ao pai, a criança poderá ir na direção dele, este a ajudando a se desprender da relação essencialmente imaginária que tinha com a mãe, para levá-la a inscrever-se no registro da Lei simbólica. No entanto, se esse remetimento estiver suspenso, a dinâmica tenderá ao atolamento imaginário.

Portanto, na atualidade a figura paterna – com sua autoridade intrínseca - que impunha um limite para os anseios do sujeito

não se mostra mais portado pela Lei da linguagem que tece nosso laço social e da qual o pai seria apenas o representante, mas somente por um pai que impede que essa plena satisfação, implicitamente prometida, se realize. Esse pai vem pôr fim ao sonho de realização de onipotência, não mais em nome de um pertencimento à Lei do social, mas exclusivamente em seu nome próprio: adquire, então, essa consistência persecutória da qual o sujeito tanto terá vontade de se desembaraçar.” (Ibid., p. 118).



Façamos, agora, uma reflexão sobre como a diluição da autoridade ou seu equivalente para a psicanálise – a função paterna – ressoou na esfera educativa. Como bem lembra Arendt, esta nova ordem na educação não está descolada das convulsões de um cenário maior. A esperança na “fundação de um novo mundo contra o antigo” (ARENDR, 1988, p.224) recaiu nos recém chegados no mundo, isto é, nas crianças. O que se deu, então, foi a ruptura dos laços que nos ligavam ao passado, enfim, à tradição e o conseqüente esvaziamento da esfera política e do mundo público, para em seu lugar emergir a esfera social, aquela onde predominam os interesses particulares e de bem estar. O reflexo disso em se tratando de educação é que a modernidade

sustentava que seu único propósito era servir a criança, rebelando-se contra os métodos do passado por não levarem suficientemente em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades. ‘O século da criança’, como podemos lembrar, iria emancipar a criança e liberá-la dos padrões originários de um mundo adulto. (Ibid., p. 237).

Da mesma forma como Lebrun assinalou o caráter persecutório da função paterna, representada pela autoridade do pai, Arendt vai dizer que nesse contexto a autoridade passou a ser percebida como opressora e coercitiva. E na sua análise apontou que a crise da autoridade começou com a ascensão dos movimentos políticos e se agravou atingindo as esferas pré-políticas da família e da educação. Nestas últimas, são as relações assimétricas entre pai-filho e aluno-professor que serão contestadas.

Assim, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente pelega para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes. (Ibid., p. 229).

Recuperando o nosso tema principal, não poderíamos conjeturar que no tocante à educação este esforço de elaborar métodos cientificistas para a prática de ensinar em detrimento da transmissão de valores culturais - sejam aqueles embutidos nas produções maiores da humanidade sejam naqueles vigentes na vida cotidiana – contribuiria para alijar do sistema educativo os alunos deficientes mentais? Haveria espaço para acolher a condição de deficiência neste modelo de educação que, na visão dos autores estudados, pelega pelo nivelamento?

Para elucidarmos estas indagações propomos tomá-las na intersecção de três pontos: a repercussão da questão da deficiência mental na escola, para o próprio aluno e para o professor que se vê às voltas com um deficiente.

## 4.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO OBRIGATÓRIO E A DEFICIÊNCIA MENTAL

Em continuidade ao debate sobre a finalidade da educação contemporânea que fizemos na seção anterior, nesta parte da nossa pesquisa procuraremos abordar a educação desde um ponto de vista institucional. Para tanto vamos nos valer de autores alinhados à psicanálise e ao estudo da cultura.

Na perspectiva dos psicanalistas a educação institucionalizada conjuga a sua vertente gerenciável ou de regulação às concepções que fundamentam o ato educativo, formando um conjunto que tende à reprodução de suas estruturas assim articuladas.

Vale ter em conta que quando a educação torna-se um dever do Estado ela se institucionaliza, pleiteia à permanência de suas estruturas, dando-lhe um estatuto de governabilidade. Nesse sentido, a educação institucionalizada opera no modelo do discurso do mestre, produzindo um saber absoluto, a burocracia denominada rede de ensino, cujo intento único é o de que o sistema funcione de forma uniforme e para tanto aquilo que diz respeito à novidade e à diferença deve ficar eclipsado. Em resumo, são os referenciais curriculares, os sistemas de avaliação e os sistemas de progressão nos distintos níveis de escolaridade. Nenhuma dessas invenções dá conta de absorver o inusitado dos alunos deficientes mentais posto que seu jeito de ser no mundo da educação transborda os tais parâmetros curriculares, denuncia a ineficiência dos processos de avaliação arduamente organizados e implantados, e emperra o sistema de progressão escolar causando o dilema conhecido como “defasagem idade/série”.

Contudo o princípio da governabilidade da educação, a trama institucional, não se sustenta por si mesmo e é aqui exatamente um dos nós em que se vislumbra a máxima de Freud quanto à impossibilidade do ofício de educar. Faz-se necessário, como de fato foi feito

ao longo dos séculos, convocar os saberes especializados dos campos do conhecimento para dar contornos conceituais ao ato que lhe é inerente, o educativo. Tal evento equivale a operar no molde do discurso universitário, aquele em que um saber erudito é chamado para construir um conjunto de enunciados e de conceitos capazes de explicar a tarefa da educação, e que ao fazê-lo dentro de uma vertente científica de base generalizante acaba por obstar tudo aquilo que se refere à singularidade. Na atualidade, como bem já mencionamos, o saber acadêmico convocado a se manifestar com a tônica de verdade foram as teorias psicológicas acerca da aprendizagem e do ensino. Neste caminho, é o estilo do aluno deficiente mental de lidar com os objetos de conhecimento que parece não caber nas teorias da aprendizagem e nas técnicas de ensino, ficando como uma espécie de resíduo conceitual não todo significado pelos compêndios acadêmicos.

Tal junção entre os preceitos de governabilidade e de finalidade - o ato educativo - tende a resguardar-se de tudo o que se refere à novidade e à singularidade. E é essa dupla recusa que ejeta o deficiente mental do sistema de ensino formal.

Assim, será importante resgatar novamente a experiência de Mannoni com as instituições psiquiátricas e posteriormente seu trabalho em Bonneuil, um lugar de educação à margem do sistema oficial, para acompanharmos sua ancoragem conceitual e extrairmos dela algum indício de possibilidades sobre o deficiente mental agora dentro de uma educação institucionalizada.

A autora assim se refere em relação à questão da instituição – psiquiátrica, familiar, escolar:

São assim estabelecidas certas estruturas por meio das quais a instituição se defende contra os efeitos de toda palavra livre [...] E é porque essa palavra se destina a ser expelida, lançada no refugio, por aqueles que a recebem, que ela reaparece com uma tal constância, até com violência.

Esta situação, que é também a das instituições psiquiátricas, levou Basaglia a só enxergar possibilidades de mudança se a instituição for recusada. (MANNONI, 1977, p. 75-76).

Questão que no contexto de uma sociedade excessivamente regulada e regulamentada viria a se colocar como dilema ideológico e político, já que seria o mesmo que esperar que uma instituição trabalhasse por sua própria dissolução. De qualquer forma, o movimento da antipsiquiatria com sua palavra de ordem de criar uma “cena radicalmente nova” causou espécie em Mannoni (Ibid., p. 76; p. 15), fazendo-a afirmar:

O mérito da antipsiquiatria está em ter-se insurgido contra toda idéia de uma administração da “loucura”, deixando assim o campo livre à diversificação de experiências sem outro propósito que não seja escapar a toda planificação.

Citamos essa passagem porque nos pareceu que foi a partir das idéias de diversificação de experiências e da crítica ao planejamento das intervenções no campo da prática psiquiátrica que Mannoni considerou que possibilidade semelhante poderia ser vivenciada na prática pedagógica com aqueles mais deserdados “(delinquentes, loucos e retardados)”, decerto relacionando àquelas idéias a descrição de situações de escolarização ocorridas fora do contexto do ensino formal levadas a cabo por educadores como Freinet.

Sugerimos também que é neste contexto que a psicanalista parece interrogar sobre o efeito de perversão do saber para fins de controle social que uma estrutura discursiva baseada na articulação entre administração (discurso do mestre) e fundamentação teórica (discurso universitário) produziram sob a égide da sociedade capitalista. Em suas palavras:

Nada poderá ser empreendido no domínio da psiquiatria e do ensino se não se começar por uma contestação radical do monopólio médico, pedagógico e administrativo (monopólio dos diplomas e da administração da “assistência”), fonte de todos os abusos do poder. (MANNONI, 1977, p. 15).

À experiência de Bonneuil como um lugar de vida se agregaria, por sua vez, uma fundamentação teórica erigida a partir da filiação de Mannoni à psicanálise. Desta feita, será de um jogo clássico descrito por Freud, o Fort-Da, que a autora fundará o conceito de “instituição estourada”. Mas antes de chegarmos aí convém, através das palavras de Mannoni reapresentar como este jogo opera:

Por ocasião da partida de sua mãe, uma criança faz desaparecer um carretel, procurando desse modo situar-se em relação a uma ausência – ausência que ela se esforça por controlar numa identificação significativa com a mãe “perdida”, que a criança faz reaparecer por meio do carretel. O nascimento de um sujeito passa assim, de uma certa forma, pela ausência imaginária de um objeto e pela marca significativa (a oscilação do carretel) que assinala a sua ausência. (Ibid., p. 77).

Como espaço educativo Bonneuil, então, se funda como uma experiência diversa sustentada conceitualmente pela idéia de oscilação na onipresença do objeto de satisfação (a função materna), abrindo a possibilidade de metaforizar esta alternância num ir-e-vir entre a escola e algum lugar da comunidade a fim de oferecer “um espaço significativo, onde a criança

é levada a perder-se para se lhe propiciar a ilusão de renascer aí, sustentando-se como sujeito pelo jogo de escansão presença-ausência”. (MANNONI, 1977, p. 77-78).

Assim, é pela via da alternância aqui e lá e da presença-ausência do objeto de satisfação que a psicanalista arma artificialmente um cenário novidadeiro, “fora do ‘estabelecido’” que ao por em jogo as operações de alienação e separação procura propiciar de uma forma postiça o advento de um sujeito, abrindo à criança ou ao jovem uma oportunidade de escapar à fixidez e à repetição de meramente existir enquanto objeto do Outro (súbdito ao logro de uma possibilidade de satisfação plena). É nesta tão intrincada operação que pode ser bem sucedida ou não, que se revela a posição ou papel atribuído à criança ou ao jovem na constelação familiar que, por conseguinte, ele tenderá a repetir pelos outros espaços institucionalizados por onde passar.

A este manejo Mannoni (Ibid., p 79-80) deu o nome de instituição estourada:

Entendemos por “estouro da instituição” o desvendamento da função ocupada por uma criança junto dos outros.

[...] A noção de instituição estourada (*éclatée*), que foi por nós introduzida, tem em vista aproveitar e tirar partido de tudo o que de insólito surja (esse insólito que, pelo contrário, tem-se o costume de reprimir). Portanto, em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, aberturas para o exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo, estadas fora da instituição). O que sobre: um lugar de recolhimento, um retiro; mas o essencial da vida desenrola-se em outra parte – num trabalho ou num projeto no exterior.

A autora, diferentemente dos psiquiatras engajados na luta anti manicomial da metade do século anterior, não compartilhou da idéia extrema de acabar com a instituição. Seu radicalismo consistiu na forma que descobriu de burlar a inerência da rigidez institucional de dentro da própria instituição. Pareceu-nos, então, que ao descobrir um modo de fazer frente ao “absoluto científico” de nossa época que de tão presumivelmente infalível pode bem ser comparado a um oráculo, Mannoni trabalhou à semelhança do discurso do analista, aquele que Lacan (1992, p. 51, grifo nosso) descreveu como “uma relação de trama, de texto – de tecido [...]. Só que esse tecido tem um relevo, ele pega alguma coisa. Claro, não tudo, pois a linguagem mostra precisamente o limite dessa palavra que só tem existência de linguagem. Mostra que, mesmo no mundo do discurso, *nada é tudo* [...]”.

Neste ponto já estamos em condições de fazermos a nossa aproximação das idéias de Mannoni com a questão do deficiente mental e o modelo atual de educação. Não se trata de

advogar a aplicação de suas idéias tal qual uma receita, o que se revelaria um total contra senso. Antes, trata-se de extrair de sua experiência alguns equivalentes que possam ser ativados no interior de uma rede de ensino, e de dentro do rebuliço que a novidade causa tomar a palavra de modo a plantar a incerteza acerca desse saber fechado sobre a deficiência mental que está aí posto.

Numa situação tal caberia aproveitar os abalos causados na governabilidade do sistema e no ideal prescritivo das teorias psicológicas pela recente política de educação inclusiva que colocou para dentro dos portões da escola o deficiente mental, e do interior do sistema instalar a dúvida quanto à validade inquestionável das estratégias administrativas e dos métodos cientificistas, de modo a desestabilizar um e outro. Um bom caminho é o que tem feito alguns práticos e investigadores da educação, como o brasileiro Azanha (2001, p. 27-29) que também como membro de um colegiado regulador da educação lançava suas questões: será que teorias psicológicas sobre aprendizagem e ensino devem ser priorizadas na elaboração de um projeto curricular? Será que para a discussão das questões de ensino não se deveria também convocar especialistas em outras áreas da cultura? E em se dando prioridade para a psicologia por que deveríamos preferir uma determinada teorização acerca da aprendizagem e do ensino a outras?

É importante acompanhar Azanha (Ibid., p. 28) na sua crítica ao que ele definiu de tônica “psicologizante” dos referenciais curriculares de nosso País:

[...] as diretrizes nacionais de um currículo para o ensino fundamental somente podem ter como matriz a cultura no seu significado mais amplo Os saberes a serem convocados para a indicação dessas diretrizes incluirão obrigatoriamente todos os aspectos culturais da nação relevantes para a compreensão do (seu) povo [...] na multiplicidade de suas práticas políticas, de suas crenças, tradições, manifestações artísticas, religiosas, literárias e outras.

Não se trata apenas de substituir a Psicologia pelo conjunto das demais ciências sociais e humanas. O problema das diretrizes nacionais de um currículo de ensino fundamental não é uma questão estritamente científica, mas sobretudo de acuidade cultural para os valores relevantes na formação da cidadania [...].

Assim é que também aventamos que um modelo de educação mais centrado na finalidade de enlaçar os alunos aos bens culturais maiores e mesmo mais próximos de seu cotidiano daria perfeitamente para acolher a condição de deficiência mental.

Esta possibilidade se entrelaça com outro aspecto importante da proposta de Mannoni para os frequentadores de Bonneuil, assimilada de educadores como Freinet, o de que o essencial para essas crianças e jovens deveria se passar fora da escola experimental, junto à vida da aldeia. No nosso caso seria o contrário porém animado pelo mesmo espírito, apostar na idéia da escola regular para os deficientes mentais como um lugar estrangeiro, um espaço público e como tal estritamente ligado à ordem simbólica, distinto da esfera doméstica regida por regras e códigos privados. Por este viés teria significação a perspectiva de educação arendtiana que expusemos aqui, como introdução dos novos na cultura, sejam eles portadores de que novidade e de que desnível for.

#### 4.3 DEFICIÊNCIA MENTAL E SUBJETIVIDADE

Se por vezes retrocedemos tão longe no tempo, entre idas e vindas, e em outros momentos pareceu que a questão da deficiência mental ficou ofuscada, foi no intuito de revelar a complexidade da trama erigida em torno do tema, de aparência tão banalizada e natural. Tendo feito todo este percurso, é conveniente reconstituir a ordem das coisas de sorte que as delimitações sobre a deficiência mental possam ser alargadas.

Se parece notório que a proveniência das concepções sobre deficiência mental tiveram bases médicas, portanto influência das ciências biológicas, pendendo posteriormente para o campo da psicologia, esta contudo sem sair da esfera de repercussão daquelas ciências, é fato também que acabou relegado como um problema da pedagogia na medida da expansão do ensino público obrigatório. Couberam à psiquiatria, com seu sistema classificatório, e à psicologia, com sua mensuração psicométrica dar legitimidade à clivagem entre inteligência e deficiência mental. Coube à pedagogia especializada – educação especial sustentada no discurso médico – dominar o saber fazer acerca destes alunos. Engendrou-se, desse jeito, uma teia de saberes especializados, de controle de uma verdade, com efeitos de segregação.

Cabe agora resgatar a primeira questão de nossa pesquisa e apurar se no tocante à escolarização o tema da deficiência mental poderia ser tomado a partir de outro prisma distinto da perspectiva médica, psicológica e pedagógica. Assim é que retomamos o ponto

introdutório de nossa investigação, a definição de deficiência mental tal como aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para verificar quais os possíveis efeitos tanto para o aluno como para o professor de tal transposição de idéias.

O paradigma biomédico predominante na psiquiatria americana da segunda metade do século passado, como se abordou anteriormente, é emblemático da ilusão científica contemporânea e como tal é hegemônico no cenário médico brasileiro. Portanto é coerente que uma classificação da deficiência mental específica à área médica compareça como norteadora de referenciais de ensino de estatuto científico. É uma referência funcionalista e adaptativa; sua inspiração conceitual é a biologia. Seu modelo está baseado nas deficiências físicas e sensoriais, de maneira que a deficiência mental é também considerada sob o prisma de uma topografia funcional cerebral. Seu mote judiciário é normativo e discriminante.

Por outro lado, os recentes achados da neurobiologia com suporte nas tecnologias de imagem se depararam com a insuficiência de provas factuais sobre a etiologia da deficiência mental calcada exclusivamente nas disfunções biológicas. O refinamento da terapêutica psicofarmacológica que acompanhou o movimento também parece não ser prescritível para este quadro fenomenológico.

Não se contesta que aspectos de ordem funcional, adaptativa, intelectual e discriminante (à semelhança de um signo) estão em jogo na deficiência mental e que a caução médica constitui a melhor evidência desse fato. No entanto, assumimos que a psicanálise pode contribuir com o debate do assunto sob outro ângulo. Assim, se a psicologia comportamental pretende ser a ciência da conduta, armando seu arcabouço teórico sobre o predomínio da consciência e da vontade, a psicanálise introduz o reverso desse modelo, apontando o quilate das manifestações do inconsciente, o que equivaleria dizer que o deficiente mental, ou em termos psicanalíticos, o débil mental teria parcela de responsabilidade, no sentido de dar contribuição, na sua própria debilidade.

Se a psicanálise nos apresenta outra possibilidade de apreensão do fenômeno da deficiência/debilidade mental, é também certo que no âmbito estritamente escolar a psicanálise esbarra no máximo do seu saber e neste caso é a pedagogia que deveria ser convocada para interrogar como ensinar um aluno nesta condição. É difícil mesmo lidar com



uma criança que tem o seu funcionamento intelectual inibido<sup>20</sup>, portando-se como se não apreendesse os fatos pela linguagem (pela estrutura simbólica) e como se a interceptação da fruição plena dos seus ímpetos não lhe dissesse respeito, a exemplo das restrições colocadas pelas normas e regulamentos que estruturam a ordem da lei na escola.

No entanto, o ensino e mesmo a mudança de posição que o deficiente mental pode alcançar, hipoteticamente, na escola somente podem ser considerados no caso a caso, como um encontro particular numa situação específica. Eis, então, uma questão aberta para futuras elaborações, porém desde já não nos furtamos em sugerir que uma via promissora seria enlaçarmos o deficiente mental no registro simbólico, do qual a escola comum é uma legítima representante. É nessa empreitada que a figura e o papel do professor têm relevância.

#### 4.4 INCLUSÃO ESCOLAR E A QUEIXA DO PROFESSOR

Iniciamos este segmento com a segunda interrogação proposta nesta investigação já a partir dos desdobramentos que expusemos anteriormente: é possível no contexto escolar contemporâneo, a partir das políticas públicas de inclusão, deixar de situar o deficiente mental de forma generalizada e ao mesmo tempo abrir espaço para se perceber as singularidades que se manifestam nos percalços que um sujeito enfrenta para ascender ao conhecimento? Nesta questão pensamos que professor tem papel de relevância.

É certo que existem polêmicas e paradoxos com relação aos pressupostos e ao manejo do processo de inclusão escolar que vem ocorrendo no nosso País neste início de século. O tema da deficiência mental é apenas um entre outros tantos que se colocam em evidência.

Pode-se pensar a inclusão sob diversos ângulos, mas para permanecer alinhados com a perspectiva da psicanálise como possibilidade de leitura dos movimentos da cultura propomos tratar a inclusão como uma tentativa violenta de ruptura, por isso o mal estar a ela associado,

---

<sup>20</sup> Conforme Lacan (1974, p. 7): “digo que a inibição, como o próprio Freud articula, é sempre negócio de corpo ou de função. E para já indicá-lo neste esquema, eu diria que a inibição é o que, em alguma parte, pára de se imiscuir [...] em alguma figura que é figura de buraco, de buraco do Simbólico. Teremos que discutir essa inibição para saber se o que se encontra no animal, que tem no sistema nervoso centros inibidores, é alguma coisa da mesma ordem que essa parada de funcionamento, enquanto imaginária, [...] no ser falante”.

com um ideal homogeneizador, normativo e adaptativo vigente na atualidade que expulsa o diferente, o mórbido, o desajustado. Embora a inclusão possa ser tomada como mais um disfarce do ideário cientificista-tecnicista hegemônico, não dá para desconsiderar que nas suas entranhas se aninha um embate acirrado que pode ser sintetizado na seguinte questão: como ser um no meio de todos?

Consideramos, então, que o modelo educativo moderno, seguindo o rumo globalizante, caminhou em direção à massificação e a remediar os conflitos inerentes à condição do humano. Novamente, são as reflexões de Arendt (1995, p. 50) que possibilitam fazer um paralelismo entre o que vem acontecendo na sociedade e que acaba por se refletir na educação:

[...] a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada.[...]; com o surgimento da sociedade de massas a esfera do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de determinada comunidade.

Falando a partir de sua filiação à psicanálise, mas chegando a conclusões semelhantes, Roudinesco (2000, p. 19) volta a Freud para apontar o lugar de importância que a noção de conflito ocupa tanto na armação da subjetividade do sujeito como na ordem simbólica do mundo:

[...] a concepção freudiana de um sujeito do inconsciente, consciente de sua liberdade, mas atormentado pelo sexo, pela morte e pela proibição, foi substituída pela concepção mais psicológica de um indivíduo depressivo, que foge de seu inconsciente e está preocupado em retirar de si a essência de todo conflito.

Em outra passagem:

A sociedade democrática moderna quer banir de seu horizonte a realidade do infortúnio, da morte e da violência, ao mesmo tempo procurando integrar num sistema único as diferenças e as resistências. Em nome da globalização e do sucesso econômico, ela tem tentado abolir a idéia de conflito social. (Ibid., p.16)

Portanto, talvez pudéssemos mesmo pensar a política de inclusão escolar como extinção do lugar da exceção seguindo, assim, o movimento de homogeneização que acontece

na sociedade, na medida em que não importa a diferença que a criança apresenta, é dado por direito que o lugar de todas elas é na escola regular.

Com relação ao resguardo dos direitos dos deficientes presente nos diversos marcos legais vigentes vale a pena fazermos um parêntese para destacar o fenômeno do aumento da intervenção do dispositivo jurídico nos dias atuais. Se nos primórdios da psiquiatria, como apresentamos no início deste estudo, o saber médico e o aparato jurídico apoiaram-se mutuamente, no sentido do primeiro através do domínio teórico justificar as perturbações do comportamento que ofereciam ameaça à manutenção da ordem pública, loco de ação do segundo, na conjuntura atual o mesmo encontro se repete, mas ao que tudo indica, na direção de um enfrentamento. O quê teria promovido o enlace e, depois, o desnivelamento entre os discursos jurídico e médico?

Quando tratamos da perspectiva discursiva o fizemos a partir da leitura lacaniana com a pretensão de expor a armação estrutural que resultou no advento de um ideal de ciência aplicada, bem como em alguns de seus efeitos. Já a relação de forças entre os discursos, no caso, entre um discurso que produz um conhecimento todo sobre um objeto e outro que se propõe regular a ordem pública, nos pareceu mais seguro, pelo estágio de nossos estudos, seguir amparados na perspectiva histórica de Foucault. De forma explícita o autor aponta para um dos procedimentos da produção do discurso, qual seja, sua ligação com o poder e o perigo. Muito embora Foucault argumente num plano distinto do de Lacan, com relação aos efeitos do discurso da ciência suas idéias se tangenciam.

Assim é que Foucault vai remeter às contingências históricas a transformação do que ele chamou de vontade de saber em vontade de verdade – uma nova forma da vontade de saber. Em outras palavras, a substituição de um saber calcado numa determinada posição de prestígio referendada por uma tradição, por um conhecimento aplicado que assume um papel de dominação, desqualificando tudo aquilo que não tem serventia. Escreve o autor:

[...] ainda nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo - o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror [...] era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido. [...] Ora, eis que um século mais tarde, a verdade a mais elevada já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência. (FOUCAULT, 2005, p.14-15, grifos do autor)

A “vontade de verdade” assim erigida sustentou-se, na visão de Foucault (2005, p. 14; 17), principalmente por dois artifícios: um sistema de instituições com seus procedimentos de exclusão que se apóiam em um conjunto de práticas “que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência”, como também pela valorização e distribuição do saber aplicado.

Seguindo esse rumo, a articulação do discurso jurídico, que para Foucault refere-se a um dos discursos que teriam uma certa função de permanência, com o discurso médico e mais atualmente a primazia deste em relação àquele obedeceu ao poder de dominação e de repressão que o discurso médico conquistou por ter conseguido, finalmente, se sustentar numa rede de instituições e ter imposto uma nova vontade de verdade – a produção de um saber aplicado. Para Foucault (Ibid., p. 18-19)

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade - uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. [...] penso ainda na maneira como um conjunto tão prescritivo quanto o sistema penal procurou seus suportes ou sua justificação, primeiro, é certo, em uma teoria do direito, depois, a partir do século XIX, em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade.

Retomando a questão da inclusão escolar dos deficientes mentais, podemos questionar como, então, na atualidade, o discurso jurídico saiu do lugar de sombra para fazer frente ao totalitarismo do conhecimento médico sobre o assunto e seus co-signatários, as concepções psicológica e pedagógica?

Conjeturamos que este problema seria mais passível de ser abordado a partir do viés institucional, moldado que está no discurso de mestria, aquele, recuperemos a idéia, que tem como finalidade que tudo funcione e que os conflitos sejam administráveis sem colocar em perigo a conservação da instituição. Para que isso aconteça, Foucault como os autores psicanalíticos parecem concordar neste ponto, se faz preciso o cerco e a rejeição de toda palavra destoante, imprimindo à instituição seu caráter coercitivo. Assim, aquilo que é excluído de dentro de uma rede de relações irrompe no real como violência ou como imposição, provocando tensão e exigindo solução. E talvez seja dessa forma que possamos fazer a leitura das políticas públicas de inclusão escolar, que pela pena da lei jurídica decretou

o ensino dos deficientes mentais, entre outros especiais, nos níveis de ensino da educação básica.

Contudo, pensamos que a instituição jurídica, discurso do mestre por excelência, somente confrontou a hegemonia do saber médico, paradigma do discurso universitário ou tecnicista se preferirmos, por ter chegado no auge de uma contradição, qual seja, que este último ao deliberar sobre a exclusão de dentro da escola regular da “palavra” dos deficientes mentais ficou no limite do conhecimento sobre o assunto, uma vez que, como mencionamos anteriormente, a deficiência mental ficou fora da virada tecnológica e medicamentosa da medicina. Em contrapartida, o recrudescimento dos movimentos políticos e ideológicos típicos do século passado e deste assumiram a posição de duvidar deste conhecimento absoluto, o que pode ser evidenciado no número crescente de assembléias, convenções, compromissos e declarações internacionais, os marcos históricos do movimento de inclusão, que falam em nome dos excluídos da sociedade e da escola. Neste contexto, o aparato jurídico, na posição de agente e como significante mestre, clamado a resolver essa contradição “só poderia propor como solução uma outra proposta “a-subjetiva”” (VOLTOLINI, 1996, p. 104-105). E desta feita, o que faltaria para solucionar o impasse viria num ideal de mais racionalidade e responsabilidade dos indivíduos, que tivesse por pressuposto responder à lógica da necessidade, tal qual abordamos na questão dos *gadgets*, voltando o estatuto jurídico a se apoiar uma vez mais sobre o conhecimento, agora nas teorias do direito como já haviam feito num tempo anterior à voragem cientificista, porém, como não poderia deixar de ser, numa proposição que toma o outro, a quem se dirige o ato, como objeto.

Desta forma, o tratamento jurídico dado à questão da inclusão escolar recupera o espírito liberal e iluminista formalizado por Rousseau, isto é,

a premissa fundamental da idéia de sistema contratual [...], que os indivíduos podem organizar-se com o instrumento da razão de maneira tal, que se possam eliminar os conflitos.

[...] A idéia de contrato pressupõe ainda que os indivíduos que assumem os pólos deste contrato, e se comprometem com seja lá o que for, devem fazê-lo com responsabilidade, ou seja, devem saber responder sobre seu ato, saber as razões, as justificativas para fazê-lo. (VOLTOLINI, 2004, p. 94-95).

Embora não se possa subestimar esta guinada de discurso sobre o diferente, o caso é que continua circunscrito dentro de parâmetros de universalidade, num círculo vicioso que,

por outro lado, se opõe à idéia de marcas de singularidade, onde o desejo possa se apresentar. Voltolini (2004, p. 95, grifo do autor) expõe o assunto da seguinte forma:

Os sistemas sociais nada querem, em geral, saber sobre o desejo, uma vez que se se parte dele não se sabe nunca onde vai parar. As necessidades apresentam-se como mais administráveis, mais razoáveis. Não é casual que o termo apareça na categoria crianças com *necessidades* educativas especiais.

Por isso dizíamos no início do segmento que apesar de sua nova roupagem, a política de inclusão escolar poderia ser considerada como um processo de homogeneização e de apagamento das diferenças. Mas mesmo sucedendo assim, tal política recrudescer o conflito em outras bases qual seja, que todos os envolvidos têm que se ver frente a frente com as impossibilidades, as indeterminações, o fracasso e o inesperado, fenômenos estes que os modelos educativos ao longo dos séculos empenharam-se em ignorar, expulsar e controlar.

Podemos, então, dizer que tanto numa vertente médico-psicológica ou legalista do discurso acerca do deficiente mental o professor é colocado e se coloca, evocando-se como vítima, numa posição de objeto. Isto porque aquele a quem caberia a autoridade de contar sobre o mundo como um artifício humano para as crianças e os jovens que aqui estão chegando na condição de forasteiros, e que para tal deveria se apoiar sobre o domínio da disciplina ensinada foi, a partir do momento que a pedagogia se torna ciência do ensino, negligenciado.

O ideal de ciência transposto para a pedagogia ao reduzir a questão do ensino em termos de métodos e práticas, o que inquestionavelmente tem a sua importância, como também ao focar o aprendizado em termos de um experimento passível de ser controlado, quase laboratorial, com o mote aprender a aprender, modifica a posição do professor na equação ensino-aprendizagem, e talvez o efeito de maior impacto esteja no declínio de seu papel de autoria que lhe confere autoridade.

No que concerne à política de inclusão escolar o professor não foi tratado com mais sensibilidade do que o foi pelas teorizações científicas do ensino. Novamente, a pretexto de resolver os impasses que surgiram com o novo estatuto dado aos deficientes no contexto escolar bem como a forma de solução do impasse, que pelo lado do professor se traduz nos cursos de formação continuada, desconsiderou-se “a formulação singular que cada sujeito tem do problema” (VOLTOLINI, 2001, p. 104), contribuindo, no nosso entendimento, para o

acirramento do mal estar que assola a educação. Num cenário como este, como chamar o professor à responsabilidade sobre seu ato, o pedagógico?

Sintetizemos, então, como as coisas tendem a se passar pelo lado do professor. As teses organicistas ao migrarem para o domínio da educação escolar o fazem, como já se argumentou anteriormente, de par com a psicologia da aprendizagem e levam consigo o entendimento de que as marchas e contramarchas que um aluno experimenta durante seu percurso acadêmico estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento ou amadurecimento de seu equipamento psíquico e biológico. Diante de tais circunstâncias tidas como naturais, o professor tende a se subtrair do ato de ensinar aquele aluno que o espanta, pois que escapa a sua experiência costumeira, permanecendo à espera de receber formação teórica e prática que lhe diga como fazê-lo ou então que os especialistas nomeiem um mau funcionamento ou um defeito orgânico que o retire do lugar de impotência perante uma educação excessivamente idealizada como possível e que resulta em efeito persecutório.

A esse respeito Lajonquière (2002, p. 33) escreve:

[...] o interesse de ajustar a intervenção a um suposto estado natural das capacidades dos escolares implica na renúncia ao ato. Isto é, implica na demissão do adulto da posição de educador, pois, em lugar de invocar o impossível de um sonho – como diria Rubem Alves – ou de um desejo, resigna-se a ‘tocar’ a educação do ‘possível psicológico’.

Retomando a questão sobre a possibilidade de o professor não mais situar o aluno deficiente mental de forma generalizada, mas de abrir brechas para perceber seu estilo em relação ao conhecimento ou, conforme a corrente psicopedagógica, à aprendizagem, não seria o caso de dar resposta conclusiva, apenas apontar que, pelo lado dos professores, seria um bom começo estes retomarem sua posição de atores do ensino e autores das suas próprias metodologias e, analogamente aos alunos que deveriam ser colocados em posição de se interrogarem sobre seu atraso cognitivo, se situarem numa posição de implicação.

Voltolini (2002, p. 271) lapida a idéia de implicação quando se refere aos professores e seu ato, o de ensinar:

Isto (a implicação) expressa melhor a idéia de que é necessária uma mudança subjetiva e de posição em relação ao saber, pois trata-se mesmo de que o sujeito se reconheça implicado exatamente ali onde, em um momento anterior, não se reconhece participando.

Implicar-se no ato educativo do deficiente mental não é advogar-lhe a causa tampouco buscar guarida nos cursos especializados, o que nunca é demais, mas de poder organizar no ensino dele um saber que está mais do lado de um “saber fazer” artesanal, prévio, acumulado em sucessivas experiências de aula, e que se lança como revelação, como ato, e não entendimento racionalizável, no real da prática de cada professor alargando as bordas de seu ofício, o de ensinar que aluno seja.



## 5. FRAGMENTOS DE UM ENREDO ESCOLAR

Pensamos ter demonstrado ao longo deste estudo que não dá para conceber a deficiência mental sem tomá-la numa trama de relações onde estão envolvidos o próprio deficiente mental, seus pais, os especialistas, professores e a instituição escolar. Daí, portanto, a complexidade e a heterogeneidade do tema.

É forçoso esclarecer que embora em algumas passagens tenhamos nos norteado pelos pressupostos da psicanálise, não a utilizamos como um método de investigação que tem seu próprio modo de operar e cuja explicitação fugiria ao escopo deste trabalho. Acrescente-se a isso o fato de somente ser possível tratar dos efeitos de subjetivação se em determinado campo ou estrato institucional existir um analista que perceba o outro como um sujeito dividido, o que não foi o caso nesta situação.

Assim, o episódio recortado que ora apresentamos tem o intuito de ilustrar as brechas em que a subjetividade dos protagonistas se interpõe de forma intermitente, sem senso e mesmo paradoxal em contextos que daríamos por certo imperar a premissa da razão. Temos, também clareza que ao optarmos por este trajeto estamos expondo a nossa subjetividade naquilo que dela se enganchou na ocasião do acontecimento. Isto porque conforme nos ensina Barthes (2004, p. 393) “(a pesquisa) não deve, busque o que buscar, esquecer a sua condição de linguagem – e é isso que lhe torna finalmente inevitável encontrar a escritura”, e se se opera no domínio da linguagem o pesquisador, seja lá como for, não escapa do deslocamento automático da cadeia significante da qual se constituiu enquanto sujeito, inclusive sujeito da cognição.

Portanto, com este relato, que certamente não dá conta de recuperar a experiência vivida, convidamos o leitor a adentrar uma trama de modo que ele possa evocar sua experiência e se ver novamente, mas agora de um jeito distanciado, confrontado com as certezas, as dúvidas, as contradições e o incômodo, e que nos rastros da narrativa possa reafirmar suas concepções ou erigir suas próprias questões.

Consoante com estas ponderações, sugerimos, então, tomar a empreitada a seguir como um exercício pelo campo da linguagem, considerando-a pela via da leitura de um enigma cuja descoberta ou revelação pode precipitar uma alteração no real.

Reiteramos, então, o convite para que o leitor acompanhe através do relato as sucessivas e contraditórias tentativas de dar significação e mesmo propor solução a um episódio fortuito envolvendo um aluno com diagnóstico médico de deficiente mental. Alguns aspectos da trama nos suscitaram interrogações muito tempo depois, quando já estávamos envolvidos com esta pesquisa, e após termos consolidado um certo percurso teórico. Assim tomamos a liberdade de intercalar no relato algumas questões que chamaram nossa atenção para, numa tentativa de compreensão teórica, articulá-las ao conteúdo deste trabalho, embora certamente que enquanto enigma a chave encontrava-se em poder dos sujeitos diretamente envolvidos, como verdade de cada um.

O acontecimento seguinte é pulverizado no tempo, no espaço e em relação às personagens envolvidas e irrompeu como reclamação familiar às hierarquias administrativas da secretaria de educação de um município da Grande São Paulo, no início do segundo semestre de 2005, sobre o descontentamento dos pais com relação à condução do processo escolar de seu filho. Não foram feitos registros escritos sobre a reclamação tampouco sobre os procedimentos adotados em nenhuma de suas etapas. A reconstituição do ocorrido e sua configuração em forma de relato foram feitas a partir da utilização de poucos apontamentos pessoais frutos de listas de encaminhamento de alunos, de observações e interações dentro de sala de aula com o aluno em questão, alguns outros alunos da classe e a professora, como também foram utilizadas anotações pessoais em forma de itens feitas por ocasião da reunião com o aluno e seus pais. Somaram-se a isto a consulta ao caderno do aluno, à ficha de rendimento e a seu histórico escolar por meio do sistema de documentação do Estado de São Paulo - PRODESP. No relato procuramos ser fiel à ordem cronológica dos eventos, contudo os fragmentos trazidos à luz através da escrita não esgotam o cenário, antes são aquelas passagens que nos ficaram marcadas como obscuras, repletas de mal entendidos, lapsos e desencontros, portadoras de incômodo e, sobretudo, de indignação na medida em que ouvíamos a versão do pai e da mãe do aluno.

Vitor Vinicius entrou no nosso horizonte aos 15 anos, quando sua mãe dirigiu-se às instâncias administrativas da secretaria da educação para reclamar sobre a política de inclusão

que ela considerava “politiqueira”. Esta mãe dizia que seu filho necessitava ter continuidade no apoio pedagógico especializado denominado Sala de Recursos que tinha freqüentado desde 2003 e acreditava que ele havia sido tirado desse projeto por corte de gastos com a educação. Naquele ano de 2005, Vitor Vinícius estava matriculado no 1º. ano do ciclo II do ensino fundamental, correspondente à antiga 3ª. série.

Ao proceder à averiguação do histórico escolar com relação ao apoio especializado, constatei que havia sido recomendada pela professora da Sala de Recursos a continuidade do aluno neste apoio e, por um lapso meu, seu nome havia sido excluído da organização do agrupamento para o ano seguinte. Fiquei surpresa e a primeira pergunta que fiz a mim mesma foi: como tinha deixado passar o nome deste aluno, o único, dentre tantos outros nomes e agrupamentos que eu tinha organizado?

Compareci à escola para acompanhar o aluno em sala de aula de forma a reunir elementos para subsidiar uma futura entrevista com os pais. Na escola, a primeira informação que obtive por parte da professora coordenadora<sup>21</sup> foi a de que o Vitor Vinícius tinha Síndrome de Down. Entrei na sala de aula e não tive dificuldades para identificá-lo. Vitor Vinícius sentava-se numa carteira junto à mesa da professora, era o mais alto e encorpado da sala cujos alunos variavam em faixa etária entre 9 a 10 anos, usava um par de óculos grandes que lhe acentuavam nas feições os traços característicos da síndrome. Este arranjo onde o corpo parece marcar presença se deu a ver para nós de forma bastante explícita. Teriam estes signos que a primeira vista se nos apresentaram com uma estranha naturalidade o propósito de representar, no imaginário, um discriminante ou um lugar pré-interpretado?

A professora titular da classe havia voltado às atividades exatamente naquele dia, depois de prolongado período de licença, sendo que a condução das aulas tinha ficado a cargo de uma professora substituta. Como forma de sondar as aprendizagens de Língua Portuguesa de seus alunos, a professora havia retomado a estrutura narrativa de um conto de fadas e solicitado-lhes que fizessem um exercício escrito utilizando-se do gênero textual trabalhado, porém adaptando as personagens aos dias atuais. Os alunos apresentaram uma diversidade de propostas e de dificuldades diante da tarefa. Vitor Vinícius havia concluído seu texto bem antes dos demais e utilizando-se da estrutura narrativa “como se” do conto, escreveu sobre o Homem Aranha. Como se sabe, este é uma personagem da ficção literária e cinematográfica

---

<sup>21</sup> Professor coordenador é função de apoio à formação dos professores bem como compõe a equipe de gestão da escola deste sistema de ensino.

que foi mordida por uma aranha e sofre uma mutação na cadeia genética que lhe confere poderes extraordinários. Seria lícito considerar esta escritura como um deslocamento imagético de um saber algo sobre si próprio mas não conscientemente conhecido, fazendo com que Vitor Vinícius se imaginasse também com pendores ambigualmente especiais? Naquele momento não nos demos conta de uma provável relação entre seu texto escrito e seu histórico orgânico. Mas não poderíamos pensar que essa somatória de impressões visuais tenha contribuído com sua parcela para direcionar o rumo de nossa intervenção como descreveremos mais adiante?

Em Matemática, seu caderno mostrava exercícios de interpretação de problemas matemáticos e conhecimento de técnica operatória dentro do esperado para seu ano/ciclo. Expus para a professora o motivo de minha entrada em sua aula e ela assegurou-me que no seu entendimento o Vitor Vinícius sequer precisava de apoio pedagógico, que diria de apoio pedagógico especializado, e que acompanhava os objetivos e conteúdos da aula e se mostrava um garoto esforçado.

Tentemos outra relação neste trecho. Parece haver, no tocante aos conhecimentos que o aluno detém, uma polifonia de impressões. A professora titular o avaliara como estando dentro dos objetivos de aprendizagens do ano/ciclo. Já a professora que substituiu a titular pareceu mais presa a um imaginário que tem na causalidade orgânica a explicação para o déficit nas aprendizagens, a despeito do rendimento com bom êxito apresentado pelo aluno, como se concluirá mais adiante quando as informações da ficha de rendimento forem colocadas em discussão. A terceira professora envolvida - a da Sala de Recursos - segundo relato da mãe que a havia encontrado dias antes, continuava entendendo que o garoto deveria continuar no apoio especializado, confirmando a sua avaliação do ano anterior quando o manteve inscrito no agrupamento. Assim, não poderíamos presumir que a mãe, movida pelo confronto entre suas próprias convicções a respeito dos conhecimentos do Vitor Vinicius, seu progresso acadêmico observável e os desencontros das falas dos professores, tivesse chegado a um nível de tensão tal que a tenha feito irromper na administração a procura de um caminho que lhe reafirmasse a deficiência do filho, neste caso vindo sob a prescrição de um apoio pedagógico especializado, efeito que seria da ordem de uma repetição na medida em que buscaria uma vez mais um saber técnico – o do professor especializado – acerca do garoto? Vale lembrar que a inserção de alunos no apoio pedagógico especializado (Sala de Recurso), nesta rede de ensino, não está na competência exclusiva da escola, mas a mãe do Vitor

Vinicius ‘sabe’ que é deste apoio especializado, em si mesmo um recurso que imprime uma marca institucional no aluno, que ele precisava.

De outro lado, o meu lapso não colocando o Vitor Vinicius no agrupamento de Sala de Recursos não poderia ser tomado à semelhança de um saber que pode muito bem ter se construído automaticamente, isto quer dizer, não passando pela via reflexiva (conquanto o termo reflexão como “reproduzir uma imagem” significa operar no imaginário), nas vezes que a professora especializada e eu discutimos o rendimento que o aluno apresentava no apoio especializado?

Com relação à professora substituta, que eu não cheguei a conhecer, chamou-me a atenção na ocasião o fato de, segundo o relato da professora coordenadora, o Vitor Vinicius ser muito apegado a ela, ter sentido muito a sua troca e até ter causado muita comoção na professora ao sugerir de primeira mão que ela estaria “esperando um bebê”, antes de a professora ter a confirmação médica. Poderíamos pensar que este modo algo sedutor do garoto de lidar com a troca de professores, situação comum no cotidiano escolar, estivesse ligado ao fato de a professora substituta despertar ressonâncias de demandas parentais? E em que pese a arbitrariedade e as desvantagens de troca de professores no meio do ano letivo, neste caso em particular não teria sido relevante para o aluno por configurar-se num corte de uma espécie de transferência amorosa, ocupando o lugar outra professora que iria solicitá-lo em sua competência acadêmica?

Seguindo adiante com o caso, no dia da entrevista com a mãe na sede da Secretaria da Educação, compareceram também o pai e o próprio Vitor Vinicius. Participou da reunião também a orientadora pedagógica referência da escola.

Comecei o encontro pontuando as aprendizagens escolares do Vitor Vinicius que haviam sido avaliadas em loco pela orientadora pedagógica e por mim; nossa conversa com a professora titular e a sua opinião de que o aluno não precisava, no momento, de nenhum apoio pedagógico, sendo que seu rendimento estava além do de alguns alunos de sua classe e que da nossa parte não víamos necessidade dele frequentar o apoio pedagógico especializado (Sala de Recursos), motivos pelo quais havíamos marcado a reunião.

A mãe tomou a palavra para contar, então, que havia encontrado a professora da Sala de Recursos e que esta havia lhe dito que, no seu entendimento, o garoto deveria continuar

neste apoio. Foi daí que ela concluiu que a professora tinha proposto sua continuidade neste projeto e isto não tinha acontecido porque se queria economizar com esta *coisa de inclusão*. Retomo que o Vitor Vinicius não tinha necessidade de frequentar a Sala de Recursos pelo fato de que estava, em termos de aprendizagens, dentro do esperado para o ano/ciclo.

Justamente neste momento de impasse que o pai interrompeu a exposição para colocar a questão: “*Mas vocês não falam a mesma língua!*”.

Engatando na fala do marido, a mãe começou a falar o quanto ela ficou constrangida na última reunião de pais, pois a professora<sup>22</sup> mostrou a ficha de rendimento do Vitor Vinicius, sendo que ele estava insatisfatório em todos os objetivos<sup>23</sup> e ela estava muito confusa com tudo o que nós estávamos dizendo. “*Em quem eu acredito? Em você ou na professora?*”, perguntava ela, “*Ou a gente acredita no médico?*”, completava o pai. Vitor Vinicius acompanhava a tudo calado.

O movimento que os adultos faziam era como se a discussão não se tratasse de Vitor Vinicius ali a nossa frente, mas de uma outra pessoa. Talvez fosse mesmo de um outro garoto que falávamos, de uma imagem fantasmática de criança defeituosa que se sobrepunha à pessoa real de 15 anos com competência acadêmica. Não fomos todos nós daquele grupo ao ignorar, não deliberadamente, a presença de Vitor Vinicius apanhados numa armadilha de tomá-lo como um objeto a ser tutelado sem considerá-lo no processo?

Na tentativa de dirimir dúvidas, a orientadora pedagógica pegou a ficha de rendimento do Vitor Vinicius expondo-a a observação. Constatamos que de fato a mãe tinha em que se apegar para a manutenção de sua verdade em relação ao filho, pois, de alto a baixo os objetivos foram dados como *insatisfatório*, à exceção do objetivo de participação grupal, pontuado como *satisfatório*. Via de regra os professores alegam que a socialização não é dificultosa para os deficientes mentais, tidos generalizadamente como muito afetivos.

Continuando no relato, após nosso constrangimento diante da ficha de rendimento insatisfatório do aluno, falei para o pai: “*o senhor tem razão, não estamos falando de fato a mesma língua*”. Com este meu aparte o pai tomou a palavra, e com o olhar marejado contou que recebeu a notícia que seu filho tinha Síndrome de Down assim “*na lata*”; que o médico

---

<sup>22</sup> A professora referida pela mãe do Vitor Vinicius é a professora substituta.

<sup>23</sup> Os objetivos acadêmicos referem-se à Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes.

havia dito que ele se preparasse mas talvez o menino não viesse a falar nem andar e que ia ser deficiente mental. Desde então começaram os acompanhamentos dos especialistas: neurologista, oftalmologista, fonoaudiólogo e psicólogo. O pai trabalhava numa empresa que mantinha escola desde o nível infantil até superior. Vitor Vinicius estudou na educação infantil desta escola, mas quando completou a idade de freqüentar o primeiro ano do ensino fundamental ela não o aceitou porque ele era deficiente mental e não aprendia. A informação quem deu foi o neurologista. O pai ainda tentou argumentar que achava que ele tinha que continuar nesta escola mas o médico disse: *“o senhor se dê por contente pelo menino falar e andar, não adianta o senhor ‘bater muita cabeça’ porque ele nunca vai chegar na faculdade”*. Dirigindo-se a nós completou: *“e agora você vem dizer que ele está bem na escola e que não precisa desse reforço?”*

O que me deixou intrigada e desconfortável foi esta avalanche emocional não ter provocado qualquer intento de Vitor Vinicius de imiscuir-se no assunto. Na falta de controle da conversa, que eu imputava ser de minha responsabilidade, me perguntava: *o que é que está acontecendo aqui?* Irrefletidamente lhe perguntei: *“Vitor Vinicius você sabe o que é Síndrome de Down?”* No silêncio que se seguiu à pergunta, apenas ele abriu um largo sorriso e disse sua única palavra naquele encontro: *“Não”*.

Seguiu-se a este inusitado, até para mim mesma, um burburinho de falas. Dirigindo-me à mãe e ao pai lhes disse que pensassem num modo de explicar esse assunto para o Vitor Vinicius. Também tratei de pedir especialmente à mãe que permitisse à sua professora decidir se ele precisaria de apoio pedagógico (reforço escolar), de modo que deixasse à escola a decisão sobre o lado acadêmico do garoto. Ao que o pai falou: *“Vê aí o que você vai decidir com ela para depois não ficar buzinando no meu ouvido”*.

Finalizando a reunião, dirigi-me ao Vitor Vinicius lhe dizendo:

*Olha, estou pedindo para seus pais lhe explicarem o que é Síndrome de Down para que quando alguém se dirigir a você e lhe falar essas coisas duras que o seu pai ouviu sobre você, que você possa se defender e explicar aos outros, falar em seu próprio nome e que não precise da defesa de seus pais, como aconteceu aqui hoje e quem sabe a gente ainda se encontra na faculdade.*

Vitor Vinicius somente aquiesceu com a cabeça.

Por quê as coisas se desenrolaram de uma forma tal que me deu a impressão de que ali se interrogava menos sobre conhecimentos e mais sobre um saber que se expressava na forma de um segredo existencial? Por quê precisou ser armada toda esta trama para que Vitor Vinicius pudesse sustentar sua potência? O confronto destas diferentes versões, dos pais, dos professores e dos especialistas, e em diferentes espaços institucionais teriam, neste caso, surtido o efeito de uma produção de saber que possibilitasse a Vitor Vinicius ultrapassar as imagens fantasmáticas acerca da sua deficiência mental?

O aluno terminou o ano sem necessidade de freqüentar reforço escolar e sequer foi levado para o Conselho de Ano/Ciclo<sup>24</sup>. Não tivemos mais notícias de sua família. No ano de 2006 Vitor Vinicius foi promovido para o 2º. ano do ciclo II (4ª. série), na mesma escola, com 16 anos. Seus parceiros eram alunos na faixa etária de 10 a 11 anos. Os primeiros quatro anos do ensino fundamental acolhem alunos até 14 anos e neste caso foi decisão da escola mantê-lo matriculado em seu quadro.

No histórico escolar do Vitor Vinicius constam um ano de escola especial aos 9 anos de idade; dois anos de Classe Integrada<sup>25</sup>, tendo entrado no 1º. ano do ciclo I (antiga 1ª. série) aos 13 anos de idade. Freqüentou apoio pedagógico especializado (Sala de Recursos) nos anos de 2003 e 2004, respectivamente no 1º. e 2º. anos do ciclo I (1ª. e 2ª. séries).

Parece assim que efeitos se operaram a partir desta reunião, embora não se possa ter o controle nem a certeza sobre eles, significando também o impossível da educação, de algo que falha, de impossibilidades que permanecem como sobras, como não sabido.

---

<sup>24</sup> Para o Conselho de Ano/Ciclo são levados para discussão e decisão apenas os alunos que não alcançaram os objetivos traçados para o bimestre.

<sup>25</sup> Classe Integrada é a denominação dada pelo sistema de ensino deste município à classe especial.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo cabe alinhar o nosso percurso a fim de dele extrair algum significado. Partimos da realidade fenomenológica tal como se apresenta na escola para assinalar que a deficiência mental é questão que não tem unanimidade tanto entre os campos do conhecimento como no domínio prático, tal como a medicina e a pedagogia. Optamos, então, por uma abordagem crítica não no sentido de uma crítica ideológica como construção de uma outra verdade que se sobrepusesse às demais, mas sim como possibilidade de clarear os processos que instauraram tais verdades. Possivelmente em algumas passagens tenhamos sido derrotados neste intento, mas o fato deveu-se ao impacto das descobertas feitas ao longo da nossa pesquisa que acabamos por expressar no texto de uma forma que se possa considerar, talvez, como reativa.

Em seguida nos propusemos marcar a proveniência das idéias sobre a deficiência mental, sua circulação, disseminação e rearranjos. Justamente neste início, talvez tenhamos obtido nosso primeiro ensinamento, o de que nenhum campo do conhecimento pode exclusivamente deliberar sobre a deficiência mental. O que talvez possa acontecer seja a priorização de um campo do conhecimento sobre outro dependendo do lugar em que se fala do deficiente mental - na instituição familiar, médica ou escolar - de sorte a minimizar os efeitos destas visões divergentes acerca do mesmo protagonista. Esclarecemos, contudo, que esta conclusão<sup>26</sup> como as demais que se seguirão não devem ser tomadas como um direcionamento de validade geral, mas antes, foram fruto de síntese deste nosso estudo com a nossa prática de educadora em um sistema público de ensino e, portanto, sua validade é singular.

Depois, procuramos mostrar como a educação contemporânea, abalada em seus pressupostos de transmissão cultural e premida pela extensão da escolaridade obrigatória, rendeu-se a um absoluto científico que teve nas teorias psicológicas sobre ensino e aprendizagem o seu suporte. Concomitante, não menosprezando a importância dos processos de investigação das ciências, sublinhamos sua transformação em um ideal, quedando como ideologia tecno-cientificista. No tocante à escolarização a assimilação destes movimentos

---

<sup>26</sup> Para nós o termo conclusão refere-se a uma alteração que se torna presente no real, mas que não foi conscientemente conduzida.

privilegiou as metodologias de instrução ao invés de centrar-se na educação propriamente dita. No esteio desta reflexão, interrogamos se um ideal educativo assim construído não acabaria por exilar, inevitavelmente, o diferente, o deficiente, o especial. Concluímos que estes ficaram a cargo, preferivelmente, de uma pedagogia especializada vivificada nas escolas paralelas, também lastreada em um estatuto científico, só que desta vez de vertente médica, a medicina e seus recursos tecnológicos como o paradigma contemporâneo máximo da técnica. Assim que no caso da deficiência mental tornou-se perfeitamente concebível que concepções médico-psiquiátricas norteassem parâmetros de ensino. Mas não deixa de ser relevante apresentar a denúncia que Mannoni (1977, p. 62) fez deste artifício:

Em vez de revolucionar o ensino em sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou.

Na seqüência, propusemos falar em deficiência mental - mantendo a terminologia da qual partimos na introdução apesar das implicações de sentido - como expressão de uma subjetividade, por isso o seu caráter tão heterogêneo e que transborda de qualquer tentativa de regulação conceitual, sendo que no contexto educacional tal leitura abarcaria, sobretudo, a instituição, o aluno e o professor. Do ponto de vista da instituição o abalo produzido por outras produções teóricas sobre currículo, diversas do parâmetro hegemônico, poderiam abrir fendas propícias ao devir da novidade.

Pelo lado do aluno tais brechas poderiam lhe possibilitar o seu encontro com a demanda da ordem simbólica por um conhecimento metaforizado, de forma a responsabilizá-lo pelo seu aprendizado ou não. Aprendizado que ocorre não o tempo todo e para sempre como se fica tentado a pensar ilusoriamente, mas de forma transitória, intermitente, fortuita, paradoxal como é o irromper do próprio sujeito do inconsciente. Como também é próprio de todo processo de aprendizagem e ensino a despeito de pretender-se planejá-lo, controlá-lo e subjugar-lo.

Quanto ao professor, referimo-nos a uma nova produção de saber que designamos por implicação. Trata-se da interrogação feita pelo professor acerca das possibilidades de seu ato de ensinar os deficientes mentais, ainda que às vezes vituperando as diretrizes oficiais, se apegando a certezas, se destituindo de sua autoridade de professor ou abrindo-se para o inesperado. E à questão: por que ensinar quem não aprende, entre eles, os deficientes mentais?

A resposta talvez viesse no sentido de uma descoberta, qual seja, agüentar o incômodo, as dúvidas, as surpresas, o inexplicável e da mesma forma desapegar-se de métodos pedagógicos generalizantes, que no mais das vezes demitem o professor de seu lugar de autor. Enfim, descobrir o seu próprio caminho, a sua própria verdade que dê ao seu ato de ensinar um sentido de singularidade.

De qualquer forma, as possibilidades que aventamos não se referem aos deficientes mentais no plural ou em geral, mas são práticas que só podem ser construídas a partir do particular encontro que ocorre dentro de uma sala de aula em que convergem o aluno e sua história, o professor e sua experiência, a instituição escolar com seus regulamentos, o projeto pedagógico educacional e seus objetivos, as diretrizes oficiais com suas formas de regulação universal, as expectativas dos pais em relação à aprendizagem de seu filho e a intervenção de outros educadores ou especialistas com sua pluralidade de visão de mundo.

Finalizando, se nos propusemos no início deste estudo verificar em que medida as políticas públicas de inclusão escolar poderiam contribuir para desencadear movimento, mínimo que fosse, com relação aos deficientes, a questão ainda fica envolta em controvérsias.

De um lado se as políticas públicas de inclusão escolar são formas de garantirem direitos a fim de evitar a exclusão baseada em perspectivas de categorização, de outro lado, correm o risco de ser tomadas no ideal cientificista-tecnicista que apaga as diferenças e dilui a dessimetria. Este paradoxo ao inserir uma nota conflitante que aparece como um mal estar na educação e que alguns dos autores que estudamos referem como crise foi por nós interpretado como violência imposta pela pena da lei à prática pedagógica - as resoluções e regulamentações oficiais - no estilo de uma imposição peremptória: faça-se a inclusão não importa a quantas penas. O saldo é o cenário caótico e persecutório bem familiar àquele que atua em educação.

Por outro lado o processo de inclusão ao recrudescer o conflito abala, sem dúvida, as instituições escolares, comprometidas pela sua própria inerência, com a ordem da conservação e da reprodução. Assim, sem nem mesmo o pretender, este desarranjo promoveu um corte no discurso tecnicista e adaptativo preponderante.

Isto nos leva também a outra formulação, a de que não é próprio supor que uma modalidade ou nível de ensino – especial ou fundamental – tenham o domínio exclusivo do

“saber fazer” acerca do deficiente mental. Assim é que a missão da educação nacional deveria ser a de colocar a questão de ofertas educacionais flexíveis que estivessem baseadas primeiramente no laço social, aquilo que garante à criança, na posição de aluno, um lugar de pertencimento simbólico, ao invés das propostas educativas em voga lastreadas unicamente numa educação idealizada como utilitária e funcional.

Citando mais uma vez Mannoni (1988, p. 76):

É por isso que, se qualquer regulamentação da infância deficiente deve revestir-se de garantias morais para evitar a exploração de determinada miséria humana, deve também, mais do que em quaisquer outros casos, ajudar as iniciativas individuais, a fim de se multiplicarem as escolas experimentais, com caráter próprio. Essa não-homogeneidade na distribuição escolar corresponde à própria exigência da diversidade dos casos agrupados sob o rótulo de ‘retardamento’.

Os sucessos, bastante paradoxais em sistemas escolares diferentes, não se explicam nem pelo método pedagógico empregado, nem pelo nível intelectual do sujeito, mas antes pelo que este encontra como resposta ao que buscava inconscientemente.

Pelejar para abrir furos na prática cotidiana escolar que possibilitem a criação de novas cenas tendo como compromisso oferecer um lugar de existir no laço social para tantas crianças especiais talvez fosse o desafio que nós, educadores, deveríamos abraçar.

## REFERÊNCIAS\*

AJURIAGUERRA, J. *Manual de Psiquiatria infantil*. Tradução de Paulo Geraldês e Sonia Alves. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980. 952 p.

ALEMÁN, J. *Jacques Lacan y el debate posmoderno*. Buenos Aires: Filigrana, 2000.

ALEMÁN, J.; LARRIERA, S. Lacan:Heidegger. Ediciones del cifrado (cópia xerográfica).

AMARAL, L.A. Alguns apontamentos para reflexão/discussão sobre: diferença / deficiência / necessidades educacionais especiais. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.8, n. 47, p. 17-23, 1999.

ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1988. 348 p.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. 4. ed., 1994. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/dsm/dsm.html>>. Acesso em: 12 de jan. 2008.

AZANHA, J.M.P. Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola. Harvard Law School Association/EDF - Faculdade de Educação da USP, 2001.

BACHA, M.N. *Psicanálise e Educação*, Laços refeitos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paul: Cortez, 2000. p. 11-24.

BANKS-LEITE, L.; SOUZA, R. M. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-82.

---

\* De acordo com:  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referência: Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BARTHES, R. *O Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BELINTANE, C. Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito. In: REZENDE, N.L.; RIOLFI, C.R.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Org.). *Linguagem e Educação*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p.73-105.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico. Tradução de Oscar Cirino. In: Cirino, O. *Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 127-144.

BEARD, R. M. *Como a criança pensa*. A Psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais. São Paulo: IBRASA, 1978.

BINET, A.; SIMON, T. *Les enfants anormaux*. Paris: Librairie Armand Colin, 1907.

BLEGER, J. Psicologia institucional. In: Bleger, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. p. 31-70.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

CIRINO, O. *Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 155 p.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 214 p.

DOR, J. *A-cientificidade da psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DOUBLE, D.B. Paradigm Shift in Psychiatry. In: RAMON S.; WILLIAMS J. (ed.). *Mental health at the crossroads: the promise of the psychosocial approach*. Abingdon: Ashgate, 2005.

ELIA, L. Psicanálise: clínica & pesquisa. In: ALBERTI, S.; ELIA, L. (Org.). *Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000, p. 19-35.

FILIDORO, N. S. Adaptações Curriculares. In: *Escritos da Criança*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001, p. 111.

FINK, B. *O sujeito lacaniano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 253 p.

FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FREUD, S. Recordar, Repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III) (1915 [194]). *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago [1974].

FREUD, S. O inconsciente. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago [1974].

JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da psicologia*. Rio de Janeiro: Imago Editora 1977. 180 p.

JORGE, M. A. C. *Fundamentos da psicanálise – de Freud a Lacan*, v. 1: as bases conceituais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

KUPFER, M. C. M. Duas notas sobre a inclusão escolar. *Escritos da Criança*. Porto Alegre, v.1, p. 71-82, 2001.

KUPFER, M. C. M. Tratamento e educação de crianças com transtornos graves. Um encontro entre psicanálise e educação especial. In: *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000. p. 38-81.

LACAN, J. (1949). O Estádio do espelho como formador da função do Eu. In: SEIXO, M. A. *O sujeito, o corpo e a letra*. Lisboa: Arcádia, 1977.

LACAN, J. (1954-1955). O universo simbólico. Tradução de Marie Christine Lasnik Penot e Antonio Luiz Quinet de Andrade. *O Seminário*, Livro 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. (1954-1955). Onde está a fala? Onde está a linguagem? Tradução de Marie Christine Lasnik Penot e Antonio Luiz Quinet de Andrade. *O Seminário*, Livro 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. (1954-1955). Os embaraços da regressão. Tradução de Marie Christine Lasnik Penot e Antonio Luiz Quinet de Andrade. *O Seminário*, Livro 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. (1964). O inconsciente freudiano e o nosso. *O Seminário*, Livro 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1969-1970). O avesso da psicanálise. Tradução de Ari Roitman. *O Seminário*, Livro 17. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. (1974-1975). *R.S.I.* Seminário de 10 de dezembro de 1974. (cópia xerográfica).

LACAN, J. O seminário sobre “A carta roubada”. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. *De Piaget a Freud*. Petrópolis, RJ: Vozes, 9. ed., 2000. 253 p.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico) pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2002. 204 p.

LAZNIK-PENOT, M. Seria a criança psicótica “carta roubada”? In: SOUZA, <sup>a</sup> M. (Org). *Psicanálise de crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p.47-65.

LEBRUN, J.P. – *Um mundo sem limite*. Ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Companhia de Freud, 2004.

LEFORT, C. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso editorial, 1999.

MANNONI, M. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MANNONI, M. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MANTOAN, M.T.E. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. Integração x exclusão – educação para todos. In: *Pátio*, n.5, v.2, 1998.



MIRANDA, E. R. Debilidade mental: um transtorno em relação ao saber e à verdade. In: RINALDI, D.; JORGE, M.A.C.(Orgs.). *Saber, Verdade e Gozo*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

NASIO, J.-D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Ó, J.R. O governo dos escolares. Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. *Cadernos Prestige 4*. Lisboa: Educa, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação internacional de doenças e de problemas relacionados a saúde. 10. ed., 1992. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/webhelp/cid10.htm>>. Acesso em: 12 de jan. 2008.

PETRI, R. *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003. 136 p.

POSTEL, J.; QUETEL, C. (org.). *Historia de la psiquiatria*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

ROUDINESCO, E. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VOLTOLINI, R. *Psicólogo escolar ou co-pedagogo?* Uma contribuição crítica à definição do papel do psicólogo escolar. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. In: *Estilos da Clínica*, vol. 6, n. 10, São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2001.

VOLTOLINI, R. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: *Anais Do Colóquio Lepsi - Psicanálise, Infância, Educação*, 3., São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Lugar de Vida, 2002.

VOLTOLINI, R. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? In.*Estilos da Clínica*, n. 16, São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2004.

VOLTOLINI, R. Pensar é desejar. *Revista Educação - Especial Freud Pensa a Educação*, São Paulo, n. 1, p. 36-45, [2006].