

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Tiago de Moraes Tavares de Lima

**Da inclusão à educação: tensões e possibilidades**

São Paulo

2022

TIAGO DE MORAES TAVARES DE LIMA

**Da inclusão à educação: tensões e possibilidades**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação

Área de concentração: Educação,  
Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2022

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.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

di de Moraes Tavares de Lima, Tiago  
Da inclusão à educação: tensões e possibilidades /  
Tiago de Moraes Tavares de Lima; orientador Rinaldo  
Voltolini. -- São Paulo, 2022.  
176 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Educação inclusiva. 2. inclusão escolar. 3.  
escola. 4. psicanálise. 5. pesquisa psicanalítica.  
I. Voltolini, Rinaldo, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Lima, Tiago de M. T. *Da inclusão à educação: tensões e possibilidades*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Aprovada em:

### Banca Examinadora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## AGRADECIMENTOS

Ao prof. Rinaldo Voltolini, com quem tanto aprendi, pela orientação, comentários precisos e confiança durante a pesquisa e escrita deste texto.

Aos colegas do LEPSI, por compartilharem perguntas, inquietações, estudos e reflexões durante esses quatro anos. Este foi um espaço de trocas e referência fundamental para a empreitada.

Ao prof. Douglas Batista e à dra. Marise Bastos, pelos comentários e contribuições desde o exame de qualificação. Às profas. Mônica Rahme e Kelly da Silva que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa deste trabalho.

Aos educadores – professores, orientadores educacionais, diretores – dos quais tive o privilégio de ser colega, com os quais aprendi aquilo que vale a pena transmitir e descobri um estilo. Aos meus alunos, que não cessam de trazer o novo para o mundo.

À Marília e Renata, pela parceria, reflexões, respeito e cumplicidade. À Sônia, que há mais de dez anos, me trouxe para este barco que é a escola.

Um agradecimento especial aos participantes desta pesquisa, educadores, alunos e suas famílias, por compartilharem suas histórias e reflexões.

Aos amigos todos, que nos acompanham na travessia. Um agradecimento especial àqueles que acolheram e sustentaram momentos de dúvida e dificuldade: Jonas, Elaine, Elias.

Ao Arthur Vonk, pela revisão, conversas, sugestões e apoio na fase final da escrita. Sua contribuição foi fundamental.

Aos meus pais, minha irmã e minha avó Lae, pela confiança e carinho incondicionais. À Beth, pelo afeto, inspiração e transmissão do interesse pela educação e pela psicanálise.

À Jasmin, minha companheira, que me move a dizer e não calar.

Lima, Tiago de M. T. *Da inclusão à educação: tensões e possibilidades*. 2022, 176p. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

## RESUMO

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa de referencial psicanalítico, que se propôs a tomar como objeto de sua interrogação as tensões que surgiam em torno da inclusão escolar de alguns alunos do Ensino Fundamental 2. Este grupo foi escolhido por colocarem em questão seu próprio lugar institucional enquanto “alunos de inclusão”: se em certos momentos, parecia adequado aos olhos da escola que ocupassem um lugar de exceção em relação aos demais, por outro parecia que a inclusão só seria possível se saíssem justamente dessa posição. Colocavam, assim, para a escola, a pergunta de se a escola inclusiva deveria ser uma escola diferente, organizada em torno do respeito à singularidade para que a fronteira que os separava dos demais fosse finalmente apagada. Acompanhou-se a maneira como a escola encaminhava as tensões envolvendo estes alunos e organizou-se a análise dessas tensões em três conjuntos: tensões em torno do estudo; tensões em torno das regras e da moral; e tensões relacionadas ao grupo classe e à adolescência. Tomou-se como princípio metodológico que as tensões fossem interrogadas como sintomas, de acordo com o aforismo lacaniano de que um sintoma representa o retorno da verdade na falha de um saber. O trabalho então qualifica as tensões de maneira a perguntar em que situações, e de que forma, certas situações de impasse puderam se atualizar em uma transformação, bem como quais conflitos seriam tributários de tensões inerentes à educação. Neste sentido, argumenta-se, a partir dos casos, e em cada uma das três partes do texto, que há na educação (a) uma tensão entre um universal e um particular, da qual, espera-se, possa se produzir um sujeito singular; (b) um limite da ordem do interdito simbólico; e (c) um campo de (des)encontros com a semelhança e a diferença. Além disso, incluir é determinar, inscrever, e envolve a transmissão de marcas e saberes particulares. Conclui-se que a inclusão é processo que passa por uma escuta às contingências do encontro entre aluno e escola (o que não se confunde com o aluno enquanto caso individual ou psicológico) e que se dá no tempo. Nesse sentido, a escola — por princípio indistinta da escola inclusiva — é um campo potente para a narrativa e escrita dessa história.

Palavras-chave: Educação inclusiva; inclusão escolar; escola; psicanálise; pesquisa psicanalítica

Lima, Tiago de M. T. *From inclusion to education: tensions and possibilities*. 2022, 176p. Doctoral Dissertation, College of Education of the University of São Paulo (FE-USP, Brazil).

## ABSTRACT

The present dissertation consists of a qualitative research, within the scope of psychoanalytic theory and method, that aimed to take as object the tensions involving the inclusion at school of a few teenage students. This group was chosen precisely because they questioned their own institutional place as “students to be included”. If, from the school’s perspective, it seemed to make sense at times for them to occupy a place of exception, there were moments when, inversely, their inclusion appeared to only be possible if they were able to depart from this position. Hence they posed the question of whether the inclusive school should be an altogether different school, where singularities were “respected” in order for this dividing line between the “regular” and the “special” to be finally erased. The research tracked the way in which the school handled the tensions involving these students, and ordered their analyses in three categories: tensions involving studying; tensions in regard to rules and morals; and tensions related to the group and to adolescence. The study took as a methodological principle to address tensions as symptoms, in accordance to the Lacanian aphorism that says a symptom represents the return of truth as such into the gap of a certain knowledge. We then proceed to qualify the tensions by looking into the conditions through which a certain deadlock was able to develop into a transformation; but also which one of them revealed to be expressions of structural processes inherent to education. In this regard, and through the cases’ analyses in each of the three parts of the text, we posit that there is, in education: (a) a tension between universal and particular from which, one hopes, a singular subject may derive; (b) a boundary as symbolic interdiction; and (c) an open ground for meetings and (mis)matches around similarities and differences. Moreover, to include is to determine, to inscribe; thus it involves the transmission of particular traces and knowledge. We conclude that the inclusive school relies on an attentiveness to the singular encounter between student and school (rather than to the individual’s nature or psychology) and that this process unfolds in time. The school — indistinguishable, by principle, from the inclusive school — is an apt place for this narrative to be written.

Keywords: Inclusive education; inclusion; psychoanalysis; school; psychoanalytic research

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
Metodologia: a tomada das tensões como estratégia em psicanálise	13
O papel do pesquisador e a construção do método	18
Método: desenho da pesquisa e as etapas de escrita	22
O que faz tensão na escola inclusiva? E como fazer sua leitura	24
<b>PRIMEIRA PARTE: Tensões em torno do estudo</b>	28
<b>1. A escola da tutoria ou da fábrica?</b>	87
1.1. Apresentação do caso Antônio	31
1.2. A crítica da escola tradicional e o paradigma da diversidade	88
1.3. Bárbara: entre a demanda escolar e o interesse próprio	90
<b>2. Do impasse institucional ao sujeito</b>	49
2.1. A ideia de singularidade em sua relação com o normal e patológico	50
2.2. A escrita impossível e o surpreendente prazer do escolar	58
2.3. A repetição, entre a necessidade e a contingência	63
<b>3. Educação, demanda e sujeito</b>	102
3.1. Educação impossível: o espaço da singularidade	69
3.2. Antônio: entre a recusa e rebeldia	75
3.3. Servir-se do universal para que haja sujeito	79
<b>SEGUNDA PARTE: Tensões em torno da instituição</b>	87
<b>4. Instituição, moral e ética</b>	88
4.1. Instituição impossível	90
4.2. Tensões institucionais com a exceção violenta	97
<b>5. Crises narcísicas na relação com a Lei e com as regras</b>	102
5.1. Braços de ferro, cabos de guerra e panelas quebradas	105
5.2. Do inter-dito à escrita	110
<b>6. Inclusão, filiação e autoridade</b>	114
6.1. Uma crise de autoridade	116
6.2. Duas situações de "fracasso" na inclusão	120
6.3. Arbitrariedade e filiação institucional	125
6.4. Inclusão, ética e responsabilidade	127
<b>7. Das condições de se julgar em nome próprio</b>	131



<b>TERCEIRA PARTE: Tensões em torno do grupo e da adolescência</b>	136
8. O grupo: obstáculo para a inclusão?	137
8.1. Fratria e desamparo	139
8.2. Possibilidades abertas pelo encontro com a semelhança e com a diferença	145
8.2.1. Identificação horizontal e jogos com posições simbólicas	145
8.2.2. A inclusão e a amizade para além do espelho	150
8.2.3. Identidade, grupo e minorias	153
8.3. Laço social e a história de um grupo	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	160
<b>REFERÊNCIAS</b>	168

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu, como projeto de pesquisa, a partir de inquietações surgidas no trabalho com alunos que se julgava necessário incluir, ou re-incluir, na escola, a partir do lugar de Orientador Educacional. Tratava-se de alunos de uma escola particular de São Paulo e dos anos finais do Ensino Fundamental, portanto também atravessados muitas vezes por questões da adolescência. Havia, de um lado, as dificuldades de convívio e os desafios pedagógicos com que os professores-especialistas muitas vezes não estavam tão habituados a lidar — como, por exemplo, o desafio de inserir na sua aula um aluno que ainda está se alfabetizando aos 14 anos, ou que ainda não sabe fazer cálculos de divisão. Mas, para além disso, havia, de outro lado, um leque de questões e esforços que se colocavam à medida que a escola decidia repensar suas estratégias típicas e procurar outras soluções para aquilo que não estava funcionando para algum aluno. Este movimento de ir além do que já estava estabelecido como "o curso que eu sempre dei, há anos" ganhava, com a discussão sobre a inclusão escolar, uma injunção ética: este aqui também é seu aluno, cuide dele. Assim, quando se tratava de um aluno com "necessidades educativas especiais", "com deficiência" ou "aluno de inclusão", foi ficando mais ou menos claro para professores e escola que era permitido e necessário pensar outras rotas possíveis para aquele curso (caminho) usualmente traçado. Mas quais eram os alunos que deviam compor esse grupo? A definição dessa fronteira deveria ser de responsabilidade da própria escola ou externa (por exemplo, médicos ou profissionais "psi")? E, finalmente: deveria a fronteira existir? Elaboradas ainda de forma intuitiva, questões como essas se manifestavam em discussões em equipe, o que nos motivou a tentar aprofundá-las.

Elas podem ser resumidas em uma pergunta sobre o que seria, afinal, uma escola inclusiva. Questão que se divide em duas: uma sobre o que ela deveria ser; outra sobre o que ela está sendo ou pode ser. De fato, diversos autores<sup>1</sup> problematizam um modelo de escola inclusiva que não passa de mera replicação, agora dentro da instituição, da velha separação que já existia entre escola regular e escola especial. Tal cisão, orientada por uma lógica que percebe aquilo que não se encaixa na categoria de **normal** como **déficit**, seguiria mantendo essas crianças como estrangeiros dentro da escola. Qual o caminho para superar essa divisão e fazer

---

<sup>1</sup> Por exemplo: Plaisance, 2010, 2014a; Palacios, 2008; Parra, 2007; Voltolini, 2021.

uma inclusão que não seja só *pro forma*, que vá além da matrícula do aluno na escola e do direito de circular por aquele espaço?

Há aí um atravessamento de discussões e discursos distintos, os quais tornam esse cenário contemporâneo brasileiro complexo. Nomeemos alguns deles.

Em primeiro lugar, podemos mencionar a tendência a compreender e interpretar as diferenças de um ponto de vista médico-patológico (Angelucci, 2014; Guarido, 2007), isto é, inserindo-as em categorias diagnósticas que permitem que sejam endereçadas do ponto de vista de um tratamento farmacológico, ou de estímulos e condições que garantam a retomada de um desenvolvimento que havia sido interrompido (Lajonquière, 2001; Voltolini, 2009, 2012). A escola é invadida pelo discurso das especialidades, únicas capazes de fornecer um saber legítimo e confiável sobre o aluno. Essa possibilidade de nomeação do aluno com dificuldade, como alguém que esteja sendo potencialmente excluído por falta de atenção a uma condição da qual sofre, dá consistência à divisão entre aqueles que devem ter um tratamento especial na escola e os que não devem. O saber médico, aqui, ao fornecer o laudo, não tem só interesse para a instituição na medida em que produz um saber sobre este aluno particular, mas porque permite separar os imputáveis dos imputáveis (Voltolini, 2021).

A própria *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) define o público-alvo da educação especial como composto por três grupos: pessoas portadoras de deficiência, pessoas com altas habilidades ou superdotados e pessoas com transtornos globais de desenvolvimento. De lá para cá, observamos associações que militam pelos direitos de pessoas com certos diagnósticos, como o TDAH e a dislexia, buscando serem contempladas nesta lei, o que lhes permitiria tratamentos diferenciados na escola, como provas adaptadas ou com maior tempo para realização.<sup>2</sup> Porém, nesse contexto, a categoria diagnóstica agrupa aqueles que queremos conhecer em sua singularidade sob o guarda-chuva do transtorno ou deficiência, simplesmente replicando a lógica da escola especial dentro da escola (Silva, 2010). De modo que, para evitar esse efeito, faz sentido colocar em questão a própria fronteira entre o normal e o diferente, o regular e o especial, buscando outras maneiras de nomear a diferença (Angelucci, 2014).

Uma maneira atual de abordar a questão é pela via das propostas de pedagogias centradas no aluno, ou ainda, *aprendizagens personalizadas*.<sup>3</sup> Em meio a tantos grupos e

---

<sup>2</sup> Em 2021, por exemplo, foi sancionada lei (14.254/21) que amplia os direitos das pessoas com TDAH e as responsabilidades do poder público em fazer o diagnóstico e garantir tratamento especializado.

<sup>3</sup> Documento do Department of Education dos Estados Unidos define “*personalized learning*” assim: “Personalized learning refers to instruction in which the pace of learning and the instructional approach are optimized for the needs of each learner. Learning objectives, instructional approaches, and instructional content

identidades que competem por um lugar ao sol, reivindicando atenção especial, a ideia de uma educação que se descentraliza tem certo apelo. A distinção entre o normal e o diferente seria substituída pela diferença que faz de cada aluno um ser único. Seja porque se é da opinião de que a escola dita tradicional seria em si mesma um sistema excludente e de reprodução de desigualdades, seja porque se crê que uma escola em que o aluno seja protagonista de seu aprendizado é mais coerente com nosso futuro digital, há um discurso hoje em dia de que a escola precisa passar por uma revolução para se manter relevante. Vale lembrar que o movimento pelo *homeschooling* questiona justamente se a escola ainda é capaz de se constituir como um espaço comum de educação para todos, dadas as diferenças individuais, culturais e familiares dentro da sociedade.

Ainda que esta visão mais neoliberal de educação venha ganhando relevância ultimamente, convém lembrar de posicionamentos que percebem uma relação causal entre a queixa sobre “a falta de limites” dos jovens contemporâneos e uma crise da autoridade do mundo adulto e suas instituições (Aquino, 1999; Lebrun, 2004). Nesse sentido, concomitante à reivindicação crescente de cada grupo por expandir seu acesso aos bens e direitos comuns, é previsível que, como outro lado da moeda, surja a posição que será contra o “mi mi mi” — expressão que vem ironizar a dificuldade do outro, ao mesmo tempo que quer mostrar-se superior, narcisicamente, por ter conseguido suportar sem reclamar, ou perseverar apesar das dificuldades. Mas para além da nostalgia conservadora, saudosa do tempo (mítico) em que as instituições disciplinares “funcionavam”, poderíamos indagar se a possibilidade de a escola formar adultos iguais tem relação com a manutenção de uma assimetria entre as gerações (Arendt, 2013) que estaria em risco quando o professor torna-se apenas um apoio para que o aluno desenvolva seu potencial, a partir de seus interesses. E poderíamos, ainda, pensar que, se esses interesses são da ordem do privado, é subvertido assim um princípio fundamental da escola, a saber, seu espírito público (Lebrun, 2016).

Essa colcha de retalhos esquemática — de modo algum exaustiva, e por demais resumida — já nos serve para mostrar como a pergunta sobre a escola inclusiva é atravessada por uma multiplicidade de discursos e práticas institucionais. Este entrecruzamento discursivo, bem como a distância entre o caso particular e aquilo que cada discurso defende como o ideal, produzem uma série de **tensões** dentro da instituição escolar. Nosso objetivo na presente pesquisa é tomar algumas dessas tensões como objeto de interrogação em um caso institucional

---

(and its sequencing) may all vary based on learner needs. In addition, learning activities are meaningful and relevant to learners, driven by their interests, and often self-initiated” (US Department of Education, 2017).

particular, a partir da experiência com alguns alunos, para pensarmos o que essas tensões — ou o encaminhamento que recebem — podem nos dizer sobre a escola inclusiva.

Seria a escola inclusiva uma escola diferente, fruto da união da escola especial com a escola regular? Ou seria ainda o caso de refundarmos a escola, reconhecendo que a que já estava aí tem uma estrutura excludente, e que para acolher a diferença de uma maneira não segregativa seria preciso modificar as bases fundamentais da escola? Estas são algumas das perguntas, fruto desse panorama discursivo complexo, que serviam de justificativa para nossa empreitada nesta pesquisa.

A proposta de analisar tensões nos levou a organizar a exposição em três partes. A Primeira concentra tensões relacionadas ao estudo, através de casos de dois alunos que recusavam as propostas escolares de uma maneira que colocava a própria interpelação do aluno pela escola em questão. A Segunda reúne questões relacionadas à escola enquanto instituição, isto é, tensões que dizem respeito às regras e à moral: o quanto a inclusão passa por uma conformação a hábitos e práticas institucionais? Finalmente, em uma Terceira parte, tratamos das tensões relacionadas ao grupo e a à adolescência.

Nossa hipótese é de que a análise das tensões surgidas em torno de alguns casos particulares poderia ser uma via privilegiada para compreender algo sobre o **real** da inclusão. Porém, "real", na terminologia introduzida por Jacques Lacan, não quer dizer "realidade". É antes uma dimensão que se define como limite da linguagem, para além daquilo que o simbólico e o imaginário dão conta de nomear e representar. Esse impossível, no entanto, é também **causa** da fala e, ao fazer borda ao significante, também participa de sua definição. De modo que, se conseguirmos problematizar algo sobre o real da inclusão, quem sabe isso também nos informe acerca daquilo que é estrutural à educação.

Para que essa relação entre o real e o estrutural fique mais clara, e para explicitar a maneira como chegamos à reunião desses três conjuntos de tensões, julgamos ser organizador, em primeiro lugar, examinar por que tomar as tensões em torno da inclusão como objeto seria de interesse metodológico para nossa pesquisa. Em seguida, dar alguma medida sobre como este projeto foi estruturado; para, finalmente, anteciparmos quais são as tensões fundamentais de que decidimos tratar e como elas serão analisadas.

### **Metodologia: a tomada das tensões como estratégia em psicanálise**

Voltolini (2021) faz um panorama dos discursos contemporâneos em torno da educação inclusiva bastante completo, inclusive submetendo-o a uma interrogação genealógica, através de uma análise das origens desses discursos e dos elementos que eles mobilizam na disputa por espaço. Não obstante, inclui em sua estratégia de leitura um procedimento, próprio à psicanálise, que nos auxilia a situar a maneira como queremos abordar nosso objeto: ter em vista que, para além daquilo que um discurso procura apresentar em seu “verso” — sua versão oficial —, pode-se também fazer a leitura do **avesso** do discurso. No seu enunciado, o discurso positiva seu argumento em favor da sua superioridade moral em relação aos demais, apresentando-se como um todo coerente. Trata-se da face moral do discurso, ou **normativa**, que advoga sobre como as coisas deveriam ser.<sup>4</sup> Isso permite que olhemos para a prática estabelecendo uma distância entre aquilo que é (o caso particular) e o ideal. Distância esta que emerge como **falta**, mas — note-se — falta que se encontra fora do discurso e que não compromete a sua integridade, a não ser, talvez, por algum argumento sobre sua efetividade. Nesta face do discurso, o patológico se define, portanto, por aquilo que se distancia da norma.

Porém, para Lacan (1969-70), um discurso se erige em torno daquilo que é impossível de se dizer, que faz limite ao discurso. Aquilo que lhe falta, é também sua causa. A interrogação sobre o *pathos* do discurso entende, aqui, discurso como aparelho de gozo. Como tal, contém tanto uma dimensão de renúncia quanto de regramento para que o laço social seja possível (Voltolini, 2021, p. 56). O patológico poderia, assim, trazer uma verdade a partir do que aquele discurso apresenta como certeza. A estratégia lacaniana insere-se numa perspectiva antiga, aberta por Hegel (1977) na *Fenomenologia do Espírito*, e que diversos autores tomaram como ponto de partida, ao fazer uma distinção fundamental entre **saber** e **verdade**. Lacan percebe uma afinidade entre a psicanálise e esta estratégia — dialética —, segundo a qual é no limite de uma certeza positiva que algo emerge, de forma negativa, como verdade — podendo trazer, em seu efeito, a mola para uma ressignificação. É por perceber essa afinidade, e empreender uma articulação entre Freud e a dialética,<sup>5</sup> que será possível a Lacan dizer que Marx foi o inventor do sintoma:

É difícil não ver introduzida, desde antes da psicanálise, uma dimensão que poderíamos dizer do *sintoma*, que se articula por representar *o retorno da verdade como tal na falha de um saber*.

Não se trata do problema clássico do erro, mas de uma manifestação concreta a ser ‘cl clinicamente’ apreciada, onde se revela, não uma falha de representação, mas uma verdade de uma referência diferente daquilo, representação ou não, pelo qual ela vem perturbar a boa ordem... [itálico nosso] (Lacan, 1998a, p. 234-5)

<sup>4</sup> Mais abaixo, na Primeira Parte, entraremos em mais detalhes sobre o uso do termo *normativo*.

<sup>5</sup> Para uma apreciação do quanto a práxis analítica lacaniana é de natureza dialética, ver: Safatle, 2006.

O potencial de articulação entre teoria social e psicanálise é anterior a Lacan, e seguiu se desenvolvendo em paralelo a ele. A ideia de que o inconsciente tem uma dimensão social, que permanece portanto escondida no discurso — especialmente pela, e na, ideologia — e poderia ser revelada através da crítica, encontrou o interesse de autores da Escola de Frankfurt como Fromm (1932), Habermas (1971) e Honneth (2009). Porém, enquanto esses autores bebem diretamente de Freud, é possível argumentar que entendem ser tarefa da crítica desfazer os mal-entendidos e "irracionalidades" do sintoma em nome de uma reacomodação das instituições e seus princípios em formas mais coerentes. Freud daria acesso à compreensão de como certas instituições possibilitam formas de satisfação pulsional substitutivas, ao mesmo tempo que fornece um método<sup>6</sup> para esclarecer o quanto esses sintomas estão distantes daquilo que aquela prática teria como alvo (sua norma). Ou seja, trata-se de uma compreensão do sintoma e da patologia que poderia ser aproximada de uma visão desenvolvimentista da obra freudiana, na qual se trata de reconduzir os desvios ao seu curso correto. Para Van Haute e Geyskens (2012), no entanto, essa leitura de Freud — mais baseada em escritos focados em estabelecer o complexo de Édipo como chave universal para leitura das patologias, mas também de formações culturais e artísticas — seria menos interessante do que a de uma **antropologia clínica**, característica de trabalhos de Freud mais antigos. Tal perspectiva pode ser explicada pelo uso que Freud faz da metáfora do cristal:

Por outro lado, bem conhecemos a noção de que a patologia, tornando as coisas maiores e mais toscas, pode atrair nossa atenção para condições normais que de outro modo nos escapariam. Onde ela mostra uma brecha ou uma rachadura, ali pode normalmente estar presente uma articulação. Se atiramos ao chão um cristal, ele se parte, mas não em pedaços ao acaso. Ele se desfaz, segundo linhas de clivagem, em fragmentos cujos limites, embora fossem invisíveis, estavam predeterminados pela estrutura do cristal. (Freud, 1933, p. 64)

Segundo essa abordagem, a patologia forneceria uma via privilegiada para entender o que seria o normal. Daí Van Haute e Geyskens (2012) darem o nome de 'patoanálise' para um método de investigação que elevasse "a analogia do cristal a um princípio heurístico e ético" (p. 17). As diferentes formas de transtorno psicológico não estariam em contraposição à normalidade psicológica; ao contrário, elas exibiriam uma disposição específica presente tanto na patologia como na vida normal, distantes apenas pela intensidade e proporção que ganham no caso específico.

---

<sup>6</sup> A saber, o método da elaboração — o *Working-Through*, ou *Durcharbeitung*, de "Recordar, repetir e elaborar" (Freud, 1914).

Essa perspectiva já permite entrever como, para a psicanálise, pode se produzir um saber a partir de um caso particular. Pelo caso — pela clínica — encontra-se uma via de acesso ao universal que está escamoteada quando se examina o "verso" do discurso. Nas palavras de Dunker (2011), em psicanálise, "o desvio é o próprio critério do método" (p. 43). Não se trata de descobrir o que está errado para tomá-lo como um desvio de um estado (lógico) anterior, a ser restaurado; o patológico se articula, em Freud, à postulação do inconsciente, que é construído teoricamente a partir das suas manifestações disruptivas mais patológicas ou ordinárias — o sonho, os chistes, a psicopatologia da vida cotidiana. "Há na psicanálise uma teoria psicológica geral, de aspiração universalista, mas esta é construída como uma espécie de corolário ou inferência, jamais deduzida do funcionamento psíquico normal a priori" (Dunker, 2011, p. 43).

É importante lembrar, no entanto, que para Lacan a divisão entre saber e verdade é irreduzível e impossível de superar completamente. Ou seja, que não é um saber novo que deve ser produzido para solucionar o sintoma, através de uma integração à consciência. Voltolini (2021) sublinha como a estratégia de interrogação do *pathos* de um discurso — isto é, de suas condições de emergência (p. 41) — não visa a uma "tomada de consciência" que seja capaz de reunir a verdade produzida a partir do exame do sintoma com o saber ao qual estava ligado por solução de compromisso, mas a uma tomada de **distância**:

*A tomada de distância, mais do que a de consciência, é o método através do qual se pode construir um espaço que impede que o caráter sintomático de um discurso aja de modo automático e sem possibilidades pilotadas de reação. Se o sintoma é um tipo de solução espontânea, uma solução de compromisso, a tomada de distância pode permitir a emergência de outras soluções com distinta implicação do sujeito. . . .*

Essa tomada de distância, que, por estrutura, só pode ser pontualmente feita, possui caráter evanescente. Ela gera mais *efeitos* de verdade do que consolida algum saber e nisso se distingue fundamentalmente da tomada de consciência (Voltolini, 2021, p. 58).

Isso nos leva à importância de distinguir a pesquisa em psicanálise de uma aplicação da teoria psicanalítica à prática. Ou ainda, de um uso do dado como ilustração daquilo que a teoria já estabelecia. Tal aplicação da psicanálise seria de pouco interesse como pesquisa qualitativa, pois busca uma forma de validação da pesquisa similar ao da pesquisa experimental. O caso teria valor apenas enquanto confirmação ou refutação de certo conceito, mas daí a pesquisa estaria indo a campo apenas para encontrar aquilo que já estivesse pronta para explicar. Lacan (1964/1988) faz uma crítica a essa perspectiva quando retoma a frase de Picasso — "*Eu não procuro, eu acho*" (p. 14). A ideia de procurar aquilo que já se sabe corresponderia a um tipo de campo conceitual que toma o que é objeto estranho e o fagocita para dentro do corpo



conceitual. O conceito é aplicado à prática apenas com o objetivo da reprodução do discurso de que faz parte, em um jogo de poder com outras teorias.<sup>7</sup> Estaríamos, nesse caso, diante de uma "normatização" da pesquisa psicanalítica (Voltolini, 2017).<sup>8</sup> Pretensão presente em pesquisas que querem apenas reforçar um paradigma através da identificação das suas premissas na experiência, a pesquisa normatizante confunde o esclarecimento de um dado problema identificado com a prescrição de propostas para solucioná-lo. Esse modelo de pesquisa deixa de se dirigir àquilo que definiu como enigma, buscando avançar na sua compreensão; ao contrário, define um enigma para o qual o seu referencial teórico já teria uma resposta, visando em última instância apenas à reprodução dogmática. Se, ao contrário, está atenta à imprevisibilidade do acontecimento, a pesquisa em ciências humanas e em psicanálise tem possibilidade de formalizar aquilo que foi operativo em determinado contexto.

Resguardada dos riscos da diferença entre ciência e discurso da ciência e da cosmovisão como plataforma de pesquisa, a psicanálise pode encontrar seu lugar no campo de investigação científica. O termo *contraciência*, proposto por Foucault, é interessante como lugar para a psicanálise, desde que o tomemos na perspectiva adotada pelo autor de que há na psicanálise, mas também na etnologia e na ciência da linguagem, um potencial para *trabalhar no negativo* das ciências humanas. Quer dizer, no *avesso da positividade* que elas desenvolvem ao tomar o homem como objeto. . . . Enquanto as ciências humanas se instalam e se desenvolvem sob a égide do *homem-objeto*, a psicanálise se instalaria e se desenvolveria com um lembrete crônico do *homem-enigma* (Voltolini, 2017, p. 317).

É na perspectiva desse enigma irreduzível do objeto que pretendemos tomar aquilo que falha no saber envolvido nas tensões que encontramos na prática escolar.

Notemos também como os “efeitos de verdade” produzidos aparecem sempre para um sujeito. Ainda que continue havendo lacuna entre saber e verdade, há uma implicação subjetiva concomitante a essa tomada de distância. Do ponto de vista daquele que faz a pesquisa, trata-se da maneira como essa dimensão de *pathos* que move a pesquisa lhe faz falar, e define-o como sujeito. A pesquisa dirige-se àquilo que "o aflige, o atormenta, o restringe, o aprisiona, enfim, o que lhe faz questão. Ou seja, deve partir do *pathos*, que é exatamente daquilo que ele quer se emancipar" (p. 318). Este elemento seria fundamental para manter a pesquisa não só como um

---

<sup>7</sup> Ver também a esse respeito: Lerner, 2008.

<sup>8</sup> *Normatização* é definida aqui a partir de, e em contraposição a, noção de *normalização* — entendida como conceito afim ao de 'ciência normal' de Thomas Kuhn. A ciência normal é aquela que funciona dentro de um paradigma que conseguiu se estabelecer e que, nas pesquisas, é confrontado com novos casos com o objetivo de ser confirmado ou refutado, isto é, posto à prova. Já “a normatização é o risco que se corre de congelar esse movimento de consolidação pela prova em prol de uma suposta consolidação que viria pela repetição dos resultados” (Voltolini, 2017, p. 313).

estudo *sobre* o humano, mas também *para* o humano.<sup>9</sup> De outro lado, para os alunos envolvidos, e sobre os quais vamos relatar certas intervenções, era de nosso interesse pensar como é que aquilo que falhava podia (ou não) fazer sujeito.

### *O papel do pesquisador e a construção do método*

A questão sobre a participação do pesquisador na pesquisa em psicanálise é articulada em especial através do conceito de transferência. Na leitura de Lacan, a transferência é elemento comum na psicanálise tanto como método de tratamento quanto como método de investigação. Pois a técnica envolvida no tratamento não é replicável de maneira independente do analista e do paciente em questão, mas tem como princípio que ela é operativa dentro da própria relação entre eles. E a investigação é feita a partir de um dado que emerge da relação transferencial.

Operar com o inconsciente implica, pois, a suposição de um saber que 'não se sabe' mas que é suposto. As condições de produção de conhecimentos sobre este 'insabido' são internas ao campo relacional que o constitui. A isso denominamos em psicanálise 'transferência'. Não é, pois, um saber prévio que já estava ali, no 'entrevistado', como um dado a ser colhido pelo 'entrevistador'. É algo que se situa num espaço transferencial em que o 'insabido' se expressa como formações do inconsciente. Logo, ele inclui o pesquisador na própria formação. (Costa & Poli, 2006, p. 17)

Diversos autores discutiram em mais detalhe a metodologia específica envolvida nessa investigação. Há sugestões de categorizações dos tipos de pesquisa a partir de sua forma de sua publicação — em supervisão, como relato de caso, ou como questão metapsicológica (Iribarry, 2003) — ou de considerações sobre o método de coleta de informação pelo olhar — observação; ou pela escuta — entrevista (Debieux Rosa e Domingues, 2010). Há distinções entre o estudo de caso e a delimitação do fato clínico (Moreira da Silva & Macedo, 2016). Emerge aqui uma tensão metodológica que deve ser articulada entre a subjetividade do pesquisador e a dimensão estrangeira do objeto. Nas palavras de Iribarry (2003), trata-se de um dispositivo a um tempo solipsista e de alteridade. O autor entende o método psicanalítico como uma síntese desses dois

---

<sup>9</sup> O foco que estamos dando aqui para a dimensão de *pathos* que atravessa o campo da escola inclusiva hoje não deve, no entanto, nos fazer esquecer que, ao cabo, toda pesquisa tem ainda de levar em conta outras duas dimensões. Ela deve levar em conta a época e cultura em que se insere, isto é, seu *ethos*, assumindo esta perspectiva dentro da pesquisa. Mas se a pesquisa não conseguir dar um tratamento racional que eleve sua conclusão para além da opinião (*doxa*), e com isso se estabeleça em uma tradição do *logos*, também falharia enquanto pesquisa científica (Voltolini, 2017).

movimentos, em que se o clínico pesquisador, de um lado, faz uma construção do caso que é autoral, de outro lado tem como princípio central para toda a pesquisa o elemento de alteridade, que lhe faz questão e que não se deixa ser completamente traduzido. Tal elemento, cuja arqueologia remonta ao umbigo do sonho de que falava Freud (1900/1996), alude ao próprio trabalho de conceitualização, que circunda o objeto com o conceito (Bernardes, 2010).

Esse elemento opera de forma negativa numa determinada situação social, entre o que o discurso enuncia como princípio racional e os conflitos dessa mesma estrutura que estão recalçados. Segundo Debieux Rosa e Domingues (2010),

No caso da contribuição da psicanálise ao estudo do campo social e político, não lhe cabe a pretensão de esgotar, por si só, o fenômeno: cabe-lhe esclarecer uma parcela dos seus aspectos, ainda que uma parcela fundamental. Sem pretensão de substituir a análise sociológica, cabe à psicanálise incidir sobre o que escapa a essa análise, isto é, sobre a dimensão inconsciente presente nas práticas sociais (p. 187).

Já Figueiredo (2006) faz uma distinção entre pesquisa em psicanálise, a qual compreende estudos sobre o corpo de conhecimento teórico da psicanálise, e pesquisa com o método psicanalítico. Na pesquisa psicanalítica, mesmo que esta não esteja inserida em uma situação analítica em sentido estrito, tanto objeto quanto sujeito (psicanalista) saem transformados da pesquisa, por um deslocamento na maneira de interrogar o objeto que o retira de seu sentido habitual, afetando, conseqüentemente, o próprio olhar.

Ainda que nossa proposta não se traduza em uma pesquisa qualitativa antropológica ou sociológica, importa ressaltar alguns elementos desses métodos que convergem em alguma medida com nosso projeto.

Baszanger e Dodier (2006) sintetizam três requerimentos que as etnografias pretendem satisfazer: partem da percepção de que determinado problema, para ser discutido, necessita de uma abordagem empírica; reconhecem a importância de uma postura do pesquisador de se manter aberto a elementos que não podem ser codificados no momento do estudo; e têm uma preocupação em ancorar os fenômenos observados no campo. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa que parte do princípio de que o controle da situação de pesquisa pelo experimentador vai afastá-lo da possibilidade de detectar certos elementos. O que também configura uma tentativa de dar conta da singularidade de uma situação, mesmo quando, em um segundo passo, a pesquisa busca estabelecer articulações entre esse particular e o universal.

Há aí alguns diferentes tipos de pesquisa que se apresentaram como possibilidade no campo das ciências humanas. Num primeiro eixo, numa ponta temos as pesquisas da etnografia clássica, na qual o pesquisador mergulhava em um universo radicalmente outro, procurando

suspender seus preconceitos. No outro extremo, encontra-se uma linha de pesquisa que, ao longo do tempo, foi entendendo que a subjetividade do pesquisador poderia ser um elemento interessante para análise, até o ponto em que algumas pesquisas passaram a centrar seu objeto na apreensão mesma que o pesquisador faz dessa situação de encontro com a alteridade. Apesar desta última característica estar de acordo com nossos objetivos metodológicos para a presente pesquisa, a etnografia costumava envolver, historicamente, a inserção do pesquisador em um meio estranho, o que não era nosso caso. Ainda que haja pesquisas etnográficas com inserção do pesquisador no meio, isto se tornou mais pronunciado com as chamadas pesquisas participantes, em que explicitamente se valoriza a inserção do pesquisador como ator dentro do contexto da pesquisa.

Por exemplo, a pesquisa-ação, que tem como princípio um pesquisador que participa da mesma prática que quer estudar; e se propõe a produzir conhecimento à medida que define um problema o qual os agentes envolvidos se dedicarão a tentar superar, ao longo da pesquisa. Ou seja, são pesquisas que extraem sua contribuição científica justamente da maneira como os agentes participantes lidaram com determinado problema, objeto de estudo. No nosso caso, não partimos desse isolamento prático de um problema.<sup>10</sup> Mas os métodos de pesquisa empregados nesse campo — os quais costumam aliar entrevistas, dispositivos grupais com diários e construção de narrativas — serviram de referência para o desenho do nosso método.

Também pode-se considerar a pretensão mais ou menos integrativa dos elementos recortados no campo em uma única teoria social — abrindo um leque que vai da pesquisa que pretende subsumir os elementos particulares aos universais até as pesquisas que querem caracterizar apenas os universos particulares que cumpre descrever. Baszanger e Dodier (2006) apontam, a esse respeito, a distinção entre generalização e totalização, esclarecendo que, com o tempo, várias pesquisas dedicaram-se ao trabalho com estudo de casos, "a fim não tanto de empreender uma totalização dos dados, mas de revelar um mecanismo de combinação entre elementos díspares ou mesmo contraditórios dentro de uma mesma sociedade" (p. 20, trad. minha).

Na pesquisa qualitativa, os dados e os referenciais teóricos dialogam tendo em vista a construção de um significado novo para o conjunto dos elementos observados. Por isso, mesmo o fato mais corriqueiro "é examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial

---

<sup>10</sup> Ainda que haja o predomínio de um caráter prático e objetivo na pesquisa-ação, Thiollent (2013) também admite pesquisas com outros focos: "A ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos" (p. 21).

para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma *compreensão* mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49). Alguns pesquisadores chegam a afirmar que é no final da pesquisa que o problema que se está tentando resolver aparece, e que então é que a tese ou dissertação chegou ao fim. De forma análoga, a análise dos dados é feita de forma indutiva. Não se trataria simplesmente de testar hipóteses, mas de elaborar categorias e esquemas gerais de análise e compreensão dos dados, visando à construção de novos sentidos.

Tomamos como princípio que as tensões particulares que iríamos trabalhar na prática não seriam de tanto interesse caso fossem definidas e isoladas de antemão, ou medidas segundo algum instrumento que lhes desse parâmetro; também não queríamos contrapor uma experiência escolar específica àquilo que certo programa educacional ou pedagógico professava como o ideal, para discutir em que aspectos a aplicação de uma política da inclusão escolar era bem realizada ou não.

Mas como fazer esse movimento de conceitualização indutivo, ascendente, do particular para o geral, dentro desse referencial? Dunker (2008), seguindo Foucault, traça quatro níveis de epistemologização de um determinado campo: primeiro, atingindo um certo limiar de positividade, no qual um saber adquire uma espécie de 'cidadania', isto é, ganha uma certa autonomia na cultura; passando a um momento de epistemologização onde há o trabalho de modelos, críticas, práticas de verificação; para então atingir um grau de cientificidade; e, finalmente, um grau de formalização. Enquanto outras ciências consideram importante *descrever* o fenômeno, para então organizar esses dados, analisá-los e ascender ao conceito, a psicanálise, na proposição de Dunker, ultrapassa o primeiro limiar de positividade através da *narrativa*. Ainda segundo Dunker, a descrição se encaixa melhor em uma concepção referencialista do conhecimento, numa confiança da ligação entre a representação e o objeto. Diante disso, Lacan mostrou como tal concepção de linguagem atrapalha a psicanálise, aproximando-a de uma teoria moral, da religião, da metafísica.

De outro lado, a narrativa é composta por alguns elementos que seriam mais interessantes à psicanálise. A narrativa precisa de uma *situação* e acompanha o seu desdobramento. Portanto, a narrativização tem como elemento fundamental o tempo. Além disso: "Não há narrativa sem narrador e não há narrador sem narratário. O narrador não é o autor, é uma posição de discurso, exatamente como o analista na transferência" (Dunker, 2008, p. 73). Finalmente, a narrativa envolve um elemento de negatividade, pois pensa em uma situação não só a partir do que se apresenta como presença, mas também do que ela perdeu, excluiu ou ocultou para se constituir como tal. Talvez esta última ideia fique mais clara se

pensarmos nos casos escolhidos por Freud para narrar ao público e no modo como eles vêm informar a teoria justamente por terem, em alguma medida, fracassado.

Também para Iribarry (2003) o “mais importante é que o pesquisador transforme sempre seu dado em texto” (p. 125). Isso quer dizer que a escrita do caso envolve uma construção, mas de modo a organizar os registros em torno de um enigma, peça fundamental para uma teorização. O caso é o ponto de partida, ele articula a interrogação da pesquisa (Minerbo, 2000, p. 27). “O caso revela não só o pesquisado, mas também aquele que escuta e as sinuosidades do campo [em] que transita” (Debieux Rosa e Domingues, 2010, p. 186).

### **Método: desenho da pesquisa e as etapas de escrita**

Dissemos acima que o objetivo de analisar as tensões em torno da inclusão escolar, tomando-as como objeto, tinha como fundamento uma pergunta acerca da escola inclusiva. Se a escola dita “tradicional” é reprodutora de desigualdades e hierarquias, passaria a maneira de superar a divisão entre alunos “regulares” e “especiais” por uma reorganização da escola? Seria isso o suficiente para que se institua uma escola só para todos? Como nosso interesse pelas tensões em torno da inclusão estava atravessado por uma questão sobre a possibilidade de a escola ser uma só para todos, decidimos acompanhar casos de alunos que problematizassem essa divisão entre aluno regular e aluno especial. São, portanto, em alguma medida, casos “cinzas”: seja porque o diagnóstico psicopatológico não estava tão claro; seja porque suas possibilidades pedagógicas estavam próximas às dos demais, tornando a decisão sobre o que adaptar do currículo mais complexa; ou ainda porque se prestavam a comparações entre o que era exigido deles e os demais em termos de cumprimento de regras da escola.

Nosso objetivo não era tomar o caso “cinza” como objeto no sentido de compreendê-lo enquanto categoria autônoma. Nosso interesse estava na maneira como os casos interrogam a escola, a fronteira entre regra e exceção e a forma como se diluem, eventualmente, ora no grupo dos “alunos de inclusão”, ora no grupo de “alunos”. Assim, consideramos que os casos escolhidos têm valor paradigmático para nossa metodologia porque problematizam as condições para que um aluno seja tomado na escola em sua singularidade – e qual seria a importância disso. Esses casos desafiavam a escola ao produzirem um impasse pois se, por um lado, uma escola única parece demandar a seus alunos que se adequem a ela, por outro lado, já não sabemos ao certo qual a escola em que queremos incluir o aluno se esta sempre se dobra às necessidades ou estilo particulares daquele aluno e, com isso, perde consistência. O uso da palavra **adaptação** no contexto da inclusão é, nesse sentido, significativo: deve a escola se

adaptar ao aluno (“adaptando” seu currículo, por exemplo) ou o aluno à escola? Esta é uma tensão fundamental da qual pretendíamos nos aproximar através dos casos para procurar pontos de fuga que pudessem fazer furo a esse impasse dilemático.

Em se tratando sempre de alunos de Fundamental 2, alguns próximos a passarem ao Ensino Médio, é importante lembrar que falamos de alunos de **professores especialistas** — formados na disciplina que lecionam e com uma quantidade maior de alunos do que um professor polivalente de Fundamental 1 — e atravessados por questões da **adolescência**.

Esse primeiro conjunto de questões foi identificado a partir de experiências na escola com meus próprios alunos, na condição de Orientador Educacional<sup>11</sup> dos mesmos. Foi feito um registro simples, à maneira de um diário de bordo, sobre propostas e dificuldades vividas com Antônio, Marcos, Bárbara e Alice.<sup>12</sup> A partir desses registros, escrevemos narrativas parciais sobre os casos, procurando ressaltar em cada uma o aspecto que esta trazia de dificuldade ou incômodo dentro da instituição.

Uma nova etapa de pesquisa foi realizada neste ponto. Passado um intervalo de um ou mais anos após os registros iniciais, realizamos uma entrevista com três dos alunos participantes (Antônio, Marcos e Bárbara) e com outros orientadores educacionais que seguiram trabalhando com eles. Nesse momento, a maneira como vínhamos desenvolvendo nossa leitura passou a ser cotejada com um dado temporal, que em certas situações nos forneceu elementos sobre o destino de determinado impasse na história daquele aluno, e com uma visão de outra pessoa sobre aquele aluno. Não se tratou aqui de observar como uma certa intervenção ou técnica produz resultados ao longo do tempo, tal como acontece em um estudo longitudinal. Simplesmente, como nosso objeto consistia em tensões, que se apresentavam geralmente sob a forma de impasses, e sendo nosso objetivo questionar o seu sentido, esse deslocamento de perspectiva permitiu em alguns momentos uma ressignificação da tensão em questão.

---

<sup>11</sup> O cargo de "Orientador Educacional" (OE) existia enquanto tal nesta escola na qual a pesquisa foi realizada, porém pode receber outros nomes em outras escolas. Há países, porém, nos quais não há um profissional específico responsável por acompanhar o aluno nas diversas matérias, conversar com sua família quando necessário e em articular esse quadro geral com os diversos professores-especialistas. Esta tarefa costuma ser dividida entre os próprios professores — sejam eles de matemática, línguas, ou ciências. No Brasil, é interessante observar como esse cargo começa a ser, nas últimas décadas, em escolas privadas, ocupado mais e mais por psicólogos, em vez de pedagogos. Na escola em questão, porém, além de um acompanhamento individual dos alunos, o OE também trabalha e intervém com o grupo de alunos como um todo, sendo também responsável, com alguma periodicidade por entrar em sala para "aulas de OE" e para conduzir discussões. É também a primeira figura, no cotidiano da instituição, para a qual se encaminham os conflitos. Finalmente, não estaria, de antemão, destinado a trabalhar só com alunos "de inclusão" ou com os alunos "regulares" — ele deveria ser o Orientador de todos os alunos.

<sup>12</sup> Todos os nomes usados neste trabalho são fictícios para preservar a identidade dos alunos, que consentiram em participar da pesquisa.

O deslocamento entre significados e sentidos, atribuídos às tensões e às perguntas ao seu redor, foi, por fim, em alguma medida incorporado na escrita do texto. Optamos por cotejar pequenos desenvolvimentos sobre os casos e cenas relatadas com a gradual introdução de conceitos escolhidos para reformular nossas questões. Com isso, não se tratava de guardar uma neutralidade descritiva do objeto para, em um segundo momento, “aplicar” a teoria psicanalítica. Como já explicado, nossa perspectiva, pelo contrário, gostaria de se aproveitar metodologicamente do fato de que um objeto (de pesquisa) não possui existência isolada de seu contexto e do sujeito que o interpela — sendo esta impossibilidade precisamente a mola da pesquisa de campo qualitativa. Porém, decidimos conviver com a “tensão decorrente de uma heterogeneidade discursiva” (Lerner, 2008, p. 176): tanto entre os discursos nos quais as perguntas se originavam dentro da escola, entre as narrativas escritas e as respostas que a psicanálise poderia fornecer; quanto entre a psicanálise e alguns conceitos exteriores a ela, que comparecem na nossa discussão sob a forma de uma articulação. Por “respostas”, aqui, não nos referimos a algum tipo de conhecimento último — é importante lembrar que “a resposta que a psicanálise tem para oferecer é muitas vezes a própria formulação de uma pergunta” (p. 175). Tampouco espera-se que a dita “articulação” seja feita de forma eclética, conforme um tema for mais afeito a elucidações por um ou outro corpo teórico. Mas pareceu-nos coerente com a perspectiva de análise de tensões enquanto falhas de um saber que as perguntas oriundas da escola permanecessem, em nossa escrita, maiores e mais complexas do que os destinos que a teoria lhes dá.<sup>13</sup>

### *O que faz tensão na escola inclusiva? E como fazer sua leitura*

Como já indicamos, as perguntas formuladas a partir das “tensões” foram agrupadas em alguns conjuntos, que se consolidaram nas três partes deste trabalho. Podemos anunciar aqui, de forma resumida, algumas das tensões que comparecem em cada uma dessas partes:

---

<sup>13</sup> “Para se trabalhar com o relato de caso em pesquisas que envolvem a mencionada heterogeneidade discursiva, não se deve esperar que algum elemento clínico seja mais bem explicado por uma ou por outra perspectiva. Cada perspectiva tem definições específicas do que é um elemento clínico, que não se restringe à sua descrição fenomênica. Não se deve esperar que perguntas oriundas de um campo que não é a psicanálise sejam respondidas pela atividade clínica da última. É mais favorável que sejam construídas e endereçadas perguntas que não estejam previamente no programa de pesquisa dos campos envolvidos, partindo da consideração de que tais campos, sozinhos, não contam com recursos metodológicos para fazer-lhes face” (Lerner, 2008, p. 177).



<b>Primeira Parte</b>	<b>Segunda Parte</b>	<b>Terceira Parte</b>
<b>Estudo e Aprendizagem</b>	<b>Regras e Moral</b>	<b>Grupo</b>
<p>É preciso contemplar a singularidade de cada aluno para poder ensinar</p> <p>É preciso motivar o aluno</p> <p>Ideia de aprendizagem como desenvolvimento</p> <p>Ideia de diversidade homogênea, ou harmônica</p> <p>Diagnóstico/autoridade “competente” vai esclarecer o que deve ser ensinado e como</p>	<p>A capacidade de seguir regras é signo de “inclusão”</p> <p>Basta entender cognitivamente a regra ou seu sentido (persuasão substituiria a necessidade de coerção)</p> <p>Deve-se eliminar a dimensão arbitrária da regra</p> <p>É preciso acompanhar/vigiar os alunos (especialmente os “especiais”) para evitar conflitos.</p> <p>Escola como extensão da família na educação e na colocação de limites</p> <p>Diagnóstico/autoridade “competente” vai esclarecer o que deve ser feito quando o aluno não se comporta</p>	<p>Ideia de inclusão segundo ideais de amizade e felicidade</p> <p>Ideal de apaziguamento e gestão dos afetos e conflitos vividos no encontro com o outro: medo, pena, rivalidade, agressividade, estranhamento</p> <p>Imperativos de identidade no contexto da adolescência</p>

Trata-se de ideias ou ideais que implicam em uma demanda por eficiência ou garantias por parte da escola. Mobilizam frequentemente algum saber ou conhecimento do campo da ciência ou da pedagogia e, como tal, aparecem “sem resto”. Em alguns casos, vemos ideias correntes, que compõem o chamado “senso comum”, e que comparecem no discurso de famílias, alunos ou mesmo de educadores. Por fim, divisam-se alguns fatores que são, por si só, produtores de tensão.

De modo que essas tensões, extraídas das cenas narradas sobre os alunos, já nos propõem uma diversidade de camadas de leitura. A maneira de analisá-las partiu da hipótese de que as tensões ora dão lugar a uma verdade que aparece como resto, falta-a-ser inassimilável da operação significativa e dimensão de para-além do discurso, ora aparecem como mal-estar advindo de algo que é essencial à educação. No caso da educação, isso se torna especialmente relevante dado que se trata de uma operação de entrada em um mundo de trocas simbólicas a partir da qual aparece um sujeito justamente na maneira como faz algo a partir desse mal-estar.

Em outras palavras, argumentaremos ao longo do trabalho que a educação se faz do conflito, e que o conflito é dimensão essencial em um encontro educativo que produza um sujeito — não no sentido psicológico, e sim como posição que se faz singular a partir de uma negação do universal, assumindo uma forma própria. É isto que diferencia a educação de uma fabricação e, por esse motivo, os conflitos podem ser produtivos. Procuraremos demonstrar essa tese através da ideia de que um percurso de um aluno na escola só se faz **possível** à medida que ele se dialetiza com sua dimensão de **impossível**.

Que se trate, em cada caso, de tematizar a relação entre o particular e o universal poderia parecer óbvio, não fosse pelo fato de aí é que está o desafio: que cada caso de inclusão convoca justamente uma escrita singular, que mobiliza uma dialética entre o **contingente** e o **necessário**.

As tensões presentes no quadro acima, obviamente, se sobrepõem e se determinam umas às outras, bem como os três campos definidos. Sua reunião em três grupos não é, portanto, simplesmente temática, mas foi feita na medida em que sua análise encontrou alguns eixos de desenvolvimento para fazer avançar nossas perguntas.

Na Primeira Parte, faremos um percurso a partir da questão sobre como se estabelece a legitimidade de um currículo que leve em conta a **singularidade** do aluno. Essa questão nos é colocada, como veremos, de maneira explícita na voz de um dos alunos com quem trabalhamos. Tratando-se de um aluno que estava dentro da escola, mas à margem de muitas de suas práticas — portanto, em inclusão —, sua crítica sobre a padronização da escola ganhava ali um peso considerável! Como compreender o lugar da ideia de singularidade na escola? Em Canguilhem (2009), encontramos um exemplo de como a relação entre universal e singular toma a forma de uma gramática sobre o normativo, que subverte o dilema de se é a escola que deve se “adaptar” ao indivíduo, “respeitar sua singularidade”, ou vice-versa. De modo que precisamos operar com uma certa noção de singularidade e de sujeito para sair de um impasse dilemático entre preservar a instituição ou o aluno. Daí a proposta de trabalhar nesta parte especialmente com dois casos de “recusa” ou “desinteresse” pela escola — um mais da ordem da neurose e/ou da depressão; outro mais da ordem de psicose/autismo — para pensarmos de qual ordem deveria ser a flexibilização/adaptação feita pela escola para (re)incluir estes alunos.

Na Segunda Parte, abordamos como a questão da moralidade e da ética atravessam o debate sobre a inclusão. Essa problemática fica especialmente evidente quando tratamos das questões ditas “educacionais”, no sentido daquelas que são do âmbito do Orientador Educacional — ou ainda “disciplinares”, **morais**. Procuramos destacar, nos casos de Antônio e de Marcos, o quanto as tentativas de dar consistência a regras e cartilhas médico-pedagógicas são constantemente colocadas em xeque pelos alunos “de inclusão”. Nesse sentido, aparece de

forma privilegiada a ideia de que a inclusão escolar depende de uma ética da **responsabilidade** (Plaisance, 2014; Arendt, 2004). Por outro lado, é por meio de um limite, visado pela regra e capaz de mobilizar o **interdito** da Lei, que uma inclusão se faz possível. Ou seja: se aplicar as regras de maneira cega leva rapidamente à exclusão do aluno “de inclusão”, sua inclusão só se faz possível pelo intermédio do interdito da Lei. Além disso, incluir é determinar, envolve deixar marcas de uma transmissão particular, que sempre terá uma dose de arbitrariedade. Entra aqui em questão o quanto é possível que a escola faça frente a certos discursos, típicos da atualidade, que querem uma escola à imagem e semelhança da família. Ou seja, veremos como, em alguns casos, há um entrecruzamento entre um discurso da inclusão e uma colonização do espaço escolar por uma lógica do privado.

Na Terceira Parte, vamos olhar de uma maneira mais direta para uma ideia que já comparece nas outras duas: a de que a inclusão não envolve apenas o aluno específico que se quer incluir, mas o conjunto de relações que ele estabelece com a escola e o **grupo**. Se nem sempre é pertinente falar em laço social, há não obstante uma relação, um enlace, que se desdobra em uma história de (des)encontros em torno de um mal-estar. Argumentaremos que há uma afinidade entre a escola e essa dimensão temporal, por ser palco de transformações relacionadas ao crescimento e pela possibilidade de que essa história seja escrita.

## PRIMEIRA PARTE:

Tensões em torno do estudo

## 1. A escola da tutoria ou da fábrica?

Os desafios trazidos pela educação inclusiva nos mobilizam a pensar em como realizar a inclusão daqueles que são percebidos como excluídos — “de fora” — sem que se reproduza dentro da instituição a mesma fronteira entre o normal e o desajustado. Passar a frequentar a instituição não significa que o aluno está incluído *de fato* e é, na realidade, comum que esses alunos passem a formar um grupo dentro do discurso da instituição com o qual se lida de maneira mais ou menos homogênea — o que denota que a divisão que havia na fronteira da instituição com o exterior foi apenas deslocada para dentro dela.

Como fazer esta suposta inclusão efetiva, quais os limites envolvidos e como reconhecer quando ela se deu? Intui-se que isto passa por um olhar para “o caso a caso”, mas muitas vezes confunde-se, como aponta Voltolini (2018),<sup>14</sup> o caso do aluno — enquanto entidade (meta)psicológica — com uma ideia de caso pensado dentro do laço — incluindo portanto as circunstâncias de todos que cumpriram algum papel naquele processo.

As tensões e obstáculos relacionados ao que ensinar ao aluno “de inclusão” e a como avaliá-lo passam por questionarmos este próprio termo. Apesar de ainda comum nos discursos institucionais, ele carrega uma contradição, pois distingue dois grupos de alunos: aqueles que são simplesmente “alunos” e aqueles que não conseguem compor, formar grupo com o primeiro. De modo que se há uma crítica importante à maneira como as práticas escolares reproduzem essa desigualdade de tratamentos, também há uma série de ideias e ideais que passam a compor o imaginário da instituição sobre como a escola poderia ser, de fato, inclusiva. Surgem aí desde ideias que parecem auto-evidentes, ou senso-comum, como “cada aluno aprende de uma maneira diferente”, ou “o aluno só vai aprender se estiver motivado”, até concepções implícitas de aprendizagem, que parecem ter como implicação que a escola deveria transformar-se num todo “diversamente homogêneo” (todos são “igualmente diferentes”), em que as diferenças são acima de tudo “respeitadas”.

A crítica a um modelo de inclusão meramente “integrativo” passa, em geral, por um apontamento de que é injusto colocar sobre o aluno o ônus de ter que se adaptar à instituição escolar. Isto significaria apenas reproduzir, dentro da escola, os encontros excludentes aos quais a pessoa em situação de inclusão já está habitualmente submetida. Uma inclusão efetiva, sob o

---

<sup>14</sup> Em especial, p. 33 e segs.

“paradigma da diversidade”, teria como condição a inversão do sentido da adaptação, de modo que seria importante que a instituição estivesse disposta a se transformar em função daquele aluno. Para isso, seria importante conhecer o aluno e suas particularidades para que se possa oferecer apoios que atendam às suas “necessidades” — para usar outra palavra bastante comum nessas discussões.

Note-se como essas são perguntas que dizem respeito à estruturação de um currículo e de um método pedagógico segundo a intenção de fazer com que uma dada escola seja mais inclusiva. Há aqui um campo de debate e estudos, que certamente tem sua importância, sobre como fazer planejamentos de aula que favoreçam a diversidade e a equidade, ou mesmo sobre modelos de didática e de escolas que sejam mais ou menos inclusivas. Este não será nosso foco. Antes de tudo, porque não teríamos condições metodológicas para fazer uma avaliação de métodos de ensino em termos de eficácia — isso requereria um outro tipo de metodologia. Porém, para além disso, parece-nos que se tomarmos, como nos propusemos, as tensões envolvidas na inclusão como objeto, podemos procurar uma outra camada de leitura, ainda relacionada aos impasses sobre o que e como ensinar, mas que também os transcende.

Nossa estratégia de análise nesta primeira parte será a de acompanhar os desafios relacionados à (re)inserção de dois alunos em suas classes e, em especial, aos obstáculos que surgem quando se tenta vinculá-los ao estudo que seus colegas estão fazendo. Trata-se de casos que geram uma inquietação sobre como vinculá-los ao estudo à medida que se revela uma inadequação entre eles e a escola que é enigmática: não é que, simplesmente, suas “necessidades” educativas sejam difíceis de ser providas pela escola, mas sequer está claro quais necessidades seriam essas. Mais do que isso, são alunos que, em alguma medida, recusam a escola e sua intervenção. De modo que, da inadequação entre eles e a escola, surge a questão de se, no limite, eles não servem para a escola ou se a escola não serve para eles... Novamente: não teríamos nesta pesquisa como avaliar se o problema deles é com **esta** escola em particular e se suas histórias teriam sido diferentes em outra escola. Mas podemos perguntar, sim, o que aparece de inadequação (tensão) entre eles e **a** escola, enquanto **esta** escola com que se relacionam é a maneira com que travam contato com a escola em geral.

Em outras palavras, trata-se de contrapor as tensões dos casos trabalhados à pergunta: o que significa valorizar a singularidade ou a diferença em educação? Para isso, será inescapável que façamos um percurso para precisar, e nos posicionarmos sobre, o lugar e o estatuto da **singularidade** em educação, bem como de uma noção de **sujeito** que seja compatível. É um eixo teórico que acompanhará, assim, o desenrolar da Primeira Parte.

## 1.1. Apresentação do caso Antônio

Vamos introduzir nosso primeiro caso. É importante destacar que o objetivo não é fazer uma análise exaustiva do caso de um ponto de vista **clínico-psicológico**. Sua função aqui é nos ajudar a levantar situações-problema as quais, pelas tensões que revelam, permitam dar conta do caso, mais geral, da inclusão, tal como aparece recentemente no contexto social trabalhado. Porém, certos aspectos do caso só ganham seu valor à medida que entramos em uma narrativa que tem sua singularidade. De modo que nossa escuta e escrita do caso é clínica, mas no sentido **clínico-metodológico** de que estamos atentos às suas vicissitudes, relações e condições particulares que fazem enigma. Por isso, se por um lado há uma dimensão clínica no relato, queremos por outro lado afastar dele a dimensão psicológica, pois nossa hipótese é de que a intervenção pouco depende de uma compreensão de cima para baixo fornecida por seu diagnóstico, enquanto categoria nosográfica.<sup>15</sup> Trata-se de uma escuta às situações narradas na qual estamos à procura do sujeito, a partir da suposição de que ele está ali implicado de alguma forma, ainda que oculto. Isso promove um deslocamento da questão com a qual deparamos inicialmente como um impasse institucional.

Sendo este um aluno com quem trabalhei anos atrás, vamos nos aproximar do caso através de um texto composto a partir de registros feitos à época em que entrei em contato com ele.

*Antônio começou aquele ano em que o conheci cursando o 8o ano, e já se recusando em muitos momentos a ficar dentro da sala de aula. Segundo os professores, isso tinha aumentado em relação ao ano passado. Também era comum, desde os primeiros dias de aula, vê-lo jogado no sofá, dormindo pesadamente (geralmente com o dedo na boca). Tinha diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Tinha uma dicção difícil de entender, falando rápido, sem separar as palavras. Os colegas o entendiam melhor do que os professores, em geral.*

*Recebia atividades de matemática adaptadas, pois desde o ano anterior notava-se a necessidade de fazer isso nessa disciplina. Nas outras matérias, tentaria acompanhar a turma. Mas logo a distância parecia ficar grande.*

*No início, tentei atuar da maneira como achava que era meu papel com a maioria dos alunos com síndrome de Down ou autismo que eu já tinha tido: dando consistência às regras,*

---

<sup>15</sup> Não queremos dizer que informações sobre um dado diagnóstico são irrelevantes. Dependendo da maneira como são introduzidas, podem ajudar a equipe de professores a conhecer mais o seu aluno. Porém queremos problematizar a relação entre o saber que a própria escola tem sobre seus alunos e as condições que possui para abordá-los de maneira singular.

*ao funcionamento escolar e às obrigações. Porém, sempre que tentava me aproximar dele, ou apoiar algum professor nessa tentativa, ele literalmente fugia. E logo percebi que quando dizia a mim mesmo “daqui a pouco eu pego ele, uma hora ele cansa” – estava, na verdade, me enganando. Não que a dinâmica fosse surpreendente, dado o quadro de autismo, mas era exaustiva: ele não fazia esforço nenhum para se fazer entender, e eu entendia muito pouco mesmo do que ele falava; quando estava sentado e eu me sentava ao seu lado, ele levantava e saía; quando eu encontrava com ele pelo corredor, ele se virava para ir na direção oposta.*

*Parecia um aluno pouco institucionalizado na rotina escolar e para quem as obrigações da escola não estavam dadas, naturalizadas. Mais do que isso, ele externava certo desprezo por elas, dizia que aquilo não servia para nada, bufava, virava os olhos, como quem achava aquilo tudo uma bobagem.*

*Um dia, em que forcei uma conversa e insisti dizendo que não estava entendendo por que ele não queria tentar fazer uma atividade, ele me disse que a escola era como uma fábrica e que ela é que não fazia sentido. Abriu o computador e me mostrou um vídeo (intitulado “6 Problems with our School System”)<sup>16</sup>, que aponta muitos dos problemas da escola “tradicional”. Quando o filme terminou, me disse: “Seus argumentos...!”, passando a bola para mim pela primeira vez. Ainda surpreso, falei algumas coisas, de como achava que aquela escola fabril não era parecida com a nossa.*

*Mas havia certos pontos que, de fato, ainda tinham semelhança (um dia, olhando pela janela da classe, todo mundo fazendo prova em carteira enfileiradas, ele disse que aquilo não fazia o menor sentido, quase com um orgulho por não estar lá entre os colegas). E, principalmente, a organização do tempo parecia ser o maior empecilho: a aula começa e termina num determinado horário, o professor corre para cumprir uma rotina apertada com a classe toda e se Antônio se recusa a fazer uma atividade naquela hora, o professor que poderia ajudá-lo com aquela atividade já estará depois com outra turma...*

O vídeo em questão aponta que a escola precisa se reinventar, pois é uma instituição ainda com características da revolução industrial, tentando produzir cidadãos iguais e tomando-os como iguais, tendo a padronização como sua principal estratégia. O fato de ser trazido por um aluno com diagnóstico de autismo para um educador, explicitamente para questionar o sentido daquilo que a escola lhe pede para fazer, aponta para uma inadequação entre este aluno (isto é, sua representação de aluno) e a maneira como a escola se endereça a ele enquanto aluno. É um aluno que faz parte de um grupo que, após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,<sup>17</sup> está na escola enquanto aluno "especial" — às vezes

---

<sup>16</sup> Next School, 2016.

<sup>17</sup> O Decreto 6.949 (2009) estabelece (art. 24) que: “As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Documento do MEC de 2008 define que: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008) — incluindo nesse grupo alunos do espectro autista.



chamado também de "aluno de inclusão". Termo que conota que, se são "de inclusão", é porque não estariam ainda incluídos. Se assim é, precisaria a escola ser renovada — tal como o vídeo argumentava — para que alunos como Antônio passassem a ser simplesmente “alunos”? Vamos nos aproximar dessa pergunta por meio do caso de Antônio e de outros alunos que colocam a escola em questão: por estarem meio dentro, meio fora dela, ocupam um limite cinzento entre o grupo de alunos “regulares” e um grupo de alunos "especiais". Se são um grupo identificado principalmente por esta marca, isso torna-se um problema para a própria empreitada da inclusão, afinal, quais os efeitos de ocuparem essa posição? Como podem ser efetivamente "incluídos" se são um grupo que se define por constituir uma situação de exceção em relação às normas que continuam valendo na escola para os demais?

No caso de Antônio, uma primeira estratégia buscada para sair do impasse em que ele e a escola pareciam se encontrar foi a de procurar me interessar pelo que Antônio tanto queria fazer quando estava alheio às aulas. Se a escola não lhe fazia sentido, o que fazia? Descobri que havia alguns sites de tirinhas e memes na internet pelos quais ele navegava com regularidade. Ele também produzia um grande número de documentos de texto ou do “Paintbrush” no computador, que consistiam em uma espécie de enciclopédia privada de termos e universos inventados.

Certa vez, por exemplo, vejo-o mexendo em cima de uma mesa com fichas vermelhas e azuis de um jogo de tabuleiro que estava em uma sala de convivência dos alunos. Ele dispunha, de maneira combinatória, as fichas em vermelhas e azuis e em três colunas para formar nomes de animais, à moda de quimeras, isto é, seres compostos da mistura de animais diferentes. Porém seu interesse estava no nome dos animais (e não na sua descrição): uma cor fazia referência à água e a outra cor à terra; as colunas indicavam se aquele elemento deveria comparecer no começo, no meio ou no fim da palavra. Ele aceita a minha participação no jogo e cada um de nós, na sua vez, fala o nome de um animal que misture nomes de animais terrestres e aquáticos, seguindo a ordem das fichas. Antônio vai registrando os nomes em uma grande lista. Ele gostava de produzir esse tipo de lista para localidades, “personalidades” de criaturas, recheando assim um universo próprio à maneira de um glossário ou “Wiki”.

Esta aproximação a Antonio permitiu um pequeno avanço, pois construiu um vínculo mínimo para que eu pudesse apoiá-lo na rotina escolar. Tratava-se de uma tentativa de acolhimento daquilo que o aluno trazia espontaneamente. Assim eu procurava criar uma zona de troca entre ele e a escola, estabelecer mediações e atuar como interlocutor no momento em que se frustrava ou angustiava com as demandas e limites impostos pela instituição.

A estratégia traz consigo, em alguma medida, a ideia de que é preciso, como educador, interessar-se por aquilo que interessa ao aluno. O Plano de Trabalho Individual de Antônio, escrito pela equipe de professores transcorridas algumas semanas do início do ano, descrevia como um apoio necessário: "Buscar estabelecer conexões entre interesses dele e os conteúdos de sala de aula". E em "metas compartilhadas pela equipe", lia-se: "Ajudar o aluno a se interessar pelo estudo dos diversos temas com que a turma entra em contato, procurando aproximá-lo do seu interesse".

Há, portanto, dois princípios aqui, que as discussões entre a equipe de educadores tentavam equacionar. De um lado, queríamos valorizar o interesse do aluno; sentíamos que era preciso conhecê-lo, saber do que gostava e o que o motivava. Porém, de outro lado, havia o direito do aluno de aprender como os demais, ou o mais próximo possível do que está sendo feito pelos demais. Princípio este que seria ferido se presumirmos de antemão aquilo que o aluno será ou não capaz de fazer ou entender, ou aquilo de que vai gostar ou não a partir de um perfil — perfil traçado para compreendê-lo mas que precisaria conter um elemento de incompletude, de indeterminação, para admitir mudanças e surpresas conforme este aluno cresce. Se nos guiamos apenas pelo que o aluno quer estudar ou dá conta, estamos trabalhando com ele de forma completamente paralela, e portanto segregada, aos demais. Seria possível conjugar esses dois princípios? Ou, ainda, podemos formular assim: qual o ponto de partida a ser tomado, o aluno ou o currículo? Procuramos conhecer o primeiro para aproximá-lo do segundo? Ou partimos do currículo para depois olhar para o aluno?<sup>18</sup>

Como vemos neste outro episódio de Antônio:

*Certo dia, a professora de História prepara uma atividade para Antônio, diferente dos demais alunos, pois achava que o que estava sendo trabalhado em classe era muito difícil para ele. Também achava que ele tinha se ausentado demais e perdido uma parte das discussões que*

---

<sup>18</sup> A tensão já é identificável na própria legislação, na qual as definições de “Discriminação”, “Adaptação razoável” e “Desenho universal” mostram que não é simples definir como equacionar estas situações:

“ ‘Discriminação por motivo de deficiência’ significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;

‘Adaptação razoável’ significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;

‘Desenho universal’ significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O ‘desenho universal’ não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias” (*Decreto 6.949, 2009*).

era importante para a compreensão daquela aula (por não ter prestado atenção, por não ter realizado atividades prévias ou por ter se ausentado fisicamente mesmo das aulas).

Entrega a Antônio um texto de uns três parágrafos sobre o tráfico de escravos, com perguntas de compreensão bastante literais. A atividade parecia ter sido tirada de um livro didático de Fundamental 1.

Antônio chega a se ofender um tanto com a obviedade do que era perguntado. Mostrou que tinha algum conhecimento geral sobre a colonização da América Portuguesa e do uso de mão-de-obra escrava. Disse que os portugueses eram "babacas" que escravizaram e mataram africanos.

Tentei insistir para que ele escrevesse uma resposta mais completa ou formal. Ele diz então (do seu jeito, claro) que até poderia, **se a professora fizesse o trabalho dela e lhe ensinasse alguma coisa que prestasse, mas que aquilo era óbvio demais.**

Me chama a atenção a maneira como ele externa um tipo de expectativa em relação à professora. Decerto, não importava que fosse esta professora ou outra, ele não parecia gostar mais de uma ou outra. Mas também ele jamais tinha externado que queria mais ajuda ou que lhe ensinassem mais. Sempre dizia, ao contrário, que não queria ser perturbado com nada.

Neste dia, seleciono eu mesmo um outro texto que a classe tinha lido há algumas aulas e me ofereço a ler com ele. Para minha surpresa, ele se engaja na tarefa. Não que estivesse fácil, mas peço a ele que tente ir sublinhando frases importantes do texto e ele gosta da tarefa de ir, no computador, pintando as frases com cores. Na minha opinião, ele não entendeu tudo do texto, porque havia muitas questões conceituais, mas leu com atenção e também escutou algumas das minhas explicações.

O problema é que replicar essa situação, criando uma tarefa com um nível de desafio adequado, era muito difícil.

Com os professores, eu procurava conversar pensando junto nas atividades, tentando achar esse equilíbrio: se fossem muito fáceis, as tarefas pareciam-lhe tediosas e repetitivas. Ele exclamava que aquilo era óbvio e parecia achar absurdo, por exemplo, ter de fazer de novo, numa prova ou lição de casa, como exercício, algo que ela já tinha feito antes. Por outro lado, quando a tarefa era desafiadora, Antônio também se frustrava e perdia o interesse. Falava então que aquilo não fazia sentido e ficava irritado, jogava a folha no chão ou amassava-a.

Esse tipo de reação dele às vezes me gerava também irritação. Porque, de repente, via-me numa situação em que, de repente, era eu o único interessado em imprimir uma nova atividade, implorar para que ele fizesse, tentando achar o tom de voz e o jeito certo para não perturbá-lo demais.

Em certas ocasiões, no entanto, via que sustentar o pedido e lhe dar um tempo para pensar surtia efeito. E parecia que, mais para além da reação mal-educada e explosiva, Antônio muitas vezes tomava o problema para si, como algo que iria tentar resolver mais tarde.

Afinal, Antônio queria então que lhe ensinassem algo na escola, apesar de dizer a todo tempo que tudo que esta lhe oferecia não servia para nada? Havia essa demanda, de sua parte? Pensar se havia uma demanda propriamente dita em jogo ali ou não poderia ser difícil, até

porque entraríamos numa discussão diagnóstica,<sup>19</sup> o que não é nosso objetivo. Vale mais a pena nos perguntarmos se havia o reconhecimento, em algum nível — e apesar de ele viver dizendo o contrário —, de que a escola tinha, como função legítima, ensinar. Ademais, Antônio parece deslocar nesse ponto a questão a respeito do que ele quer ou não aprender, ou do que é útil ou inútil saber (por mais que em outros momentos falasse disso também), para a questão do nível de dificuldade de algo para que aceitasse um desafio. Como achar essa medida, já que tudo costumava parecer ora muito fácil, ora muito difícil para ele? A questão lembra um pouco a recomendação que Freud fazia sobre a interpretação, entendendo como função desta trazer uma nova luz sobre a questão do sintoma. Para ele, a interpretação só produzia bons efeitos na análise quando assinalasse algo que o paciente estivesse a apenas um passo de concluir por conta própria (Freud, 1913a, p. 154 e segs). Se lemos a recomendação freudiana, é possível identificar a introdução de um elemento temporal fundamental (para que a ideia vingue, ela não pode vir nem cedo, nem tarde demais), bem como uma advertência sobre como ideias abstratas, teóricas, distantes da particularidade do caso, têm mais chance de encontrarem resistência. Porém, mais fundamentalmente, Freud nos diz que só é possível apresentar ao paciente o “significado oculto das ideias que lhe ocorrem” quando já houve tempo suficiente para que se estabelecesse a **transferência**. Do contrário, a situação que ele descreve é de impasse: um médico, sobretudo envolvido por sua “ vaidade”, encontrando oposição violenta por parte de um paciente, inconformado em ser feito objeto de elucubrações apressadas. “Via de regra, o efeito terapêutico será nenhum, mas o desencorajamento do paciente quanto à análise será definitivo” (p. 155).

De maneira análoga, poderíamos pensar que, ao propor uma determinada atividade, o professor teria a responsabilidade de pensar se não estaria com ela criando só mais uma oportunidade para que se repita uma situação de fracasso que empurra o aluno mais e mais para longe da escola. Mas, novamente, cabe aqui a questão de até que ponto isso vai e de quem é essa responsabilidade. **Ser inclusivo seria, por exemplo, demandar somente à medida que o desejo aparece?**

Voltaremos a esta pergunta adiante. Antes disso, vale situar algumas das questões deste caso no contexto da discussão sobre a escola inclusiva na literatura. Isso nos advertirá a respeito de alguns pontos aqui levantados e permitirá identificar a posição da psicanálise nesse debate.

---

<sup>19</sup> Para a psicanálise lacaniana, em especial, o diagnóstico estrutural é feito a partir da qualidade do laço entre sujeito e Outro, e descrito em termos de gramáticas como a do estabelecimento da demanda e do desejo.

## 1.2. A crítica da escola tradicional e o paradigma da diversidade

As últimas décadas têm sido palco de um movimento para ressituar o lugar de pessoas em situação de deficiência dentro da sociedade. Movimentos políticos e teóricos têm apontado que nossa maneira de lidar com as diferenças ainda conserva uma distinção entre normal e patológico que reproduz um entendimento da deficiência como desajuste, desvio. A maneira como essa discussão entrou no universo da educação teve momentos e desdobramentos distintos nos diferentes países. Plaisance (2010, 2014a, 2015) faz uma retrospectiva dessa trajetória, tanto das nomenclaturas em torno da "inclusão" (integração, deficiência, necessidades especiais) quanto das políticas públicas e dos valores éticos evocados.

Palacios (2008) e Parra (2007) destacam como a deficiência foi entendida ao longo da história por dois enfoques principais, primeiro segundo um modelo de **prescindência** e depois segundo um modelo **reabilitador**. Se no primeiro a ideia era simplesmente que a sociedade podia prescindir daqueles com deficiência, os quais poderiam ser descartados ou isolados do convívio (uma ideia de eugenia), o segundo pretende inseri-los na circulação social, procurando dar condições para que possam fazer como os demais. Após um tempo, esta visão também passou a ser criticada, por colocar o acento da deficiência apenas no deficiente, como se só a ele é que faltassem condições para viver como os outros. Esta visão incentivaria a naturalização dos quadros patológicos e a estigmatização da pessoa com deficiência. Crítico a tal perspectiva, o *modelo social* entende que a deficiência se manifesta no encontro das instituições sociais e do indivíduo com alguma necessidade especial; por isso, coloca na sociedade o imperativo de criar condições para que esta pessoa pudesse participar do convívio social. Como destaca Parra (2007), há aqueles, como Palacios e Romanach, que são críticos ao que esse modelo social ainda conservaria de estigmatizante, já que mantém uma separação entre a norma (identificada como o "normal") e o outro, diferente, anormal. Propõem então a utilização do termo "diversidade funcional" para substituir a palavra "deficiência" (ou em espanhol, *discapacidad*) ou "necessidades especiais", fazendo assim referência ao fato de que todos os indivíduos são singulares e funcionalmente únicos. Este quarto modelo seria o da *diversidade*. Grosso modo, ele critica e proscree a homogeneização de indivíduos com funcionalidades específicas em um único grupo (que não pertence ao grupo 'normal'). E, de modo complementar, defende que cada indivíduo seja tomado em sua singularidade, sem hierarquias pré-definidas entre o que é melhor e pior, partindo do princípio de que toda vida humana é digna e merece ser tratada como tal.

Plaisance (2014) pondera que há algumas diferenças entre como a história das políticas inclusivas se deu em diferentes países, mas também identifica, de modo geral, um momento em que as crianças com deficiência eram segregadas em escolas distintas (educação especial), um momento da chamada educação integrativa e, finalmente, o momento de postulação da educação inclusiva. No modelo integrativo, ou reabilitador, são criadas condições para que a criança possa frequentar a escola regular, procurando-se prover condições para que sua permanência seja possível. Porém, depois passou-se a questionar o quanto ainda estaria presente neste modelo uma ideia de que a criança deficiente deve poder se aproximar, e logo teria de se adaptar, à norma, no sentido do que é visto como normal. A educação inclusiva, na maneira como comparece em documentos elaborados por diferentes fóruns e governos a partir dos anos 2000, faz a crítica desse modelo e procura conscientizar os agentes de inclusão, partindo da premissa de que são os sistemas educacional e social que devem se adaptar à criança e não o contrário (Lerner, 2013).

É possível pensar que este passo dado nos movimentos e políticas em prol da inclusão escolar de crianças que estavam à margem das instituições regulares vem, sob certo ponto de vista, ao encontro de correntes que defendem o direito universal à educação, atrelado a uma proposta de sistema universal de ensino. Por outro lado, é um movimento que traz consigo, geralmente, também uma crítica aos meios tradicionais de acolhimento, fazendo uma denúncia de um modelo que continua excludente mesmo quando aumenta o acesso de crianças com deficiência à escola. Essa crítica, que encontra inspiração em movimentos pela reforma antipsiquiátrica, fundamenta-se em noções que passam a se tornar mais correntes, como a de um modelo interativo de deficiência. Segundo esse raciocínio, ela não se reduz a uma deficiência *da* pessoa, sendo antes produzida como incapacidade ou desfavorecimento apenas sob certas condições. Temos aqui um questionamento de como a divisão entre o normal e o patológico seguiria sendo reproduzida nas instituições: afinal, estas manteriam a pessoa em situação de deficiência em um lugar de estigma, projetando sobre ela o ônus de se adaptar a uma instituição que quer se preservar apesar das particularidades dos que a frequentam.

Nesse sentido, vemos que o que entendemos por inclusão torna-se mais complexo, porque a noção já não significa apenas garantia de acesso à escola, mas condições de fato para a aprendizagem e a socialização. Que o direito esteja garantido pelas leis e políticas públicas, portanto, não se traduz automaticamente em prática. Aliás, antes da questão da deficiência e das psicopatologias ter se tornado uma associação mais corrente com o termo inclusão escolar, já houve outras análises célebres que mostraram maneiras como a escola reproduz exclusões e

fracassos em seu interior.<sup>20</sup> Além disso, há trabalhos nos últimos anos no Brasil que vêm questionar uma 'inclusão a qualquer custo', entendendo que nem sempre será claro para a escola qual o encaminhamento efetivo a se fazer com a criança com deficiência, ou autista<sup>21</sup>. Nosso próprio trabalho aqui se justifica enquanto pesquisa precisamente por não haver, de saída, garantias à inclusão, sendo este um processo atravessado por tensões que, apostamos, podem ser produtivas, a depender de como são abordadas.

Não obstante, fica a questão a respeito do termo *inclusão*: ele contempla bem o tipo de fenômeno ou processo que se quer implementar ou descrever? Como aponta Plaisance (2014a):

Deve-se, de início, deixar claro que exclusão e inclusão, contrariamente às aparências, não são noções simétricas. Enquanto a noção de exclusão é descritiva, pois pode-se observar situações desse tipo; a inclusão se refere a uma ideia de funcionamento educativo, até mesmo um ideal social, e a noção é, portanto, normativa (p. 36).

É relevante reter essa ideia porque ela introduz uma distinção importante a observar nos usos da palavra 'normal'. Há, de um lado, o sentido de 'normal' como aquilo que é comum, estabelecido; e, de outro lado, o 'normal' como aquilo que é desejável a partir de um juízo. Um é o normal enquanto fato; o outro, o normal enquanto valor. Assim, é possível entrever mais de um sentido na afirmação de que a escola é uma instituição normativa. Apesar de a frase ser usada muitas vezes hoje em dia para dizer que ela é excludente ou pouco interessada nas expressões singulares dos alunos, poderia também estar simplesmente querendo dizer o óbvio: que uma escola se guia por valores e procura intencionalmente transmiti-los, ou ainda, que de maneira mais ou menos implícita a escola reproduz tais valores nas suas práticas institucionais. A ideia de inclusão consiste em norma na medida em que permeia tanto a discussão acadêmica, quanto os movimentos sociais e políticos em torno da educação.

A depender do emprego do termo, seu uso pode estar sujeito a armadilhas, ou, ainda, a certas "ilusões inclusivas", como adverte Plaisance (2014a), seguindo o sociólogo Robert Castel (p. 36). É que Castel constata que, muito frequentemente, pensar em termos de *exclusão* acaba por recobrir situações heterogêneas, impondo o risco de descrever a heterogeneidade em termos de oposições radicais. Os autores argumentam pela vantagem, nesse sentido, de pensar em termos de **afiliação** e **desafiliação**, termos que permitiriam, segundo eles, traçar melhor passagens e continuidades. Dentro deste escopo, "incluir significaria então buscar as soluções

---

<sup>20</sup> Por exemplo: Bourdieu e Passeron (2014) na sua análise da instituição escolar; e na cunhagem do termo 'os excluídos do interior' (Plaisance, 2014a); ou Patto (2015), com sua análise sobre a produção do fracasso escolar no Brasil.

<sup>21</sup> Lerner (2013) faz uma retrospectiva resumida das discussões acadêmicas acerca da inclusão escolar no Brasil.

provisoriamente aceitáveis para acolher uma criança no meio escolar regular, em função das condições locais e, naturalmente, das possibilidades da própria criança" (Plaisance, 2010, p. 36). Assim, um dos problemas a enfrentar nessa discussão seria o de superar o "moralismo abstrato para encontrar uma ética concreta" (p. 21) — uma **ética da responsabilidade**, segundo o autor —, reconhecendo que há por trás de muitas retóricas em favor da inclusão um desejo inconsciente de apagar ou tornar invisíveis as diferenças, cessando o mal-estar que a heterogeneidade acarreta.

Está em jogo, nessa discussão, um risco constante: o de que a inclusão, enquanto norma (valor) e condição prevista nos termos do direito, acarrete, a depender da maneira como for pleiteada ou encaminhada, um apagamento da dimensão da singularidade e uma nova homogeneização da diferença.

É o que vemos, por exemplo, com o destino que a terminologia 'necessidades educativas especiais' ou 'particulares' teve em alguns casos. Inicialmente, ela pretendia superar estigmas carregados pela palavra 'deficiência'. A lógica era de que poderíamos pensar nas necessidades de cada aluno, um a um, independente de diagnósticos ou critérios patológicos. Afinal, todos os alunos podem ter ou vir a ter necessidades particulares durante seus estudos. O que muitas vezes acaba por ocorrer, porém, é que este se torna um novo grupo dentro da escola, objeto de intervenções já não mais singulares, mas direcionadas aos 'alunos com necessidades especiais' ou aos 'alunos de inclusão'. Silva (2010) comenta como a lógica do 'único' acaba sendo colonizada pela lógica do 'especial' (isto é, da educação especial): diagnósticos e cartilhas sobre como ensinar tipos ideais de alunos procuram definir para cada condição patológica uma técnica adequada. No entanto, muitas vezes a dificuldade do aluno não se associa a uma deficiência física, mas a uma condição psicopatológica. E neste caso, não é tão simples identificar qual a *necessidade* especial que aquele aluno deve ter. Além disso, pode-se pensar se a lógica do especial, baseada na categorização de crianças, já não seria oposta ao conceito de escola inclusiva, revelando uma incoerência dentro da própria política definida pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a qual manteve em sua formulação do convívio de dois paradigmas opostos (Plaisance, 2015).

Ademais, se retomarmos as questões que lançamos no início em torno de Antônio, cabe mais outra advertência. Há o risco de que a pergunta sobre a escola inclusiva venha se aliar a um projeto de reinvenção da escola como modismo mercadológico, a partir de pedagogias que anunciam resolver no campo do método de ensino a heterogeneidade entre os alunos. Devemos partir de um currículo que dê conta de todos os alunos ou devemos partir de cada aluno, com suas necessidades particulares? É a nossa categoria de 'aluno ideal' que precisa ser reformulada



para incluir Antônio, ou precisamos abrir mão dessa pretensão universalizante e pensar um ensino centrado em cada aluno particular?

Para ambas as perguntas, é possível, seja escolhendo uma alternativa ou a outra, cairmos em uma dita ilusão psico-pedagógica (Lajonquière, 1999, 2010): a de que com uma boa tipologia e com o método adequado, conseguiremos ensinar a todos, isto é, a A-criança sem nome nem sobrenome; ou de que é possível oferecer uma "educação sob medida" para cada criança, atendendo às necessidades de cada uma (Voltolini, 2009, 2012).

Há, na realidade, uma complementaridade entre essas duas possibilidades. Voltolini (2009) discute como a divisão exagerada entre diversas especialidades médicas, cada uma cuidando de otimizar o desenvolvimento de uma função biológica ou intelectual da criança, acaba por produzir um “Frankenstein”, um sujeito tomado como a soma dessas várias partes. A ideia de que é possível aumentar a eficiência de cada parte, ou favorecer o seu desenvolvimento com os estímulos apropriados, tem como pano de fundo um ideal totalizador de criança, ao qual nada falte. A ciência e a pedagogia, nesse contexto, organizam-se como técnica em torno do discurso do capitalismo, na medida em que este nos traz justamente a promessa de um encontro com o objeto capaz de produzir satisfação plena (Voltolini, 2009, 2012).

Silva (2010), por sua vez, nos sugere como há na raiz dessas estratégias institucionais uma evitação do mal-estar que emerge no encontro com a diferença:

A perspectiva da educação inclusiva, ao propor a inclusão de alunos que antes não faziam parte do sistema regular, expõe – por um lado – uma contradição; afinal, se a educação é *para todos*, por que nem todos estavam lá? Mas, por outro lado, é rapidamente recalcada, em termos freudianos, pela elaboração secundária, dicotômica, categorial. Em um movimento para mascarar e recobrir a experiência de ambivalência e mal-estar suscitada pelo *estranho* que está entre nós, percebe-se uma tentativa de naturalizar as diferenças dos alunos com necessidades educativas especiais e enquadrá-los em categorias ordenadoras previamente estabelecidas, que pressupõem uma descrição detalhada e cada vez mais refinada, em um movimento classificatório que tende ao infinito (p. 166).

Ou seja, a diferença comporta uma dimensão de estranheza, de relação de estrangeiridade na relação com o outro. Mas o mal-estar que se produz por esse encontro com o estranho precisa ser rapidamente nomeado no discurso tecnicista. Nesse discurso, trata-se de "diferenças comuns", às quais não devemos responder com preconceito ou estranhamento, porque a ciência já sabe como tratar tais quadros, antes desconhecidos. Isto é, há um discurso da educação inclusiva que quer uma diversidade sem heterogeneidade ou mal-estar, um modelo em que é possível uma convivência entre diferenças que se tornam todas equivalentes, já que não há hierarquia entre elas.

Se voltamos ao impasse no qual estávamos situados diante de Antônio, a pergunta (a) sobre como engajá-lo no estudo e (b) sobre como nos posicionarmos diante da percepção de que ele está fora da escola, ainda que fisicamente dentro dela, parece passar, portanto, por uma tentativa de superar as receitas prontas. Não é fácil chegar à dita “singularidade” do aluno, seja através de um método para-todos, seja na busca por caminhos sob medida para cada um. Nossa hipótese, adiantando aqui o argumento, será de que a dimensão de tensão que surge entre o aluno e escola é não só incontornável, como produtiva. Porém, se assim for, é preciso dar mais um passo na análise dessa tensão para identificarmos esse elemento produtivo.

Ora, um dos aspectos interessantes da maneira como Antônio nos dirige sua provocação a respeito da incompetência da escola e dos professores é que, na grande maioria das vezes, literalmente somava a ela um pedido cheio de irritação, com um fundo de ameaça de quem pode explodir a qualquer momento: “me deixa em paz!”. Ou ainda: “sai!”. Não é todo aluno ‘de inclusão’ que rejeita a escola, tampouco trata-se de uma posição excepcional. Porém, sua recusa coloca em questão se a insistência da escola está sendo excessiva ou branda, e como pode ser justificada. Vamos introduzir então um segundo caso, interessante não só porque evoca as questões que temos discutido, mas porque a aluna em questão fala diretamente a respeito delas.

### **1.3. Bárbara: entre a demanda escolar e o interesse próprio**

Bárbara não tinha outro diagnóstico além de uma hipótese de depressão em determinado momento, já durante a pandemia do coronavírus. Seria um caso que, a depender da escola ou da circunstância, poderia ou não ser encaminhado como o de uma aluna que precisava de adaptações escolares. Seu caso também mobiliza a ideia de que há um sofrimento em ser demandada a fazer pela escola algo pelo qual não se interessa ou de que acha que será incapaz de dar conta. Bárbara, assim como Antônio, questiona a legitimidade dessa demanda. Afinal, que haja uma tensão no fato de que um aluno tenha dificuldade em um conteúdo, ou não goste dele, não seria nenhuma novidade na história da escola. Há porém uma aparente intersecção, hoje em dia, entre esse fenômeno e um discurso que aponta que, em alguns casos, a demanda da escola para que o aluno aprenda algo vem perturbar seu equilíbrio emocional, sua ‘saúde mental’. Segundo esse discurso, esta seria prioritária em relação à escola. Em uma versão um pouco mais exagerada, ele sugere que a demanda da escola desrespeita o fato de que ‘cada um é de um jeito’ e que as exigências externas vêm assim carregadas de arbitrariedade e

normatividade. A discussão tem relação direta com a questão de uma crise de autoridade, que parece tornar a própria assimetria entre gerações, ou entre instituição e indivíduo, ilegítima. Identificado por autores de diferentes campos<sup>22</sup>, o tema será objeto de nossa atenção na Segunda Parte deste trabalho.

Bárbara se define como alguém que gosta mais daquilo que é fácil, do que consegue fazer sem esforço. Para além da questão do método de ensino-aprendizagem, Bárbara vê pouco interesse na escola enquanto lugar de estudo, sentindo que os assuntos que vêm de fora não fazem frente àquilo que ela identifica como seus interesses próprios. Diz ela, em entrevista:

*Eu não gosto de estudar. Eu acho estudar bem chato. E sei que tem um monte de gente que fala que “não, se as escolas ensinassem de um jeito mais dinâmico...” — eu não sou assim. Eu acho sentar, e assistir aula, estudar e aprender, eu não acho isso tão incrível quanto tanta gente acha. Então, para mim, se eu acho uma matéria chata, eu não vou prestar atenção, porque eu sou bem seletiva, eu presto atenção nas coisas que eu gosto. E eu acho que muita gente presta também. Mas... eu acho... calma... [pensando] que quando você está em uma matéria muito chata, que é muito, muito fácil distrair. Você tem muitas opções do que fazer em vez de prestar atenção naquilo. Você pode rabiscar no seu caderno, você pode rabiscar na mão, na mesa, você pode mexer no seu celular, se seu celular estiver por perto, conversar com alguém, ou você pode só viajar na sua cabeça. Você pode ir longe, pensar em um monte de coisas, olhar pela janela, ficar vendo coisas lá fora... tem tanta coisa para fazer quando você não quer prestar atenção... Então, quando uma pessoa não quer, é fácil só não fazer isso.*

Durante a pandemia, Bárbara foi se afastando ainda mais das atividades já remotas da escola, deixando de entrar nas aulas ou de fazer qualquer lição. Afastou-se inclusive dos amigos de classe: inicialmente, talvez, porque não estava conseguindo ajudar nos trabalhos em grupo; mas depois foi parando de responder a qualquer mensagem vinda de colegas. Essa distância foi ficando cada vez maior, assim como a expectativa que ela alimentava quanto a um possível retorno. Foi sentindo vergonha e receio a respeito de como seria voltar para a escola. Como estava se aproximando o final do 9o ano, como Orientador Educacional, tentei combinar com ela que nos reuníssemos uma vez por semana; à maneira de um tutor, eu olharia junto com ela algumas das lições que sua classe fez naquela semana, escolheríamos alguma para trabalhar juntos e, depois, ela ficaria com algo para fazer para a semana seguinte. Mais à frente voltaremos a refletir sobre os detalhes dessa intervenção particularizada, em uma época bastante excepcional, é verdade. Mas fato é que, no ano seguinte, tendo ela sido aprovada e em um novo ciclo, o problema se reapresenta. Seu novo Orientador Educacional se pergunta até onde cabe

---

<sup>22</sup> Ver, por exemplo: Aquino, 1999; Lébrun, 2004, 2016; Batista, 2015.

esse tipo de adaptação, na qual se reduz aquilo que a escola lhe pede ou inventa-se um jeito alternativo para que ela possa permanecer “no jogo” e não estar em um quadro de reprovação logo no início de ano. Diz ele:

*E de novo, o que fazer? Vamos deixar ela começar o ano já tirando notas baixíssimas logo de cara? Então a gente se vê impelido a fazer alguma coisa. Mas essa coisa também é uma adaptação a quê, né? A manter o vínculo com ela, para ela não desistir de estudar? Parece que quando eles vão desistindo de estudar, a gente vai avançando, né... e aí é a cartada maior que eles têm, né. A gente não quer ver ninguém desistindo de estudar. Então a gente vai oferecendo: “não, mas pera, tem mais isso aqui, tenta isso aqui”. E daí desvirtua também. Não sei se não desvirtua a realidade para eles. Essa é a grande questão sempre.*

A questão a que o orientador educacional se refere poderia ser formulada assim: quais os efeitos de começar a tratar um aluno como um caso excepcional? E há alternativa? De um lado, não se quer desistir do vínculo entre o aluno e o estudo; de outro, percebe-se que isso pode incorrer em uma “desvirtuação da realidade”.

Pois bem, nossa proposta, nesta primeira parte, será a de nos aproximarmos dessa questão fazendo uma articulação entre ela e o problema da **singularidade**. Afinal, quando uma demanda que a escola faz ao seu aluno é flexibilizada ou modificada, gostaríamos — dado o que foi discutido acima — que isso não se desse de forma burocrática, organizacional, e nem de maneira a reproduzir segregações entre grupos homogêneos. Ou seja, não se trata apenas de discriminar quais alunos são “café com leite” e quais não são... Ademais, quando se diz para um aluno que ele não precisa mais fazer determinada atividade (que seus colegas fizeram), supõe-se que haja uma outra ponte entre ele e a escola que esteja sendo lançada, simultaneamente, como um convite para que o vínculo não se perca. Poderíamos pensar, pelo exposto até aqui, que essa aposta só poderia ser feita se levássemos em conta o aluno em sua singularidade. No entanto, a singularidade do aluno está sendo constantemente elidida pela tendência a darmos respostas de ordem técnico-administrativa aos problemas.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Falaremos desse assunto com mais profundidade à frente. Mas é importante adiantar que não se trata aqui de uma crítica da boa vontade ou indisposição dos professores e educadores envolvidos. Se o professor está interessado em saber quantas provas diferentes ele vai precisar preparar, é porque será cobrado pela instituição por avaliar todos seus alunos em um tempo finito. Porém, a característica organizacional da escola não é instituída apenas pelos agentes que ocupam cargos de gestão, e há exemplos abundantes em qualquer escola de momentos em que o professor é quem demanda um encaminhamento técnico-burocrático (uma “regra”) que lhe permitisse não ter que lidar com as situações de impasse e imprevisibilidade no seu dia a dia. Para uma explicação sobre como tais fenômenos se inserem em uma tendência à gestão, que acaba por abafar a possibilidade de que se instituam novas práticas dentro das instituições, ver, por exemplo: Chauvière, 2007; Voltolini, 2021.

É interessante notar, não obstante, como tanto Antônio quanto Bárbara, naquilo que problematizam sobre a escola inclusiva, trazem junto um questionamento sobre a legitimidade que a escola tem em demandar algo para seus alunos. A questão da singularidade aparece em seus casos como ligada ao **interesse**. Como se dissessem: esse tema de estudo não me comove, não quero aprender isso. É claro que a atitude não vem sem uma alta dose de sofrimento. Seria absurdo pensar que um jovem que não consegue participar da escola, a ponto de dizer que prefere ficar em casa ou fazer outra coisa, o faz sem sofrer. Ainda assim, se pensamos a inclusão escolar só a partir daquilo que será suprimido do currículo do aluno para que ele possa “acompanhar” a classe, há claramente um problema aí. De modo que Bárbara e Antônio colocam a escola em um impasse.

Em um retorno, que acabou sendo apenas provisório, às aulas presenciais, tanto Bárbara quanto seus professores e orientador notaram um avanço. Bárbara me diz, comparando essa volta à escola com a época de ensino remoto, que prefere vir à escola: antes, perdia muito o horário das aulas quando podia frequentar a escola da própria cama, bem como percebeu uma mudança na sua disposição quando nos intervalos passou a poder encontrar outras pessoas, em vez de passar o tempo todo no celular, dentro do próprio quarto.

Ainda assim, seu orientador, no segundo ano da pandemia, descreve ainda uma dificuldade significativa em mantê-la estudando. Diz ele:

*Quando tinha o dia de aula, ela ia na aula. Até trabalhava bem. Mas daí quando eram encontros remotos do grupo, simplesmente não aparece, não faz, some... No presencial tinha uma cara boa até, bem acordada. Mas em casa, eu conversando com ela desse mesmo jeito aqui [referência à videochamada da entrevista], e eu dizia: ‘poxa, a fulana entrou no sábado às duas da tarde, ficou até às sete da noite trabalhando, vocês tinham combinado, porque você não foi?’*

*‘Ah, era aniversário da minha irmã’*

*‘Bom, mas você não falou disso quando vocês combinaram?’*

*‘Ah, esqueci’*

*E tudo é assim, “ah...”. Tudo é uma indiferença tremenda, que te deixa sem ação. Não sei. Essa flexibilização também a gente está pensando o que fazer com tudo isso.*

De novo, aqui, vemos a preocupação do orientador com uma “flexibilização” que parece implicar que, se Bárbara não participa das atividades em grupo, a escola tentará propor formas alternativas de trabalhar com ela.

Estaria sua dificuldade no trabalho em grupo relacionada à mesma impotência que ela experienciava nos trabalhos individuais? Seria a comparação com os colegas o problema? Em

dado momento de sua entrevista conosco, Bárbara associa seu desinteresse pelo estudo às matérias nas quais tem mais dificuldade. Segundo ela, a escola era tão mais suportável, quando ela era menor, quanto mais fácil e foi ficando mais maçante conforme tornou-se mais desafiadora.<sup>24</sup>

Haveria um problema, assim, para ela, na maneira como a escola cobra certos conteúdos ou força os alunos a estudá-los. Bárbara diz que a escola deveria ser uma “degustação de tudo”, importante para que cada um possa descobrir do que gosta. Porém, ela acredita que, a partir do momento em que alguém dissesse “não gosto disso”, “não consigo”, “não quero”, não se deveria insistir. O que nos revela uma tensão que emerge, portanto, em torno deste “não” — como entendê-lo?<sup>25</sup>

Pergunto a ela sobre a reforma curricular que as escolas promoveram a partir da nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, de 2018, e o que acha da possibilidade de escolher alguns cursos não convencionais e ter uma parte maior do currículo como optativa. Ela cita algumas propostas das quais gostou, mas diz que as pessoas costumam se esforçar menos para os trabalhos desses cursos (geralmente, trabalhos em grupo).

*Bárbara: É, eu acho que as pessoas levam menos a sério... É porque eu acho que é uma coisa meio de raiz — não sei se raiz é a palavra certa — mas acho que a gente sempre aprende que o que a gente tem que se esforçar é o que vale nota. Porque o que vale nota é o que vai contar no final da história. E o itinerário vale nota, mas vale nota por participação. Então se você participar, você tira uma nota boa. Não tem prova de itinerário. Então as pessoas não estudam para o itinerário.*

*Entrevistador: Não tem um trabalho final, alguma coisa que você apresenta no final?*

*B.: é, tem um trabalho final, mas... eu não sei... eu acho que como o itinerário não é uma matéria específica, ele é só um pedaço de uma matéria, eu não sei como explicar, mas ninguém leva o itinerário muito a sério.*

---

<sup>24</sup> “Eu não sei, acho que vai soar meio estúpido, mas eu gosto de coisas quando elas são fáceis. Se para mim é só sentar e fazer, não precisa nem pensar, ah, está maravilhoso! Tá fácil para mim, fazer dois mais dois, eu sei como funciona. E aí eu sei que você precisa estudar e entender uma coisa para ela ficar fácil e você começar a gostar dela, mas essa parte para mim... eu não gosto da parte difícil, então se uma matéria tá muito difícil, eu não tô conseguindo entender, preciso pensar muito para fazer... é difícil. Então, quando eu era pequena, tudo era muito fácil. Porque era muito fácil entender que quando tinha duas vogais e um S no meio, o S tinha som de Z. Então, assim, isso é fácil. Quando você tem que entender que dividir é separar o número. É fácil, pronto. Mas agora, quando você começa a falar em potência, e começa a entrar em Física, e começa a ter que ver uns bagulho de vida em Biologia... Daí você começa a ter que pensar sobre o que você está fazendo, sabe? E daí fica difícil. Fica mais chato, para mim, pelo menos” (Bárbara).

<sup>25</sup> Esta pergunta é discutida em 3.2.

Ou seja, aqui Bárbara critica o fato de a escola ensinar desde cedo aos alunos que eles precisam ir bem em provas, o que os faz quererem aprender só para terem bons resultados nas avaliações. Em outro momento da entrevista, porém, ela atribui a importância da escola em sua vida, para além da possibilidade de socialização, à preparação para que faça posteriormente uma faculdade e, assim, possa "*dar certo na vida*". De modo que, se, por um lado, acha que a escola deveria pressionar menos os alunos, por outro identifica uma pressão que vem de fora da escola, do vestibular, da sociedade que lhe dá margem para pensar que uma escola que só ensina aquilo que o aluno deseja pode não estar sendo uma boa escola.

Ainda com relação à avaliação, Bárbara dá outras respostas interessantes, nas quais se revela uma contradição. Comenta que fica espantada com colegas que ficam mal e choram quando tiram uma nota 8,0, e que só se dão por satisfeitos com um nove ou dez. Sua estratégia própria, segundo ela, sempre foi diferente: não nutrir expectativas altas de ir bem nas provas, porque, assim, quando isso acontecer, será uma boa surpresa e a deixará feliz; e se, por acaso, não conseguir um bom resultado, também não se desaponta. "*E quando você tira um 7,0, pode ficar feliz com ele*". Pergunto a ela como fazer para regular a expectativa dessa forma, se é possível ter esse controle.

*Bárbara: É... eu acho que dá para ter um bom controle da sua expectativa, eu só não sei se é bom controlar ela. Dá. Mas eu só não sei se é tão saudável assim. Esperar sempre pouco de você.*

*E.: Ah, você não sabe se é tão saudável esperar sempre pouco de você?*

*B.: Hm-hm [sim]. É porque se você faz uma prova esperando um dez e tira um sete, você fica triste, mas se você faz uma prova e você sempre espera de si mesmo um 2 ou um 3, você meio que complica sua autoestima, porque você sempre está esperando tão pouco de si mesmo... E não é tão legal se contentar com pouco, né. Você tem que estar mirando para o 10, mas se você não conseguir ele, não é ruim... Pelo menos, você fez o seu melhor.*

Antônio parecia demandar uma atividade que não fosse nem tão fácil, nem tão difícil, para que valesse a pena ser feita. Também fazia alusões frequentes à utilidade de um dado conteúdo, recusando-se a estudar algo com a justificativa de que "*isso não serve para nada!*". Sendo este um questionamento bastante comum na adolescência, não é exagero tomá-lo como porta-voz de um discurso corrente que contorna a questão, afinal, sobre o que se quer aprender — o que se **deseja**. Bárbara parece concordar, querendo uma degustação de tudo, mas dizendo já ter clareza de que não gosta de "coisas difíceis". Mas então por que seu desejo parece tão

esmorecido, a ponto de ser tão difícil participar de momentos em grupo, apesar de notar que a socialização lhe faz bem?<sup>26</sup>

Esperamos que a leitura desses excertos das entrevistas permita discernir, tanto no caso de Antônio quanto no de Bárbara, um questionamento acerca da legitimidade com que a escola lhes interpela. Cada um a seu modo, ambos parecem encaminhar uma ideia subentendida: se a escola fosse diferente, eles talvez até pudessem então fazer parte dela...

O impasse que isso impõe à escola é exemplificado na frase de um orientador educacional que trabalhava com Antônio, quando questionado sobre a relação do aluno com a rotina escolar:

*É, a gente estava procurando esse limite entre a nossa exaustão, ficar o tempo todo regrado o cara, falando para ele fechar o computador, fechar o joguinho dele durante a aula... estávamos começando a tentar chamar a família, para agravar, falar 'olha, tá aí, ligando o tempo inteiro e não pode'... mas tinham aulas que deixavam... porque não dava para lidar o tempo inteiro com isso, não tinha como ser rígido com ele... daí você começa a se perguntar sobre que... sei lá, que violência você está fazendo. Não sei se violência é a palavra, mas o tamanho da repreensão que você está fazendo é maior do que qualquer conteúdo, competência... Vai ficando um volume desproporcional. Diferente de puxar o cabelo de uma amiga. Agora, todas as aulas o cara chega atrasado, todas as aulas ele mexe no computador, uma hora... uma hora não: rapidamente, você vai se ocupar de outras pessoas.*

Essa “violência” a que o orientador educacional se refere em sua reflexão é paradigmática da tensão produzida pelo cruzamento contemporâneo dos vários discursos que atravessam a questão da inclusão: o que quer a volta da educação especial, esta sim capaz de oferecer aquilo que a criança precisa para sua aprendizagem; a crítica a um paradigma da ‘integração’ que segue impondo a indivíduos modos de vida nos quais eles se encontrarão em posição hierarquicamente inferior; e também escuta-se ecos da prática, cada vez mais comum, de médicos que enviam atestados à escola dizendo que seus pacientes não estão em condições de serem submetidos a frustrações. Como me disse certa vez uma aluna: “primeiro, eu preciso cuidar de mim e ficar bem; depois, eu posso voltar a frequentar a escola”. Ou outra, ainda: “minha saúde mental é mais importante do que a escola”. Frases como essas acentuam que o afeto associado à frustração vivida na escola é sentido como violência, uma coerção injustificada. O encargo de fazer sentido da experiência escolar está sendo, assim, colocado sobre a escola, que precisa convencer seu aluno de que aquele conteúdo é relevante, para

---

<sup>26</sup> Voltaremos a esta pergunta em 2.1. desta Primeira Parte.



motivá-lo. Lembramos, aqui, da análise que Arendt (2013) faz da modernidade, identificando uma crise na nossa relação com o passado. Ele não nos fornece mais referências satisfatórias, de modo que as hierarquias precisam ser sustentadas pela via da coerção ou da persuasão. No raciocínio da autora, a persuasão e o convencimento são práticas que diriam respeito à esfera da vida pública, às relações entre iguais; e se há necessidade da força para se impor algo, estamos diante de práticas autoritárias, e não mais de relações de autoridade. De modo que é sintomático que a tensão entre escola e aluno seja sentida como violência, e tenhamos que sair em busca da legitimidade para ensinar algo.

Frente a esse cenário, reiteremos que nossa escolha para este trabalho não foi a de nos debruçar sobre o que todos esses discursos em torno da inclusão revelam, com o objetivo de compor uma descrição completa, ou satisfatória, do estado atual da educação inclusiva. Mas, sim, olhar para como essas tensões se colocam de maneira concreta no dia a dia da escola para buscar uma **enunciação** que vá além da **denúncia** (Voltolini, 2021). Assim, a partir da tensão que identificamos na fala do orientador educacional acima transcrita, desdobraremos duas questões, a serem desenvolvidas, respectivamente, nas partes I e II deste trabalho: primeiro, como vincular um aluno a um estudo que lhe seja significativo; e, segundo, como sustentar e fazer encaminhamentos relacionados às regras que atravessam a rotina escolar.

Com ambas, temos como estratégia fazer um deslocamento do impasse cotidiano para, de um lado, focarmos aquilo que é estrutural em relação a essa questão; e de outro, para olharmos para a dimensão singular e contingente pela qual se apresenta um ponto de fuga capaz de retirar o impasse da sua paralisia. Ou seja: os sintomas que nos interessam nos casos trabalhados não são **dos alunos**, e sim **da escola**. Trata-se de, por um lado, fazer a passagem da leitura acerca **desta** escola para a leitura **da** escola; e de outro, notar que não há solução que não seja contingente, de modo que é a atenção àquilo que é singular em cada caso que permite vislumbrar um deslocamento a partir do impasse.

## 2. Do impasse institucional ao sujeito

Passemos, assim, ao primeiro desses dois eixos.

Os casos de Antônio e de Bárbara, com todas as diferenças significativas que os separam, apontam para uma questão comum. Ela diz respeito à necessidade de conhecer ou

respeitar a singularidade de um aluno que, por alguma circunstância, se vê fora do cotidiano da escola, para que se possa incluí-lo. Estaria na aproximação àquilo que é particular àquele aluno a possibilidade de a um tempo fisgar seu interesse e dispô-lo ao risco de se frustrar na sua tentativa? A possibilidade de frustração se apresenta seja porque o aluno não corresponderia a expectativas às quais subscreve, seja porque ele não conseguiria fazer daquele objeto algo seu, com o qual também pudesse jogar de forma criativa. É disso que se trata quando falamos em considerar, ou respeitar, a singularidade do aluno?

Em busca de entender melhor essas perguntas e suas implicações, nos parece necessário encontrar uma noção operativa de **sujeito** que nos permita dar conta da ideia de singularidade. Ou ainda, retomando algumas das questões colocadas na seção acima, perguntemos: (a) a inclusão passaria por uma inversão no sentido da adaptação entre aluno e instituição escolar?; e (b) isso implicaria que os critérios sobre o que será ensinado, de que forma e em que ritmo fossem sempre extraídos da particularidade de cada aluno?

Antes de voltarmos à análise dos casos, façamos um breve desvio com o fito de dar maior precisão aos termos de nosso problema.

## **2.1. A ideia de singularidade em sua relação com o normal e patológico**

A educação que se pretende inclusiva é coerente com um tipo de **educação normativa**? É legítimo, por exemplo, que uma escola estabeleça regras, conteúdos, formas de avaliação a partir de critérios extraídos de uma certa homogeneização da coletividade — um aluno ideal, ou um cidadão ideal que se quer formar? Estaríamos com isso desprezando as singularidades para caminhar no sentido da massificação? Ou, pior, sendo pouco sensíveis às particularidades que sujeitos com trajetórias diferentes da média apresentam, procurando enquadrá-los numa progressão escolar que não faz sentido a eles?

Tal ideia de conformação a partir de uma força social à qual os indivíduos precisam se submeter é geralmente o que associamos à ideia de normatividade. Como nos lembra Safatle (2015): "Trivialmente, entendemos por “norma” um padrão de ordenamento baseado na regularidade e na padronização das expectativas de comportamento. O que explica por que é para nós tão difícil dissociar “norma” de uma certa força coercitiva" (p. 342). Mas norma também tem um sentido, na tradição filosófica, associado à capacidade de produzir julgamentos. Segundo esta lógica, pensar, falar ou produzir uma representação sobre algo está associado a um compromisso com procurar atingir a correção semântica desse ato. Esta correção nos proveria com um índice de racionalidade com o qual julgaríamos se um ato foi ou

não condizente com os comprometimentos que havíamos previamente estabelecido. Em outras palavras, a tarefa moral passaria por buscar integrar o sentido de nossas ações com os princípios que as regem, procurando a coerência entre eles.<sup>27</sup>

De modo que a própria ideia de escola inclusiva seria, nesse sentido, normativa, pois contém um ideal de escola justa a ser perseguido. Como aponta Plaisance (2014a), afirmar que a escola é excludente constitui uma afirmação descritiva; enquanto apontar que ela seja inclusiva configura uma afirmação normativa.

O ponto que gostaríamos de destacar, antes de voltarmos à psicanálise, diz respeito a como propor uma inversão na direção da normatividade — colocando o indivíduo como referencial normativo — sem cair em alguma forma de essencialismo abstrato, ou em uma ideia de autonomia individualista. Isto nos ajudará a olhar para como a psicanálise também se posiciona com relação a essas questões. Daí que, ao nos perguntarmos se devemos tomar como critério referencial para a educação a particularidade do aluno ou aquilo que (de forma normativa) escolhemos como importante para lhe ensinar, façamos recurso ao pensamento de Canguilhem, como têm feito alguns autores recentemente.<sup>28</sup>

Canguilhem (2009) procura derivar as consequências normativas de sua filosofia a partir de uma ideia de vida e de ser biológico. Com isso, dispensa a ideia de um indivíduo com completa agência sobre sua ação e com capacidade para justificá-la.<sup>29</sup> Mas incorre no risco de cair em um tipo de essencialismo vitalista, que definirá de antemão e de maneira universal aquilo que é bom para o indivíduo enquanto ser vivo.

Segundo Safatle (2015):

Claro que tal estratégia poderia ser, por sua vez, abstratamente criticada na medida em que potencialmente abriria as portas para a fascinação ideológica pela origem, uma origem agora naturalizada. A não ser que o conceito de vida tenha sido determinado de forma tal que ele tenha deixado de fornecer normas positivas de regulação das condutas, fornecendo apenas a descrição de um movimento processual imanente, ou seja, uma processualidade cuja teleologia encontre-se, de maneira imanente, no próprio processo; processualidade que Canguilhem descreve, como veremos, ao pensar a vida como atividade marcada pela errância (p. 341).

Canguilhem vê como problemáticas normas que não conhecem descontinuidade, acontecimento. Se as normas se referem a um tempo estático e pregam uma reprodução

---

<sup>27</sup> Segundo Pippin (2009), as questões de ordem normativa são tão abrangentes quanto o número de situações em que fazemos qualquer juízo do tipo "isto deve" ("*ought claims*"), mas especialmente quando envolvem questões sobre em que se deve crer ou sobre o que deve ser feito (*what ought to be believed and what ought to be done*).

<sup>28</sup> Ver, por exemplo: Plaisance, 2015; Pirone & Ottavi, 2020.

<sup>29</sup> Entrar nos pormenores de por que tal visão é passível de críticas nos levaria longe demais de nossa discussão. Mas basta lembrar que a ideia de um indivíduo senhor de sua própria razão é uma noção que Freud se dedicou a desconstruir.

automática de seus preceitos, não há espaço para que o organismo tenha qualquer experiência do novo. Por isso, Safatle destaca que o tipo de normatividade de que fala Canguilhem é marcado pela possibilidade de errância do indivíduo e pela capacidade deste em ser normativo e instituir novas normas em um contexto diferente do anterior. É a esta possibilidade de ser ativo na criação de novas normas que Canguilhem vai associar a ideia de saúde. Inversamente, a doença será entendida como a prisão do indivíduo em normas às quais estaria *adaptado demais* e que seria incapaz de extrapolar.

A patologia não pode ser definida como desvio da norma, pois com isso negligenciaríamos o fato de que a patologia também é instituidora de preferências, limites e comportamentos singulares, os quais procuram e atingem uma *estabilidade*. Daí que a patologia deva ser entendida também como uma espécie de normal, porque normativa naquele contexto. Os comportamentos novos podem ser patológicos ou saudáveis conforme forem propulsivos ou repulsivos em relação à manutenção de uma atividade normativa, e ao estabelecimento de novas condições. Para Canguilhem, o ser humano se sente em boa saúde não quando está adaptado a sua situação, mas quando se sente capaz de instituir novas normas de vida, isto é, de ser normativo em novos contextos.

Há dois tipos de comportamentos inéditos da vida. Há os que se estabilizam em novas constantes, mas cuja estabilidade não constituirá obstáculo a uma nova superação eventual. Trata-se de constantes normais de valor propulsivo. São realmente normais por normatividade. E há os que se estabilizam sob forma de constantes que o ser vivo se esforçará, ansiosamente, por preservar de qualquer perturbação eventual. Trata-se ainda de constantes normais, mas de valor repulsivo, exprimindo, nelas, a morte da normatividade. Nisso, essas constantes são patológicas, apesar de normais enquanto nelas puder viver o ser vivo (Canguilhem, 2009, p. 82).

Ou seja, toda vida paradoxalmente encontrou alguma estabilidade (no sentido de que se mantém viva) ao mesmo tempo em que sofre uma instabilidade que a levará invariavelmente à morte, a qual ocorrerá quando o indivíduo não mais puder se adaptar a novas condições, internas ou externas, que seu corpo ou o meio atingirem. Porém, toda anomalia, ou diferença, tem o potencial para estabelecer uma nova estabilidade.

Ou seja, a vida é uma atividade normativa polarizada contra tudo o que é valor negativo, tudo o que significa decréscimo e impotência. Quando a diversidade orgânica não implica tal polarização, a diferença não aparece como doença. Por isso, os seres vivos que se afastam do tipo específico são, muitas vezes, inventores a caminho de novas formas. Se a saúde é norma que individualiza, é porque ela produz normas a partir de anomalias que se demonstraram produtivas. Na verdade, toda verdadeira saúde é uma espécie de anomalia produtiva, todas as formas vivas são “monstros normalizados” (Canguilhem *apud* Safatle, 2015, p. 349).

A partir disso, alguns comentadores propõem uma leitura segundo a qual Canguilhem **inverte a direção da normatividade**: não é mais o meio que é normativo para com o indivíduo, mas os indivíduos que definem o meio, o que acabaria por produzir um espaço com múltiplos centros, necessariamente heterogêneo. No entanto, Giroux dirá que: “nos dirigimos a uma concepção mais relacional que substancialista ou essencialista da saúde e da doença na medida em que a capacidade normativa do indivíduo enraíza-se, para Canguilhem, na sua relação com o meio” (Giroux apud Safatle, 2015, p. 343).

Este último comentário nos parece fundamental, porque diferencia Canguilhem de um vitalismo em que o central para a expressão da potência seja a medida simples da capacidade do indivíduo de se expressar sobre o meio, alterando-o. Há, antes, uma relação de dependência entre indivíduo e meio, e se o indivíduo é instituidor de normas, também o fará a partir e dependendo do meio. O espaço do normativo não poderia ser entendido como um espaço em que os indivíduos se expressam em atos de vontade unívocos. Mesmo porque, se compreendermos os indivíduos como seres com plena capacidade de autodeterminação, incorreremos em um problema ético, já que o coletivo será assim entendido como conjunto de indivíduos, que devem ser respeitados sobretudo no seu direito de permanecerem 'indeterminados'.<sup>30</sup>

Bezerra (2014) vê uma aproximação possível entre essa perspectiva e a da psicanálise, na medida em que entende que a tarefa da clínica psicanalítica também tem como princípio e fim o alargamento do potencial normativo do paciente: "A prática psicanalítica se sustenta, de certo modo, na aposta de que a normatividade existe como algo inerente à condição humana (e, por outro lado, na admissão de que a errância humana sempre pode nos surpreender e subverter a lógica normativa vital)". Mesmo nas situações em que parece haver pouquíssima autonomia, a aposta está no alargamento desse horizonte normativo. Novamente, a possibilidade de transformação do meio efetuada pela atividade normativa do ser vivo não se faz *sem* ou *apesar*

---

<sup>30</sup> Novamente, não vamos aprofundar essa discussão, mas apenas sinalizar que há uma longa continuação deste debate na filosofia: “Under the influence of this distorted or cropped picture, we would falsely conclude that all relations to others are results of volition or consensus, either *ex ante* or *post facto* as a matter of reflective endorsement, and thereby we would in our theory of political life and its authority fail to acknowledge properly such pre-volitional, unavoidable, necessary ties to others (not ones we could adopt or reject as a matter of choice). As Axel Honneth has pointed out, such a fantastic, atomistic ideal of a boot-strapping, wholly self-defining and self-determining subject is bound to produce various social pathologies of a distinctly Hegelian or dialectical sort. By this I mean that we will have adopted as an ideal (not just in our political lives but comprehensively) a norm of self-determination and self-authorship that cannot possibly be fulfilled and cannot even be action-guiding. It will remain formal, abstract, and empty, and in trying unsuccessfully to fulfill it we will successively undermine its authority. We will, in Honneth’s fine phrase, ‘suffer from indeterminacy.’ (Hegel documents a number of these pathologies in his Phenomenology: the ‘frenzy of self-conceit,’ the ‘beautiful soul,’ and an unavoidable hypocrisy.)” (Pippin, 2007, p. 59-60).

do outro. É o que fica claro quando Bezerra coloca em uma mesma frase, como vizinhos em sentido, os termos 'autonomia' e 'inscrição na relação com o outro':

Quando dizemos, por exemplo, que em relação ao autismo é fundamental não abdicar da aposta no sujeito, é disso que se está falando, é apostar que mesmo onde possa parecer não haver um sujeito com a mínima capacidade de exercício **de autonomia, de inscrição na relação com o outro**, o horizonte tem que ser esse. Até onde cada indivíduo irá, vai depender de um conjunto enorme de circunstâncias que não temos como controlar inteiramente. Mas a aposta de qualquer clínica que mereça esse nome pode ser descrita assim: a de ampliar o espectro normativo do paciente (Bezerra, 2014, grifo nosso).

Essa observação nos parece importante porque ainda tem sido relativamente comum que a discussão sobre singularidade e normatividade pareça defender que o sujeito deve prevalecer apesar do outro (ou do Outro). Uma visão imaginarizada<sup>31</sup> dessa situação sustentaria que, por exemplo, no final da análise, o sujeito afirma sua singularidade e seu sintoma libertando-se das amarras do Outro, superando, assim, sua influência como fonte de sintomas. A tese de Tatit (2016), às voltas com a noção de singularidade na psicanálise, discute como ideias desse tipo ainda permeiam trabalhos atuais no campo lacaniano, nos quais deparamos, estranhamente, com um certo ideal de autonomia atrelado à valorização de uma singularidade 'pura'. Essa tendência expressa-se em figuras variadas, desde ideias de uma ruptura com o Outro, quase solipsista, até expressões de uma negatividade "absoluta" que levam a uma postura de resignação frente ao sintoma.

Tatit pondera que há uma diferença entre o que é produzido enquanto conceito dentro do corpo teórico de um determinado autor e a forma como essa mesma noção é compreendida, ou reproduzida em trabalhos subsequentes. A começar por Lacan, que empreendeu um esforço estilístico bastante acentuado para que seu pensamento não fosse compreendido rápido demais, e para que seu ensino não fosse tomado como técnica replicável. O que não evitou que em muitos momentos o lacanismo tenha lidado com o hermetismo de certos conceitos de forma a rodeá-los da certeza de que ali havia algo como uma verdade última.

De maneira análoga, quando um lacaniano faz certa consideração clínica ou ética, não se trata apenas de discutir como o conceito mobilizado opera dentro de uma teoria tomada de forma isolada; é o caso de interrogar também que leitura ele provoca e quais consequências ele faz repercutir no discurso de seu tempo.

---

<sup>31</sup> Na segunda parte, ficará mais claro o sentido do termo "imaginário" para Lacan. Por ora, o uso desta noção, aqui, pode ser entendido em complementariedade ao risco, tratado a respeito de Canguilhem, de que um processo dinâmico de determinação seja tomado como finalidade ou essência.

É nesse contexto que, por exemplo, a partir de uma frase como esta, de Jacques-Alain Miller (2008)...

O discurso analítico não reconhece outra norma além da *norma singular* que se depreende de um sujeito isolado como tal da sociedade. É preciso escolher: o sujeito ou a sociedade. E a análise está do lado do sujeito (p. 20).

... Tatit (2015) pondera:

Sem dúvida a psicanálise nos trouxe a possibilidade de uma escuta crítica da adesão alienada dos sujeitos a um discurso que normatiza as modalidades de se relacionar socialmente. Mas não seria apressado dizer que em termos de direção do tratamento apostamos em soluções singulares de cada sujeito diante de seus sintomas? Não estaríamos propondo uma receita para as análises? O singular como o ‘Um da diferença radical’ tomou uma via imaginarizada e se tornou ‘diferença por meio da indiferença’ em virtude de os ideais que extraímos serem correntes no discurso de superação e autossuficiência das propagandas (pp. 91-2).

Interessa-nos pontuar duas camadas dessa discussão. A primeira é pensar como a crítica a dispositivos moralizantes corre o risco de passar a impressão de que o objetivo mesmo da psicanálise é a preservação ou produção de uma singularidade que guarde autonomia com relação à sociedade (ou ao Outro). Ou ainda, fazendo uma caricatura a partir de uma conceituação lacaniana: que a operação de **separação** supera a **alienação**, tirando o sujeito de uma condição para colocá-lo agora em outra.<sup>32</sup> Já a segunda camada está em perceber que essa tendência interpretativa vai ao encontro da própria cultura contemporânea. Falamos mais acima da tentativa de recalque do mal-estar e da diferença pela via classificatória e prescritiva; e aqui deparamos com a tendência a confundir o singular (do acontecimento) com o indivíduo autônomo, figura tão em voga hoje em dia, juntamente com a valorização do “novo”, ao mesmo tempo que do “autêntico”.

Alemán e Larriera (2009) distinguem a produção constante do ‘diferente’ pela sociedade contemporânea marcada pela combinação entre a ciência e a técnica. O ‘novo’ é sempre produzido na forma de algo diferente, mas sempre se constitui sobre um fundo que diz ao sujeito que os objetos estão todos disponíveis, ao alcance da demanda, o que acaba por homogeneizá-los (p. 148). Trata-se de um **diferente**, portanto, tomado pelo imaginário, e distinto da **diferença**

---

<sup>32</sup> Não vamos entrar em detalhes aqui, mas uma definição um tanto simples de alienação poderia ser: “Alienação representa a instituição da ordem simbólica — que deverá ser realizada novamente por cada novo sujeito — e a atribuição de um lugar ao sujeito nessa ordem. Um lugar que ele não ‘detém’ ainda, mas um lugar designado para ele, e para ele apenas” (Fink, 1998, p. 74-5). Como a separação seria uma operação lógica subsequente, a dita caricatura seria de que, por esta segunda operação, o sujeito se libertaria da sua submissão ao Outro.

que procura o psicanalista.<sup>33</sup> Imbert (2001), em obra que vamos acompanhar em mais detalhes à frente, também lembra que outros tantos autores, como Lasch, Lipovetsky, Débord, Castoriadis e Lyotard, fizeram um diagnóstico da contemporaneidade — pós-modernidade, ou ainda hipermodernidade, para alguns — como uma sociedade marcada por uma ‘inquietação imaginária’: frente à dissolução das ‘grandes narrativas’ que orientavam a sociedade, os indivíduos evitam tudo que é encontro transformativo, retraindo-se em tentativas de reforçar o próprio Eu.

Roudinesco (2006) também trata dessa cultura do culto de si, que marca a sociedade ocidental na segunda metade do século XX e está bastante associada aos destinos que a psicanálise e a psiquiatria tomaram nos Estados Unidos. Se, no século XIX, as segregações e a maneira de lidar com o que fugia da norma tinham como paradigma o higienismo, a psicanálise traz em seu movimento uma transformação ao propôr que o mal-estar e o distúrbio neurótico são intrínsecos ao psiquismo. “A psicanálise introduz assim uma subversão na sociedade burguesa, uma vez que indica que o mal de que sofre o sujeito moderno vem do interior de si próprio” (p. 54). Numa nova virada, porém, a psicanálise verifica que os distúrbios ligados à sexualidade passam a dar lugar a distúrbios relacionados a problemas de identidade e da relação de si para si. Estaria em curso a passagem de uma cultura identificada com o mito de Édipo para uma cultura às voltas com o mito de Narciso. Para Roudinesco, tal passagem equivaleria a uma modificação na relação com o outro e entre gerações. Isso porque se a narrativa de Édipo conta a decadência da tradição patriarcal, que se condena para que a cidade e as gerações futuras possam perseverar, Narciso “não aceita perder o que outros depois dele poderiam receber” (p. 52). Enquanto formação subjetiva e cultural, trata-se de um novo paradigma, no qual o culto a si vem acompanhado de ódio ao outro — e daquilo que há do outro em mim —, e de um sonho de humanidade sem interdito, sem passado e sem futuro.

A situação coloca um desafio à psicanálise, a saber, como escutar essas novas formas de sofrimento. Haveria uma angústia específica aqui em jogo, decorrente do movimento de unificação e potencialização do eu. Um movimento de negação dos limites que se colocam a ele, acompanhado da intensificação das técnicas terapêuticas pautadas pela multiplicação dos diagnósticos e por narrativas de autossuficiência e superação, que se bastam a si mesmas e prescindem do outro para se contar. À unificação do corpo social em um código único de classificação e valoração dos sofrimentos, e ao movimento de globalização cultural, a resposta

---

<sup>33</sup> Os autores estão aqui comentando a frase de Lacan (1964) no Seminário 11, onde afirma que o desejo do analista é o desejo de obter a diferença absoluta.



cada vez mais frequente consiste em tomar a categoria ou o particular como novo objeto de culto de si: Narciso contra Narciso.<sup>34</sup> Roudinesco aposta que este mal-estar narcísico, se bem escutado — e, sobretudo, se não tomarmos a via de tentar restaurar uma tradição perdida anterior que teria tido, no nosso sonho nostálgico, força o suficiente para se impor—, pode readquirir um potencial de transformação da cultura. Isso porque ele pode produzir, no lugar da luta entre narcisismos, uma revolta do sujeito contra sua absorção na imagem das classificações.

Vamos retomar mais à frente a articulação dessa temática da normatividade com a contemporaneidade. Até aqui, ela nos serviu para mostrar que, do ponto de vista filosófico e ético, a promoção da ideia de uma normatividade em sentido unívoco, do ser sobre o ambiente, ou do sujeito sobre o Outro, tem implicações graves. Ela facilmente se confunde com ideais de autonomia, de autenticidade ou do novo, repletos de carga ideológica afinada ao capitalismo contemporâneo. Do mesmo modo, uma ideia de normatividade como movimento de produção de uma diferença ‘pura’, que não se submete a nada de comum ou coletivo, perde seu potencial transformador ao postular uma noção de indivíduo indiferente em relação ao social (Tatit, 2016).

Nesse sentido, essas considerações resumidas sobre a filosofia de Canguilhem e a psicanálise nos permitem extrair algumas consequências importantes. Primeiro, porque tal perspectiva costura uma articulação entre universal e singular em uma relação dialética, na forma de uma tensão que tem seus desdobramentos, mas nunca se resolve completamente. Ao mesmo tempo, ela enfatiza as interdependências entre os dois polos, pois não há singular sem universal, e vice-versa.

Em segundo lugar, com tais referenciais alcançamos um ponto de vista teórico que estabelece uma noção de singularidade entendida mais como um **movimento** que se dá com relação ao meio (ou ao outro, se preferirmos), do que como entidade. Ele nos permite, assim, distinguir uma concepção de **diferença** de uma concepção de **indivíduo diferente**. Também a ideia de uma singularidade positiva, autônoma, cede lugar a uma ideia de singularidade que será produzida no encontro com o outro, de forma negativa:

Quando positivamos a singularidade retiramos o *potencial de transformação do singular*. Como veremos, por meio das teorizações a respeito da singularidade do acontecimento, não necessariamente há estabilidade, harmonia e superação como consequências

---

<sup>34</sup> “Através desses sofrimentos exprime-se também uma revolta do sujeito contra as respostas categoriais dadas a suas angústias por um sistema de classificações aberrante. Encontramos seu traço sobretudo na maneira como as minorias reproduzem um novo mo-delo de exclusão, subjugando-se aos princípios de uma reivindicação narcísica: culto de si ou de sua comunidade, culto de gueto, fechamento, ódio de si e do outro” (Roudinesco, 2006, p. 76).

imediatas desse fenômeno, mas pode haver desencontro. Desencontro com um Outro consistente, ou seja, com um campo de sentido determinado. O singular, portanto, insere a condição faltante do Outro, a fim de que o sujeito possa se separar das amarras de um discurso que apenas o determina. Separar-se, como vimos, não é o mesmo que romper com o Outro, tampouco segregar-se deste (Tatit, 2016, p. 70).

Ademais, quando Canguilhem associa a ideia de patologia a uma rigidez — seja do meio ou do ser, que se torna incapaz de movimento e transformação, sentido-se em risco quando depara novas normas —, traz uma solução para a dicotomia que havíamos visto sobre quem deve se adaptar a quem, a escola ou o aluno. **Esta seria uma falsa questão.** Mais apropriado seria dizer que o que está em jogo são movimentos de abertura ou de fechamento para a alteridade, pois é nesta relação que a diferença pode aparecer: entre um e outro, mas também entre o si mesmo e uma nova forma.

Esses pontos teóricos desenvolvidos mostram-se produtivos para problematizar os casos apresentados, pois nos convidam a passar de um impasse dicotômico, entre respeito ao aluno ou sustentação da escola, para uma leitura dialética dessa relação. Podemos, a partir daí, perguntarmo-nos sobre o sentido da recusa desses alunos em outros termos.

## 2.2. A escrita impossível e o surpreendente prazer do escolar

Podemos fazer a hipótese de que a crise pela qual Bárbara passava com a escola de maneira mais aguda durante a pandemia envolveu o sentimento da educação como impotência, identificada ora na escola — com seus assuntos pouco interessantes — ora em si mesma — quando se sentia incapaz de dar conta dos desafios. Apenas na entrevista que fizemos posteriormente, é que ela parecia conseguir deslocar sua expectativa de que a escola pudesse ter um sistema na qual ela se encaixasse melhor, ao mesmo tempo em que percebia que o mais provável é que não houvesse sistema perfeito, sem que isso implicasse em uma desistência.

Durante seu período de ausência durante o ensino remoto, foi se abrindo um abismo entre ela e a escola — talvez entre ela e o mundo, de maneira geral —, abismo que ia se aprofundando cada vez mais. As tentativas de falar com Bárbara, ou de tratar do problema com a família, não vinham apresentando resultado. Ela parecia sem recursos para conseguir sair da situação. Conforme o ano foi passando, a equipe de professores passou a discutir se seria melhor para ela refazer a série no ano seguinte ou ser aprovada mesmo tendo feito e aprendido muito pouco naquele ano. Mas a ideia de reprovar alguém durante um acontecimento que tomou a

todos nós de forma tão excepcional parecia fora de cogitação — parecendo mais razoável que a escola se responsabilizasse, ou ao menos dividisse a responsabilidade, pelo que não deu certo naquele ano junto com seus alunos. Então começamos a pensar como conduziríamos esse final de ano com Bárbara. Ela terminaria o ano e seria aprovada com esse grau de isolamento? Que mensagem essa medida implicaria? E o que isso significaria para ela, em termos do que ela era ou não capaz de fazer?

Como já mencionado, a estratégia que tentei adotar com ela e com outro aluno, de outra série, em uma situação parecida, foi a de estabelecer um horário semanal individual em que se reuniriam comigo por uma hora. Neste encontro, eu tentaria abordar alguns dos projetos que os demais alunos estavam fazendo, ou temas que estavam estudando, para ver se, individualmente, conseguiria engajá-los em algum tema ou atividade. Minha ideia era ajudá-los a definir algumas atividades para fazerem sozinhos no resto da semana, mas também me parecia importante começar com eles algum trabalho. Quem sabe, assim, a dificuldade abstrata poderia se tornar em um desafio mais concreto e eles percebessem que aprender aquilo, estudar, era de fato possível.

Comecei perguntando a Bárbara o que ela gostaria de estudar: por onde íamos começar? Olhamos o que cada matéria estava discutindo. Eu sabia que Bárbara se identificava, mesmo antes desse momento, como uma aluna "de humanas"; de outro lado, sabia que Matemática era a matéria em que tinha mais dificuldade. Sua classe estava estudando temas de literatura, poesia, e havia uma proposta de redação; também discutiam o contexto da abolição da escravidão no Brasil e, em Geografia, aprendiam sobre o processo de urbanização da cidade de São Paulo... Quanto lhe perguntei sobre Matemática, ela disse que sentia ter ficado para trás dos demais alunos e que não aprendera nada dessa matéria naquele ano. Sugeri que começássemos por algo pequeno, simples e, assim, após conversarmos um pouco, combinamos que ela faria a redação para a semana seguinte. Tratava-se de um texto argumentativo, uma proposta similar a redações de exames vestibulares. Eu acreditava que, por ela ter um perfil argumentativo e gostar de discussões, este poderia ser um bom jeito de resgatar sua confiança.

Na semana seguinte, ela conta que não conseguiu escrever a redação. Diz que até tentou, mas apagou tudo que tinha feito porque achou que estava ficando ruim. Escolhe, curiosamente, que a gente trabalhe com matemática. Começa tentando fazer alguns exercícios com expressões algébricas, mas logo esbarra em deficiências com conteúdos anteriores, como frações, números negativos e a ordem das operações. Fazemos uma pequena revisão. Para a semana seguinte, sugiro que ela tente escrever a proposta de um poema, porque a série toda vai fazer no final do ano um livro com poemas autobiográficos da turma. Digo que seria ruim se ela fosse a única

aluna sem poema. Ela também iria tentar ler uma parte da *Metamorfose*, de Kafka. Mais uma semana se passa e ela não escreve seu poema, nem faz outras atividades que havíamos combinado. Ela leu os capítulos da *Metamorfose*, mas diz não estar gostando do livro. Não sabe explicar bem por quê. Seguimos trabalhando com exercícios de matemática.

Na única vez que pede ajuda para algo, me escreve um e-mail perguntando onde encontrar uma lista de exercícios de matemática, a qual o professor tinha avisado a ela, também por e-mail, que gostaria que ela fizesse para que ele corrigisse. No encontro seguinte, sigo tentando incentivá-la a escrever seu poema... Mostro alguns outros poemas já escritos por alunos, e discutimos como a expectativa de escrever o poema definitivo ia dificultar muito essa tarefa... Ela só ia conseguir escrever *um* poema, e muito provavelmente não seria a melhor coisa que escreveria em sua vida.

As semanas vão passando até o final do ano e ela segue sem conseguir se organizar para fazer atividades ou lições de maneira autônoma. Quando conversamos sobre a leitura de Kafka, ela mostra desânimo e falta de interesse pela discussão, mesmo quando lemos um outro texto de interpretação da obra, ou falamos sobre o contexto em que foi escrita ou a crítica social nela contida. Há uma semana em que ela falta ao encontro sem avisar. Relembrando desse momento em entrevista posterior, diante da pergunta sobre como ela via essas ofertas de ajuda para o estudo, Bárbara diz:

*“Bom, como eu disse antes, quando a pessoa não quer aprender, ela não vai aprender. E a última coisa que eu queria fazer naquela situação era aprender. Então, eu acho que se fosse uma situação de uma pessoa que está indo mal, mas que ela está desesperada para ir bem, ela está agarrando qualquer oportunidade, ela quer muito.. ela tá, tipo, "tô no fundo do poço mas eu quero subir", acho que isso teria sido uma grande ajuda. Mas para mim, eu não queria, eu só queria distância da escola, eu não queria nunca mais voltar para a escola, então... não me ajudou porque eu não queria ser ajudada”.*

De fato, não se produz muita coisa nesses encontros. Curiosamente, a única exceção, praticamente, se dá na Matemática. De início, ela dizia que não sabia nada, que não havia jeito. Mas tornou-se um objeto de estudo ao qual conseguimos nos dedicar juntos durante nossos encontros. Depois de muitas explicações e exemplos, ela passa a entender quais os passos para simplificar expressões algébricas. Havia uma lista com várias expressões para ela praticar. Lá pela sétima ou oitava expressão, ela começa a realizar os passos da resolução de forma correta. Mais algumas e, aceitando persistir na tarefa, passa a acertar o exercício sem ajuda, verificando pelo gabarito que havia chegado por conta própria na resposta certa. Reage a isso ficando alegre

de um modo que ainda não tinha aparecido naqueles encontros: parece confiante por ter pegado o jeito da coisa. Como entender que, onde tantas tentativas anteriores tinham falhado, é justamente com exercícios de matemática que se torna possível para Bárbara sair da apatia na escola?

Isso me levou a uma digressão sobre a minha própria relação com a Matemática. Tal como Bárbara, eu não me considerava um aluno “de exatas”; e também me lembro de uma época em que a matéria ficou mais difícil e o resultado nas provas, mais imprevisível. Houve um episódio marcante, já no Ensino Médio, em que fui estudar inequação<sup>35</sup> com uma parente, formada em Física. Lembro-me de um momento bem específico em que, como dizem, me “caiu a ficha” ou “peguei o jeito”: dali para frente passei a não errar mais nenhum exercício. Resolvia a expressão algébrica, em seguida localizava a parábola no plano cartesiano, atribuía os valores de  $x$ , numa sequência infalível de etapas. Aquilo que antes era uma linguagem abstrata desconhecida tornara-se um passatempo a ser resolvido, como um quebra-cabeças — e a prova tornara-se um esporte. Mais tarde, quando fui trabalhar em escola pela primeira vez, notei alguns alunos ainda bem jovens com um raciocínio para matemática e cálculo que eu, na idade deles, não tinha. Essa redescoberta da matéria, já com a confiança do adulto, e a lembrança da sensação de entender algo difícil, me colocou na trilha de, em outros momentos, trabalhando com alunos com dificuldade, procurar resolver com eles algum exercício de matemática. De modo que, se não fui eu, desta vez, com Bárbara, que escolhi estudar essa matemática — ela mesma acabou nos conduzindo para isso —, também calhava de ser um campo com o qual eu tinha uma experiência prévia que me interessava transmitir.

Quando pergunto a Bárbara, um ano mais tarde, em entrevista, sobre o fato curioso de ter sido na disciplina de Matemática que um trabalho se fez possível, ela retoma a ideia de que costuma ter mais gosto por coisas nas quais tem alguma facilidade. Em seguida, relembra como Matemática sempre foi uma matéria muito difícil para ela; conta que sempre encarou a área como um conhecimento que não ia ter utilidade em sua vida; e diz, por fim, que se tratava de algo que ela precisava aprender somente para poder se ver livre daquilo. O que novamente nos faz pensar sobre por que, naquele momento, tenha sido esta a única matéria da qual pôde extrair algum prazer aprendendo... Seriam os outros assuntos, das matérias de humanas, mais angustiantes? Escrever um poema sobre si mesma ou ler um livro sobre uma pessoa transformando-se em barata seriam, geralmente, mais fáceis para uma pessoa com os seus

---

<sup>35</sup> Inequação é uma sentença matemática que apresenta pelo menos um valor desconhecido (incógnita) e representa uma desigualdade, com símbolos de  $<$  ou  $>$ .

interesses. Mas talvez se tornassem, naquele momento, atividades que colocavam muito foco sobre ela mesma, pondo em questão a própria imagem que queria fazer de si, em vez de funcionarem como um objeto-brinquedo a ser explorado.

De fato, faz algum sentido pensar que a possibilidade de Bárbara se expressar em uma enunciação desejan­te — na qual aparece dividida enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que representada na sua maneira de se relacionar com os assuntos da escola — havia entrado em curto-circuito durante a pandemia. Aquilo que era da ordem de uma recusa a fazer uma lição de casa, recusa que fazia parte do “seu jeito de ser”, perdeu o caráter de traço da sua personalidade. Tal atitude deixou de ser uma forma própria de lidar com a escolaridade, para instalar-se como um sintoma paralisante. Para usar o vocabulário introduzido acima com Canguilhem, aquilo que algum dia fora uma variação nova que ela introduzira na sua relação com a escola tinha se engessado em uma impossibilidade de instituir novas normas para si. Isto é, Bárbara havia criado um jeito de lidar com a escola no qual se reconhecia e podia ser reconhecida: “eu não faço lição de casa”, ou “não gosto de matemática”... “mas faço/gosto de outras coisas!”. Ela havia feito isso em um momento crucial, de saída da infância e entrada na adolescência. Porém, esse estilo que ela encontrara chegou, em um momento, em um beco sem saída, e então se estagnaram as possibilidades de novas normas se instituírem.

Quando não estava se sentindo completamente incapaz, “para trás” em relação aos colegas ou como alguém incompatível com determinadas habilidades, ela exprimia completa indiferença diante de qualquer assunto que lhe apresentássemos —, por mais interessante que nós achássemos que aquele conteúdo poderia ser para ela em *particular*, e por mais que nos esforçássemos por tornar esse assunto mais instigante, procurando engajar-lá no tema. A figura que ela via ao espelho quando tentava escrever um poema ou dar sua opinião sobre um assunto tornara-se inconsistente, enquanto, correlativamente, os objetos do mundo perdiam toda a graça. De modo que focar essa imagem dela mesma, seja para tentar lhe conferir maior consistência imaginária, seja para colocá-la em questão e analisá-la, dividi-la por meio da literatura, da história ou da poesia — tudo isso só lhe produzia mais angústia. Resultado que lembra, de alguma forma, a maneira como a angústia irrompe para o autista quando nossa enunciação o toma como objeto; ao contrário, para que a nossa fala seja suportável para eles, o melhor é falar ao “pé do ouvido”, como se não estivéssemos falando exatamente para eles, mas ao lado deles.

Pedir a Bárbara que se colocasse, dando sua opinião ou versando sobre seus interesses, não foi capaz de esconder (recalcar) para ela o fato de que sua relação com a escola lhe determinava. Ainda que na entrevista desdenhasse daquilo que via como puramente “escolar”,

isto é, desconectado de utilidade para sua vida, seu desejo não escapa de se revelar alienado ao Outro, pois é mobilizado em torno da questão sobre o que, afinal, ela faz bem e o que não faz. É neste ponto em que se amarra seu desejo (“gosto daquilo que é fácil e/ou faço bem”)... mas o problema é que o espaço, reconhecido por ela própria, como privilegiado para essa descoberta é a escola!

De modo que é interessante notar como a possibilidade de que se retomasse um movimento de saída da paralisia, ainda que momentâneo, não tenha se dado por uma via **alternativa** à escola — isto é, como se lhe disséssemos: vamos lembrar que Kafka e a escrita de poemas são maiores do que a escola e tentemos então nos aproximar desses objetos de uma maneira mais “livre”. Ao contrário, o surpreendente é que esse movimento tenha se dado por meio de uma reencenação de uma dinâmica, conhecida por ela, puramente escolar.

### 2.3. A repetição, entre a necessidade e a contingência

Vamos propor mais uma camada de leitura a partir dessas cenas, com a introdução de alguns outros termos que nos permitam pensar a questão do lugar do sujeito e da singularidade na educação.

Nesses momentos que chamamos de paralisia, e que Canguilhem define como patológicos, pois neles cessa a possibilidade de criação de novas normas, Didier-Weill (2012) e Lollo (2018) diriam que o sujeito se encontra em uma "sideração" traumática. Os autores fazem uma leitura do encontro traumático à luz da apropriação lacaniana da lógica aristotélica,<sup>36</sup> para dizer que o encontro entre um acontecimento contingente e o real produz “uma escritura cuja característica própria é a repetição” (p. 20). O encontro com um campo de conhecimento, como a Matemática, ou com um saber que põe a potência do sujeito em questão leva este à escrita de um discurso marcado pela fixidez (o que outros poderiam chamar de **defesa**). Trata-se de saber se esses pontos de parada, de fixação, serão definitivos ou serão seguidos de uma

---

<sup>36</sup> "Para tanto, parece oportuno recordar a definição dos quatro conceitos por meio dos quais Lacan estrutura a experiência analítica: (1) o impossível; (2) o necessário; (3) o contingente; (4) o possível:

1. O impossível é “o que não cessa de não se escrever”;
2. O necessário é “o que não cessa de se escrever”;
3. O contingente é “o que cessa de não se escrever”;
4. O possível é “o que cessa de se escrever”." (Lollo, 2018, p. 18).

A teorização aparece em Lacan (1972-73) no *Seminário 20*, por exemplo, no capítulo 11, “O rato no labirinto”.

nova partida. No primeiro caso, a sideração tornou-se da ordem da necessidade (não cessa de se escrever). No segundo caso, a sideração “encontra um movimento e se abre ao possível (‘o que cessa de se escrever’). Alguma coisa cessa, ou seja, sai da necessidade da repetição e se emancipa de uma escritura que faz trauma” (p. 20).

No momento em que a repetição se instalou como necessidade, podemos dizer que se tornou normativa para aquele indivíduo. Dá-se então um movimento de fechamento para o outro, no sentido do encontro que produz indeterminação, deslizamento constante para uma determinação outra. O movimento de fechamento é feito em torno daquilo que alguns poderiam chamar de **hábitos**, ou até dos modos preferenciais de satisfação, mas diremos também que se trata de uma sideração que faz uma escrita na qual o sujeito se reconhece: “eu não gosto de matemática, não serve para nada”. Esse traço de identidade, uma rede do imaginário, abre possibilidades (“quero estudar teatro”, “só quero passar por isso logo para me dedicar ao que realmente me interessa”, etc.), mas pode cristalizar-se também como movimento de fechamento.

Com Canguilhem, diríamos que há saúde quando a possibilidade de instituição de novas normas por parte do organismo não se fecha em um funcionamento cujo estatuto de **necessidade** é tal que qualquer nova contingência só será sentida como trauma.

A esse respeito, cabe lembrar que, na filosofia clássica, a **contingência** é tanto aquilo que poderia não ser quanto aquilo que poderia ser outra coisa. Ela se contrapõe ao **necessário**, condição de uma coisa quando é tido como impossível que fosse de outra forma. Por trazer em si a possibilidade de outra coisa, e a sua negação, a contingência comporta, sob este ponto de vista, uma dimensão de permanente devir, possibilidade constante de permutar em outra coisa. É, assim, uma coisa sem fundamento determinado. Safatle (2015) coloca, a partir de uma determinada leitura de Canguilhem e Hegel, que o contingente, a partir do momento que ganhou efetividade, no tempo, não poderia ser mais outra coisa, senão aquela que se tornou. A contingência engendra, retrospectivamente, a necessidade. **Poderia ter sido** outro, mas agora é.

Assim, se, por um lado, a contingência, ou erro, pode ser lido em Canguilhem como figura do **a-normativo**, porque desestabiliza a norma posta; por outro lado, no momento em que aparece como **acontecimento**, por ser o que não poderia ser outro, por não ser intercambiável, a contingência institui a possibilidade de novas normas. Safatle prossegue mostrando como essa dimensão de erro como acaso não é estranha à lógica do ser vivo, mas, pelo contrário, é interna ao movimento de criação de novas formas de vida, de eliminação da redundância que inibe o espaço para novas configurações:



Um erro (...) não tem valor em si, positivo ou negativo, mas poderá adquirir um valor. Se seu valor não for meramente negativo, se o organismo for capaz de ter responsividade, usando sua capacidade de autodestruição desorganizadora e inibindo-a lateralmente, o erro desempenhará essa velha astúcia hegeliana que nos lembra como **o caminho do erro se releva como caminho da verdade**. (...) Vemos, assim, um exemplo de como a contingência pode produzir retroativamente a necessidade (p. 363, negrito nosso).

Acima, havíamos falado do risco de essa perspectiva fazer intersecção com um tipo de elogio da autonomia. Outro risco a ser levado em consideração seria o de cairmos em uma valorização abstrata do erro e da produção da diferença como fim em si mesmos. Porém, na perspectiva que temos caracterizado, a aproximação entre acontecimento e contingência diferencia-se do tipo de flexibilização constante de identidades e processos característica do capitalismo avançado. Neste caso, a univocidade do capital faz de toda transformação algo reversível e intercambiável, sendo a multiplicidade de formas produzida ainda parte do mesmo esvaziamento, sob um regime de tempo eternamente reversível. A diferença com o acontecimento contingente de Canguilhem não é apenas de grau, mas radicalmente qualitativa. Escreve Safatle (2015):

Essa perspectiva leva-nos a reconfigurar a noção de necessidade a partir da reflexão sobre os modelos de constituição de relações necessárias a partir de processualidades retroativas. Nesse sentido, é possível dizer que um acontecimento contingente é exatamente aquele que traz o impercebível e o incomensurável à cena. Incomensurável não por ser infinitamente grande ou pequeno, mas por ser infinitamente outro (p. 364).

Se estamos acompanhando bem os autores neste ponto, podemos dizer que a dimensão do singular, enquanto acontecimento, tem valor normativo na medida em que mobiliza um processo de produção da diferença, daquilo que **faz outro**. Um ‘outro’ que já não é mais só negativo, devir que poderia ser qualquer outra coisa, pois se define positivamente agora como necessário. E que, inevitavelmente, fornecerá a referência para um novo acontecimento, que produzirá o novo a partir desse encontro.

Analogamente, diz-se no vocabulário lacaniano que nenhuma simbolização deixará um pedaço de real que não se deixa apreender. O imaginário, porém, dá a esse deslizamento uma estabilidade tanto necessária — pois recalca o fato de que o sentido é, em última instância, impossível, abrindo caminho para que uma experiência seja possível — quanto possivelmente determinista, a ponto de paralisar uma nova escrita. Assim, não podemos entender uma nova norma — como, por exemplo, a da própria escola inclusiva — simplesmente como um novo modismo, que logo será substituído por outro, na medida em que ela efetivamente transforma e

reassignifica aquilo que estava dado antes. De outro lado, certas normas serão patológicas quando reagirem de modo reacionário a toda nova forma de vida que lhe coloca em questão.

Para que o impossível se abra ao possível, é preciso que o contingente quebre, interrompa por alguns instantes a necessidade.

É aqui que intervém aquilo que chamo de “a boa sideração”, produzida não por uma colisão de estrelas (no plano do real), mas por um ato de fala que articula real e simbólico. Nas sociedades, excluir o outro significa deixá-lo fora do círculo de nossa casa, para além do limite, para além da fronteira. Isso significa que não se quer ou não se pode trocar palavras com esse outro.

Excluir é, de partida, excluir a fala na clausura da sociedade, privar toda relação humana dos trunfos da linguagem. Excluir significa impor certo tipo de silêncio, ceder à má sideração. A “boa” sideração (que quebra a necessidade) será, então, produzida por meio do *interdito de excluir*, que atribui à fala sua liberdade e permite aos cidadãos se relacionarem uns com os outros por meio do diálogo (Lollo, 2018, p. 22).

Esta ideia nos parece estar de acordo com um princípio fundamental no qual a escola está assentada. E faz sentido que ela partilhe dessa função, relativa à cidade e seus cidadãos, de impulsionar um movimento de inclusão, redirecionamento do movimento autoerótico de cada um, para uma ligação que diga respeito ao coletivo. Esse movimento de ligação da pulsão é feito por meio de uma relação de transferência, de natureza amorosa e dirigida ao saber suposto no Outro.<sup>37</sup> Como diz Lajonquière (1999), “ensina-se por dever, aprende-se por amor”. O dever em jogo aqui seria o de interditar um movimento de exclusão do sujeito àquilo que lhe faz outro; interditar a repetição que pretende se restringir a uma satisfação autoerótica, sem outro. Mas trata-se de um ato também tributário da própria transmissão que o educador, um dia, recebeu.

Com isso em vista, é importante diferenciarmos aqui esta intervenção individualizada com Bárbara — naquilo que teve de sucesso e de fracasso — de uma “educação sob medida”.<sup>38</sup> Curiosamente, foi, de fato, por um encontro contingente, singular, que, ainda que apenas momentaneamente, se suspendeu o impasse em que ela se encontrava na sua relação com a escola. Por outro lado, parece-nos que responder ao enunciado “a escola não serve para nada” de forma literal, procurando criar uma motivação a partir só daquilo que já interessa o sujeito, não faria nada para tirá-lo de sua posição passiva frente ao Outro. Pelo contrário, só se reforçaria a ideia, que o adolescente está pondo à prova, de que a vida com cada um na sua bolha é possível. Talvez Bárbara compartilhe dessa intuição quando responde, em entrevista:

---

<sup>37</sup> No Seminário 8, *A transferência*, Lacan (1960-61) aborda a relação entre o amor e o saber na relação transferencial. Já no Seminário 11 (1964), elabora essa discussão através do conceito de Sujeito Suposto Saber.

<sup>38</sup> Descrita em 1.2.

*Pergunta: (...) em que situações você acha que é importante a escola cobrar o mesmo, ser igual para todos, esperar ou estabelecer as mesmas coisas para todo mundo... e em que situações é importante que ela diferencie um pouco cada um, o gosto de cada um, e trate os alunos de uma forma diferente?*

*Bárbara: Eu acho que... o ideal, ideal assim é tratar cada aluno de uma forma diferente, mas uma escola que tem, assim, 100 alunos por ano, ninguém tem tempo de sentar com cada um, entender cada um. Então, eu entendo que é ideal, mas é improvável. Então, eu acho que você trata todos os alunos igualmente até dar um problema. Tipo assim, eu vou tratar todos os iguais até que apareça um que eu não posso, aí esse um eu cuido, presto atenção.. Então, eu trato todos os alunos igualmente, mas aí uma pessoa está tendo muito problema com alguma coisa e outra está tendo problema com outra. Então essas duas pessoas eu vou tratar diferente e o resto eu continuo tratando igual. Porque como eu disse, a escola também é um jeito de preparar a gente para o mundo e no mundo todo mundo é ig... ning... [hesitação] é... o mundo é um lugar ruim, acontece. O mundo não é um lugar perfeito, então... ninguém liga se você tem dificuldade de matemática no mundo. Se você precisar fazer um bagulho de matemática, você vai ter que fazer um bagulho de matemática. Então eu acho que você tem que tratar... cada aluno é uma pessoa diferente, cada aluno tem um jeito de aprender diferente. Mas tem um limite. Você não vai dar aula particular para cada um sempre... Você ajuda com o que você pode. [pausa] Eu acho que ficou um pouco vago, desculpa [risos].*

O trecho é interessantíssimo, porque, para além da questão prática detectada (seria improdutivo dar aulas particulares para todo mundo, fazer um currículo para cada um), há a intuição de algo, que parece contraditório, e então não se completa na sua frase: a escola prepara para o mundo... e no mundo todo mundo é (deveria ser?) igual...? Bárbara sabe, provavelmente, que o mundo é desigual e marcado por injustiças, mas está fazendo referência a algo diferente: no mundo nem todos podem ser especiais. De modo que, em completo acordo com Canguilhem, é preciso um juízo clínico para que se possa determinar quem está em dificuldade e quem precisa de ajuda. O que não equivale a um juízo de aplicação técnica de alguma racionalidade diagnóstica, mas sim a um juízo que faça uma escuta singular a partir do caso.

Hoje em dia, uma patologia objetiva procede da fisiologia, mas outrora a fisiologia procedeu de uma patologia que se deve chamar de subjetiva, e, por isso mesmo, sem dúvida imprudente, mas também, sem dúvida, audaciosa e, por isso mesmo, progressista. Qualquer patologia é subjetiva em relação ao futuro (Canguilhem, 2009, p. 84-5).

A discussão sobre o normal, o saudável e o patológico vem da clínica e, nesse sentido, o subjetivo antecede o objetivo. Se há o estudo da fisiologia, é porque um doente recorreu a um médico e lhe pediu ajuda. Não é que a patologia foi definida previamente pela teoria e

identificada no indivíduo (uma ‘objetividade’ que para Canguilhem seria absolutamente arbitrária), mas sim que, ao longo da experiência, pudemos notar o sentimento de impotência característico da doença (que impede a instituição de novas normas) naquela condição.

Retomando o que dizíamos, o ‘novo’ não surge como continuidade ou desenvolvimento ‘natural’ (Lajonquière, 1999). Mesmo em uma psicologia do desenvolvimento como a de Piaget, um novo esquema surge a partir de uma inadequação conflituosa entre indivíduo e meio, que requer a criação de uma nova forma que dê conta daquela situação de crise.

Na escola sob medida, o ‘direito’ à singularidade e à diferença podem vir a representar, paradoxalmente, uma aversão à alteridade. E se já discutimos acima como as tentativas de se tratar o especial podem novamente cair em uma compreensão de diferença como desvio (do percurso de aprendizagem já previsto pela psicopedagogia como desenvolvimento, ou maturação), temos aqui de maneira mais clara a percepção de que uma educação sob medida para cada aluno pode tornar-se mais uma forma de indiferença com a diferença. Ademais, esses dois caminhos possíveis nem são incompatíveis. Pois uma ideia de professor como "facilitador", ou de que o ensino deve ser substituído por situações de aprendizagem, em nome da diferença e da diversidade, costuma ter como fundamento a perspectiva de que a situação de aprendizagem deve mirar aquilo que o aluno já traz de essencialmente seu. Ou seja, para essas concepções, é a partir do estímulo de características que já estão em potência no aluno que o desenvolvimento acontecerá. E não pelo contato com aquilo que é outro a ele.

Isto é, ao propor um ensino à imagem e semelhança da aprendizagem (ensino-aprendizagem), a educação sob medida não torna senão de muito difícil acontecimento a inscrição inconsciente de traços do outro no que toca ao psiquismo do aluno. Afinal, toda sorte de alteridade fica então embaciada nesse espelhamento narcísico, no qual já não se diferencia o ensino do aprendido, ou no qual tais termos já não podem ser dialetizados.

Por fim, uma educação sob medida tem então de se adaptar àquilo que cada aluno traz, no limite, de inatamente especial, deixando-a com isso de suscitar um alargamento de seu horizonte intelectual a partir de inscrições provenientes do outro (Batista, 2015, p. 218).

Com esses pontos em vista, cabe pensar justamente que, apesar de todas as dificuldades, a escola é, neste cenário contemporâneo, uma instituição que tem uma importante condição para apresentar a criança a experiências que ela não terá no mundo privado da família.

Masschelein e Simons (2013) e Larossa (2017) apostam que a escola é um dos poucos espaços em que a criança terá oportunidade de, através de outros adultos que não seus pais, entrar em contato com conteúdos os quais poderá praticar e aprender em uma lógica que não está atrelada à utilidade ou ao retorno financeiro. Por mais que se ensinem coisas úteis, a escola não se define por ensinar aquilo que tem aplicação prática. Também não é lugar de

**aprendizagem**, no sentido de que devemos medir seu sucesso apenas pelo que a criança reteve e é capaz de reproduzir do que foi ensinado. A escola seria, antes, **lugar de estudo**: espaço para ensaio de aptidões e desejos, procurando fazer o seu melhor, alargando fronteiras e limitações; conhecendo o mundo ‘velho’ para que seja possível o ‘novo’. Espaço no qual não é preciso saber fazer tudo que se tenta, mas em que seja possível tentar fazer, independente de encontrar uma finalidade para aquilo. O que, em algumas situações, significa também dizer “vamos tentar de novo” — frase decisiva para a leitura, como veremos, de um desenlace no caso de Antônio.

### 3. Educação, demanda e sujeito

Na seção anterior, vimos como as duas alternativas que se abrem a partir do encontro com o outro tornam a educação possível ou não, a depender se o encontro com a alteridade leva a um fechamento em si mesmo, que exclui o outro, ou a uma abertura a um acontecimento, abrindo uma via para o possível. Não é demais repetir que, de nossa perspectiva, tal pergunta só aparece quando a estagnação em questão se torna um sintoma, um enigma, não do aluno (enquanto sujeito psicológico), mas da relação particular que se forma entre ele e a escola. Enquanto nos mantemos em um registro de pensar sobre o que deve ser feito a partir do verso de um discurso, sua face normativa, esse enigma não pode aparecer. Antes, é tomado como impotência ou déficit a ser corrigido para que o ideal se realize. Vamos seguir nossa reflexão a partir do caso de Antônio, pensando na posição do educador frente a esse problema.

#### 3.1. Educação impossível: o espaço da singularidade

Freud (1937) dizia que a psicanálise, assim como a educação e o governar, é daqueles ofícios impossíveis, nos quais se pode ter certeza que se terá sucesso insuficiente. São experiências, segundo Lollo (2018), possíveis e impossíveis ao mesmo tempo. No caso da psicanálise, diz o autor, ela será possível quando interrompe o fluxo contínuo da mesma escritura, gravada no inconsciente: “A análise toca, então, na negação (ne-), que impede a interrupção (-cessária) do *continuum* produzido pelo real de uma escritura traumática. Isso abre

para o possível, que é ‘o que cessa de se escrever’” (p. 18). Por outro lado, ela será impossível porque sempre haverá algo do real que resistirá à simbolização, que 'não cessará de não se escrever'.

Essa impossibilidade é recusada, não admitida, pelos discursos técnico-pedagógicos que supõem disporem dos métodos adequados para estimular o desenvolvimento d'A criança. Ou, como vimos, pelos discursos que anunciam uma educação sob medida para cada um, provendo as *necessidades* que faltam a cada um. Nesse contexto, o *impossível* é sentido como *impotência* pelos atores envolvidos, na *tensão* produzida a partir de um mal-estar que é de estrutura.

Porém, aqui, trata-se mais do que simplesmente afirmar que temos de nos resignar ao fato de que dizer toda a verdade é impossível e que, portanto, precisamos nos conformar com a incompletude da experiência. “Aceitar a castração”, como dizem os psicanalistas, não quer dizer se contentar com menos. Afinal, é preciso lembrar que é dos métodos que querem ser “completamente eficazes” que se costuma derivar o pior. De modo que se é verdade que a educação é impossível porque a pulsão é indomável (Lollo, 2018), incivilizada, também é verdade que uma educação bem-sucedida será sempre uma educação incompleta. Ou ainda: que só se completa em um movimento de abertura. Nesse sentido, a educação é impossível porque sua finalidade está na produção de um sujeito que já não dependa do educador, ou da instituição, e que também não foi formado para que sirva a um propósito definido.

Imbert (2001) retoma a distinção aristotélica entre a *poiesis* — atividade que é apenas um meio para realização de um fim — e a *práxis* — atividade que tem seu fim em si mesma —, para propor que a educação seria da ordem desta última, pois só pode ter como fim a produção de um sujeito que a ultrapasse, sendo esta ao mesmo tempo sua definição e seu fim.

Esta ideia não é, obviamente, exclusiva à psicanálise. Meirieu (2003), por exemplo, afirma que a educação deve ser dissociada da ideia de fabricação. E que, por isso, em educação, o "normal" é que a coisa não funcione: que o aluno resista, se esconda, se rebele, que não aceite ser objeto passivo do desejo do professor de **conformá-lo**. Paradoxalmente, portanto, a educação bem-sucedida é aquela que não pode ter um sucesso absoluto, mas precisa em alguma medida fracassar, em nome da **formação**.<sup>39</sup>

Nas palavras de Cifali (2009), que escreve tratando especificamente dos “ofícios impossíveis” freudianos:

---

<sup>39</sup> Essa ideia também comparece de forma clara em trabalhos como o de Moraes (2019): ao analisar portfólios de produção textual de alunos adolescentes, fica claro que a adesão irrestrita às consignas do professor gera resultados menos interessantes do que daqueles alunos que souberam brincar com as regras e subvertê-las, colocando a sua própria marca literária na tarefa.

Para alguns, eis o seu trágico; para outros, uma questão de liberdade humana. Aqueles que querem forjar um “outro” à sua medida, de acordo com um plano estabelecido e finalidades colocadas para o seu bem, percebem um dia que esse outro frustra seu plano, transforma-o e ressurge lá, onde não haviam previsto. (...) Qual seria a norma que permitiria julgar o sucesso ou o fracasso? Alguns têm certeza de que o sucesso da educação residiria, precisamente, no fato de ela fracassar: àquele que é objeto desse fracasso, contrabalança o projeto forjado para ele e a possibilidade de ele advir como sujeito na diferença e na separação. E vice-versa: uma educação bem-sucedida aos olhos daquele que a assegura mostra-se um fracasso sob o olhar daquele que a sofre (p. 161-2).

Lajonquière (1999) acrescenta que esse ‘fracasso educativo’ consiste na relação do educador com sua própria educação, como uma educação que **“deixou a desejar”**, foi incompleta, mas com a qual se sente ainda assim numa dívida simbólica, pois foi recebida tal qual um dom simbólico, que ele se sente no dever de transmitir. Note-se como o ideal em jogo na tentativa do educador de superar a falta, deixada pela própria educação recebida, na educação que passa adiante é diferente da tentativa de fabricar o educando tal qual a sua própria imagem. Pois, no primeiro caso, a relação com o ideal mobiliza a sustentação de um processo de desdobramento da diferença posta na origem.

Assim, a sustentação de uma práxis, no sentido da diferença que a motoriza, pressupõe tanto a referência do analista, do governante e do educador de plantão aos ideais quanto a renúncia à possibilidade de reclamar para si próprios a encarnação do mesmíssimo ideal em causa. (...) O fato de um sujeito pensar que ele é o ideal equivale a professar que não há ideal, pois este é por definição aquilo que faz falta (Lajonquière, 1999, p. 165-6).

Voltaremos à questão dos ideais na Segunda Parte. Por ora, é interessante notar que o impossível da educação é ao mesmo tempo um obstáculo e seu motor, já que o sujeito do desejo é produzido a partir desta inadequação entre o projeto educativo e a maneira singular do sujeito em se separar e se diferenciar deste.

Nos casos de que viemos tratando aqui, a dificuldade diz respeito a como contornar a recusa do aluno em responder à demanda da escola. De modo que nos parece decisivo buscar uma leitura do estatuto dessa recusa; que essa recusa faça questão.

No caso de Antônio, fazemos a hipótese de que a possibilidade de desdobramentos da sua posição na escola se deveu, justamente, ao reconhecimento de que sua rebeldia era também produtiva. Isso é indicado pela visão expressa por um orientador educacional de Ensino Médio que trabalhou com ele:

*Eu consigo imaginá-lo sem autismo, sabe? Como um daqueles alunos rebeldes, que não seguem as regras, mas que têm boas notas, sabe? Que colocam em questão a escola. Consigo*

*imaginar: um cara muito irreverente, autônomo, displicente, que vai bem, sabe? Mas ele respondia, a hora que a gente fechava o cerco em cima dele... É que tinha que ficar fechando o cerco o tempo todo. Bom, respondia também xingando, 'não interessa isso daí, preguiça, muito chato esse negócio aí!' Então era um cara que reclamava, sabe, 'sai do meu pé, não torra' (risos). Então consigo imaginar ele assim... ele tinha um código que era de aluno displicente, muito irreverente assim... Não sei se te respondi, mas a relação com as regras era de transgressão.*

Qual foi o percurso deste aluno pela escola para que essa ambiguidade da sua posição fosse possível? E, novamente, não se trata de hipotetizar a respeito de sua posição estrutural na relação com o Outro, tal como um psicanalista faz no momento em que constrói uma hipótese diagnóstica sobre seu paciente. Mas de discutir a maneira como a relação de um aluno com a instituição escolar se enuncia, ou é interpretada, ora como recusa indiferente, ora como rebeldia.

A diferença entre uma e outra pode parecer sutil, mas gera efeitos completamente distintos. Pirone (2021) discute como, em um momento de pandemia e ensino à distância, acentua-se um traço geracional dos jovens de hoje. Diferentemente de outras gerações, que respondiam com um “dane-se” para aquilo que os “velhos” queriam vê-los reproduzir, e procuravam inventar algo para colocar no lugar, agora os jovens respondem a essa demanda com apatia, uma “preguiça” indiferente, frente aquilo que o Outro lhes oferta e que não mobiliza seu desejo.

Pois bem, vamos procurar desdobrar esse princípio segundo o qual a relação entre sujeito e Outro é marcada pela falta e pelo conflito. Este passo nos ajudará a entender como as posições de recusa e rebeldia podem ser compreendidas em educação à luz da psicanálise.

Para tanto, algumas distinções conceituais mínimas são necessárias. Por exemplo, quando utilizamos aqui o termo “sujeito” estamos querendo nos afastar de um sentido do termo mais associado à psicologia, de um sujeito da consciência, ou de um uso em que o termo simplesmente se confunde com “indivíduo”.<sup>40</sup> No mesmo sentido, é importante diferenciar o

---

<sup>40</sup> Fink (1998) dirá que o sujeito lacaniano “não é o ‘indivíduo’ ou o sujeito consciente da filosofia anglo-americana”, “não é o sujeito do enunciado” e “não aparece em nenhum lugar do que é dito” (p.6). Fazendo referências à função indefinida de partículas negativas como o *ne*, em francês, e o *but*, em inglês, ressalta como sujeito é “transitório”: “ No ‘Seminário sobre ‘A carta roubada’, Lacan afirma que um significante marca o cancelamento do que ele significa: *ne* e *but* assinam a sentença de morte do *sujeito do inconsciente*. O último permanece apenas o tempo suficiente para protestar, para dizer ‘Não!’. Uma vez que o sujeito tenha feito uma declaração, o que ele disse usurpa seu lugar; o significante o substitui; ele desaparece. (...) Esse significante toma o lugar do sujeito, ocupando o lugar do sujeito que agora desapareceu. *Esse sujeito não tem outra existência além de um furo no discurso*” (pp. 62-3).

Cf. Lacan, 1998b: "Com o sujeito, portanto, não se fala. Isso fala dele, e é aí que ele se apreende, e tão mais forçosamente quanto, antes de — pelo simples fato de isso se dirigir a ele — desaparecer como sujeito sob o significante em que se transforma, ele não é absolutamente nada. Mas esse nada se sustenta por seu advento, produzido agora pelo apelo, feito no Outro, ao segundo significante" (p. 849).



uso feito do “singular” como sinônimo de único, particular, de uma ideia do singular como produção de um sujeito, enquanto significante que representa um sujeito para outro significante. Em um caso, o singular associa-se à figura do **diferente**; noutro, à **diferença**. Note-se também como a noção de desejo pode se prestar à mesma confusão: há, de novo, a história desejante daquele jovem que chega à sala de aula, com aquilo que ele próprio qualifica como seus interesses; porém há uma dimensão do desejo que se abre quando há um corte na satisfação solitária, de maneira a inscrever a falta.

Em psicanálise, mais especificamente para Jacques Lacan, a possibilidade de produção da diferença que situa um sujeito do desejo se associa à incidência da Lei, de um interdito. Imbert (2001) qualifica essa incidência da Lei como da ordem de uma **violência simbólica**, na medida em que obriga os sujeitos a se colocarem em um sistema de trocas simbólicas e interdita as formas de gozo e violência parasíticas e mortíferas. Esta noção tem como paradigma o mito, concebido por Freud (1913b), do assassinato do pai da horda primeva e articula de maneira exemplar o que a psicanálise entende por **castração**. Haveria um líder que teria o poder absoluto sobre os demais, até que seus filhos decidem juntos colocar um fim à tirania do pai e o matam. Mais importante, decidem que nenhum deles vai ocupar o lugar deixado vago pelo líder. Com isto, preservam a ideia lógica deste lugar de exceção, de alguém que não se submeteria ao acordo como os demais, podendo fazer o que quiser e gozar dos outros como lhe aprouver. Porém, o lugar permanece operativo na fratria subsequente precisamente enquanto lugar vazio, lugar impossível. A ameaça de castração real, que o pai da horda sustentava com sua força, dá lugar a uma castração simbólica, sob a forma da ideia de que “é impossível fazer tudo o que se quiser”. Mas também, como vimos, à ideia de que a criança é interdita em ficar solitária em sua própria satisfação, excludente do outro. Há um movimento de coerção que a obriga a tomar parte em um sistema de trocas e de sentido, ao qual ela se **aliena**.

Uma ideia similar à de violência simbólica é encontrada em Aulagnier (1979), quando a autora distingue violência primária e secundária. A ideia de violência primária procura dar conta de que o adulto cuidador inevitavelmente se antecipa à demanda do bebê (em concordância com a ideia de que a oferta precede e cria a demanda), e, mais do que isso, significa e interpreta a experiência da criança segundo as marcas de seu próprio desejo, de maneira que a vivência subjetiva desta fica alienada e subordinada à nomeação do adulto. Para além disso, as interações com o outro cuidador começam a produzir experiências de falta e de excesso, de prazer e desprazer, conforme são sentidas como temporalmente inconsistentes, vindo ora cedo, ora tarde demais. Esta inconstância, alternância entre presença e ausência, tem importância porque é o que permite a introdução para a criança de uma dimensão do desejo dos

país que vai para além dela mesma. Uma dimensão que se introduz como um terceiro e faz surgir a questão sobre o que o Outro quer.<sup>41</sup> A partir deste momento, efeitos de bloqueio dessa indeterminação por parte do Outro, de maneira rígida ou excessiva, é que caracterizariam uma violência secundária, a qual, diferente da primeira, seria, ela sim, patológica.

O sujeito nasce na e para a linguagem no momento em que, aceitando perder uma parte do seu **ser**, de uma satisfação que *a posteriori* será lembrada como completa, faz desta relação faltosa a inscrição de um enigma, que o enlaça ao Outro: a pergunta “o que o Outro quer de mim”. O ato que opera a alienação da criança à ordem simbólica, nessa perspectiva, é aquele em que se instaura uma **demanda** — pois caso contrário, se o Outro não quer nada de mim, não há laço, apenas (in)diferença absoluta. Ao mesmo tempo, tal demanda deixa um espaço para que a resposta não seja completa, o que evita que se instale uma certeza sobre o desejo do Outro a qual colocaria o sujeito em uma relação de captura imaginária destrutiva. Ou seja, trata-se de uma perspectiva na qual a indiferença do adulto ao que será daquela criança é tão problemática quanto as tentativas, que discutimos acima, de fabricação da criança à imagem e semelhança do próprio adulto.

Lajonquière (1999) serve-se dessa lógica sobre a constituição do sujeito no campo do Outro para propor uma compreensão do encontro educativo também a partir de uma **demanda**. Aqui seria igualmente estruturante que o educador expressasse seu desejo de que o educando aceite aquilo que ele transmite e que tome parte em uma tradição filiatória particular, contanto que haja condições para que essa demanda seja **denegada**<sup>42</sup>. Esta denegação tomaria a forma de um: “eu gostaria que você fosse assim, mas não vou morrer se você for outra coisa”. É portanto este tipo de demanda, que traz em si a possibilidade de sua contradição, que permite que se instale uma pergunta sobre o desejo do Outro. Ao mesmo tempo, Lajonquière sublinha a importância de que a impossibilidade de uma resposta definitiva a esta pergunta seja recalcada, isto é, que passe ao inconsciente. Ou seja: para que haja operação de um dispositivo educativo, é necessário que esteja mobilizada a demanda educativa — desde que estejam dadas as condições para a sua denegação — e é necessário que opere a castração (impossibilidade de saber absoluto sobre o desejo do Outro) — desde que esteja recalcada. É um tipo de raciocínio que, em vez de tomar como déficit o intervalo que fatalmente existirá entre a demanda e sua resposta, compreende-o como condição de possibilidade para que o sujeito se apresente, em

---

<sup>41</sup> A alternância entre ausência e presença materna foi tratada por Freud no exemplo do Fort-Da (Freud, 1920): o bebê brinca com um carretel e na oposição das palavras "Fora-Dentro" faz uma metáfora da ausência materna. A palavra, assim, evoca uma presença (simbólica) na e da ausência.

<sup>42</sup> O termo "denegação" é a tradução comumente feita para o português do termo "*Verleugnung*" em Freud.

uma relação com o campo simbólico que o antecede e da qual este outro que lhe demanda também é tributário. Ao mesmo tempo, quando a impossibilidade de um sentido que dê conta daquilo que o sujeito supõe faltar no Outro aparece de maneira evidente demais, o impulso desejante do sujeito perde seu ímpeto e revela-se como impotência. Por isso a importância de que essa impossibilidade de resposta sobre o desejo do Outro fique velada, recalçada.

### **3.2. Antônio: entre a recusa e rebeldia**

Esta ideia de denegação de uma demanda abre possibilidade para que pensemos qual o estatuto da recusa mobilizada pelos alunos dos quais tratamos até aqui. No caso de Antônio, foi possível notar um aspecto interessante a seu respeito. Por mais que ele sempre se queixasse de que não via sentido nas atividades e, em geral, dissesse, como resposta automática, “não quero” a qualquer convite que recebesse para uma atividade, sua relação com a escola parecia mais complexa do que seu enunciado transmitia.

A começar pelo fato de que ele vinha para a escola. Raramente se atrasava ou faltava. Tinha alguns hábitos bastante destoantes da cultura escolar e um discurso até bastante elaborado para justificar a preferência pelas suas próprias atividades em relação às da escola. Mas, ainda assim, continuava vindo.

Além disso, aos poucos fomos percebendo que, dando-lhe algum tempo, às vezes ele retornava à tarefa para a qual tinha sido convidado e que tinha inicialmente recusado. Como já dito, Antônio tinha um certo desdém por atividades fáceis demais. E a ideia de mostrar que sabia algo lhe fazia muito pouco sentido, dificultando seu desempenho em avaliações, pois não estava preocupado em mostrar o quanto sabia. Por outro lado, assim como Bárbara, parecia precisar de uma dose de confiança de que seria capaz de fazer determinada atividade antes de tentar fazê-la. Aliás, reagia de maneira explosiva quando não conseguia fazer algo.

Um exemplo disso se deu no início do meu segundo ano trabalhando com Antônio. Um novo professor de Geografia queria se aproximar dele, estabelecer algum vínculo, e pensou em pedir-lhe que desenhasse um mapa da escola. O professor achou que o convite para a atividade poderia fazer mais sentido se dissesse a Antônio que o mapa poderia lhe ser útil, afinal, o professor era novo na escola e ainda não a conhecia. Não sabemos se convencido por essa justificativa, ou quem sabe levado pelo gosto que tinha em desenhar mapas imaginários, Antônio aceita a tarefa sem resistências. Porém, quando começa a tentar desenhar o prédio

encontra dificuldade, o desenho não cabe na folha de papel e ele parece não saber como representar que o prédio tem dois andares. Irritado, Antônio arremessa a prancheta de desenho para longe, gritando “que droga!”, e vai embora. Pensei naquele momento que a frustração resultante de não conseguir fazer algo era desorganizadora para ele, talvez da ordem do insuportável.

Para a minha surpresa, porém, no dia seguinte ele entrega um desenho da escola. Em vez de representar o prédio visto de cima, ele havia feito um corte lateral, representando as salas de aula (de um dos lados do edifício) e os diferentes pisos. Não era o que o professor esperava, mas ele havia encontrado um jeito de, não conseguindo mudar sua perspectiva para enxergar o prédio visto de cima, dar conta da demanda do professor de um outro jeito.

Durante a leitura do livro *Lord of the flies* para a aula de Inglês, Antônio reclama durante todo o processo, dizendo que era um livro “idiota”, um livro só “sobre desespero”. Inglês era com certeza um de seus fortes na escola, talvez ele até estivesse acima da média da classe em compreensão oral e escrita. Como em Português, não se dedicava muito a se expressar bem, mas tinha o hábito de às vezes soltar umas frases em inglês como reação a alguma situação. Resistiu bastante a começar a leitura, mas depois leu o livro inteiro, com boa compreensão da história e até de alguns dos símbolos analisados em classe. Seguiu reclamando e fazendo comentários de desgosto ao longo de todas as semanas em que trabalhou com o livro. Divertia-se em alguns momentos ao dar *spoilers* para a classe quando ultrapassava os colegas na leitura. Deixou-nos ainda a pensar se a história de uma microssociedade governada por garotos, entregues a disputas de poder e à força de seus caprichos, era que lhe fazia sentir o desespero de que falava.<sup>43</sup>

Se não é tão claro o que teria ficado da leitura desse livro para ele, vale a pena contar uma última atividade realizada nesse período. Faço-o a partir de meus registros à época:

*Estão acontecendo na escola atividades relacionadas a um "dia da poesia". Sabendo do gosto dele em montar palavras a partir de letras e sílabas, insisto para que ele experimente uma oficina de acrósticos. Ele entra com a oficina já começada, a proposta sendo que os alunos tentem escrever versos de um poema a partir das letras do próprio nome. Deixo-o lá e, quando passo dali a 10 minutos, ele já não está mais na oficina. Voltou para uma salinha onde costumava se refugiar quando queria ficar sozinho. Está com a folha lá e parece bravo. Está no computador fazendo outra coisa e se irrita quando toco no assunto da oficina. Sento-me do outro lado da mesa e começo a escrever acrósticos e peço sugestões de palavras. Ele dá uma risada e me mostra uma palavra muito grande que, segundo consta, significa o medo de*

---

<sup>43</sup> Voltaremos a essa questão no capítulo 6.

*palavras grandes. Vou escrevendo a minha e pergunto como está a sua. Ele diz que está sem ideias. Lá pelas tantas, pega o papel de novo, termina o seu poema e vai entregar para a professora (abre a porta, joga a folha dentro da sala e vai embora de novo).*

*Espontaneamente, entra na oficina de declamação, onde os alunos estão fazendo alguns jogos e brincadeiras corporais. Ele fica ali brincando com os demais de “estátua”. No sarau que acontece ao final do dia, parece ficar interessado nas apresentações e fica fazendo comentários em voz alta sobre cada aluno que apresenta uma música ou um poema. Sugiro que ele leia o poema que escreveu. Ele aceita e nós o inscrevemos. Ele declama seu poema e recebe os aplausos da turma.*

Estes episódios nos parecem ricos em elementos para pensarmos sobre as questões que vimos desenvolvendo. Em primeiro lugar, a impressão que Antônio nos passa inicialmente, de alguém que está vivendo no seu mundo próprio e para quem os convites e demandas do outro são sentidos como perturbadores ou simplesmente sem sentido, nos faz questionar em nome de que podemos ou devemos insistir para que ele se tornasse mais aluno. Qual a relevância para este aluno de que se apropriasse de certos hábitos e práticas as quais não era claro se seriam significativas para sua vida fora do contexto da escola? Ou, pior ainda, **desta** escola em particular?

O orientador educacional do Ensino Médio resume bem esta questão quando se pergunta se estamos submetendo-o a uma violência ao insistir para que feche seu computador, deixe seu joguinho e comece a participar das atividades como os outros. Será que gostaríamos que ele pudesse aproveitar a escola como um aluno, ou apenas que se portasse como aluno? Qual a relação entre uma coisa e outra?

De fato, a questão é de que ordem seria essa violência. Teríamos que distinguir a violência da burocracia, que quer reproduzir conteúdos e hábitos de forma mimética, da violência simbólica, apresentada acima, que é aquela que vem “forçar” a criança a fazer alguma coisa com isto que vem do Outro, mas que lhe deixa alguma margem para que sua resposta seja singular. Vamos aprofundar essa distinção na Segunda Parte. Por ora, ainda sem discutir os efeitos deletérios de uma educação interessada em produzir sobretudo “bons hábitos”, notemos como teria sido uma violência, da ordem do abandono, deixar Antônio entregue à sua repetição privada, sem procurar estabelecer limites ou lhe convidar a tomar parte nas atividades coletivas.

Alguns autores analisam que essa estrutura de enlaçamento e interdição está em crise na sociedade contemporânea. Lebrun (2016) dirá que, nesse contexto, resta à escola ser o lugar real do encontro, e da possibilidade de um engajamento subjetivo que, na interlocução com o jovem, possa remetê-lo ao interdito. O autor resume a importância, na constituição do sujeito, de duas experiências: a experiência Uma e a experiência Outra. A primeira é a experiência de

fazer “um” com o outro, sentir que pensa como o outro, que gosta do mesmo que ele. É, portanto, a experiência do comum em torno de um traço. Mas em algum momento essa experiência encontrará um limite, o fato de que o “mesmo” é parecido, mas não faz um-todo, é sempre “outro”.<sup>44</sup> Pois bem, o fundamental é perceber, segundo o autor, que se essas duas experiências devem poder estabelecer uma relação dialética entre si, elas não são simétricas, nem do ponto de vista temporal, nem do ponto de vista simbólico. Enquanto é fundamental que haja a experiência do mesmo na relação com o Outro, a segunda experiência, do Outro, é que, introduzindo a dimensão da diferença e da alteridade, poderá, do lado do sujeito, fazê-lo dar o passo para simbolizar essa falta com o seu desejo. É pela experiência outra que, nesta perspectiva teórica, se introduz a possibilidade da palavra — no sentido de uma palavra que faz sujeito.

Lebrun ainda sublinha duas inversões que são constitutivas da educação para a criança: a prevalência da ausência sobre a presença; e a primazia do coletivo sobre o indivíduo. A primeira inversão, pela falta, é que tornará possível a constituição do desejo e da singularidade. Sem ela, o sujeito ficará entregue à toda-potência do seu narcisismo. O autor problematiza a tendência dos adultos de hoje em ceder à frustração sentida pela criança na relação com a ausência, sublinhando a importância de lembrarmos que "o amor não é suficiente". Seria constitutivo para o sujeito que possa se instalar uma dialética entre um amor incondicional e um amor com condições, a qual incide de maneira mais significativa justamente na passagem da família para o coletivo, ou social — ainda que essas duas inversões estejam operativas em ambas as esferas. Neste momento, seria da maior importância que a criança pudesse sair da mesmice do seu ego através da experiência de ser **só mais um**, como todo mundo.

Lebrun (2016) constata que a experiência Outra está em baixa, ao menos no universo europeu de onde ele fala. Ela é temida, vista como potencialmente traumatizante, capaz de estragar o amor quase perfeito que estava posto na experiência Uma. De modo que a alteridade tem dificuldade de ser posta em jogo, como se fosse possível adiar ou evitar a experiência Outra. O sintomático da dinâmica social de hoje é que teria sido dada legitimidade à posição de recusa da experiência Outra.

---

<sup>44</sup> "Par expérience *une*, il s'agit d'entendre que j'éprouve d'être identique à l'autre, d'être le même. Chacun, au cours de son existence, fait à certains moments l'expérience d'être « un » avec l'autre (« Je pense comme vous », « J'aime ce que vous aimez »...). Cette expérience, qu'on qualifie souvent de fusionnelle quand elle fonctionne de manière exclusive, finit néanmoins toujours par rencontrer sa limite, car le même est aussi toujours « autre ». Vient donc inéluctablement le moment de l'expérience *autre* (« Nous ne pensons plus la même chose, je pense différemment de vous... »)". (Lebrun, 2016, p. 14-15).

Voltando a Antônio, independente da questão de seu diagnóstico, propomos a leitura de que na sua resistência às propostas estava também em jogo a possibilidade de dar à tarefa escolar alguma marca que lhe fosse própria. Uma primeira resistência de ordem temporal: porque o tempo para compreender algo, resolver um problema, não é dado de antemão pelo relógio, é um tempo próprio; mas também porque este talvez fosse um jeito que ele encontrou para não aderir completamente, como alguns outros autistas fazem, ao tempo do Outro, colando-se a rituais que depois dificilmente serão quebrados. Além disso, por meio dessa frequente negação ao que era proposto pela escola, iam se estabelecendo significantes que lhe permitiam se representar, como ele fez no poema com as letras de seu nome, qualificando-se com significantes como “estranho” e “humor”... Humorado, sem dúvida, Antônio parecia quase se divertir com o efeito que os seus “não” provocavam nos outros; também dizia gostar de personagens “irônicos”. A experiência escolar, por mais que ele dissesse o contrário, fazia-lhe algum sentido, pois também reclamava que o que a professora estava ensinando era óbvio demais, e que já sabia aquilo. Isto é, fazia implicitamente uma demanda impossível de ser atendida — uma atividade que tivesse a justa medida de desafio para que fosse feita sem muito esforço, mas que também portasse algo de novo e instigante. De todo modo, no apontamento daquilo que faltava no Outro, sob essa sua forma particular de humor, formava-se, curiosamente, algum tipo de enlace. Por essa via, ia sendo possível estar na escola lidando com o fato de que o saber é impossível e o Outro é inconsistente, fazendo, talvez, alguma suplência à função do recalque da castração no Outro, que Lajonquière (1999) considera necessário à montagem da denegação da demanda educativa.

### **3.3. Servir-se do universal para que haja sujeito**

O fato de termos podido acompanhar, à distância, como se seguiu o percurso de Antônio no Ensino Médio nos forneceu mais alguns elementos para pensar em uma mudança sutil de sua posição enquanto aluno. Ou, mais exatamente, para pensar qual a mudança de posição do sujeito na relação com o significante “aluno”.

A entrevista com uma segunda orientadora de Antônio no Ensino Médio indica que ele pode ter deixado, após um certo tempo, de se relacionar com a escola apenas como fábrica. Em especial depois do período de ensino remoto devido à pandemia do coronavírus, Antônio parecia — segundo a orientadora — apreciar mais não só estar na escola, como também na sala

de aula. Parecia não precisar mais dar tantas voltas pela escola, o que pode indicar que o lugar em que começou a se sentir mais à vontade passou a ser a própria sala de aula. Certa vez, a classe ia fazer uma prova e ele tinha como proposta alternativa continuar realizando um trabalho; para isso, contaria com a ajuda de um estagiário na escola, mas teriam de trabalhar fora da classe para não atrapalhar os demais. Antônio demorou para aceitar sair da classe. De resto, mostrava, em diversas ocasiões, exemplificadas em alguns episódios relatados na entrevista, que estava prestando atenção nas discussões feitas em classe, pois seguia fazendo seus comentários a respeito dos assuntos tratados. Ainda segundo a orientadora, demorava um pouco para estabelecer uma relação com os projetos, mas depois que achava o caminho levava aquele estudo com seriedade.

*OE: Acho que tem as duas coisas. Quando ele está mais vinculado com a proposta, ele consegue dar conta nos momentos que o estagiário e o professor não estão orientando. E daí ele dá conta super bem, mas tem algumas coisas que são mais custosas dele fazer. E daí a gente pede ajuda da mãe. Então de tempos em tempos, os professores me pedem "ah, a proposta x, o Antônio não conseguiu fazer" e daí eu entro em contato com a mãe, e a mãe me ajuda a organizar com ele o horário, né, para entrega, as datas, e daí as coisas acontecem. Esse apoio a mãe consegue dar, com prazo de entrega e tal.*

*Entrevistador: e não questiona a importância daquela atividade ou daquele trabalho?*

*OE: não... não questiona... ele trabalha de uma forma, assim, muito madura. É um belo de um estudante. Ele está engajado, é legal de ver. Ele está trabalhando lá em Ciências em um projeto sobre aviação. Ele demora para se engajar com a proposta, mas quando ele está engajado, daí o negócio vai. Então, o estagiário foi lá falar com ele, apresentar a proposta, "ah, então, Antônio, a gente vai falar sobre aviação, sobre avião... você já viajou de avião?". "É claro que já. Então pode já ir para outro slide". "Não, mas como assim já pode passar? Conta mais um pouco o que você sabe sobre avião". E ele sabe muita coisa. Inclusive sobre aviação. Então ele quer sempre encurtar os caminhos. "Isso eu já sei, isso eu já sei." E daí então ele vai ali e responde a pergunta fazendo um copia e cola da própria pergunta. "Ah, mas eu já respondi". "Não, Antônio, você não respondeu, você copiou a pergunta. A gente quer saber de você..." Então, assim, até ele entender qual é a proposta, qual o objetivo daquela proposta, por que a gente está falando sobre aquilo, o que aquilo tem a ver também com o que o grupo está vendo, com outros momentos em que ele vai estar dentro da sala de aula e o povo também vai estar falando da mesma coisa, do mesmo tema... Ele demora um pouquinho mais para começar a se organizar nos projetos. Mas a hora que ele está engatado, ele vai embora. Ainda tem uma dificuldade, assim, de revisar o que ele escreveu, de completar, de dar respostas, assim... de conseguir desenvolver um pouco mais as respostas. Ele continua bem, bem, bem objetivo em tudo o que ele responde. Mas ele não tem dificuldade, assim, para entregar, para organizar. É muito legal de ver o crescimento dele, é bem bacana. Inglês, por exemplo, a professora não*



*adaptou o curso. Ele tá lá, dando conta da proposta. Alguma coisa só de trabalho em grupo, ele não curte fazer e aí a professora acaba deixando ele trabalhar sozinho.*

Se, nas cenas que descrevemos no início, havia uma dúvida sobre o “não” de Antônio ser pura recusa, aqui há espaço para se pensar que seu “não” é temporário; que apenas se trata de fazer alguns ajustes e dar-lhe tempo para que ele entenda qual é o contrato didático em jogo naquela atividade. Ou ainda, que seu “não” acaba por estabelecer um estilo, significantes no qual se reconhece, como “ironia”, “humor”, mas também “estranheza”, “obscuridade”, “desespero”. Nestes últimos casos, é interessante notar que a escola foi também um lugar em que a escrita veio tornar possível que ele se representasse frente aos colegas e professores, mas também estabelecendo pontos de contato onde a comunicação oral falhava (lembramos que era um aluno cuja fala era de difícil compreensão). Em algumas cenas de conflito e de bastante angústia na relação com os outros, sobre as quais falaremos mais abaixo, Antônio encontrou na escrita uma maneira de fazer contorno a sua própria agressividade e frustração com o fato de não conseguir submeter os outros aos seus limites.

Para além desses ganhos bastante importantes, podemos pensar sobre os efeitos que fazer parte de uma escola, enquanto aluno, teve para esse garoto. Trata-se de voltar à pergunta inicial sobre a **inclusão**, isto é, se vale a pena incluir no sentido de determinar, fazer dessa criança **aluno** — significante que aliena, mas permite que se usufrua, por meio dele, de uma certa circulação social.

Kupfer e Petri (2000) discutem como, no caso de psicoses infantis e do autismo, a dificuldade da criança passa exatamente por conseguir entrar no laço social. Sendo esta entrada prejudicada no nível psíquico, é importante que essas crianças frequentem a escola porque ali terão a possibilidade de viver a circulação social, se não como laço, ao menos como enlace. Sendo a escola um lugar de reconhecimento simbólico cultural, pertencer a uma escola pode ser terapêutico para essas crianças:

Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças que enfrentam dificuldades no estabelecimento do laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola pode ser uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de 'criança' (Kupfer & Petri, 2000, p. 115).

Vimos que o carimbo, por si só, não é garantia nenhuma. Dizer que esta criança é igual às outras não torna isso verdade de uma hora para outra. Há uma sutil diferença entre o ganho que há em poder se servir deste universal de modo produtivo e aqueles processos em que a

diferença é logo recodificada em termos de homogeneidade. No segundo caso, a diferença é subsumida a um paradigma da técnica (referido acima no exemplo da patologização das identidades e prescrições para o sofrimento) ou a um paradigma do individualismo (assentado sobre um ideal de convivência tranquila entre singularidades que devem, acima de tudo, se respeitar “à distância”).

Mas buscar parâmetros de aprendizagem ou desenvolvimento não nos ajudaria tampouco a entender de que ganho se trata com esse enlace, com a representação que o nome “criança” ou “aluno” trazem consigo. Nos parece que, com esse “carimbo”, trata-se de experimentar posições **outras**, que a criança não encontraria apenas com sua família e que teria menos chances de viver estando em uma escola especial.

Finalmente, é por meio de carimbos como esse, que estabelecem um enlaçamento da criança com um lugar comum partilhado com outras crianças, que se torna possível formarem-se singularidades não mais isoladas, mas nascidas da e na relação com esse espaço coletivo.

O desafio em que nos encontramos atualmente, no entanto, deve-se ao fato de que a escola, sem sustentação no discurso social e frequentemente em oposição à família (que quer se ver representada e reconhecida, enquanto figura particular e privada, no espaço público), tem se enredado em uma confusão entre singularidades e narcisismos. A tensão, que emerge aí como dilema para a escola, diz respeito a como ser tributária da sua função social de transmissão das exigências do coletivo ao mesmo tempo que respeitando as singularidades. Em outras palavras, fica sem saber se valoriza os iguais ou defende os egos ("*valoriser les égaux et défendre les egos*", Lebrun, 2016, p. 12).

Como a preocupação de hoje em dia é achar uma via que esteja na maior adequação possível com a singularidade de cada um, esquecemo-nos de dizer e lembrar que esta via exige levar em conta o *outro* e o coletivo, consentir em perder essa unidade fusional mas também renunciar a reivindicá-la aí. Da mesma maneira, sustentar sua singularidade só se faz a partir de um pertencimento ao coletivo do qual se quer se destacar. Mas o trabalho de separação está incumbido, sempre, ao sujeito.

No momento atual, avança-se a sua singularidade e espera-se que todo mundo a reconheça. Ora, o próprio da singularidade é que é preciso desenvolvê-la, não de saída contra os outros, mas se separando dos outros de onde se origina. Ninguém é autônomo de saída. Ao contrário, uma certa ideologia deixa crer que não somos mais dependentes da tradição e que isso basta para que cada um tenha adquirido sua autonomia. Todavia, sem o trabalho psíquico de separação e do consentimento à experiência outra, isso vai dar, paradoxalmente, em vizinhos autônomos uns dos outros mas que não estão verdadeiramente separados (Lebrun, 2016, p. 17, tradução nossa).<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> “Comme la préoccupation d’aujourd’hui est d’arriver à trouver une voie qui soit le plus en adéquation possible avec la singularité d’un chacun, on en oublie de dire et de rappeler que cette voie exige de tenir compte de l’*autre* et du collectif, de consentir à perdre cette unité fusionnelle mais aussi de renoncer à y prétendre. De la même façon, soutenir sa singularité ne se fait jamais qu’à partir d’une appartenance au collectif dont on veut se détacher. Mais le travail de séparation, lui, incombe toujours au sujet.

De modo que não há singularidade sem uma operação negativa de separação, a qual pressupõe um momento anterior de abertura à alteridade. Só há singularidade a partir da mobilização de uma dialética entre sujeito e o Outro que não terá como resultado síntese final, mas sínteses, no plural, capazes de produzir o efeito de serem "parciais": incompletas, de um lado, representantes de um todo, de outro.

Assim, se não há experiência Outra sem haver primeiro experiência Uma, talvez seja possível dizer, com Batista (2015), que não há separação simbólica, no sentido psicanalítico, sem alienação imaginária prévia.<sup>46</sup>

Podemos dizer que a ideia de **inclusão** é então avessa à de autonomia, no princípio e no fim. Primeiro, porque só há possibilidade para experiência e constituição da diferença como singularidade se houver pertencimento, experiência de ser um entre outros, de partilha de marcas de filiação que nos convidam a tomar este lugar já previamente determinado pelo desejo do Outro. E em segundo lugar, porque quando pensamos na possibilidade de constituição das condições para o usufruto do desejo, com as marcas singulares que cada um será capaz de imprimir em seu estilo a partir do encontro com o Outro, estamos falando de uma separação que jamais irá prescindir ou superar a dependência (simbólica) do sujeito com o Outro. Ao contrário, a separação consiste em uma satisfação —sublimatória, se quisermos — que só pode se dar no laço social. De novo, só há ação normativa possível com relação a si (auto-nomia) no e pelo laço.

No caso da escola, a possibilidade do encontro real com o outro é a operação de uma experiência que — assim se aposta — seja capaz de mobilizar a dialética da experiência Uma-Outra. Trata-se de incluir, filiar, determinar; pois da alienação imaginária e da violência simbólica é que pode surgir o enigma sobre aquilo de arbitrário que fez marca nessa transmissão. Essa arbitrariedade diz algo sobre o desejo do adulto e, naquilo que ele deixa a desejar, abre caminho para o desejo do jovem. Transmite justamente algo da ordem do **possível**,

---

À l'heure actuelle, on avance sa singularité et on veut que tout le monde la reconnaisse. Or le propre de la singularité est qu'il faut la développer, non pas d'emblée contre les autres, mais en se séparant des autres dont on est issu. Personne n'est autonome d'entrée de jeu. A contrario, une certaine idéologie laisse croire que nous ne sommes plus dépendants de la tradition et que ceci suffit à ce que chacun ait acquis son autonomie. Toutefois, faute du travail psychique de séparation et de consentement à l'expérience *autre*, cela donnera, paradoxalement, des autonomes voisins les uns des autres mais sans en être vraiment séparés" (Lébrun, 2016, p. 17).

<sup>46</sup> "Na esteira desse raciocínio, pode-se então asseverar que a 'conservação' (em sentido arendtiano) do mundo por meio da educação implica reconhecer que a 'separação simbólica' (em sentido psicanalítico) por parte dos novos em relação ao velho apresenta como précondição a 'alienação imaginária' nesse mundo velho" (Batista, 2015, p. 215).

e não do **necessário**, daquele nó que o sujeito foi capaz de amarrar a partir do universal do “nós” e do universal do “não”.

Que o singular se dê em relação dialética com o coletivo e com o interdito também pode ser expresso pela fórmula que Batista (2015) cunhou: a escola não é o lugar do aluno “especial” (particular, privado) mas do aluno “(ím)par”. Que só pode ser sujeito (singular) sendo mais um entre outros e na medida em que faz algo do interdito (universal) da castração:

Enfim, talvez caiba dizer que, na educação em comum, na educação pública, o aluno nunca é propriamente “especial”. Em certo sentido, o aluno é, antes, ímpar. Ou, ainda, ele é (ím)par precisamente porque, em princípio, todos se tornam publicamente *ímpares* na medida em que compartilham com seus *pares* as leis que regem também estes últimos. Afinal de contas, o desejo inconsciente que habita em cada um – e que torna as pessoas irrepetíveis como seres humanos – não é senão o avesso da lei simbólica, da lei de interdição ao incesto que humanizou e humaniza a todos (Batista, 2015, p. 220).

Retomando nosso percurso, procuramos nesta primeira parte analisar algumas tensões que surgem a partir de certas expectativas não atingidas, gerando ora ressentimento, ora um rol de respostas de ordem tecnicista. Nos referimos à ideia de que é preciso contemplar a singularidade de cada um para poder ensinar (afinal, cada um aprende de uma forma diferente); de que é preciso motivar para que haja aprendizado (procurando eliminar experiências de frustração e conflito, achando a medida certa de desafio); e de que seria possível estabelecer um todo homogêneo — na medida em que harmônico — a partir das diferenças entre indivíduos que se “respeitam” acima de tudo.

Esse “contemplar” ou “respeitar” a singularidade, no entanto, perde seu sentido de ser se representa um **conhecimento** sobre este aluno anterior ao seu processo. A partir de dois casos de alunos, procuramos mostrar como o fato de a educação ser um ofício impossível pode tornar-se motor dessa prática, e como o singular é uma figura lógica que emerge sempre em relação a um universal — ainda que este universal tenha de ser “complicado”<sup>47</sup>. Nos dois casos, tratou-se de procurar a via do possível dentro de uma narrativa que se forma a partir desse encontro (tenso) entre aluno e escola. A via da singularidade emerge no momento em que incide um evento ou sentido contingente, algo novo, que vem romper a escrita da repetição do sintoma e abre a via de um novo possível. Neste segundo momento lógico, uma nova escrita é possível, que instaura um novo necessário.

---

<sup>47</sup> O texto de Barbara Cassin (2022), *O elogio da tradução*, foi o motivador dos trabalhos do Colóquio Internacional do LEPSI, 2021. Introduce a ideia de que “o universal é sempre universal de alguém”. O que tem ecos com o momento do ensino de Lacan em que ele anuncia uma pluralização dos “nomes-do-pai”, e do jogo entre a palavra perversão (*perversion*) e a ideia de versão do pai (*père-version*).

Antônio vive um momento bastante impressionante dessa escrita, se tomamos seu percurso desde o jogo com o poema sobre o nome-próprio até quando, no final do ano, escreve um longo poema cujo mote era que fosse autobiográfico.<sup>48</sup>

Seu poema começa assim:

*“oh que nojento todo esse disfarce para virar uma  
pessoa que vale a pena existir  
é repulsivo, realmente agonizante  
toda verdade já se viu escondida  
hey, vamos jogar um jogo de mentiras  
e nos sujar com algo animador  
roubando como ladrões sem coração  
no final das contas a vida é muito vazia sem algum sangramento.  
coloque as máscaras, vamos ter o nosso último disfarce  
dançando sem sentido na sombra do traído  
uma sorridente, chorosa, mentirosa,  
charada  
tal é a vida para a entediante existência  
porque eu sou um  
mentiroso, mentiroso  
e apenas isto é verdade”*

Nele, relativiza aquilo que é verdade ou mentira. Ecoa Fernando Pessoa, quando diz que o poeta é um fingidor? É um poema forte, difícil, mas que talvez faça borda à angústia quando se escreve. Lembremos que Bárbara, naquele momento, não conseguiu fazer sua escrita... Foi só mais tarde que ela pôde falar de si, tornando possível apontar, a partir de sua fala: aí está o sujeito — no seu jeito, sintomático, de estar no mundo.

Claro que nosso objetivo aqui não pode ser, absolutamente, fazer uma interpretação do poema para analisar seu autor, tal como Freud fez algumas vezes com obras de arte, querendo chegar a alguma verdade sobre o sujeito-psicológico. Simplesmente observamos como na sua escrita algo da verdade, de fato, emerge; que se enuncia aí uma posição de sujeito. Por exemplo, na descoberta de que, na dicotomia entre ser “eu mesmo” e ser o outro, há um embaralhamento entre o que é verdade e o que é fingimento.

*“então por favor  
perdoe as minhas falsificadas verdadeiras mentiras  
verdadeiramente mentindo*

---

<sup>48</sup> O poema completo está no Apêndice.

(...)  
*haha eu te encontrei se escondendo da verdade*  
*isto não é nada novo*  
*eu consigo ver atrás*  
*mentirosos conhecem um mentiroso*  
*como você conhece a*  
*parte de trás da sua mão”*

A verdade, tal como aparece em seus versos, é que não temos como escapar de dizer “falsificadas verdadeiras mentiras”. E que “mentirosos conhecem um mentiroso”, como a parte de trás (!) da sua mão.

Essas múltiplas inversões, querendo ou não, tocam diretamente na questão inicial da qual partimos, quando Antônio nos dizia que o outro não lhe interessava. A oposição dilemática entre ser eu mesmo ou ser o outro torna-se no poema a possibilidade de ser o **mesmo** ou de ser **outro**, dizendo a verdade de **outro** jeito.

O poema segue e se conclui com um tom trágico, pois só é possível viver, e morrer, mentindo:

“(…)  
*então por favor*  
*me perdoe por meu céu*  
*escurecido, cheio de mentiras*  
*verdadeiramente*  
*mentindo*  
*verdadeiramente*  
*morrendo.”*

Porém, pelo exagero melodramático, deixa o leitor na dúvida: estaria fingindo? Fingindo ser irônico?

Na entrevista que tentei fazer com Antônio, também anos depois, ele não quis me dizer muita coisa. Mas quando perguntei o que ele esperava do resto do seu tempo na escola e do que viria depois, ele me deu mais uma resposta absolutamente surpreendente. Proferiu uma única palavra: “amigos”. Voltaremos a isso na Terceira Parte deste trabalho.

## SEGUNDA PARTE:

Tensões em torno da instituição

#### 4. Instituição, moral e ética

Na Primeira Parte, estruturamos nossa discussão sobre a questão da singularidade na escola inclusiva, em especial sobre as dificuldades dos educadores em se autorizarem a trazer o aluno "de inclusão" para um universo comum e em sustentarem essa tentativa apesar das dificuldades e resistências manifestadas pelo aluno. Vimos como a dimensão da singularidade aparece, primeiro, como objetivo mesmo da educação e, segundo, na contingência do encontro, nas formas de procurar uma saída possível para o que se apresenta como impasse. O campo que delimitamos para analisar as tensões que aí emergem orientava-se pela pergunta sobre o que ensinar e como; sobre como dar conta da diversidade na sala de aula. Nesse contexto, o lugar de exceção, quando se instala, fica muitas vezes naturalizado, percebido como privilégio ou, ainda, como signo de impotência. A posição que fomos elaborando é de que a saída para esses impasses surge através de uma amarração — singular — de um caminho possível. Mas esse caminho não se faz sem a sustentação da escola como um lugar de estudo, como lugar do comum, que vem se antepor aos indivíduos privados e seus interesses de satisfação particulares.

Ademais, esse lugar de exceção costuma ter grandes repercussões também do ponto de vista da adequação — ou não — de determinado aluno à instituição, suas regras e práticas. Trata-se de um assunto em conexão direta com a questão do quê e de como ensinar, mas que ganha um aspecto maior à medida que a figura de um orientador educacional consolida-se dentro da escola, pois a ele são dirigidas a maioria das queixas relacionadas ao que não funciona na instituição, no cruzamento das demandas e tensões entre alunos, professores, direção e famílias. A figura do Orientador Educacional de Fundamental 2, dentro de algumas escolas brasileiras, assume algumas funções da coordenação ao mesmo tempo em que pretende estar próximo ao aluno e ter um olhar singular para ele. Não por acaso, o cargo tem sido ocupado com frequência nos anos finais do Fundamental 2 e Ensino Médio por psicólogos. Mas sua função é bem diferente da de um psicólogo escolar: espera-se que ele possa ter escuta à singularidade e fazer intervenções a partir disso (e o faz, independente da sua formação acadêmica), mas que também preste contas às práticas coletivas da instituição escolar. Por ser orientador "de todos", ele mantém uma relação com as regras da escola que será observada pelos outros agentes institucionais (famílias, alunos, professores, etc). Não é que uma escola sem esse profissional não tenha desafios e contradições equivalentes. Não obstante, nesse lugar institucional aparece de maneira muito evidente que ao mesmo tempo em que o OE tem a



responsabilidade por manter *este* aluno na escola, e potencializar uma inclusão *de fato*, também deve zelar — à maneira de um zelador? — para que a instituição **funcione**.<sup>49</sup> Neste ponto, o quanto a instituição pode ou deve deixar-se subverter pelo indivíduo? E, inversamente, em nome de quê valeria preservar essa coletividade?

São problemas que emergem diretamente de duas falas de um orientador educacional acerca dos dois alunos que tratamos na Primeira Parte. De um lado, ele percebia que a escola, para manter um vínculo com o aluno, procura se flexibilizar e criar novas práticas, mas com isso correndo o risco de operar, nas suas palavras, uma "desvirtuação da realidade".<sup>50</sup> De outro lado, procurar inserir um aluno em uma instituição nos faz o tempo todo pensar se não há casos que seriam mais felizes se não passassem pela escola — ou talvez por *esta* escola em particular? Questão que inclusive tem feito alguns teóricos da psicanálise questionarem a ideia de que a inclusão deve ser feita a qualquer custo, em qualquer caso (Lerner, 2013). Retomando uma fala que já citamos acima:

*É, a gente estava procurando esse limite entre a nossa exaustão, ficar o tempo todo regrado o cara, falando para ele fechar o computador, fechar o joguinho dele durante a aula... estávamos começando a tentar chamar a família, para agravar, falar 'olha, tá aí, ligando o tempo inteiro e não pode'... mas tinham aulas que deixavam... porque não dava para lidar o tempo inteiro com isso, não tinha como ser rígido com ele... daí você começa a se perguntar sobre que... sei lá, que violência você está fazendo. Não sei se violência é a palavra, mas o tamanho da repreensão que você está fazendo é maior do que qualquer conteúdo, competência... Vai ficando um volume desproporcional. Diferente de puxar o cabelo de uma amiga.*

Novamente, aqui a pergunta é sobre até que ponto é possível ou desejável flexibilizar a instituição. Talvez haja um mínimo inegociável que é preciso sustentar, e certos comportamentos que são inaceitáveis — como, por exemplo, "puxar o cabelo de uma amiga", referência a um episódio que de fato aconteceu, o qual veremos em mais detalhes abaixo. De resto, uma relação cega com aquilo que se reproduz dentro da instituição, muitas vezes de maneira inclusive inconsciente por seus membros, torna qualquer discussão sobre inclusão

---

<sup>49</sup> Lembremos da expectativa, típica do discurso do Mestre, de que a instituição, acima de tudo, funcione. Ver: Voltolini, 2021 — em especial "A ordem inclusiva".

<sup>50</sup> "E de novo, o que fazer? Vamos deixar ela começar o ano já tirando notas baixíssimas logo de cara? Então a gente se vê impelido a fazer alguma coisa. Mas essa coisa também é uma adaptação a quê, né? A manter o vínculo com ela, para ela não desistir de estudar? Parece que quando eles vão desistindo de estudar a gente vai avançando, né... e aí é a cartada maior que eles têm, né. A gente não quer ver ninguém desistindo de estudar. Então a gente vai oferecendo "não, mas pera, tem mais isso aqui, tenta isso aqui". E daí desvirtua também. Não sei se não desvirtua a realidade para eles. Essa é a grande questão sempre" (Or. Educacional, em entrevista)

inviável, já que a instituição faz uma seleção moral de quem pode ou não ter sucesso dentro dela... Nossa estratégia aqui será a de, primeiro, aludir à distinção, já clássica em psicanálise, entre Lei e regra, mas também entre moral e ética; além disso, dentro do escopo da nossa tematização sobre o singular e o universal, caberá perguntar qual o lugar do **arbitrário** na determinação da regra e na sua relação com a Lei — ou seja: quando é que o limite arbitrário pende para o lado da ética ou do autoritarismo.

Esse conjunto de questões é que nos ocupará nesta Segunda Parte. Assim, se havíamos visto na Primeira Parte que há uma certa tensão teórica e política entre a reivindicação da inclusão escolar a partir de um paradigma da diversidade e a escola tradicional, no sentido de universal, aqui temos duas complicações a mais com as quais nos haveremos: primeiro, a maneira como a instituição (neste caso: a escola) teria uma tendência a ser avessa à diferença, na medida em que funciona basicamente como dispositivo de reprodução de poder; e, segundo, como o diagnóstico de uma crise de autoridade, a ver se moderna ou contemporânea, traz dificuldades e complexidades adicionais para esta operação na qual a educação e a inclusão convergem.

#### 4.1. Instituição impossível

Localizemos, então, de forma tão breve quanto possível, a emergência dos conceitos que nos interessam nesta discussão.

A referência à afirmação de Freud (1937) sobre a educação, discutida acima, também é enfocada por Maud Mannoni (1977) na sua clássica obra: *Educação impossível*. Porém, a autora o faz desenvolvendo uma crítica contundente a uma educação — qualificada de "pervertida" — que lida particularmente mal com esse impossível. Trata-se de uma educação dita colonizadora, pois quer conformar o objeto de sua educação ao seu próprio modelo, pela via da padronização. Seja pela ameaça de perda de amor, seja pela violência, a educação acaba sendo autoritária pois não deixa espaço para que a criança recuse essa demanda de conformação. A educação quer, acima de tudo, a obediência.<sup>51</sup> Nesse sentido, o uso da designação "autoritária" está de acordo

---

<sup>51</sup> "Ora, como já vimos, não existe diferença fundamental entre a educação autoritária e a educação "progressistas", am-bas assentes numa *coerção* que, num caso, assume a forma de violência física e, no outro caso, adota uma forma mais sutil de violência psíquica encoberta: trata-se de persuadir a criança de que tudo se faz com o seu próprio consentimento. Chega-se destarte a uma situação em que a criança, privada de uma possibilidade real de escolha, colhida e imobilizada no sistema de alternativa (a obediência *ou* a morte, para Schreber; a obediência *ou* a retirada de amor, para Kafka), está *submetida* a um estado de fato acreditando que tem nas suas mãos a iniciativa" (Mannoni, 1977, p. 35).

com a qualificação que Arendt (2013) também faz sobre os momentos em que a autoridade se degenera em autoritarismo: quando a força ou a persuasão por argumentos se fazem presentes na demanda por obediência então já não estamos mais no campo da *autoridade*, cuja legitimidade seria antes extraída de uma certa relação com o passado.<sup>52</sup> Também em Mannoni pode-se pensar que a dificuldade de encontrar condições para que a educação não tome essa forma violenta e patogênica nos coloca em uma condição de crise. Há educação possível?

Mannoni escreve advertida desse perigo, o qual toma forma, sobretudo, na figura da **instituição**, enquanto máquina administrativa que determina as condições de circulação das pessoas e o sentido da sua existência para a eficiência. A instituição, na sua descrição, possui características semelhantes às da família burguesa,<sup>53</sup> cuja autoridade esvaziada recorre a ameaças e à desqualificação de quem lhe faz resistência para neutralizar disrupções e manter a ordem. Trata-se assim de um poder marcado pela arbitrariedade, típica do autoritarismo, pois a finalidade de quem está no poder é simplesmente se manter como a figura em relação à qual os demais são dependentes e subordinados, e o laço só é aceito pela via desta subordinação.

Por causa dessa qualidade burocrática de toda instituição é que a escola terapêutica de Bonneuil — cuja experiência é objeto de discussão no livro — assume a proposta de ser uma "instituição estourada" (*'institution éclatée'*) e, por isso, avessa a uma ideia tanto de pedagogia como de tratamento — mesmo que psicanalítico:

O paradoxo de Bonneuil é que não se pratica aí a psicanálise (isso é concomitante à recusa da instituição); mas tudo o que aí se faz baseia-se rigorosamente na psicanálise, à qual não se recorre como técnica de ajustamento mas, outrossim, como subversão de um saber e de uma práxis (Mannoni, 1977, p. 16).

Mannoni denuncia a posição de um mestre na instituição escolar que quer se realizar, imaginariamente, na figura acabada do seu aluno, formatada através (e apenas através) da sua intervenção educativa. Francis Imbert (2001) resgata a metáfora de Robert Musil, de um 'alto-forno' que quer canalizar e formar a alma superior a partir do modelo do molde, para tematizar esta educação moralizante. (Reencontramos a metáfora da escola como fábrica!). E designa por

---

<sup>52</sup> Ver Arendt (2013), "O que é autoridade?", em que a autoridade está relacionada com atos de fundação feitos no passado, tal como a autora os identifica na cultura romana. Se a força é característica do autoritarismo, a persuasão por argumentos envolve uma relação horizontal entre os participantes, enquanto a autoridade envolve sempre uma hierarquia.

<sup>53</sup> Cf. Mannoni, 1977, p. 179. Em outros momentos, identifica a instituição à mãe de um psicótico: "Nunca será demais repetir que a administração se conduz como uma *mãe de psicótico*", ela freia toda e qualquer inovação. Um poder tecnocrático ocupou o lugar de um discurso científico" (Mannoni, 1977, p. 186).

Mestre, com maiúscula,<sup>54</sup> essa figura que quer reproduzir a unidade do ideal a despeito do sujeito. Nesse sentido, a instituição se encerra em si mesma. Tem como seu fim não a formação de sujeitos (em posição que lhes seja possível recusá-la), mas manter-se em posição de mestria, pois associou o bom funcionamento da sociedade à produção de indivíduos que estejam moralmente integrados ao todo social.

Mannoni considera impossível que nesse sistema haja qualquer aprendizado; trata-se, antes, de um aparelho para fabricação de neuroses. A loucura é experiência que deve ser entendida, portanto, como uma experiência de recusa que faz todo sentido, pois é só pela *recusa* que pode, de algum modo, haver **sujeito**.<sup>55</sup> E denuncia um sistema em que essas recusas são "tratadas" em instituições especializadas — as escolas paralelas, instituições psiquiátricas — que vão se ocupar dos desajustados, de maneira isolada, até que estes possam se comportar em sociedade de maneira integrada.

Não obstante, lembremos que o sujeito é sempre produto de um ato negativo. Trata-se de uma categoria que pretende se distinguir de uma ideia de indivíduo entendido como expressão de alguma qualidade essencial, ou que surge de forma espontânea e original. E vimos como, também em educação, um ato de transmissão compreende uma dimensão de tensão e uma lacuna de sentido que é fundamental para a instalação de uma estrutura desejante. Tensão que é inevitável inclusive pela assimetria entre as gerações. Os adultos são representantes do "velho", do mundo que preexiste à chegada da criança; a eles, o "novo" é inacessível, pois mesmo as mudanças no mundo que podem imaginar vêm carregadas de sentidos enraizados na história. Querer propor uma educação "nova" só vem obturar a possibilidade que a geração jovem tem de realmente fazer algo de novo a partir do choque com aquilo que já está dado.<sup>56</sup>

Mas então como entender a diferença entre uma educação do tipo fábrica, em que o único espaço para recusa do pré-formatado é a loucura, e uma educação que, como vimos, deixa um espaço para a denegação da demanda? Uma maneira em psicanálise de dar conta dessa diferença é através de uma distinção com relação ao *ideal* que uma forma e outra mobilizam.

---

<sup>54</sup> É importante lembrar que, em francês, a palavra "maître" tem uso corrente tanto para "senhor" quanto para "mestre" no sentido docente. Tal como na dialética do senhor e do escravo, teorizada por Hegel (1977), em que o mestre **precisa** do escravo, vemos aqui que o Mestre escolar precisa do aluno submisso à sua autoridade para se sustentar enquanto tal.

<sup>55</sup> "Os analistas têm que haver-se, portanto, com uma nova forma de "doença" que não é para ser "tratada"; refe-rimo-nos à recusa de adaptação, *signal de saúde* na criança que recusa essa mentira mutiladora em que a escolaridade a aprisiona. Envia-se esse tipo de crianças a engrossar as fileiras dos disléxicos e retardados escolares, mas também as dos desa-justados e delinquentes. Quanto aos psicóticos, somos nós que os encaminhamos ao asilo" (Mannoni, 1977, p. 37-8).

<sup>56</sup> "Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo" (Arendt, 2013, p. 226).

Trata-se de uma distinção conceitual introduzida por Lacan, a partir de uma terminologia freudiana, entre o Eu-Ideal (*Ideal-Ich*) e o Ideal do Eu (*Ich-Ideal*). O primeiro é função imaginária, referindo-se à imagem especular ideal que o sujeito tem de si, articulada, portanto, ao narcisismo. O segundo refere-se às identificações simbólicas, que transcendem a vivência imaginária.<sup>57</sup>

Essa distinção conceitual é mobilizada por Mannoni no momento de seu livro em que está fazendo considerações sobre Rousseau. Mannoni considera que as leituras críticas a Rousseau acentuam o caráter utópico da sua educação, fazendo pouco caso de como o autor problematiza o cultivo do desejo de aprender, através de uma espera do professor, que não se antecipa a fornecer a resposta antes da formulação da questão e acompanha o descobrimento da "estratégia" que responde à pergunta. Mannoni considera Rousseau interessante sobretudo porque ele se foca mais na reflexão sobre o *ideal* de uma educação do que na *imagem* de uma educação ideal. O ideal de educação de Rousseau é que o aluno aprenda a aprender, que se interesse pelo mundo, que se mobilize a aprender por si mesmo. Ao se deter mais na discussão dos métodos para atingir esse ideal, foca-se menos na imagem acabada do aluno que se quer fabricar. "Em que é que isso implica? Por um lado, um ideal organiza-se sempre em torno de uma *carência*. Por outro lado, existe em seu desígnio, inevitavelmente, a dimensão do impossível." (Mannoni, 1977, p. 44). De modo que o ideal, seguindo este raciocínio, se faz necessário, mas nunca se realiza completamente. Há sempre um resto.

Imbert (2001) também conta com essa distinção de registros, entre imaginário e simbólico, Eu-Ideal e Ideal do Eu, para pautar a sua discussão e caracterizar melhor a operação dessa Mestria.

Temos motivos para dizer que, atualmente, a Mestria tende a ser da alçada do Eu e do Eu Ideal (*Ideal-Ich*), ou seja, do narcisismo e de uma identificação imaginária, e não tanto do Ideal do Eu e de uma identificação simbólica. Daí resultará que a criança será conduzida a identificar-se, sobretudo, a imagens, a 'belas imagens' — imagens do Mestre, imagens do saber —, e não tanto a este ou aquele 'traço' simbólico (o traço 'único' de Freud, o traço 'unário' de Lacan): como, por exemplo, a capacidade do mestre em deixar falar, em escutar ou, ainda, seu desejo de criar, etc (p. 75).

Seu livro aprofunda essa distinção ainda mais, opondo, de um lado, a *moral* — preocupada com a sustentação das regras — e, de outro, a *ética* — campo de atualização da lei.

---

<sup>57</sup> Imbert (2001) faz referência à explicação de Zizek: "O eu ideal e o ideal do eu são os dois modos de identificação imaginária e simbólica. Para escrevê-los com os matemas lacanianos: *i(a)* é a identificação com a imagem especular; e *I(A)* a identificação com o traço unário, com um significante no Outro, com uma causa que transcende a vivência imaginária e faz parte da ordem simbólica" (Zizek *apud* Imbert, 2001, p. 75 n. 24)

A regra, e a sanção a ela associada, têm como visada a manutenção da própria regra e o cultivo daquilo definido como "os bons hábitos". Trata-se da dimensão de Mestria em sentido imaginário. Já o debate ético se define por estar ocupado com as possibilidades de fundação de um discurso, de um inter-dito, que articula os falantes em uma rede de trocas simbólicas, retirando-os do plano do gozo pulsional auto-erótico ou da rivalidade dual narcísica. A ética é o plano de desligamento dos sujeitos do curso da natureza e das necessidades, introduzindo a dimensão da liberdade, do sujeito e dos desejos singulares. Para Imbert, esse lugar ético é necessariamente um lugar de abertura, de produção da diferença com relação às formas prévias, para além da questão de se são "boas" ou "más":

Para além das necessidades e regulamentos, como simples meio de manter o todo unido, de ligar e controlar — com o objetivo-efeito de captação imaginária —, a lei inscreve o lugar, articulado no registro simbólico, de um Outro, de um terceiro, garantia do desejo e da fala, do 'trabalho e do compromisso'. Se as regras — ou, ainda melhor, a moral — visam a 'boa forma' da instituição e dos indivíduos, por sua vez, a lei, ao inter-dizer, dizer entre, estabelece a separação e a diferenciação, enuncia o projeto — projeto especificamente ético — de uma existência fora das 'boas', assim como das 'más', formas, fora das imagens já fixadas e dos discursos já esgotados (Imbert, 2001, pp. 65-6).

Estaria a escola apta a cumprir esta função (impossível)? Ou estaria Mannoni dizendo que a recusa da escola enquanto instituição é o único caminho possível para a educação? A articulação entre a posição da autora e uma de defesa da escola já foi feita por autores como Lajonquière (1999). Este entende que se, de um lado, a escola foi dispositivo disciplinar, tal qual as prisões e os manicômios, por outro, encontrou nos valores modernos certos atributos que mantêm sua relevância pública. Um espaço em que se aprende, no coletivo, o apreço pela vida humana, o prazer de divertir-se entre amigos, o valor em si que os saberes humanos possuem. É um espaço que representa “para as crianças um pouco do mundo adulto, pois, embora nela não imperassem todas as leis da cidade, devia-se respirar o espírito das leis” (Lajonquière, 1999, p. 83). Finalmente, é um espaço para trabalhar com os outros sem estar obrigado a amá-los, nem esperando receber um pagamento ou recompensa imediatos para isso. Ou seja, na escola aprende-se que, “na vida humana, nem tudo é amor ou dinheiro, inscrevendo assim, a possibilidade de uma referência à ética do desejo” (idem).

Além disso, temos que considerar que toda análise de problemas sociológicos é feita dentro de contextos históricos específicos. No próprio texto de Mannoni, está claro que quando a autora critica a maneira como instituição e sociedade se articulam para produzir uma relação

burocrática, autoritária e neurotizante, está se referindo ao tempo e espaço em que está inserida — e que há outros em que essas configurações poderiam ser diferentes.<sup>58</sup>

Assim, alguns autores analisam uma mudança no estatuto da instituição nas últimas décadas, que, com isso, também modificou o fundamento das críticas a ela dirigidas. Plaisance (2014b) e Chauvière (2007) distinguem dois movimentos de **desinstitucionalização**. O primeiro, de ordem **ética**, criticou as instituições “totais”, cuja origem remonta à Idade Média: são instituições que englobam a vida dos indivíduos sem espaço para que se instale dialética alguma com o fora e nas quais a vida toda da pessoa está contida dentro da instituição. Já o segundo movimento, mais recente, é de ordem sobretudo financeira, na medida em que reduz o sentido da instituição a uma ideia de **serviço** prestado, no interior de uma economia. Plaisance nota como esta segunda tendência está presente em documentos da União Europeia e da ONU, que procuram substituir a ideia de instituição por uma de comunidade. Nesta nova versão, a instituição se limitaria a prover um serviço, mas procuraria, em sua definição, deixar que o espaço de convivência, de vida social, se dê fora dela, nisso que se define de maneira genérica como comunidade. Em outras palavras, a instituição limita-se a uma função de **gestão**. Em contrapartida, os autores notam alguns movimentos recentes de alguns países (como na Escandinávia) que estão promovendo políticas que restabelecem a importância da instituição, percebendo que o primeiro movimento — de crítica ética — não deveria levar, necessariamente, ao segundo. Antes, seria preferível uma instituição dialética, uma instituição com certa porosidade (Voltolini, 2019). É nesta chave que deveria ser lida a crítica de Mannoni, e outros, à instituição, bem como a sua proposta de “*institution éclatée*” (instituição estourada). Na sua proposta, vemos a importância de que o jovem de Bonneuil pudesse ter contato com adultos externos a ela, participando de relações de transmissão de um ofício que, portanto, transcendem a instituição. Porém, se Bonneuil recusa-se a assumir-se como lugar de tratamento, há ainda vida dentro dela: define-se como “um lugar para viver”. O modelo de gestão institucional, ao

---

<sup>58</sup> “Nas comunidades de outrora, as crianças eram submetidas desde a mais tenra idade a uma dispersão muito grande dos vínculos libidinais, o que evitava que as formações conflitantes permanecessem prisioneiras da relação pais-filhos. Discutir com um dos pais (mãe ou pai) não implicava para o indivíduo qual-quer risco de ser abandonado pela classe das mães ou dos pais. O filho participava desde cedo das atividades dos adultos e — ao contrário do homem moderno — não se sentia absolutamente desorientado quando abandonava o seu território (se troca-va, como recorda Devereux, um meio por um outro meio me-nos familiar, este nunca era uma incógnita radical; cada indiví-duo tinha claramente consciência da organização do seu meio sócio-cultural). Em nosso tipo de sociedade, a criança vê-se desde a mais tenra idade à mercê dos caprichos da autoridade parental. Está exposta a todas as chantagens, ao abandono (à retirada de amor). Longe de ser facilitada, a evasão do meio familiar ou social é punida pela lei, fazendo do filho a vítima de uma dupla repressão (social e familiar). Só encontra um meio de escapar a uma situação de *stress* (que lhe transmite a imagem de um mundo que se apresenta a seus olhos simultaneamente perigoso e interditado): é a escolha de uma resposta “louca” ou de uma conduta “delinquente” (Mannoni, 1977, p. 173).

contrário, em nome de valores como liberdade individual, autonomia e diferença, recua e se encolhe, deixando de se constituir como lugar comum. Como diz Lebrun (2016), a noção de liberdade que é mais prevalente hoje em dia se refere a liberdades dos indivíduos **com relação ao** Estado; e não de uma liberdade que se realiza **no** Estado. O que se traduz em uma aspiração de comunidade ideal como aquela em que as singularidades pudessem viver lado a lado, sem limites, pois baseadas em um “direito” à singularidade.<sup>59</sup>

É interessante notar como Mannoni e Imbert, de um lado, e Lebrun, de outro, mobilizam o mesmo referencial teórico, mas tratam de diagnósticos sociais que envolvem sintomas opostos ao mesmo mal-estar: enquanto os primeiros apontam o risco das tentativas de modelagem da educação à maneira ortopédica, o segundo denuncia a ilusão de uma educação sem conflito. Para todos eles, só há sujeito se houver separação com relação à tradição. Porém, nos anos 60 e 70, a crise da tradição era compensada, de maneira predominante, pelo autoritarismo ou pela burocracia institucional; no século XXI, busca-se contornar a mesma crise pela via do amor narcísico, do "igualitarismo" entre gerações e do relativismo entre pontos de vista (o que não quer dizer que os autoritários não encontrem aí motivos de sobra para fazerem sua campanha!). Mannoni critica o alinhamento entre família e escola, em uma mesma empreitada **civilizatória-colonizadora**, operação que deixava pelo caminho formas diversas de exclusão. Já no quadro problematizado por Lebrun, a escola perdeu sua legitimidade junto à família e perdeu suas garantias e respaldo social enquanto instituição **civilizadora-e-ponto**.

Colocar lado a lado essas duas críticas nos permite entrever como a educação envolve uma ética da responsabilidade nas duas pontas do encontro. Da parte do educador, isso significa responsabilizar-se pelo mundo "velho" (Arendt, 2013), sem com isso fazer do aluno o objeto do seu próprio sonho narcísico.<sup>60</sup> Mas, finalmente, é preciso uma aposta constante de que o jovem será capaz de definir a si mesmo no mundo, pois tal responsabilidade só cabe a ele, e ninguém pode fazer isso por ele. O que envolve confiar que ele será capaz de fazer algo a partir do (des)encontro<sup>61</sup> que fatalmente se dará entre gerações.

---

<sup>59</sup> "Tout ceci va de pair avec une autre idée, fautive parce que trop simpliste : le collectif idéal, la communauté la plus démocratique serait celle qui permettrait que vivent ensemble, côte à côte, tous les individus, en faisant comme s'il était possible de ne pas devoir accepter de limite aux revendications singulières, qu'on appelle aujourd'hui bien souvent « des droits »." (Lebrun, 2016, p. 8).

<sup>60</sup> Vale sempre não esquecer do "pesadelo" descrito por Mannoni (1977): "Ao amaldiçoarem a cada geração o destino que lhes foi reservado, os pais reproduzem de certo modo esse questionamento; eles deixam inconscientemente a seus filhos a responsabilidade de *refazer* a história deles, mas refazê-la sob uma luz em que, apesar de tudo, *nada deverá ser mudado*. O paradoxo em que a criança se encontra colhida produz em seguida os seus efeitos de violência; de fato, raramente há lugar para que a criança se realize em seu próprio nome. Ao objeto (de seu desejo) que se esquivava substitui-se o sonho parental, o qual vem assim suprir o que deveria promanar do sujeito" (p. 41).

<sup>61</sup> Fazemos referência aqui à expressão usada por Batista, 2015.



Não obstante, se o ideal de instituição em questão está mais ou menos claro — bem entendido: simbólico — a maneira de realizar tal instituição porosa não é simples. Aliás, como em tudo que diz respeito ao normativo, professá-lo, e mesmo justificá-lo, não resolve a questão de sua atualização na prática. Tampouco define como a norma trará uma relação específica com a cultura de uma sociedade ou instituição. Pode haver instituição sem moral? Ou, ainda que se admita que não é possível superar completamente este traço quiçá essencial das instituições, como ao menos traçar a linha entre o limite que se coloca da ordem do interdito e o da ordem da regra?

#### **4.2. Tensões institucionais com a exceção violenta**

Vimos nos casos de Bárbara e Antônio uma relação do aluno com a escola atravessada pela dificuldade em se criar um laço possível com eles. Seja por uma via, grosso modo, mais deprimida, seja por uma via autista, a resposta deles aos convites e demandas da instituição eram da ordem da indiferença ou do questionamento. Eles se colocavam em um lugar de exterioridade à escola, deixando a cargo desta última a tentativa de justificar ou convencê-los de que sua proposta valia a pena. Se esperavam ou não que viessemos buscá-los era uma questão presente, cuja resposta todavia não mudaria o nosso dever de tentar fazê-lo — posição esta determinada, antes, por um princípio ético. Em todo caso, via-se que o fato de estarem nessa posição de distância, mas ainda dentro da escola, configurava uma relação de exceção que era notada por alguns professores e alunos como "especial", por não estar submetida às mesmas exigências dos demais. Vamos tratar da maneira como os demais alunos percebiam essa posição de exceção do colega na Terceira Parte. Por ora, queremos pensar como há algo do próprio vínculo da criança com a escola que seria importante que não se perdesse, pois, se a escola está em posição fragilizada para conseguir romper com as dinâmicas narcísicas hoje em dia, também é a instituição privilegiada, em se tratando de crianças, para que essa lógica possa ser rompida.

Vamos introduzir um terceiro caso, de um aluno que chamaremos de Marcos. Ele também se encontrava em um lugar de exceção com a escola, mesmo do ponto de vista do currículo e do que era capaz de aprender. E, assim como Antônio e Bárbara, tinha uma relação com as regras da escola bastante desafiadora, pois não dava conta de seguir várias delas e de acompanhar a rotina da classe. Mas o maior desafio para sustentarmos sua permanência na escola estava no fato de que tinha reações violentas e agressivas frequentes quando contrariado.

Conforme ia se tornando um adolescente, pais de outros alunos e mesmo a equipe de professores queriam saber afinal o que ele tinha e qual encaminhamento no seu caso garantiria que as intervenções junto a ele funcionassem. Diferente dos outros dois alunos que discutimos, sua fala era de que a escola era muito importante na sua vida. Fazer parte da sua escola, especificamente, e do grupo era algo que ele queria e valorizava.

No momento em que o conheci ele ainda estava no 5o ano, e eu seria seu orientador no ano seguinte. Fui chamado, como um adulto que estava disponível na escola, para ajudar a mediar um conflito na quadra. Os alunos se organizavam em fila para chutar no gol. A discussão era de um menino com Marcos, que dizia que ele tinha furado a fila. Não tive tempo de pensar muito na hora, mas acho que minha hipótese era de que talvez o impulso de querer chutar a bola era maior do que a possibilidade de adiamento e espera, mas que, se todos chutassem a bola, o conflito se resolveria. Então, falei para o outro aluno chutar primeiro e em seguida coloquei a bola para Marcos e falei "pronto, sua vez agora". Em vez de chutar, ele fechou a cara, deu um empurrão em seu colega e saiu correndo, incomodado.

Era conhecido na escola por ser um aluno que "estourava", ficando com raiva quando contrariado. Quando menor, tivera diferentes diagnósticos e fora durante um bom tempo bastante medicado e encarado como uma criança deficiente. Tinha acessos de agressividade e sentimentos persecutórios. Quando entrou na escola, no 2o ano, acharam que seria bom para ele que refizesse a série. Depois foi seguindo com a mesma turma, apesar de estar defasado pedagogicamente. No 5o ano, a família trocou de médico e de psicoterapeuta. O novo psiquiatra diminuiu bastante a medicação e entendeu que o desenvolvimento de Marcos fora prejudicado por não ter sido tratado como uma "criança normal" durante a infância. Apresentava uma disfluência ao falar, que parecia ir se agravando conforme se aproximava da adolescência.

Ainda no ano anterior àquele em que me tornei seu orientador, acabei me envolvendo em um episódio lastimável, em que ele estava completamente descontrolado na secretaria da escola e funcionários estavam tentando contê-lo. Fui tentar ajudar, de algum modo, a acalmá-lo, mas, não tendo sucesso algum, só pareço ter me juntado, para ele, ao grupo desses adultos que o estavam machucando.

No 6o ano, havia uma dúvida sobre o que ele seria capaz de fazer em termos pedagógicos. E pensamos que lhe faria bem ter a experiência de conhecer professores novos sem que estes já supusessem de antemão aquilo de que ele era capaz ou não. Escrevi assim, à época, nos meus registros:

*Neste ano, uma novidade na escola para o 6o ano é que os alunos trazem um computador de casa para a escola. Marcos, desde o início do ano — e em certa medida como todos os seus colegas — tem dificuldade de resistir à vontade de se distrair navegando na internet ou vendo vídeos no youtube. Demora para fazer o que é solicitado pela professora, ignorando muitas vezes o que ela lhe pede.*

*Com os colegas, é extremamente afetivo na maior parte do tempo. A turma tem no geral uma boa relação com ele e são compreensivos com seus ataques de raiva.*

*Na primeira situação dessas que tive que lidar no ano, ele estava bravo com um colega de quem gostava especialmente. Saiu andando pela escola e circundava o ateliê de Arte dizendo que queria bater nele. Eu fiquei na porta e, quando ele entrou na sala do lado, que estava vazia, entrei para conversar com ele. Sua primeira reação foi pegar uma cadeira e erguê-la acima da cabeça. Tentei manter um tom de voz calmo e fui conversando com ele. Ele ia misturando na fala o ressentimento daquele dia com de outros do passado, com colegas e com adultos da escola. Dizia para não chegar perto. Assegurei que não ia encostar nele e perguntei como podíamos resolver a situação com o amigo dele. O amigo aceitou vir conversar com ele e logo vi que ele tinha mais experiência do que eu para lidar com aquele tipo de situação. Ele ia falando com Marcos com um tom de voz amigável, explicando que tinham, sim, tido um desentendimento, mas que eram amigos há vários anos já e que estava tudo bem. Marcos lá pelas tantas começa a sorrir e falar de outros assuntos agradáveis, contando de viagens que tinha feito com a família e dando risada das piadas do amigo. Esquecera do conflito.*

*Alguns alunos da classe me contaram que no ano passado tinham estabelecido com a professora uma estratégia de que, quando ele ficava bravo, ele deveria ir correr um pouco pela escola para se acalmar. E tentavam assim avisá-lo de que estava ficando bravo e para ele ir tentar se acalmar e voltar depois.*

Apesar de ser uma estratégia que logo se mostrou insuficiente para lidar com os ataques de raiva dele, tinha algo de interessante por incluir os demais alunos em uma conversa sobre as dificuldades de Marcos. Talvez fosse uma estratégia que ajudasse mais a conter a angústia das demais crianças do que a de Marcos, mas tinha como elemento essencial a possibilidade de falarem sobre isso, buscarem um encaminhamento juntos. Havia uma tentativa de mediação pela palavra da relação entre Marcos e os colegas.

Dois meses após o início do ano, faço a seguinte anotação sobre o caso:

*Parece que a irritação de Marcos dispara por algum fato específico, mas vem sempre carregada de uma lembrança de algo negativo que ele viveu no passado. Ele fica muito irritado e desconta nas pessoas presentes, sempre com uma fantasia de que ele tem que se defender dos outros e que todos querem seu mal.*

Nesses momentos de crise, relembra de cenas em que os outros falharam com ele ou lhe prejudicaram. Curiosamente, sua fala trazia uma forte carga de um sentimento de injustiça e de ressentimento, pela comparação entre a sua situação e a dos demais colegas. Para os

ouvidos do psicanalista, parecia haver uma questão fálica aí: enquanto Marcos frequentemente gostava de se descrever como alguém cheio de qualidades e bom em uma porção de coisas, ficava bastante mexido e ofendido com colegas ou professores que, com suas ações, rivalizavam ou se prestavam a comparações com ele.

Estando nervoso ou não, Marcos, com frequência, saía da sala de aula para ir beber água, ir ao banheiro ou dar uma volta. Se desligava assim de tarefas em grupo ou de tentativas da professora de encaminhar uma atividade com ele. O grupo de professores, ainda conhecendo Marcos, ficava apreensivo com qual contrariedade poderia desencadear uma reação agressiva dele.

Não demorou muito para que essa relação de não obediência com pequenas regras fosse tomada como transgressão. Difícil dizer se os professores, já acostumados a exercerem sua autoridade com relação a esses hábitos com essa faixa etária dessa forma, é que primeiro se sentiram desafiados; ou se Marcos também buscava, pelo seu lado, achar o limite daquilo que conseguiria fazer sem ser questionado ou limitado por um adulto. O discurso da moral se confundia com o princípio por trás das regras, tornando difícil separar um do outro. Com 11 anos de idade, espera-se que um aluno consiga adiar por um tempo sua vontade de sair da classe para ir ao banheiro ou beber água. Faz sentido que possa, por exemplo, terminar de ouvir um momento importante da discussão antes de se ausentar, ou que não saia da classe no momento de ouvir as instruções sobre o que vão fazer naquele dia. Também se espera que os alunos, ainda no intervalo, vão ao banheiro ou ao bebedouro antes de ir para a classe, não fazendo sentido pedirem para sair logo que a aula recomeçou após o recreio. O princípio por trás dessas expectativas é que todos tenham consideração pelo espaço e tempo compartilhados na aula, cuidando para que sua ausência não atrapalhe o grupo nem a si mesmo. Talvez, mais importante do que isso, seja o espírito da regra, de que há espaços em que o coletivo tem precedência sobre o individual. Porém, na instituição, esse princípio da vida em sociedade expressa-se mais frequentemente como princípio do "bom funcionamento", levando o ato novamente para o plano moral. Se há algo de redirecionamento ou limite pulsional em todo ato educacional, que é civilizatório e humaniza,<sup>62</sup> há uma faceta da escola enquanto "organização" que frequentemente recobre esse ato.<sup>63</sup>

Nossa questão, dirigindo-nos a esses casos difíceis, é neste momento sobre essa passagem. Em Marcos, essa tensão se explicita porque, primeiro, fazemos a hipótese de que

---

<sup>62</sup> Ver Freud, 1930.

<sup>63</sup> Ver Voltolini, 2021, em especial a sua distinção do *escolar* como *instituição* e da *escola* como *organização*.

sentia essas regras como **arbitrárias**, determinadas por alguém que tinha o poder. E, se assim era, poderia, portanto, ser ocupado por outra pessoa, inclusive ele. Assim, quando insistíamos para que ele fechasse o computador para fazer alguma atividade, ou acabávamos por “bater de frente” com o seu desejo, a disputa parecia justamente virar uma competição entre caprichos: o seu, de fazer o que estava com vontade de fazer àquela hora, ou o da regra. Por vezes, tentava-se negociar (“primeiro fazemos a atividade, depois assistimos ao vídeo”), por outras fazia-se referência às consequências para além do embate particular (“se não fizer a atividade, como o professor vai saber se você aprendeu?” ou, simplesmente: “você vai ficar sem nota”). Em outras palavras, fazia-se apelo para a persuasão ou para o afeto, para dissimular a coerção. Obviamente, essas soluções tinham efeito bem limitado. Esse tipo de conflito, comum em crianças menores, em um menino de 12 anos lembra-nos de um outro tipo comum hoje em dia nas escolas, o famigerado transtorno opositor. Porém, em se tratando de um menino com uma história difícil, adaptações curriculares, arroubos agressivos e com diagnóstico indeciso, seu lugar na escola era constantemente posto em questão.

*Marcos estava trabalhando com os colegas e bateu com a caneta (a parte sem ponta) no dedo de uma colega. A força foi o suficiente para a caneta quebrar. A colega disse que não entendia bem por que ele fizera aquilo. Chamei Marcos para conversar, mas ele ficava falando enquanto rodeava a classe do 6o e do 7o ano, mostrando mensagens em folhas sulfite para as pessoas pela janela, e por vezes o dedo do meio. Ele ficava elencando situações em que tinha sido provocado, coisas que fizeram com ele que ele não tinha gostado... Parecia não conseguir interromper o fluxo desses pensamentos persecutórios. Achei interessante, na ocasião, que ele estivesse externando tudo isso para mim e aceitando o diálogo. Em um momento do começo da conversa (eu cheguei bravo para falar com ele), ele fez uma pose de defesa, ou de preparação para um golpe. Retomou mais uma vez o dia do ano passado em que eu estava presente quando o seguraram. Assim, como em outras vezes este ano, assegurei que aquilo não ia acontecer — e isso pareceu ter algum efeito. Porém, desta vez, eu disse que ele ia ter que esperar um pouco para me contar aquilo tudo, porque tínhamos uma questão mais importante para lidar: uma colega dele tinha se machucado. E ele que lhe tinha feito isso. Cuidar disso era a prioridade agora. Ele continuou rodeando as classes, com o pensamento fixo. Eu disse que não daria para continuar daquele jeito e que ele teria que ir embora. Ele ficou mais bravo ainda quando soube que sua mãe estava vindo para buscá-lo (“você piorou tudo!”). Quando ela chegou, sentamos para conversar na sala de entrevista e achei interessante que ele topou facilmente a conversa. Ainda estava nervoso e ficava contando coisas sobre colegas. Também começou a reclamar de situações em que a irmã e a mãe (naquela manhã) tinham feito coisas que ele não gostou. Quando tive uma oportunidade voltei a dizer que era muito importante que ele fosse pedir desculpas para a colega. Disse que independente do que ela tinha feito, que não tinha sentido ela ter se machucado daquele jeito. A conversa até que ia tendo algum avanço, no sentido de tematizar por que era inaceitável machucar uma colega. Até que, em algum momento, em*

*resposta a uma queixa que ele fazia sobre se sentir chateado na escola, eu digo a ele que às vezes vai ser assim mesmo: não vou poder garantir que tudo que aconteça aqui na escola ele vai gostar, que às vezes ele vai se sentir chateado por alguma coisa, e que daí depois... Ele se levanta e sai da sala no meio dessa frase. Minha intenção era dizer que depois a gente conversaria sobre o que não deu certo ou o que ele não gostou, mas não deu tempo.*

A família da aluna que machucou a mão fica preocupada. Eles têm notado que há uma recorrência de episódios em que Marcos implica com a sua filha. Vêm à escola para saber melhor como essas questões estão sendo encaminhadas com Marcos e sua família. O que ele tem? Qual o diagnóstico? Porque, afinal, só podemos tratar daquilo que sabemos o que é... Se não está dando certo, alguém não deve estar trabalhando direito... Será o médico? A família, que não sabe educar? (...ou a escola?).

Decidimos entrar em mais detalhes com os pais da colega sobre o percurso de Marcos na escola, sobre como estávamos trabalhando com ele e que evoluções estávamos vendo. A direção participa da conversa também. Os pais, apesar de apreensivos, procuram ser compreensivos, dizem acreditar que a escola sabe o que está fazendo ou que está fazendo o que deveria, para o bem de Marcos.

Em uma conversa com a psicóloga de Marcos, mais para o final daquele ano, e depois de diversos outros episódios mais ou menos parecidos, ela diz que é um caso difícil, mas que Marcos tem trazido coisas muito interessantes para conversar com ela nas sessões. E acha que a maneira como a escola vinha trabalhando com Marcos estava gerando efeitos interessantes e importantes. A mãe dele andava dizendo que, desse jeito, ela teria de trocá-lo de escola. A psicóloga acreditava que mudar de escola naquele momento não resolveria nada. Porém, dizia não ter resposta sobre como a escola faria para sustentar, frente às demais famílias, que ainda levaria um tempo até que Marcos deixasse de ter essas reações agressivas. E que honestamente não sabia a resposta para essa questão.

## **5. Crises narcísicas na relação com a Lei e com as regras**

Para além da difícil questão de como sustentar a permanência na escola de um aluno que tem reações agressivas, este episódio tem outro ponto interessante. Marcos fica muito bravo quando digo que não vou poder sempre agradá-lo. Seria angustiante para ele deparar com a falta do lado do outro? Sendo esse outro, aqui, um representante do universo adulto e ocupando a

posição de quem deve garantir com sua autoridade que as coisas funcionem — ou seja, do Outro com maiúscula. Se vimos que em outros casos a percepção de que o Outro não é sempre garantia de ordem e de sentido desencadeia um esmorecimento do desejo ou uma inconsistência do universo de trocas simbólicas, em Marcos tal percepção suscita raiva. Seguindo nesta mesma linha, poderíamos pensar se procurar dar mais consistência ao Outro não aplacaria sua angústia, mostrando a ele, por exemplo, que a escola (e suas figuras de autoridade) tem poder para lidar com os problemas e conflitos entre alunos... Porém, seja do lado de uma hipótese de psicose, seja de uma neurose obsessiva com pouco recurso de elaboração, seria de esperar que essa intervenção não fosse tão interessante. No primeiro caso, porque o Outro todo-poderoso é tão ameaçador quanto o Outro impotente; no segundo, porque remeteria a uma rivalização sobre quem tem o falo. Assim como no caso de Antônio, porém, sustentamos aqui a posição de que a decisão sobre uma hipótese de estrutura clínica pouco importa nesse caso para a escola. De qualquer maneira, resta a ela procurar construir uma solução, mais ou menos provisória, que possa colocar limite para essa falta angustiante que se expressa na forma de tanta raiva.

Se a constatação de que tentar ser o orientador educacional capaz de garantir que as coisas funcionam já não parecia promissora desde o episódio da quadra, dia em que conheci Marcos, a cena seguinte deixou isso ainda mais claro, ocasião em que ele ficou bravo diretamente comigo.

*Certo dia, vem me procurar revoltado, dizendo que um aluno usou o elevador sem estar com a perna machucada. A regra é que alunos não podem usar o elevador, a não ser que estejam com algum problema de locomoção. Porém, Marcos já estava achando ultimamente que isso estava se tornando um privilégio mal utilizado pelas pessoas: lhe incomodava que certos alunos, em geral meninas, subiam no elevador junto com a aluna acidentada, pegando “carona”. Entende-se o porquê do ciúmes, pois andava de elevador com ela quem a menina convidasse e, provavelmente, era isso que deixava Marcos mais triste (não ser convidado para andar de elevador), e não ter que subir a escada ou a rampa. Mas, no caso deste menino a quem ele se refere, Marcos vinha se queixar dele outras vezes, por ser um menino que, nas suas palavras, “se achava o fodão” e fazia o que queria.*

*Ainda assim, não sei bem por que, decido chamar o aluno para conversar com a gente, com esperanças de esclarecer o assunto. Lanço um olhar cúmplice para o aluno quando ele chega, tentando lhe dar uma dica de que Marcos está incomodado e que quero a ajuda dele para acalmá-lo. Não tenho certeza se ele entendeu o olhar ou não, mas ele conta que quebrou a perna, já tirou o gesso, mas ainda está fazendo fisioterapia e anda mancando. Por isso, achou que podia usar o elevador. Marcos continua achando injusto.*

*Depois de um tempo nesse impasse, consigo piorar definitivamente a conversa que já não ia bem. Eu digo a Marcos que ele pode ficar tranquilo, porque não é ele que tem que fiscalizar quem é que pode usar o elevador, quem tem esse trabalho sou eu. Não digo isso com*

*um tom de voz irritado ou confrontativo, mas tentando-o assegurar de que o problema está sendo cuidado. Porém, isso o deixa completamente transtornado. Dispensou o outro aluno. Furioso, ele dá um soco na mesa, outro em um trabalho de um aluno que está em cima do armário, e dá um pontapé na mesa. Eu digo que ele precisa se acalmar, se não, não vai dar para conversar com ele assim. Tento conversar um pouco, até que acho que ele precisa de espaço e vou em direção à porta. Ele passa dando uma ombrada nas minhas costas. Digo que desse jeito definitivamente não dá para ele ficar na escola, e que vou ligar para sua mãe para que ela venha buscá-lo. Ele ameaça quebrar o telefone, tenta arrancar os fios. Eu digo que se ele quebrar o aparelho, a mãe dele vai ter que pagar outro depois... Ele se contém e me diz para eu não ligar, que a gente vai conversar. Começa a reclamar de um outro aluno mais velho, que deu risada do jeito dele de falar. E reclamar de mim: que eu era amigo dele, mas que naquele dia do ano passado, eu segurei ele... Eu digo que já prometi para ele que isso não vai acontecer de novo, e peço para ele confiar que eu vou ajudá-lo a resolver a questão com o outro aluno. Em um momento ele fica com lágrimas nos olhos e parece quase ceder da sua raiva. Mas, durante a conversa, franze o cenho novamente e ameaça que, se eu ligar para a sua mãe, que eu ia ver, que ele vai me matar. Ele fala que vai matar a assistente de direção, que mentiu para ele certa, dizendo que não ia ligar para a mãe dele e ligando mesmo assim, e o garoto mais velho, que "se acha o fodão".*

Antes de passarmos ao desenlace desse episódio, vale notar como Marcos vivia esta dinâmica de exceção. Na maior parte do tempo, sentia-se excluído do grupo e se ressentia disso; em outros momentos, fazia um uso — tal como visto em Antônio e Bárbara — do seu lugar de exceção como uma zona de conforto à qual fica aderido (poderíamos pensar até no ganho secundário da doença, já observado por Freud); finalmente, por vezes, sentia-se injustiçado ao perceber que o outro é quem gozava de privilégios através da transgressão a alguma regra. Ganha eco aqui a leitura sobre castração que fizemos acima<sup>64</sup> a partir de Freud (1913b) e o mito do assassinato do pai da horda primeva. O lugar de exceção, que fica desocupado na fratria, é proibido porém também objeto de desejo, pois ocupá-lo significa estar desobrigado da renúncia pulsional envolvida em alienar-se ao coletivo. Trata-se de um desejo de transgressão no sentido de poder viver sem o interdito que nos submete a todos, enquanto há uma dimensão de pertencimento ao grupo que é marcada por essa adesão às limitações vividas por esse grupo — no sentido de que é assim reconhecida pelos demais.<sup>65</sup> De modo que é bastante notável que meninos como Marcos e Antônio ficassem especialmente mexidos e incomodados com outros garotos que, na sua percepção, transitassem por posições de privilégio ou transgressão.

---

<sup>64</sup> Em 3.1. da Primeira Parte.

<sup>65</sup> Na Terceira Parte, vamos tratar em mais detalhes das dinâmicas imaginárias envolvidas nos jogos de comparação e ressentimento pela exceção observada como privilégio.



Em segundo lugar, vemos como o enunciado “você não precisa cuidar disso” não alivia a angústia, mas, pelo contrário, esvazia a posição de falo imaginário: neste momento, não estamos falando de um direito ou posição que pode ser circulada ou negociada; estamos falando de traços que indicam quem **é** ou **não é** —nas palavras de Marcos — o “fodão”. Mostra que a questão que se mobiliza mais em Marcos é sobre ele poder ou não ser essa pessoa admirada, popular, engraçada.

Na sequência do último episódio narrado, Marcos vai embora e depois sua mãe me conta como ele tinha ficado abalado com a situação. Ela o incentiva a me escrever um e-mail contando algumas das queixas que ele estava fazendo a ela. Marcos me escreve que ficou chateado porque eu não o ajudei com o menino mais velho. Diz que gosta da escola e das pessoas, mas que fica mal quando riem dele. Que sente uma “montanha-russa de emoções”, com o alto sendo dias felizes e o baixo sendo dias em que fica triste. Achava que eu era amigo dele, mas como não o ajudei, me daria mais uma chance para consertar meu erro. Esse recurso de “dar uma chance”, ou de fazer as pazes e perdoar o outro, consistia em uma sequência frequente aos momentos duros de conflito. Porém, na maioria das vezes não parecia trazer tanta elaboração sobre o ocorrido. Pareciam ser tentativas de dar fim a um conflito que lhe trazia sofrimento, restaurando uma “amizade” da qual ele gostava, mas projetando o erro, a culpa e o sofrimento no outro.

Ainda assim, no dia seguinte, vamos conversar juntos com o aluno mais velho, que fala que não vai rir dele, e com a moça da secretaria que trabalha perto do elevador e que retoma conosco as regras de quem pode usar o elevador. Isso parece acalmá-lo bastante. Faço a hipótese, à época, de que seria mais organizador para Marcos poder participar da fiscalização e sustentação das regras, do que se sentir excluído da sua esfera ou simplesmente submetido a elas.

### **5.1. Braços de ferro, cabos de guerra e painéis quebradas**

A paz que se instalava após esses incidentes não era duradoura; estava mais para uma trégua momentânea. A impressão era de que, logo, algum evento iria adicionar-se à série de memórias desagradáveis e injustiças vividas com os outros, episódios que a cada vez Marcos relembra e revivia numa longa sequência, quando algo de ruim vinha reanimar esses afetos. Nessas horas, ele voltava a entrar na chave de confronto com o Outro, usando as armas que tinha para vencer. Como na fábula de La Fontaine à qual Lebrun (2016) faz referência, ele

ficava jogando, querendo saber se ele era a panela de ferro ou a de barro, isto é, aquele que resiste ou se quebra após choques constantes, nos quais parecia, infalivelmente, sempre haver um perdedor e um ganhador. Ainda segundo o mesmo autor, no caso de crianças que, como Marcos, experienciam esse braço de ferro na relação com os limites, estes estão sendo experimentados como simples impedimentos, não como interditos. Como a Lei não se constituiu para o sujeito durante a primeira infância, no interior da própria família, resta à escola marcar e suportar esses limites, ficando em um impasse entre o coletivo escolar e a atenção à singularidade necessária para que não sejam tomadas medidas repetidas de exclusão (Lebrun, 2016, p. 33).<sup>66</sup>

Algumas semanas depois, num momento no período da tarde em que não estava na escola, recebo uma ligação contando de um incidente grave, em que Marcos bateu em um colega, no professor de Educação Física e na assistente de direção. No seu acesso de raiva, ainda rasgou trabalhos de Artes de colegas expostos no saguão da escola. Quando a mãe chegou para buscá-lo, ainda em seu acesso de raiva, puxou seu cabelo antes de ir embora. A diretora acha que ele tem que ser suspenso por três dias, além de fazer uma reparação para o colega.

Tento aproveitar do fato de que eu não estava presente nessa cena para me colocar como um interlocutor que não precisaria reforçar, do ponto de vista afetivo, que o que ele fizera tinha sido errado. A sanção (suspensão) era inevitável dado o tamanho da bobagem que ele fizera, mas eu tentaria me colocar **ao lado** dele (e não **do lado** dele), para atravessarmos juntos esse momento difícil. Assim, proponho que, em um dos três dias de suspensão, iria até a sua casa, levando atividades às quais ele se dedicaria enquanto estivesse suspenso. Marcos fica extremamente animado com a ideia. Recebe-me em casa de bom humor, me mostra a casa toda, os brinquedos, os livros, fotos de quando era pequeno... Fazemos juntos um cronograma de trabalho para que ele consiga terminar o trimestre. Também pensamos juntos em como ele pode se desculpar com o amigo dele. Passo-lhe algumas atividades, começamos a fazer algumas juntos e vou lhe ajudando com as dificuldades.

Meu objetivo com essa intervenção era procurar me deslocar do lugar em que estava sendo colocado por ele, ora como amigo, ora como inimigo. Mais especificamente, como

---

<sup>66</sup> “L’école est pourtant la dernière chance de mettre les choses en place dans le psychisme du sujet, au prix de voir ces jeunes répéter à plusieurs reprises des comportements inadmissibles, des passages à l’acte, des réactions à première vue inqualifiables et exigeant du personnel enseignant qu’il refasse le travail de tolérance en même temps que de détermination pour aider les élèves, tant que faire se peut, à intégrer ce à quoi ils ont pu jusque-là échapper. Il reste néanmoins vrai que ceci finit par imposer une école à la carte, obligée d’être attentive à la singularité des élèves au point parfois de finir par perdre elle-même la référence à la collectivité scolaire pour ne pas être obligée de prendre des mesures répétées d’exclusion” (Lebrun, 2016, p. 33).

alguém que tinha certo poder para ajudá-lo, mas não queria — como ele dizia na carta, supondo que meu desejo era que ele saísse da escola.

Também foi se consolidando para mim uma estratégia que, talvez, até tivesse a ver com um certo estilo pessoal, mas sobre a qual faço a suposição também de ter um valor em si. Nesses momentos de maior confusão na relação com o aluno, entre, de um lado, abrir-se à escuta e, de outro, sustentar regras e aplicar sanções, costuma ser potente a volta a uma posição de, sobretudo, educador. Interessar-se junto por um objeto de estudo, ou por que o aluno pratique e se aprimore em alguma coisa, costuma trazer àquela relação referências já conhecidas e experimentadas pelo aluno e recolocam a relação na série de transmissão, reeditada entre gerações (Lajonquière, 1999), transcendendo a dualidade eu-outro.

Dando ainda mais um passo naquilo que uma intervenção como essa pretende realizar, diríamos que se trata de separar-se das regras e, mais importante, da Lei enquanto educador perante o aluno. As tentativas de encarnar a regra, de ser por si mesmo a causa do interdito, ou o modelo a ser seguido, estão fadadas ao fracasso e cairão novamente na via da fabricação e da conformação. No interdito, ao contrário, transmite-se também a subordinação daquele adulto ao Outro, ao campo ético, e a maneira como ele soube mobilizar o seu desejo a partir da incidência daquela restrição. O interdito transmite a maneira como aquela interdição foi transcendida para além da sensação de impotência, e como a impossibilidade em atingir o ideal (simbólico) não significou a morte do desejo, mas engajou-o em um compromisso em que o adulto ao mesmo tempo se coloca em dívida com a tradição (que ensina e passa adiante) e responde por seu desejo em nome próprio. Por isso, o jogo com o uso do hífen: **inter-dito**, na medida em que possibilita um dizer entre sujeitos (Imbert, 2001).

Fazemos a hipótese de que, nesse sentido, há uma via de intervenções possíveis que buscam, através do “não”, transmitir **a partir do lugar de educador** algo da marca que a relação particular com o mesmo interdito universal deixou também no adulto.

Um outro episódio de sustentação do limite mostrou-se importante para avançar, aos poucos, na costura de uma maneira para Marcos lidar com ele. Neste caso, não se trata de um limite tão fundamental e humanizador quanto a proibição de agredir fisicamente os outros; trata-se de um limite muito mais do lado da regra, particular àquela instituição e, portanto, com uma boa dose de arbitrariedade, no sentido de que é uma regra que pode facilmente ser questionada: os alunos não podem chegar mais do que três vezes atrasados no mesmo mês, do contrário, não podem entrar na escola. Isso acontece com Marcos no mês de agosto, logo na segunda semana após as férias. Telefone para a mãe para que volte à escola para buscá-lo. Ela não questiona. Marcos me observa calado o tempo todo. Pergunto para ele por que se atrasaram. Ele responde:

"Você vai se arrepender. Quando pedir para eu fazer alguma coisa, eu não vou fazer". Pergunto se ele acha que sou eu que estou decidindo que ele não pode entrar, ele diz que sim. Eu falo que não, que é uma regra, e que existe antes mesmo de eu ir trabalhar nessa escola... Ele então se vira para uma funcionária da limpeza (distante) e diz que é culpa delas, "vontade de dar um soco na cara delas", "porque elas descem do ônibus e daí eu me atraso". Tento entender melhor, faço perguntas e tenho dificuldade de entender a resposta, pois ele fala gaguejando um pouco. Isso o irrita ainda mais, levando-o a me perguntar: "você é burro?" e repete a mesma frase. Faz no máximo uns acenos com a cabeça quando pergunto se ele está querendo dizer que o ônibus da escola causou trânsito na rua. Digo que de vez em quando essas coisas acontecem, que é por isso que a regra deixa o aluno se atrasar até três vezes. Ele sai de perto e vai esperar a mãe no portão.

Em conversa posterior com a mãe, ela valida a norma da escola e conta que houve um desdobramento interessante em casa. Primeiro, Marcos ficou ainda por um tempo procurando culpados (que não ele próprio) pelo atraso. Repetia que funcionários da escola descendo do ônibus é que causavam trânsito e por isso é que não chegara no horário. No dia seguinte, ele se aprontou mais cedo para não chegar atrasado de novo. Quando estavam chegando na escola, notaram que o ônibus vinha desta vez atrás do carro deles, o que fez a mãe observar que o ônibus passava sempre no mesmo horário e cabia a eles chegarem antes do ônibus para evitar o atraso.

É claro que as consequências produtivas desse episódio dependeram de uma boa condução por parte de sua família, bem como de contingências favoráveis para que a "lição" ganhasse sentido. Também é evidente que isso não foi suficiente para uma mudança mais significativa na relação com as regras e limites. Mas é mais um exemplo de um passo nessa direção.

As situações de impasse também apareciam na relação de Marcos com o próprio estudo. Haveria momentos e intervenções interessantes que poderiam ter entrado em nossa discussão na Primeira Parte deste trabalho. O motivo pelo qual decidimos fazê-lo aqui é porque a relação dele com o estudar parecia bastante atravessada pelos traços que costumam compor a imagem de um bom ou mau aluno. Ficava bastante satisfeito quando tirava uma boa nota em uma prova, e mostrava-a com orgulho para outras pessoas, procurando, inversamente, esconder maus resultados. Tomara gosto pela situação de fazer apresentações para a classe. Apreciava a atenção e os aplausos recebidos. Mas era interessante também que propunha espontaneamente aos professores que se dedicasse a alguma pesquisa para que construísse uma apresentação de slides sobre o tema. Tratava-se de um procedimento que, provavelmente, aprendera mais novo

na escola, mas como fazia isso bastante com assuntos de seu próprio interesse, pesquisando imagens e informações no Google, copiando e colando em slides, foi tomando gosto por essa tarefa e ganhando agilidade nela. Tinha incorporado esse procedimento comum à escola e que lhe fazia sentido: aprender sobre um tema, compartilhar com os outros. É claro que se pode argumentar — e alguns professores faziam esse questionamento para a equipe — que ele não estava realmente aprendendo muito sobre o conteúdo pesquisado quando fazia essas apresentações. Realmente, ainda não tinha dado um passo a mais na seleção do que apresentar, nem na leitura e entendimento dos textos copiados em sites. Também era difícil ajudá-lo a decidir quando o trabalho estava pronto, assim como combinar e cumprir prazos. Tudo isso exigia muita negociação. Significava lidar com o limiar em que a negociação ia perdendo seu sentido, quando Marcos jogava com a abertura para a conversa para ir fazendo o que queria ou adiando cumprir com suas responsabilidades. Aproveitava o momento de trabalho autônomo, no computador, supostamente fazendo o trabalho, para fazer outra coisa, coisa nada incomum na sua idade... Usava recursos afetivos e argumentativos para tentar contornar as cobranças. O que também fazia disso um jogo interessante.

Porém, fatalmente, a corda se esticaria por demasiado e se anunciava o momento do limite, com o qual, sabíamos, ele lidaria mal. As horas de proibir o computador (ele às vezes agarrava o notebook entre os braços quando dizíamos que precisava guardá-lo, prevenindo-se para o caso de um cabo de guerra em ato e concreto com o aparelho!), a entrega de um trabalho, o dia de fazer uma prova...

Como ele sempre queria fazer tudo bem, era difícil se submeter a uma situação de prova para a qual não tivesse estudado. Seria, talvez, tornar explícito, para si e para os outros, suas dificuldades. Apesar disso, os professores viam que Marcos aprendia estudando e se preparando para as provas, mas também enquanto as fazia, já que era um momento em que estava geralmente mais concentrado do que de costume na tarefa. Também sentiam que precisavam de um critério mais ou menos objetivo para lhe dar uma nota e aprová-lo, simplesmente porque, do contrário, isso o diferenciaria por demasiado dos outros alunos — comparação à qual o próprio Marcos não seria indiferente. Ou seja, as exceções que se criavam nas negociações de prazos uma hora precisavam ser interrompidas e tinham de ser mantidas para não se tornarem uma exceção que já perdesse sua relação com a regra. Afinal, é a exceção que funda a regra; a afirmação de que “todos os homens estão submetidos à castração” é fundada na relação de exceção que mantém com a negativa de que “algum homem não está submetido à função fálica” (Lacan, 1972-73). Trata-se de uma posição de exceção lógica, que existe na possibilidade ou no mito, mas é proibida de ser encarnada por uma pessoa. Assim, é compreensível que Marcos,

como todo adolescente em alguma medida, quisesse não ter de estudar e fazer provas, ficando só com a satisfação envolvida em ter as marcas de “sucesso” enquanto aluno na escola. Mas dar sentido a esse processo de avaliação e compromissos — assim como vimos com Antônio e Bárbara — exigia um reencontro e reinvenção permanente daquilo que caracteriza o estudo na escola. Do contrário, nos perdíamos em impasses de ordem apenas burocrática.

No final do ano, Marcos tinha algumas avaliações que haviam sido passadas para o dia da prova substitutiva, outras que havia feito e outras que não. Havia também uma diferença entre a opinião de seus professores (especialistas, no Fundamental 2), no que dizia respeito ao percurso de Marcos em cada disciplina. Para alguns, só fazia sentido que ele fizesse a prova quando tivesse concluído a atividade de estudo para a prova; para outros, era importante sustentar a data da prova e que isso servisse de limite para o que seria possível de ser feito até lá. Enquanto lhe transmitia a pressão que a situação impõe, novamente o meu desafio estava em não me colar à fonte dessa pressão. Ele logo começava a se irritar: “você quer brigar?!”. O primeiro anúncio de nota E, porque não fez a prova, deixa-o não só bravo, mas indisposto a jogar aquele jogo arriscado. Enquanto, certo dia, o pressionava a estudar, ele vai me avisando: “você está me irritando... você está me deixando bravo...”. Tento brincar com ele, que não adianta ele ficar bravo, é como se eu fosse o treinador que está preparando o boxeador para uma luta: tem que fazer o lutador sofrer durante o treinamento, mas é para que ele possa brilhar no combate. O treinador precisa ser implacável, para prepará-lo para o desafio! Depois, quando o lutador entrar no ringue para o combate, ouvindo os aplausos e gritos da plateia em êxtase, o treinador estará lá, torcendo por ele. Ele sorri, pensa um pouco e diz: “lutador, não: surfista”, dando seu toque à brincadeira, mas aceitando o mote.

## **5.2. Do inter-dito à escrita**

Assim como no caso dos demais alunos, passados alguns anos conversei tanto com Marcos quanto com uma orientadora educacional que seguia trabalhando com ele. Esta tinha a particularidade de tê-lo acompanhado tanto junto comigo, na época sobre a qual escrevi, quanto em um novo momento da sua adolescência. Ela percebe um eixo no qual suas dificuldades puderam ser gradualmente trabalhadas. Diz ela:

*“Assim, eu acho que um dos grandes motivos de tensão com o Marcos está sempre ligado às frustrações, a como ele vai lidando com os limites que a escola vai impondo frente a esses desejos dele de... fazer o que ele quer. Então, isso eu acho que ainda é uma dificuldade, mas acho também que já teve um avanço muito grande. Então essas irritações acontecem, mas é muito raro, assim, não aconteceu este ano, aconteceu uma vez dele, de fato, ir ao ato, assim, chutar uma pessoa. Aquela coisa que ele tinha de pegar a cadeira, ameaçar, bater, isso não acontece mais. Ele tem ficado mais irritado xingando. E fica um pouco bravo, sai, mas logo já tem uma reparação nesse sentido. Não tem ficado mais tanto tempo bravo e não tem mais agredido fisicamente as pessoas”.*

Além dos xingamentos já serem, por si só, um avanço com relação à violência física, Marcos vai fazendo cada vez mais recurso à escrita de cartas e e-mails com suas reclamações, desabafo e expressões de seus sentimentos. A orientadora interpretava esse progresso como envolvendo um trabalho de nomeação dos sentimentos:

*“Mas o que eu vejo mais agora, pensando em relação ao que eu lembro dele, presencialmente, antes, é que ele está relatando muito mais o que ele sente. Então eu acho que antes ele não nomeava muito as coisas, e isso transbordava, né. Acho que parte dessa irritação estava em um déficit de linguagem, de ele conseguir dizer do que ele estava sentindo... Então, o trabalho que a gente foi fazendo com ele no 6o ano era para ele conseguir falar com a gente, essa coisa das nossas conversas intermináveis, de dizer, dizer, dizer, até ele conseguir se acalmar ali e criar algum tipo de conexão do pensamento dele. Então ele faz isso agora muito por conta própria. De dizer, assim, dos incômodos. Ele escreve e-mails, com reclamações específicas de professores... ele diz muito dessa sensação de estar se sentindo excluído frente ao grupo. Então de dizer como ele se sente, que ele se sente triste, que ele tem se sentido excluído. O que eu acho que falta um pouco ainda, mas que já tem mais do que tinha, é ele se colocar. Assim, de ele entender que parte disso, na relação, é dele. Ele já ensaia algo assim. De dizer, por exemplo ‘por que que você se sente excluído?’, ‘Ah, porque eu acho que às vezes as pessoas têm medo, porque eu fico com raiva e eu bato’. Mas essa coisa da linguagem, tem aparecido demais. A gente até se surpreende um pouco.”*

O trecho retoma o que vimos acima, a partir de Imbert (2001): o interdito coloca a possibilidade de um **inter-dizer**, de um dizer entre. Que Marcos possa estruturar sua experiência em torno da queixa, é certamente um desdobramento interessante para a frustração que era vivida sempre na relação com o passado, na série de eventos em que era vítima de um Outro persecutório e para o qual a única resposta possível era — nas suas próprias palavras — virar um animal, um bicho.

De fato, é na articulação da experiência de se **humanizar** e se **singularizar** que a **socialização** na escola ganha maior sentido (Voltolini, 2021). As ditas “regras de convívio” têm

como fundamento último interditar aquilo que impede os outros de viverem. E a partir desse interdito universal é que a singularidade se faz possível; trata-se de um universal que prescinde, e se diferencia, da tentativa de **fazer Um**. É um universal que está estruturado não em torno de um traço positivo, a ser replicado por todos, mas de uma falta comum (a castração). Mannoni relata as experiências de Bonneuil como um lugar avesso à proliferação de regras e modos de conduta; destaca apenas duas restrições às quais as crianças de Bonneuil eram submetidas. A primeira era que não poderiam ter “divertimento sexual” dentro da instituição: “Nós dizíamos aos rapazes: namorem todas as moças que quiserem, menos as daqui ” (Mannoni, 1977, p. 84). Já a segunda é explicada da seguinte forma:

As crianças autistas, a quem tudo é permitido em Bonneuil, esbarram, entretanto, numa restrição firmemente mantida: não impedir os outros de viverem. Se os gritos de uma criança impedem as outras de ouvir o que dizem, pede-se-lhe que vá falar às pedras no jardim. Assim, a criança chega a passar meses sozinha, na companhia de elementos minerais. E, portanto, é sempre a partir de um corte introduzido, de uma falta instaurada, que uma palavra vai poder nascer e a criança assumir figura humana (Mannoni, 1977, p. 81).

Esse “corte”, a instituição (estourada) o faz enquanto “terceiridade”<sup>67</sup> que promove a separação entre a criança e o arbitrário materno (Mannoni, 1977, p. 84). A criança autista estava submetida, no corpo e no sentido, a um “universo de não-Lei no qual sua mãe se situa” (idem). A Lei que interdita que se goze do corpo do outro faz terceiro à dualidade especular das relações entre semelhantes porque, de maneira assimétrica, submete a todos.

Vejamos um último exemplo, agora com o caso de Antônio, já no Ensino Médio, relatado por seu orientador. Houve dois episódios seguidos de agressões a meninas que, na leitura do educador, estavam conhecendo-o ali e tentavam uma aproximação. Queriam ajudar de algum jeito, mas talvez estivessem sendo invasivas demais — quem sabe, “maternais” demais. Numa primeira vez, Antônio, incomodado com a presença delas, deu uns empurrões antes de sair apressado e, na segunda vez, puxou com força o cabelo de uma delas. O orientador segue o relato:

*“Bom, daí apliquei uma advertência, suspensão, alguma coisa assim, meio forte. Daí não me lembro se foi depois da primeira agressão ou da segunda, que a gente ia para o parque [público, próximo à escola], fazer uma matéria lá. E ele, não sei se era por isso, ou porque ele saía andando pelo jardim de qualquer maneira, que eu disse a ele: você não vai. Porque também naquela mesma manhã eu fui lá mexer no computador dele para ele largar os joguinhos e ele abaixou o computador e eu disse, não, abre o computador, e ele tirou minha mão com uma pancada... tinha gestos assim muito rebeldes... E eu disse, ‘olha, não confio em*

---

<sup>67</sup> Termo usado por Lebrun, 2010.



*você, Antônio. Você precisa respeitar todo mundo aqui na escola, se não, você não sai daqui... com todo mundo é assim, mas com você estou tendo problemas. Daí ele ficou enlouquecido assim, chorando...*

*(...) E aí, conversa com ele, mas chorando, não dava para entender nada [lembrando que sua dicção era de difícil compreensão], e acho que estava com [a coordenadora] e ela disse: escreve aqui. E ele escreveu algo como “não consigo falar, ninguém consegue me entender, não aguento mais...” Está lá colado no meu mural na sala da orientação [de recordação]. E daí eu fiz assim um combinado com ele, baixada a poeira, eu disse ‘vamos fazer esse teste, eu quero que você venha’ e ele disse alguma coisa do tipo ‘eu vou me comportar’. Bom, daí chegando um pouco antes da porta da escola, naquela escadinha, estreita, ele parou no meio da escada lá e fez um gesto assim com a mão, para eu pegar na mão dele. E daí eu peguei na mão dele e fomos de mão dada até o parque.”*

Também na sequência da história com as meninas com quem ele estava incomodado, Antônio voltou a lançar mão, por conta própria, do recurso da escrita, escrevendo ao orientador algo como: “quero ser amigo delas, mas não consigo”, ou “quero que elas ajudem, mas não quero que elas falem”. O que serviria de tema para uma conversa com sua nova classe sobre a relação entre ele e o grupo.

Ressurge aqui esse ponto relacionado à escrita, que atravessa as três partes deste trabalho, a saber, a possibilidade de escrita de uma posição singular no mundo, no convívio com os outros — e sobre a qual terminamos a Primeira Parte tratando da escrita do poema de Antônio.

Para Marcos, diríamos que os e-mails com reclamações sobre os outros vão tornando possível para ele estar entre vários, haver-se com a diferença entre cada um dos professores, sem querer que todos sejam iguais, e até tratando dessas diferenças com humor. Quando já um pouco mais velho, a orientadora o recebe para conversarem sobre a dificuldade que tem com uma nova professora, com quem costuma discutir e que o deixa irritado. A orientadora brinca que ela é “meio brava” assim como ele também é, apontando para um traço em comum entre eles, ao mesmo tempo que distintivo entre ela e outros professores. Essa diferença entre os diferentes modos de ser no mundo permite que surja um sentido, uma forma de escrever sobre sua própria vida, título do seu texto: “minha vida é uma balança”. Nele, Marcos descreve o jeito de cada um de seus professores e em seguida os membros de sua família. Tematiza o fato de que há dias bons e ruins, e trata com humor as “chatices” dos outros.

Diríamos, com Lollo (2018), que a fala (contingente) é capaz de interromper o fluxo da necessidade (que não cessa de escrever sempre o mesmo) por meio de um interdito que, impedindo uma relação com o outro que se dê fora da palavra, obriga o sujeito a procurar dizer o real. “A lei, que *interdita de excluir* e que, portanto, ‘diz’ e nomeia o real, serve para

interromper o conflito, a guerra” (p. 22). Acrescentemos que a escrita, nesse momento, vem introduzir uma nova necessidade, na qual o sujeito se implica. É verdade que, nesse momento, “evanesce” enquanto sujeito para se fixar naquele sentido que ficou escrito... Mas é dessa dialética entre sentido e não-sentido, fala e escrita, separação e alienação, que é possível ao sujeito lidar com sua falta constitutiva, e que ele reencontra no Outro sob a forma de desejo.<sup>68</sup>

## 6. Inclusão, filiação e autoridade

Voltemos ao impasse que surgiu com a família da colega de Marcos, quando esta questionou se a escola estava com a situação sob controle. Há uma tensão complexa que se deriva deste episódio por dizer respeito ao coletivo, isto é, não apenas à escola enquanto a instituição que quer ser, o “verso” de seu discurso, mas enquanto espaço de práticas e encontros para além de seu controle. Essa questão será tratada na Terceira Parte. Porém, antes disso, e em uma primeira aproximação da tensão aí envolvida, podemos ainda permanecer em um eixo de leitura aluno-escola. Ou seja, a família da colega de Marcos questiona a eficácia da escola em colocar limites em seus alunos, de exercer sua autoridade. Trata-se de pensar na relação de mestria, inscrição do aluno em um discurso, dentro de uma relação de identificação vertical. É claro que o esforço nas duas primeiras partes deste trabalho deu-se no sentido de mostrar que a maneira de se quebrar o impasse eu-outro — “jeito da escola ou o jeito do aluno”, presente na questão sobre o sentido da adaptação — implica fazer incidir uma dimensão terceira, nomeadamente simbólica. Esta incidência é ponto fundamental para a implicação subjetiva e

---

<sup>68</sup> Não é nosso foco entrar nos pormenores de uma teorização complexa. E o fazemos aqui, sob pena de a questão não ficar clara, apenas para ressaltar a dialética que introduzimos acima entre necessidade e contingência, a qual incide sobre o impossível criando um possível. Remetemos o leitor ao texto “Posição do inconsciente”, em que Lacan (1998b), ao definir duas operações constitutivas do sujeito (alienação e separação), dirá que uma retorna sobre a outra — o sujeito aparecendo e entrando em *fading* segundo uma pulsação de abertura e fechamento do inconsciente. A alienação, que se apresenta sob a forma de uma disjunção (representada pela palavra latina “*vel*”), é mola para a separação: “Do mesmo modo, nosso sujeito é colocado no *vel* de um sentido a ser recebido ou da petrificação. Mas, se ele preserva o sentido, é esse campo (do sentido) que será mordido pelo não-sentido que se produz por sua mudança em significante. E é justamente do campo do Outro que provém esse não-sentido, apesar de produzido como eclipse do sujeito” (p. 856). E a separação retorna à alienação: “O que ele coloca aí é sua própria falta, sobre a forma da falta que produziria no Outro por seu próprio desaparecimento. Desaparecimento que, se assim podemos dizer, ele tem nas mãos, da parte de si mesmo que lhe cabe por sua alienação primária. (...) Nisso reside a torção através da qual a separação representa o retorno da alienação. É por ele operar com sua própria perda, a qual o reconduz a seu começo” (p. 858).

enunciação de uma posição singular. E seria esta “terceiridade” que daria à relação o seu aspecto assimétrico, vertical. Assim, vimos no capítulo anterior que, se não há inclusão possível em uma escola sem a incidência do interdito, todo processo de filiação envolve a transmissão de marcas, ou seja, determinações particulares e contingentes. De modo que é importante diferenciar entre o que há de inevitavelmente arbitrário em cada cultura institucional, simplesmente porque particular, e um tipo de arbitrariedade afeita ao moralismo, na qual a imagem e os hábitos cultivados pela instituição apresentam-se como única alternativa para escuta e reconhecimento de um sujeito.

Mas há um elemento complicador nessa problemática, a saber, um diagnóstico de crise da contemporaneidade — já aludido quando mencionamos o seu caráter eminentemente narcísico, e também envolvido na mudança de caráter da instituição escolar frente à sociedade —, que dificulta justamente que essa operação de interdito e produção de um sujeito numa relação de filiação se instale.

Quando se demanda à escola que seja capaz de exercer autoridade sobre seus alunos, que efetivamente lhes “coloque limites”, o ressentimento sintomático gerado pela percepção de que “faltam limites” se conjuga com o discurso que é favorável à inclusão escolar **desde que** a escola saiba o que está fazendo. Novamente, a veia organizacional de um discurso que valoriza a eficiência e o controle faz com que lidar com as “pedras no caminho” da inclusão seja mais difícil, pois requer que admitamos que a escola ideal não existe (Lerner, 2013).

Se não há caminhos, objetivamente definidos e compartilhados, que exerçam um argumento de autoridade comum sobre os envolvidos, a intervenção da escola corre o risco de parecer fortuita, fruto do “capricho” do ocupante da vez de certo cargo institucional. O risco é de se querer, portanto, compensar a falta de autoridade com autoritarismo, ao mesmo tempo em que, por outro lado, o receio de ser autoritário (como visto na fala do Orientador já referida) pode deixar os adultos sem o respaldo simbólico necessário para exercer sua função de educador junto à criança. Neste caso, em nome da ação meramente protocolar, anônima, renuncia-se à tarefa educativa (Lajonquière, 1999) e exime-se de responsabilidade pelo mundo (Arendt, 2013).

Porém, é especialmente nesse contexto que vale relançar a importância da escola como **lugar de encontro** (Lebrun, 2016),<sup>69</sup> onde surjam as oportunidades para que, tendo o encontro

---

<sup>69</sup> “C’est en ce sens que l’école reste et doit rester d’abord un lieu de la rencontre possible. Rencontre ne veut pas dire qu’il s’agit de trouver la réponse adéquate ou l’intervention efficace qui devrait s’ensuivre. Mais bien plutôt qu’il s’agit de rendre possible que ce que l’enfant ou le jeune ose dire soit entendu, de telle sorte qu’il puisse – et même doive – se dire davantage, se dire mieux” (Lebrun, 2016, p. 48).

com a alteridade produzido seus sintomas, possa ser feita referência ao interdito. Mesmo que ele nem sempre seja efetivo, mesmo que não gere mudança, é importante que continue sendo enunciado. Nesse sentido, não é que não seja importante o que será “feito”, enquanto encaminhamento disciplinar e institucional, com relação ao comportamento transgressivo, mas importa sobretudo que haja oportunidade para os envolvidos de falar a respeito e, para os adultos, de remetê-los ao que é inaceitável. A resposta sobre “o que deve ser feito” com os atos transgressivos tem sido costumeiramente remetida aos especialistas e a outras esferas de gestão que acabam por fazer um curto-circuito naquilo que poderia ou deveria ser (inter)dito frente àquela situação. Ou seja, aqui a dimensão da regra, do que deve ser feito, fica restrita ao universo da moral, à impessoalidade prescrita pela técnica ou pela burocracia.

Porém, se assim é, reparemos como a questão é complexa e, sua solução, de difícil replicação. Afinal, entre a impessoalidade burocrática de quem só age “seguindo ordens” (a banalidade do mal, de que fala Arendt) e aquele adulto que encarna em si mesmo a fonte do ideal em questão e se autoriza a agir segundo os caprichos que sua posição lhe permite gozar (algo que se assemelha bastante ao que acabamos de ver, nas palavras de Mannoni, como “arbitrariedade materna”), é bastante tênue a linha, no meio termo, que abre o espaço para o ato ético, no qual os sujeitos aparecem na sua relação com o ideal, tributários do mesmo, mas sem se confundir com ele.

## 6.1. Uma crise de autoridade

É comum escutar que pais e professores perderam a autoridade sobre as crianças e jovens, o que gera, em alguns, nostalgia de um tempo em que se respeitavam os mais velhos.<sup>70</sup> Fizemos algumas observações sobre a tendência narcísica das relações na contemporaneidade e sobre o tecnicismo que foi revestindo tanto as instituições como o próprio estatuto do conhecimento científico que lhes serve de base e de onde retiram sua autoridade.<sup>71</sup>

O assunto é bastante vasto e tem ramificações diversas. Vamos nos ater aqui a simplesmente amarrar alguns pontos já previamente mencionados dentro do nosso percurso.

---

<sup>70</sup> Ver, sobre essa discussão, por exemplo: Aquino, 1999; Voltolini, 2014.

<sup>71</sup> Ver ainda a esse respeito: Lo Bianco, 2014.

Arendt (2013) define uma situação de crise precisamente como aquela em que os referenciais para a ação se encontram em suspenso e o passado já não tem mais a força da tradição para dar significado ao mundo. O tema passa por autores da sociologia e da filosofia, e chega até a psicanálise de forma mais notável quando se fala do complexo do Édipo, do declínio da autoridade paterna e do mal-estar aí envolvido. Alguns autores discutem o quanto a pretensão moderna de rompimento com a reverência às normas do passado, procurando que tais normas sejam passíveis de autodeterminação transparente e unívocas dentro da sociedade, seria o fator determinante para esse corte na verticalidade entre gerações.<sup>72</sup> Quando o assunto é especificamente a educação, questiona-se se a diminuição da autoridade do pai dentro do núcleo familiar, em favor da autoridade do Estado pela via da escola universal, não seria a culpada: o pai, enfraquecido e destituído pela sociedade, deixa de exercer a chamada função paterna dentro da família. Contra esse argumento, autores como Lajonquière (2000) e Batista (2014) dirão que o declínio da autoridade **imaginária** do pai — ou da "função social da imago paterna" da qual Lacan (1938) já falava em um de seus primeiros trabalhos — não deve ser confundido com um declínio de autoridade simbólica. O mito freudiano de *Totem e Tabu* (Freud, 1913b) também sustenta este argumento, à medida que a eficácia simbólica do nome do pai é mais potente do que a coerção física que ele exercia antes de ter sido morto. Seguindo esse raciocínio, podemos dizer que o declínio da autoridade do pai sobre seus filhos, ou do chefe de Estado sobre os cidadãos, a partir da Revolução Francesa não implica que a função simbólica do pai enquanto representante da interdição do incesto tenha se tornado menor. Apenas teria arrefecido o narcisismo patriarcal. A escola da república ensina **em nome do pai** (Batista, 2014); não do pai particular, da esfera privada, mas daquela instância que faz incidir o interdito da Lei simbólica. A questão de se a escola pública entra em conflito com a autoridade familiar pode não parecer tão importante, mas envolve um raciocínio fundamental: seria um despropósito falar em retorno de uma autoridade mais efetiva no sentido imaginário, pois as tentativas de manter o poder pela via da força, do amor ou da burocracia apenas denotam o sintoma de uma crise. Freud já mostrava em seus casos clínicos como o neurótico de seu tempo procurava compensar a ferida

---

<sup>72</sup> Ver Lebrun, 2010, onde o autor faz uma discussão sobre como a contemporaneidade está permeada por tentativas de fechamento à alteridade à medida que cada um quer poder definir seu próprio Outro à sua semelhança. Isto é, há um fechamento para tudo aquilo que faz Outro, que faz furo, que instala uma relação de "terceiridade". Nesse cenário, não se trata de dizer que o Nome-do-Pai, enquanto universal, tornou-se inoperante, e que se trata de restituí-lo à sua antiga competência; o desafio está, antes, em compreender como a os Nomes-do-Pai (no plural) seguem tendo essa competência de funcionar como Terceiro, fazer furo na relação dual de cada um com a sua imagem.

narcísica sofrida pelo pai inflando o poder que este teria na sua fantasia.<sup>73</sup> Do mesmo modo, percebeu que essa relação de minoridade com o pai, ou com o líder que lhe fosse substituto, não era exclusividade de "povos primitivos", mas estava bastante instalada na sociedade europeia.<sup>74</sup>

Assim, se não faz sentido culpar as instituições modernas pela crise da autoridade — aí incluída a escola republicana —, esta crise, não obstante, foi característica do último século. De saída, é importante explicitar que não faria sentido algum querer retomar um estado social em que os adultos tratavam as crianças com mais rigor, como se fosse o uso da força aquilo que era determinante no respeito entre as gerações. Essa relação com o passado, tipicamente relacionada à infância de quem fala, costuma ser idealizada em sua nostalgia, apagando da memória, por meio da fantasia, as situações de desrespeito e descrédito com a autoridade parental. De outro lado, é o desamparo moderno, caracterizado pela flexibilização das identidades e do sentido sobre a existência, que confere uma abertura ao destino de cada um:

"(...) na falta dessa identidade, somos condenados à permanente criação de significantes que nos identifiquem, sempre parcialmente. Não lamentemos, no entanto, nossa condição de desamparo: a modernidade é nossa predestinação, a ela devemos nosso grão de liberdade, nosso gozo criador — contanto que sejamos capazes de suportar viver em falta com a verdade" (Kehl, 2002, p. 70).

Voltando ao professor, como aponta Kupfer (1999), cabe diferenciar a desautorização que ele sofre que é da ordem de uma castração imaginária ou simbólica. A primeira destitui o professor da sua imagem de um mestre “todo”, identificado ao ideal moral da sociedade; a segunda é a que, por estrutura, faz dele um mestre não-todo. A diferença que se colocaria entre uma época e outra da docência é que, anteriormente, o fato de a imagem do professor ter respaldo social permitia-lhe não ter que lidar com sua castração simbólica. Podia exercer sua posição de mestria sem ter de se haver com os limites envolvidos na sua prática: sua palavra nem sempre será capaz de dizer tudo, sua didática não atingirá a todos. Mas o que aparecia enquanto falta era projetado sobre o aluno, permanecendo o mestre com sua imagem irretocável. Hoje em dia, porém, procurar compensar a perda dessa autoridade imaginária, acompanhada da perda de prestígio e da precarização da sua condição de trabalho, só conduz a um braço de ferro pendular entre professor e aluno, com cada um ora experimentando sua impotência frente ao

---

<sup>73</sup> Os pais de alguns dos casos clássicos de Freud, como Dora, o pequeno Hans e o Homem dos Ratos, tinham pais bem mais poderosos na fantasia neurótica do que na realidade. A idealização do pai será posteriormente elaborada, nos termos do Complexo do Édipo, com referência à imagem “primitiva” do pai morto da horda primeva: todo neurótico tem de fazer o luto da imagem de onipotência paterna. Como figura criadora, todo-poderoso e privador, ele era amado e odiado ao mesmo tempo. Ver, por exemplo: Julien, 1996; em especial, pp. 75 e segs.

<sup>74</sup> Investigação social feita em obras como *O futuro de uma ilusão* e *O mal-estar na civilização* (Freud, 1927; 1930).

outro e procurando devolver a batata-quente da falta de volta para o outro de forma violenta — um lado com autoritarismo, outro com rebeldia (quando não pela via da indiferença deprimida, da qual já falamos).

Outra distinção importante entre esses dois momentos históricos é que, se antes o “Eumestre” se apoiava na própria lei, agora se apoia no saber produzido pela ciência (Imbert, 2001). Na falta de uma autoridade que emane de sua própria posição, antes inquestionada pelos pais, a escola e o professor ficam à procura de um saber que valide “aquilo que aquele aluno tem”, sendo a ciência aí, geralmente pela via da medicina, a única capaz de dizer quem deve receber tratamentos diferenciados, e quais são eles. Tal situação fica clara num episódio que acompanhamos que produziu uma tensão entre um professor e seus alunos de 9º ano: partindo do princípio de que alguns de seus alunos já tinham tempo de prova a mais por uma decisão externa a ele (quando ele assumiu a turma, alguns de seus alunos já vinham desde a série anterior com esse encaminhamento definido), ele decide tentar se apropriar dessa decisão. Afirma para a turma, então, que alguns alunos poderão ter 15 minutos a mais, e diz que definiria isso pelo que ele próprio observava em sala de aula, seguindo o critério de equidade — alguns precisam de mais tempo do que outros. Houve uma revolta de alguns alunos querendo saber por que não poderiam participar daquela decisão... e se quisessem ter mais tempo de prova também, não poderiam? O que transpunha a questão, no limite, a uma pergunta de se não poderiam voluntariamente participar do grupo dos “especiais”. Em meio a impasses desse tipo, não é surpreendente que escolas particulares simplesmente deleguem as decisões sobre seus alunos para os médicos que cada um, por iniciativa própria e de maneira privada, foi capaz de contratar para fornecer atestados.

Vemos aí o exacerbamento de uma tensão entre escola e família, especialmente nas escolas privadas, nas quais já está dada uma relação de consumidor que compra um determinado serviço, mas talvez não restrita a elas. Com o apoio do médico, a família vem confrontar as decisões da escola, questionando sua legitimidade e atribuindo as dificuldades do filho à ideia de que ele está sendo “mal atendido” na escola. A pauta é relevante pois tem consequências para além da questão de se a escola está sendo competente ou não no que faz. Afinal, há um problema se o discurso de afirmação da diferença pega carona em discursos pelos quais a criança já chega à escola “garantida” contra a alteridade, sustentada pelo seu meio familiar, quando os pais querem que a escola seja um prolongamento do funcionamento da família.

A charge humorística de Pierre Chaunu (2009) vem lembrar essa inversão de união: antes, pais e professores formavam uma unidade que confrontava o aluno/filho; hoje em dia,

pais e filho estão unidos contra o professor (Lebrun, 2016, p. 18).<sup>75</sup> Nesse contexto, os limites são sentidos como simples “impedimentos”, que fazem a criança experimentar frustrações vistas como contraproducentes. Siede (2017) demonstra isso bem dentro do contexto argentino fazendo uma análise histórica da relação entre famílias e escolas: se houve um momento em que a escola era a representante do Estado para, tal qual uma cunha, separar a criança da influência familiar, torna-se, mais recentemente, uma luva, com a função de apenas realizar, com sua expertise, a educação que a própria família deseja “aplicar” em seu filho. Mas no contexto brasileiro também é bastante comum ouvirmos, de famílias, que seus filhos “vão escutar mais” se a regra vier da escola do que de seus pais,. Não raro, estes admitem que gostariam que a escola colocasse (e controlasse) mais os limites que eles próprios gostariam de impor e não conseguem — por exemplo, os limites relacionados aos vícios eletrônicos e ao uso de celular.

Porém, se a função escolar de “cunha” de outrora tinha um respaldo cultural e, poderia-se argumentar, características da instituição total criticada por Mannoni na França, já que admitia apenas uma imagem de aluno ideal, a despeito de suas origens e histórias, podemos pensar se a função de cunha não será sempre inerente à escola — apesar do mercado consumidor de escolas vender a ideia de que para cada gosto, cada demanda, há um serviço correspondente que pode ser entregue. O impasse a respeito da autoridade escolar e de como restituir ao professor um lugar de mestria, simbólica e não-toda (Kupfer, 1991), deve-se, ao menos em parte, a um corte que a escola representa entre criança e família, introduzindo uma prevalência da dimensão pública e coletiva sobre o privado (Lebrun, 2016). E, nesse contexto, fica patente, em muitas situações, que por debaixo da dita “neutralidade” do diagnóstico médico emerge a vontade do interesse privado em não se deixar “tapear” pelo público — como se este campo fosse definido de acordo com o mundo dos negócios, no qual cada indivíduo usa os recursos que pode para ter sucesso sobre os demais.

## 6.2. Duas situações de "fracasso" na inclusão

---

<sup>75</sup> “Ainsi, par exemple, il y a beaucoup de chances pour qu’un jeune arrive à présent à l’école déjà «garanti» contre l’altérité, tellement il est soutenu par son milieu familial, lequel est prêt à pénétrer s’il le faut au sein de l’école pour dire comment celle-ci doit prolonger son propre fonctionnement. Ceci donne le ton et il est clair que l’altérité ne pourra pas être supportée par l’enfant. Voilà pourquoi la caricature humoristique bien connue vient rappeler que si, hier, les mauvaises notes étaient impliquées à l’enfant par les parents et professeurs réunis, aujourd’hui elles le sont aux professeurs par parents et enfants réunis” (Lébrun, 2016, p. 18).



Esse tipo de tensão entre família e escola ocorreu em um caso exemplar, no qual a família de uma aluna, Fabiana, recorreu da sua reprovação com um atestado médico que dizia que refazer a série pioraria seu quadro depressivo. A aluna também tinha diagnóstico de TDAH. O conselho de professores se reuniu novamente e, na discussão, aparece a questão sobre o limite entre a competência da escola e dos médicos. Como contradizer a recomendação médica?

A reclamação da família continha um argumento interessante: a escola não estaria levando em conta o aluno "como um todo". Estaria considerando apenas a aprendizagem de conteúdos escolares... O que iria importar para sua filha no ano seguinte se tinha ou não aprendido tal conteúdo de Ciências ou de História? Não seria mais importante seu estado emocional? Ou seja, por trás da reivindicação da família havia uma ideia de que a escola estava agindo de forma burocrática, valendo-se de uma suposta neutralidade institucional para dizer "não podemos fazer nada". Trata-se de uma situação familiar para qualquer um que enfrentou o tempo de espera nos canais de atendimento telefônico de qualquer grande empresa prestadora de serviço: frente a uma situação particular complexa, sobre a qual temos certeza de estarmos cobertos de razão, deparamos com a impotência da pessoa que nos escuta, que não está autorizada a sair dos "protocolos". De modo que não é difícil, por outro lado, empatizar com a reclamação da família, ou compreender a lógica de sua reclamação: sendo a escola uma instituição sobre a qual os pais de alunos não têm ingerência (a não ser como consumidores), buscam respaldo jurídico no saber especializado do médico, que poderia validar aquilo que sentiam de forma intuitiva, isto é, que a reprovação não seria boa para a filha. Certamente, não faltam escolas em que as decisões são tomadas de maneira burocrática, o que é compatível com a juridicização da relação entre família e escola.

A questão sobre o caráter especializado e tecnicista das ciências e instituições, bem como sobre as competências de médico e escola na definição do futuro escolar de crianças e jovens, contém elementos relevantes, a levar em conta. Alguns deles já foram aqui mencionados, mas o que nos mobiliza a expor o caso neste momento é a tentativa de resposta que foi dada pela escola. Os professores decidem manter a decisão de reprovação da aluna, mas não se apoiam no argumento, talvez mais previsível, de que foi ela quem tirou aquelas notas e eles não teriam o poder de alterá-las. Ao contrário, apostam, pelo que conheciam dela como aluna, que ela podia mais e que, caso tentasse mais uma vez, teria condições de fazer um Ensino Médio de maior qualidade. Conhecer o aluno tem, é claro, seus limites, e seria da ordem do imponderável saber o que cada aluno faria a partir de uma frustração. Mas é igualmente possível pensar que alguém também possa se deprimir quando relegado à posição de incapaz, de alguém

que não precisa se responsabilizar por sua história ou pelas consequências de suas escolhas, porque, ao final, elas não importam para sua vida. Tentava-se, de alguma forma, dizer a Fabiana que, se ela não havia conseguido da primeira vez, que tentasse de novo; os professores estariam ali, dando-lhe apoio, para que ela tivesse sucesso da segunda vez. Já para sua família (e seu médico), a mensagem era de que os professores viam naquela aluna alguém capaz de superar a decepção por não ter passado de ano sem se deixar abater.

A família decide trocar a jovem de escola, talvez por ter conseguido uma reclassificação em outra escola, onde ela poderia prosseguir para a série seguinte, ou simplesmente por ter perdido a confiança naquela escola. O que nos faz pensar que, independente da posição da família ou da escola fazer mais ou menos sentido, a intervenção educativa também sempre depende de um contexto **transferencial**. Isto traz consequências para a intervenção em cada caso, pois tudo que se diz ou faz será interpretado dentro de uma certa relação entre aluno e escola. Vale reter a ideia para nossa discussão. Sob esta ótica, o caso pode ser visto como de fracasso, já que a mensagem da escola veio em um momento, ou sob uma forma, que não pôde chegar até a aluna ou sua família, terminando com a interrupção de um trabalho. Porém, a relação entre família e escola, em um contexto de ensino privado, confere à discussão sobre “inclusão” um sentido específico. Inicialmente, a reivindicação das famílias de crianças com deficiência, na Europa, era de que pudessem frequentar a escola mais perto da sua casa (ou seja, a escola que por direito seria a designada a eles por residirem naquele bairro). Já no Brasil, frequentemente, a questão diz respeito, no limite, ao poder dos pais de escolherem a escola para seu filho. E, por extensão, à possibilidade de escolherem a qualidade e a forma como será feito o “atendimento” às necessidades de seu filho (“atendimento” é um significante corrente no universo médico, mas também no de serviços — “atendimento ao cliente”). Isto, obviamente, não é sem consequências em um país em processo de privatização de suas instituições públicas, já que sua elite dispensa o **serviço** prestado por elas.<sup>76</sup>

Outro caso também nos recoloca diante da tensão entre família e escola na consideração e encaminhamento de questões emocionais e psicológicas. Alice entra na escola depois de passar 9 meses sem estudar. Havia saído da escola antiga após uma crise emocional. Antes disso, ela já tinha tido uma reprovação, de modo que ela estava cursando aquela série pela terceira vez. Nas conversas anteriores à sua entrada na escola, Alice dizia, assim como seu pai,

---

<sup>76</sup> Remetemos novamente o leitor a Chauvière, 2007, e Voltolini, 2021, como exemplo de apenas alguns dos trabalhos que analisam o declínio da **instituição** em favor da **organização**.

que estava com vontade de voltar a estudar e se sentia motivada, ainda que soubesse que não seria fácil.

De fato, logo após o início do ano, Alice começa a ter uma rotina de faltas muito frequente. Ela se queixa de que era um volume muito grande de coisas para estudar, relata demorar muito tempo para fazer as lições de casa e atribui suas dificuldades a problemas de memória. Dizia que sua cabeça funcionava diferente da dos demais. Também teve atritos com algumas colegas da classe, o que lhe fez sentir, após algumas semanas de aula, que suas colegas não a queriam ali.

Tentamos, primeiramente, diminuir um pouco a pressão que ela mesma parecia se colocar, de que seria possível vir à escola e do dia para a noite acompanhar tudo. Afinal, as dificuldades que a levaram a ficar tanto tempo longe da escola ou reprovar de ano não iriam ser resolvidas de uma hora para outra. Ela relatava problemas de sono, de baixa autoestima (se sentia "burra" nas aulas) e de ansiedade. Não queria vir à escola, sentia que havia dias em que isso só a faria se sentir pior. Tento convencê-la de que viesse e, caso se sentisse mal, iria embora mais cedo, para que, gradualmente, fosse ficando cada vez mais tempo na escola.

Certo dia a secretária da escola avisa-me que a mãe da aluna veio buscá-la no meio da manhã. Alice ligara para ela de seu celular pedindo que viesse. Vou com a aluna até sua mãe e peço para ser incluído naquela conversa. Talvez houvesse algum dia em que poderíamos achar alguma outra solução antes que ela tivesse que ir embora, ou talvez houvesse questões de rotina com as aulas nas quais eu poderia ajudá-la. A mãe responde, em um tom contrariado, que às vezes o melhor é ir para casa.

Chamo-a para conversar alguns dias depois. Nessa reunião, a mãe de Alice diz que a escola é um ambiente competitivo e que não estimula o amor entre as pessoas. Sentia que a escola não fazia bem para a filha. Conta que Alice é quem havia querido voltar para a escola e ela respeitara sua decisão, mas diz que todas as vezes em que a filha dissesse que não estava se sentindo bem, ela a respeitaria, sem jamais forçá-la a nada.

Quando o meio do ano se aproximava, nos preocupava que o número de faltas de Alice continuasse alto. Pensamos em chamar o pai para uma reunião, para discutirmos novas estratégias, mas, quando ele chega, diz que já havia conversado com a filha e tinham decidido não permanecer na escola. A filha dizia que planejava buscar um estágio, para experimentar como era trabalhar; e que considerava buscar a validação de seu diploma escolar fazendo a

prova do Encceja.<sup>77</sup> A solução nos parecia um pouco vaga, talvez demasiado otimista, e tentamos convencer o pai a fazer mais algumas conversas conosco, também sugerindo que Alice continuasse vindo pelo menos até as férias de julho. Ao longo desse tempo, tentaríamos antecipar outras alternativas caso o estágio não vingasse ou caso Alice entrasse novamente em depressão. Indicamos o nome de uma tutora para ajudá-la com os estudos, o que é bem acolhido pela família.

Certo dia, Alice, em uma conversa, conta sentir que não se encaixa bem no mundo e que gostaria de poder viver numa realidade virtual, pois ali poderia ser quem quisesse. Realmente, dedicava boa parte de seu tempo a um jogo online, através do qual tinha feito relações de amizade e com o qual já tinha até tido ambições profissionais. Mas fazia essa fala agora em um tom de resignação. No meio do ano, pede o cancelamento da matrícula. No entanto, durante o mês de julho, o pai procura a tutora indicada pela escola, que começa a trabalhar junto com Alice. Elas estabelecem uma rotina de estudos e Alice começa a fazer um curso supletivo preparatório para a prova do Encceja. Soubemos que, no ano seguinte, após meses de trabalho junto com a tutora, ela conseguiu o diploma do Ensino Fundamental.

O caso traz questões sobre a dificuldade de se criar um espaço para que a garota pudesse ser uma aluna, bem como sobre o alcance do que a escola pode fazer em casos como este. A sua saída da escola configurou um fracasso da escola? Havia algo diferente que poderia ter sido tentado?

Nos últimos tempos têm se multiplicado casos como esses, em que, para alunos com diagnósticos de depressão ou ansiedade, combinados ou não com dificuldades de aprendizagem, frequentar a escola torna-se extremamente penoso. Em alguns desses casos, a escola começa a procurar estratégias para que o aluno mantenha alguma conexão, ainda que tênue, com a escola — os professores mandam lições para o aluno fazer em casa, a escola envia um professor periodicamente à casa do aluno, entre outras. Há, porém, um momento em que todo apoio e tentativa de minimizar os desconfortos são insuficientes para mascarar a realidade de que há uma parte desse processo que precisa ser realizada pelo aluno e por mais ninguém.

Em que momentos vale insistir na saída institucional — isto é, procurar manter o aluno na escola regular? E qual o princípio que tornaria a sustentação de tal posição coerente? Os exemplos narrados nos permitem recuperar alguns elementos fundamentais já introduzidos. Eles dizem respeito à importância de um convite à educação, através da qual o jovem vem tomar

---

<sup>77</sup> Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, realizado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e validado pelo Ministério da Educação.

parte no mundo. Disso, como temos visto, depende uma demanda educativa que trará, em sua particularidade, aspectos que correm o risco de soarem arbitrários e sem sentido. Porém, como as questões da prática e a maneira particular como as tensões comparecem na escola sempre transcendem aquilo que um discurso é capaz de codificar, há aí uma lacuna aberta fundamental, que precisa ser levada em conta. Façamos mais esta volta, à guisa de conclusão dos argumentos decantados nas duas primeiras partes deste trabalho.

### 6.3. Arbitrariedade e filiação institucional

Notemos como a pergunta sobre a “inclusão” sofre um deslocamento, tal qual anunciado na Primeira Parte (Plaisance, 2014a), quando deriva para uma questão de **filiação** — a um certo universo, instituição, grupo, mas também no sentido da filiação pressuposta no ato da educação em sentido amplo, o de inclusão de crianças no mundo. Mas como fazer essa inclusão se nos encontramos em uma crise filiatória?

Segundo Lajonquière (1999), as relações de filiação são sempre marcadas por traços contingentes e particulares, que estabelecem marcas de pertinência, criando um solo comum. Como vimos, se é importante que a demanda educativa possa ser denegada, é importante também que haja (uma) demanda. A questão dos motivos por trás da regra ou da demanda deve guardar uma relação com o "espírito das leis", porém as justificativas e contornos específicos pouco importam. Aliás, sempre serão insuficientes — e é importante que o sejam. A ideia de que, através de uma justificativa que atinja o requisito da necessidade, ou da natureza, será possível sanar a arbitrariedade e o sentimento de incompreensão sobre o porquê das coisas serem como são em determinado contexto mataria a possibilidade do desejo. O discurso psicopedagógico contemporâneo faz crer que o desenvolvimento infantil tem como medida o estímulo adequado no momento propício. Como se trata, para esse discurso, de apenas facilitar aquilo que é definido pelas leis da natureza (e corrigir eventuais desvios), não há espaço para que o adulto autorize a si mesmo a sua intervenção educativa. Desamparado e destituído de saber, ele tenta intervir junto à criança de modo "neutro", cheio do receio de que possa prejudicá-la. Se não há um sentimento de dever pela inclusão daquela criança — ainda em condição de "estrangeira", recém-chegada neste mundo —, facilmente as considerações sobre o sucesso ou fracasso, obediência ou rebeldia, ficam entregues ao jogo narcísico. Nesse contexto, nada parece mais ameaçador do que a ameaça de perda de amor por parte da criança.

A ameaça paterna, a que foram submetidos Kafka e Schreber, deixa como único espaço possível de separação do narcisismo parental, no limite, a loucura. "Porém, a arbitrariedade própria do 'homem comum' eleva sua intervenção à dignidade simbólica do dom" (Lajonquière, 1999, p. 137). É uma marca transmitida, que traz o traço de um nome, que permitirá que um dia o sujeito fale em nome próprio.

... quando o adulto oferta um fragmento cultural não só abre a possibilidade de uma filiação simbólica, isto é, que a criança passe, à medida em que (o) apre(e)nde, a fazer como os outros na vida, mas também que se formule a pergunta pelos motivos do ato. O adulto com sua oferta não pede para a criança ilustrar a bondade e certeza natural, mas apenas a manutenção de um jogo arbitrário que ninguém sabe, com certeza, aonde é capaz de nos levar" (Lajonquière, 1999, p. 139).

Assim, o arbitrário — no sentido da marca particular, contingente, que liga aquele que educa à tradição, à cultura, a um universal — é que será capaz de estimular a criança a formular questões fundamentais. Questões sobre o que foi que fez com que aquele adulto tomasse parte naquele universo e, ao mesmo tempo, sobre qual a distância que ele guarda com a própria educação que recebeu. Isto é, a parte da sua educação que "deixou a desejar". Nesse sentido é que a educação se torna um processo de desdobramento da diferença — o que não retira a importância (muito pelo contrário) dos ideais transmitidos.

É comum escutar hoje em dia que a escola deve ensinar conteúdos que farão parte da vida de seus alunos. Trata-se de uma maneira possível de negação da “instituição total”. Geralmente, a ideia é de que se devem privilegiar conhecimentos e habilidades “úteis”, em vez de seguir ensinando coisas só porque eram ensinadas tradicionalmente nas escolas. Porém, trata-se de um argumento que critica a instituição procurando eliminar a distância que há entre o mundo e a escola, esquecendo-se de que a tentativa de justificar essa utilidade também será, fatalmente, arbitrária. Essa versão de crítica à instituição, como vimos, é distinta do princípio da escola como lugar de estudo, espaço que prepara para o mundo, mas é separado dele, divorciando-se de uma lógica produtiva ou utilitária que lhe é exterior (Masschelein & Simmons, 2013). Não obstante, é possível formular ainda de outro modo o aparente impasse que questiona se a escola deve ou não, e em que medida, constituir uma esfera independente do mundo. Se dizemos, com Imbert (2001), que a educação deve ter um fim em si mesma (no sentido da *práxis* aristotélica), é porque sua finalidade é de produzir um sujeito “inacabado”.

Com isso em vista, é interessante lembrar que Mannoni dizia que Bonneuil devia ser um espaço poroso, em que a relação de aprendizado vai se dar em outro lugar, em um lugar marcado pelo trabalho e pela saída da condição de infância. A proposta da instituição estourada

era de convidar os jovens a irem aprender um ofício com "mestres-artesãos", profissionais comuns da sociedade que estariam dispostos a receber um aprendiz, um ajudante. Tal trânsito teria como potencial justamente um horizonte de realização para além da instituição: a "anti-instituição" aponta para o jovem que seu fim está na maioria, para além dela, mas não se coloca como uma etapa incondicional (como se para estar no mundo primeiro fosse necessariamente preciso se adaptar e ser validado por esta instituição específica).

Ainda assim, a relação mestre-discípulo fora da escola também só será educativa, de novo, à medida que o objeto da satisfação do adulto não seja o próprio jovem, que a formação deste não seja apenas alimento para o narcisismo do mestre. O trabalho precisa funcionar como um mediador na relação com o outro. Além disso, Mannoni observa que, para muitos jovens, essa primeira experiência de independência, de recusa da vida institucionalizada, tem um efeito terapêutico de saída, mas que ainda o fará viver complexidades e desafios, pois fará intervir a castração em algum momento. O universo (a cozinha, a oficina mecânica etc.), que apareceu inicialmente como a negação da instituição médico-pedagógica, submete o trabalhador a suas leis de funcionamento próprias; há limites impostos também pela responsabilidade com as pessoas que pagam pelo serviço, com sua demanda. Isto é, o trabalho promove necessariamente um desligamento da "necessidade de prazer", colocando uma tensão no desejo, uma ambivalência: "(...) para se ter acesso ao desejo (e estar em condições de sustentá-lo), é necessário que se possa pagar o preço — e aqui se esboça o que (no próprio núcleo do desejo) se revela ser da ordem do que se chama *castração*" (Mannoni, 1977, p. 181).

A tensão envolvida na decisão de Alice ficar ou não na escola pode ser reescrita, portanto, assim: tratava-se de um movimento de deixar a instituição para ir para o mundo, para uma vida que a escola não estava sendo capaz de inscrever, de um sujeito que, na escola, estava sendo incapaz de se escrever? Ou tratava-se de um movimento de sair da escola para retornar ao espaço seguro da família e de um tipo de satisfação privada?

#### **6.4. Inclusão, ética e responsabilidade**

O dilema com que deparamos radica, na visão de Arendt (2013), em uma confusão entre os registros do privado e do público. É verdade que a escola é justamente a instância de mediação entre essas duas esferas, porém a maneira como os interesses privados predominam nos espaços públicos teria o efeito de colocar um foco exagerado, em um espaço público, nos

jeitos particulares de cada criança ser.<sup>78</sup> Tal argumento, na nossa visão, não implica negar-se a escutar a dimensão singular de cada um, mas cuidar para que o encaminhamento de casos particulares não precise assumir estatuto paradigmático ou jurídico no mundo público.

Isso quer dizer que há uma tensão irreduzível entre família e escola, um conflito que não será possível contornar. A esfera do social, na terminologia arendtiana, vem borrar a relação da escola com o político, na medida em que faz deste espaço um lugar tributário da lógica da administração, da organização; perde-se a dimensão da instituição como espaço em que se inscrevem práticas segundo certos códigos (Voltolini, 2021). Ainda que a situação de crise nas relações verticais de autoridade torne mais difícil tanto sustentar os limites quanto inscrever o sujeito em um discurso comum no qual ele possa aparecer como singular, restaria à escola ser o lugar de encontro do jovem com outros adultos dispostos a escutá-lo (Lebrun, 2016).<sup>79</sup> Este engajamento subjetivo, porém, não implica nem, em primeiro lugar, abandonar a posição de educador — afinal, o discurso do mestre não deixa de ser também ‘(...) terapêutico, no sentido em que é o discurso dos ideais e, portanto, da identificação, que permite a inscrição na cadeia significante’ ” (Vanderveken *apud* Kupfer, 1991, p. 95); e tampouco, em segundo lugar, deixar de fazer referência ao interdito simbólico (à castração). Seja no ato de colocar-se ao lado do aluno para observar junto com ele o objeto que é colocado “sobre a mesa” para que possa ser estudado (Masschelein & Simmons, 2013), seja no ato de colocar-se ao lado do aluno para acolher sua dificuldade em lidar com um limite, está em questão um ato de filiação. Tal ato envolve a transmissão de um **saber fazer** com o desejo, uma relação particular daquele sujeito com um campo simbólico, em que o valor daquilo que se transmite não é medido só pelo seu valor de uso, mas também pelas possibilidades de enunciação que a inscrição naquela tradição viabiliza (Lajonquière, 1999).<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> "É uma peculiaridade de nossa sociedade, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como o bem supremo; por esse motivo, em contraste com todos os séculos anteriores, ela emancipou essa vida e todas as atividades envolvidas em sua preservação e enriquecimento do ocultamento da privatividade, expondo-a à luz do mundo público. (...) Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quando mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento" (Arendt, 2013, pp. 237-8).

<sup>79</sup> "C'est en ce sens que l'école reste et doit rester d'abord un lieu de la rencontre possible. (...) On ne dira jamais assez combien c'est une véritable bouffée d'oxygène pour un enfant que de pouvoir parler à un interlocuteur qui ne se sent pas aussitôt contraint d'agir par rapport à son rôle ou à sa fonction, mais qui assumera la position de celui qui écoute, entend et est prêt à s'engager dans ce qu'il entend." (Lebrun, 2016, p. 48).

<sup>80</sup> "Quando ensinamos algo a uma criança colocamos, por um lado, em ato nossa fantasmática, isto é, uma iniciativa do ato cai na conta do desejo do adulto em função educativa. Por outro lado, transmitimos uma lógica operativa que transcende o campo fantasmático no interior do qual estamos singularmente tomados como sujeitos desejantes, uma vez que trata-se de um pedaço da cultura, um universal, um fragmento de liame social. Em suma,



No caso de Alice, sua inclusão em um universo escolar (institucional), no qual pudesse se representar enquanto sujeito, não foi possível. Ainda assim, podemos pensar que a escola foi uma porta pela qual saiu de casa e que a levou a refazer uma aposta em relação ao que gostaria de perseguir na sua vida. Não seguiu seu percurso de estudo com um “mestre-artesão”, mas entrou em uma relação de estudo a fim de fazer uma passagem para o mundo adulto e do trabalho. Afinal, tinha no seu horizonte o desejo de realizar um estágio profissional. O desfecho de seu caso, no entanto, poderia nos deixar diante de uma interrogação: a tentativa não terá valido a pena ou há casos em que a insistência pela permanência do aluno na escola gera mais sofrimento do que benefícios? Há indícios de que, especialmente no caso de crianças autistas e psicóticas, a inclusão deveria ser feita “a qualquer custo” (Kupfer, 2000).

Diante dessa dúvida, que aparece em tantos casos, não será demais lembrarmos que é parte do que entendemos por educação que o aluno, em alguma medida, **recuse** a escola; afinal como já argumentamos, todo sujeito é fruto de uma operação de “dizer-não”. Isso significa, portanto, sustentar a posição de convite para que o aluno participe da escola, confiando que o sujeito estará à altura de produzir sua própria resposta para que possa ultrapassá-la. E significa, ainda, perceber que se nos antecipamos, tomando a decisão de dizer não à escola pelo aluno, houve uma inversão na responsabilidade: à escola, cabe responsabilizar-se pelo mundo e pelo princípio de que todo sujeito tem nele um lugar; e não propriamente designar qual o lugar para este ou aquele aluno.

O psicanalista vem à escola não para instituir uma escola segundo o discurso analítico, mas para que o professor, ocupando o lugar de mestria no discurso do mestre, esteja advertido de que ele é não-todo (Kupfer, 1999). O discurso do mestre é aquele no qual o sujeito se representa por um significante para outro significante; alienando-se no significante-mestre, o sujeito tenta superar sua divisão e, assim, inscreve-se em uma cadeia que remete a um saber. O que o analista lembra ao professor é que ele deve ensinar, fazendo semblante de ter conseguido obturar a castração de algum modo em que não perdeu sua potência, mas lembrando-se de que o impossível dessa tarefa, a incapacidade de possuir a verdade definitiva, é que foi mola para seu desejo — aquilo que ficou a desejar. E, mais do que isso, tendo em vista que foi dessa posição desejante, dividida, que lhe foi possível interrogar um certo campo, mobilizar uma dúvida. A educação, nesse momento, não quer, como lembra Kupfer (1999),

---

a medida que a criança 'apre(e)nde', a amostra de laço transmitida faz um laço que sujeita a criança. (...) O que enlaça é o desejo do adulto, em posição de educador, mas também o próprio fragmento interativo transmitido. (...) Nisso que se transmite ecoa uma dimensão outra que estilhaça, precisamente, a miragem adulto-criança" (Lajonquière, 1999, p. 123-4).

manter-se no discurso do mestre, mas espera que haja um giro discursivo, a saber, para o discurso da histeria — no qual o agente é o sujeito barrado, interrogando a consistência do significante-mestre do Outro, procurando seu furo e produzindo, com isso, um saber.

O analista lembra ao professor que, se o sujeito nasce em uma operação de recusa, de um **dizer-não** (*Ver-sagung*, de acordo com a leitura de Julien, 1996, do termo freudiano)<sup>81</sup>, a oferta do professor segue, de certa forma, a fórmula do seminário 19 (Lacan, 1971-72): “Peço-te que recuses o que te ofereço, porque não é isso” (p. 104). Quando o professor transmite algo, dizendo “faça como eu!”, está ao mesmo tempo transmitindo “faça como eu, isto é, diferente!”.

Uma questão, como se sabe, colocada à transmissão da própria psicanálise, quando Lacan questionava o dogmatismo de sua escola e preferia colocar o peso da posição do psicanalista na originalidade freudiana, bem como na sua postura de manter-se reformulando a teoria a partir dos desafios renovados postos pela clínica.

Por fim, é importante uma última advertência ao “mestre” para que não se deixe tomar por um furor inclusivo. Trata-se de lembrar que, estruturalmente, há aqueles que não se deixam inscrever no discurso, que estão fora do discurso. No caso da escola, são aqueles que não têm amor ao saber, nem são movidos pelo enigma sobre a diferença entre saber e verdade. O fato de que a neurose está às voltas com o enigma sobre “O que o Outro quer de mim?” e a psicose lida com essa pergunta atribuindo-lhe uma certeza tem consequências não só para a dita aprendizagem, mas também para o laço social:

Optando pela certeza que fecha a significância, o psicótico tem todas as respostas que precisa, só tem agora que se cuidar de protegê-las contra a ação dos outros. Por isso ele renunciará a qualquer possibilidade de um sentido comum, compartilhado, que exigiria dele ceder sobre a certeza e com isso angustiar-se.

Desse modo, mais uma vez ele se torna o denunciador do semblante social, esse que permite pensar que é possível se chegar a um sentido comum. O psicótico está certo quanto a isso, mas conhecer a verdade sobre o impossível do social lhe retira a possibilidade de circular nesse social. O engodo que o semblante cria de que há relação social é o que possibilita que os neuróticos circulem fazendo laços entre si (Voltolini, 2021, p. 189).

Não obstante, nosso objetivo não é entrar nos pormenores de tais distinções. Não porque não seriam produtivas, mas porque nossa aposta é que a posição ética que a escola assume para abordar as tensões de um caso particular em torno da inclusão não depende de uma apreciação diagnóstica deste caso ou daquele. Em algumas situações, isso bem pode ajudar, sendo esclarecedor ou, quiçá, aplacando a angústia. Mas a decisão a respeito do que fazer com uma criança que não sente motivação para aprender porque é psicótica, ou que não respeita os limites

---

<sup>81</sup> Ver, em especial, pp. 100-1 e segs.

porque foracluiu a lei, nos parece, no ambiente escolar, ser facilmente traduzível por um discurso da criança deficiente, que logo volta ao lugar de “café-com-leite”, já que limitada por uma questão de estrutura.

Também não nos parece que a escola precise deixar de ser escola para que possa ser inclusiva. Assim, uma escola não-toda ainda é uma escola: “A escola rejeita toda e qualquer noção de um destino ou de uma predestinação natural. A escola se baseia na hipótese de igualdade. Oferece o mundo como um bem comum, a fim de permitir a sua renovação através da formação de interesse e de curiosidade” (Masschelein & Simmons, 2013, p. 157). Esta ideia de “bem comum”, aqui, é avessa a qualquer concepção utilitária, avessa à noção de um “bem” como algo a ser usufruído, consumido ou investido de uma finalidade determinada. O mundo enquanto bem comum define-se como espaço de abertura, onde caiba a cada sujeito se definir.

É fundamental que a escola não presuma que seu Bem é universal a todos. Ainda que sua função seja fazer a ponte entre a infância e o mundo público, ela não pode ser a única maneira possível de ganhar acesso a ele. Finalmente, também seria deletério caso se comportasse como “instituição total”, de modo que a única alternativa do aluno fosse a conformação ou a exclusão.

Nos termos de Askofaré (2009b), que se propõe a pensar uma clínica do social em psicanálise:

Não se pode então tratar de nenhum modo em iniciar uma clínica do social em que a razão de ser e o fim último seriam a erradicação da exclusão e, através dela, de todas aquelas formas e figuras de heterogeneidade e *in fini* da alteridade. A clínica do sintoma que se chama a exclusão (...) é exatamente a clínica que se põe em posição de acolher os ‘excluídos’ naquilo que eles têm de mais singular e de os acompanhar, mas também de aprender com eles e com este saber recolhido fazer viático [*sic*] para que a vida dos ‘inclusos’ não seja indigna (Askofaré, 2009b, p. 407).

## **7. Das condições de se julgar em nome próprio**

O exemplo de Fabiana e do professor que queria diferenciar os tempos de prova de seus alunos levantam a questão da eficácia simbólica da fala do professor ou da escola, sua capacidade de produzirem um efeito de autoridade capaz de engajar o aluno na prática proposta. Isso ressoa com a recomendação técnica de Freud, o princípio básico da psicanálise, de que a palavra do analista terá efeito a depender da relação de transferência entre médico e paciente.

Na escola, ainda que o assunto estudado ou as práticas do dia a dia sejam comuns a todos, a maneira de fazer a leitura de cada caso, e de intervir sobre os nós que dificultam a inserção de determinado aluno, passa por uma pergunta sobre sua singularidade. O que significa questionar a sua relação específica com aquele adulto, conteúdo e situação também particulares.

Assim, se as condições para que as identificações verticais possam se dar estão desestabilizadas, em crise, resta ainda o engajamento subjetivo do educador com seu aluno. Ele não pode ser previsto nem garantido, mas pode sempre ser buscado, como aposta de sustentação de uma posição ética.

Il n'est pas difficile de penser que ce qui importe désormais n'est plus tant l'image du directeur, de l'enseignant, du parent, encore moins les oripeaux symboliques auxquels chacun d'eux pourrait se référer, mais bien plus désormais le réel de leur engagement subjectif. Autrement dit, le changement de la société a le grand mérite de demander désormais à celui qui occupe une place d'exception de le faire à partir de sa vérité singulière et de ne plus se satisfaire de remplir une fonction ou tenir un rôle. (...) C'est en ce sens que l'école reste et doit rester d'abord un lieu de la rencontre possible. Rencontre ne veut pas dire qu'il s'agit de trouver la réponse adéquate ou l'intervention efficace qui devrait s'ensuivre. Mais bien plutôt qu'il s'agit de rendre possible que ce que l'enfant ou le jeune ose dire soit entendu, de telle sorte qu'il puisse – et même doive – se dire davantage, se dire mieux (Lebrun, 2016, p. 48).

Podemos deprender da citação acima dois princípios éticos para a escola: a posição de escuta, ligada à experiência de encontro subjetivo; e a sustentação de um lugar simbólico definido por uma ética do bem-dizer (e não do Bem) e de referência ao interdito.

Bárbara, na entrevista que concedeu, havia se mostrado em dúvida sobre qual a melhor maneira de encarar um desafio. De início, dizia ser melhor não se preparar muito, nem esperar muita coisa, porque então qualquer resultado positivo superaria as expectativas. Mas, aos poucos, vai se dando conta, enquanto fala, de que isso poderia ter um efeito negativo... Melhor seria poder tentar dar o seu melhor, sem que a distância entre o ideal esperado e o resultado significasse uma decepção que matasse seu desejo. Parece que este é o desafio envolvido na posição do educador frente ao aluno: que reconheça o que foi dito pelo aluno, escute-o, de modo que seja possível impeli-lo a querer dizê-lo melhor.

Como já argumentamos, a ideia de responsabilidade comparece portanto nas duas pontas da relação educativa, entre professor e aluno. A responsabilidade, em psicanálise, é radicalmente distinta da culpa neurótica (Kehl, 2002). Esta é resultado do gozo do supereu, atribuído ao Outro, em relação ao qual o sujeito se faz objeto. Nesta posição, portanto, há a renúncia à posição de sujeito do desejo, para contentar-se com a satisfação envolvida em ser objeto do Outro. Em contraponto, o mandamento ético do sujeito é “não ceder em seu desejo” (Lacan, 1959-60), único motivo, segundo Lacan, de um verdadeiro sentimento de traição

consigo mesmo. Analogamente, o “dizer-não” que faz sujeito, na separação que sucede a alienação, não se confunde com o retirar-se de cena narcísico, nem com o gozo privado de uma satisfação que exclui o campo do Outro. Este “dizer-não” é aquele que o professor já sustenta, de algum modo, na formulação do “peço-te que recuses o que te ofereço, porque não é isso”; ou, em outro registro, na denegação da demanda educativa (Lajonquière, 1999). “Essa recusa é um dizer-não à ‘figura obscena e feroz’ do supereu” (Julien, 1996).

Não obstante, há situações em que não é possível apenas escutar, nas quais o professor ou orientador educacional devem atuar junto ao aluno e tomar decisões. Como, por exemplo, nos casos em que se decide se um aluno deve ou não ser aprovado, ou quais as condições em que deve receber mais uma chance, ou qual o limite em relação ao qual não é possível ceder. Ou seja, trata-se de perguntar sobre o estatuto da responsabilidade do adulto frente ao aluno.

Novamente, aqui, usamos o fracasso como indicativo do caminho a ser perseguido, nas tentativas do professor de reclamar para si a decisão sobre quem deveria ter mais tempo de prova ou na ocasião em que a escola reclamou para si um saber particular sobre sua aluna. O saber da escola não virá de um sujeito do conhecimento universal, neutro, que conhecerá algo do aluno que a medicina não é capaz de iluminar. Só poderá ser um saber que envolve um sujeito, implicado em seu ato.

Com a licença para mais uma aproximação entre a psicanálise e a filosofia de Hannah Arendt, é sugestivo que Lacan (1959-60), em seu seminário sobre a ética, tenha entrado em uma discussão sobre o conceito de sublimação. Para Freud, um conceito com estreita relação com a obra de arte, pois estaria em causa a operação segundo a qual um sujeito é capaz de obter satisfação de seu sintoma no mundo compartilhado com os outros. Arendt (2004), em suas conferências publicadas sob o título “Algumas questões de filosofia moral”, encontra uma similaridade entre a noção que quer desenvolver de juízo moral e o juízo desenvolvido por Kant —não aquele envolvido na Razão prática, mas o juízo **estético**. Inicialmente, poderia se pensar que o gosto, a ideia do que é belo, é completamente individual. Porém, segundo Kant, quando alguém faz um juízo estético desse tipo está querendo a aprovação dos demais, colocando-se numa relação com os outros “julgadores”, “porque no ato de julgar já os levou em consideração e, por isso, espera que seus julgamentos venham conter uma certa validade geral, ainda que talvez não universal” (Arendt, 2004, p. 206). Apela-se para o “senso comum”, mas Arendt mostra que se trata de uma ideia que Kant, diferentemente do que costuma fazer, não deriva de um universal, necessário, mas da sociabilidade, da interação com os outros. No gosto, segundo Kant, “o egoísmo é superado”. O que leva Arendt a pensar que essa superação não se dará pela pregação moral, que busca derivar de princípios universais modos de conduta ideias, mas sim

pelo **pluralismo**. Julgar é um ato de se colocar na companhia de outros e que, portanto, coloca o acento da questão mais sobre o **quem** (faz) do que sobre o **quê** (é certo). Desse modo, a emissão de um juízo nos convida a pensar qual a companhia que evocamos como exemplo para nossa ação.

Sempre que agimos corremos o risco de não sabermos bem ao certo aonde isso nos levará. Há portanto sempre um risco envolvido na ação, que, no espaço público, é contornado e negociado pelo perdão, pela promessa e, em certos casos, pela condenação (punição). Por isso, as implicações de uma ação nos colocam em uma relação de pensamento com a nossa história comum, para que certos erros não se repitam. Elaborando o argumento, Arendt retoma a origem da palavra escândalo — o *skandalon*, segundo Jesus, seria aquele mal “que não está em nosso poder reparar — pelo perdão ou pela punição — e que permanece como um obstáculo para todas as demais execuções e atos” (p. 191). De modo que a produção do pior, para Arendt, está na recusa das pessoas a se implicarem em suas ações, assumindo responsabilidade por fazerem julgamentos e se submetendo ao crivo coletivo, princípio da pluralidade:

A partir da recusa ou da incapacidade de escolher os seus exemplos e sua companhia, e a partir da recusa ou incapacidade de estabelecer uma relação com os outros por meio do julgamento, surgem os *skandala* reais, os obstáculos reais que os poderes humanos não podem remover porque não foram causados por motivos humanos ou humanamente compreensíveis. Nisso reside o horror e, ao mesmo tempo, a banalidade do mal (Arendt, 2004, p. 212).

Diríamos diante disso, e de acordo com Plaisance (2010), que a inclusão escolar só se encaminha segundo uma “ética da responsabilidade”. E que, se a escola ainda não é o espaço público, e tampouco ocupamos uma posição de iguais perante a criança, cabe a nós fazer o melhor para nos implicarmos nas decisões que tomamos. O que exige tanto **arte** quanto **pensamento**, no sentido arendtiano estrito de lembrança de uma história e atenção aos efeitos que nossas decisões produziram. Isso implica refrear a tendência que a escola demonstra atualmente, em resposta a pressões contemporâneas, de definir sua ação de maneira antecipada, produzindo decretos que colocam a ênfase sobre o que “deve ser feito”, um “fazer” que vem circuitar a capacidade de pensamento e da fala (Lebrun, 2016).<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> “Soutenir la possibilité de la rencontre suppose de laisser la place à la recherche d’une parole qui ne soit pas seulement désignative des faits. Beaucoup de situations dramatiques peuvent être supportées simplement parce qu’elles peuvent être dites à quelqu’un. Toutefois, il ne s’agit évidemment pas d’exclure un « faire » qui s’avérerait nécessaire, par exemple en cas de maltraitance. Mais, trop souvent, le « faire » vient court-circuiter autant la pensée que la possibilité de parler. Personne, quelle que soit la fonction qu’on occupe, ne peut échapper à sa responsabilité d’être humain. Or, c’est bien là une autre difficulté actuelle de l’école : la multiplicité des décrets de toutes sortes et le programme d’application de consignes finissent par noyer tout le monde dans un « faire » qui empêche de miser sur l’inconnue qui fait le pari de la rencontre” (Lebrun, 2016, p. 51-2).



## TERCEIRA PARTE:

Tensões em torno do grupo e da adolescência



## 8. O grupo: obstáculo para a inclusão?

A questão do grupo ainda não foi contemplada por nossa exposição. Ainda assim, seria possível argumentar, ela nunca deixou de estar presente em nossa discussão sobre os outros temas que abordamos. Enquanto tomamos como foco a relação da escola com o aluno, pensada a partir do ponto de vista de um educador em posição privilegiada para tratar das tensões em torno de sua inclusão, o grupo aparece quase como um intruso, um elemento complicador a mais, fonte de conflitos que criam um transtorno adicional na já frágil relação entre o aluno e a escola. Ao mesmo tempo, se a escola não é um lugar ao qual o aluno em situação de deficiência vem apenas para “socializar” — o que denotaria que está ali em posição radicalmente diferente dos demais —, a relação entre a criança e seus pares, sobretudo na passagem para a adolescência, é palco de boa parte das operações fundamentais envolvidas no que temos chamado, em sentido amplo, de inclusão.

É curioso, assim, que aquilo que ficou de fora, como resto, de nossas discussões se apresente como o destino de determinadas indagações. Quando colocamos as questões anteriores desenvolvidas nas últimas duas partes sob essa luz, ascendemos a uma nova camada da mesma discussão, com um ganho de sentido. Por ser um passo que se apresenta em parte como invenção, em parte como descoberta, sinaliza um momento de conclusão do percurso.

Em conversa recente da qual participei com um grupo de familiares de alunos com deficiência, enumerava-se os receios envolvidos na passagem para o Ensino Fundamental 2. Eles se manifestam primeiro, quanto à possibilidade de a pluralidade de professores significar que ninguém estará de fato olhando para seu filho; segundo, quanto ao risco de a escola se isentar de intermediar as relações entre os alunos, sob a justificativa de que, como já são grandes, não têm mais como garantir a amizade entre eles. Afinal, de que adianta o filho, ou filha, nessa idade ir para a escola se ficará sozinho o tempo todo? Que “inclusão” seria essa?

O questionamento, de fato, cria uma tensão para a escola, gera a demanda de que é preciso fazer algo a respeito. Além disso, ele se apoia na ideia, que parece bastante lógica, de que a finalidade toda da inclusão é que se possa vivenciar uma experiência de escola com outros, tal qual no mundo. Caso se quisesse privilegiar apenas a aprendizagem, bastaria a escola especial.

Vimos nos casos de Bárbara e Alice, especialmente, como a imagem que supunham ter perante o grupo era fonte de bastante ansiedade, de modo que talvez tenham imaginado, em algum momento, ainda que breve, que, se a escola não tivesse outros alunos, tudo seria mais

fácil! Ainda assim, quando escutamos Bárbara, ela logo percebe que vir à escola e encontrar outros colegas tem um efeito terapêutico imediato, à medida que ela sai do lugar privado de seus interesses, mas também — poderíamos introduzir — à medida que desinfla a fantasia que ela produz em torno da pergunta “o que o Outro quer de mim?”. Quando ela vem para a escola e os encontra, o grupo ganha contornos particulares, desejos e demandas específicas e se descola do Outro.

De fato, trata-se de uma época conhecidamente marcada por um afastamento do jovem com relação ao universo adulto, quando se enfraquecem as relações de identificação vertical em nome de um aprofundamento de identificações horizontais entre os pares.<sup>83</sup> Cresce a influência do grupo e a sensação de formar “Um” com os amigos. Ao mesmo tempo, a adolescência é experiência de luto da infância, na qual os pais perdem sua posição de potência: enquanto, antes, eram capazes de nomear e dar contorno a toda falta e angústia que irrompia sem nome (função da interpretação elaborada por Aulagnier, 1979), agora, aparecem na sua limitação estrutural a conseguir dar sentido para essa experiência. Por isso é que, entre outros elementos, pode-se dizer que a adolescência é o momento de descoberta da solidão.<sup>84</sup> Também é digno de nota que, se o momento da sociedade contemporânea é, como vimos anteriormente, de crise com o lugar da tradição e com o respeito às autoridades verticais, a adolescência já é, por excelência, um momento de afrouxamento dessa relação de subordinação. Momento necessário para que o jovem possa, no futuro, ingressar no mundo dos adultos na condição de igual aos demais.

Uma das mensagens vindas do Outro que é desestabilizada durante a adolescência — e que nos interessa particularmente se pensamos a inclusão — é a mensagem moral, a qual, no Ocidente, é tradicionalmente associada ao mandamento do “amor ao próximo” e da reciprocidade desse sentimento. O que não equivale a afirmar que a criança seja um ser puro, angelical, mas simplesmente reconhecer que, durante a adolescência, a própria injunção que afirma “você precisa ser amigo dele” perde força. Autores como Lerner e Voltolini (2015), Julien (1996), Kehl (2000, 2002), Assoun (2000), entre tantos outros, se dedicaram a acompanhar a leitura freudiana acerca das implicações éticas e sociais do enunciado “ame ao próximo como a ti mesmo”. Como não temos a pretensão de neste momento percorrer as várias

---

<sup>83</sup> Em *Psicologia das massas...*, Freud (1921) concebe a possibilidade ou desejo de alguém se colocar na mesma situação de outra pessoa e, assim, formar um laço social com essa pessoa a partir dessa “qualidade emocional comum”.

<sup>84</sup> L. Aratangy, comunicação pessoal, em conversa com educadores, por volta de 2014.

ramificações deste tema vasto, para seguirmos nosso eixo caberá apenas recuperar a articulação proposta por Freud entre esse mandamento e o mito narrado em *Totem e tabu*.

### 8.1. Fratria e desamparo

O momento do assassinato do pai da horda primeva é acompanhado de afetos ambivalentes por parte de seus filhos. Se, de um lado, odiavam-no pela violência a que lhes submetia, de outro também o amavam.<sup>85</sup> O luto desse amor deve ser feito ao mesmo tempo em que é firmado o pacto de que ninguém virá a ocupar o lugar de poder deixado vago pelo pai. Como diz Julien (1996), o amor é a ilusão da partilha desse gozo; mas há aí um mal-entendido. Primeiro, porque, de par com a idealização do pai, vem o sentimento de abandono e insuficiência — afinal, se ele tudo podia, por que me fez faltoso e me priva de felicidade? Junto com o amor, vem o ódio. Em segundo lugar, o pai morto deixa vago o seu espaço de líder e o pacto entre os irmãos os leva a, em nome do Pai, querer e fazer o bem uns aos outros. Mas o referente para o bem, neste caso, é o amor-próprio, de modo que o amor ao outro surge como extensão do amor que tenho por mim mesmo. Sob a lógica de “não faça ao outro o que não quer que façam com você”, espera-se dar conta do ponto em que surge a castração: meu direito (ao gozo) termina onde começa o direito do outro — como diz a ética kantiana. De fato, é pela universalização do Bem, que seria o mesmo para todos, que é possível sustentar uma ética assentada no princípio de reciprocidade.

O que o adolescente descobre é que a partilha desse gozo não se faz de forma igualitária. Percebe que, quem quer que esteja tentando ocupar o lugar do pai, não tem o poder de dividir igualmente esse gozo, nem de garantir que as renúncias feitas em nome do amor ao próximo sejam igualmente retribuídas. “Por que devo ajudar o outro se ele não me ajuda? Por que devo ceder se ele não cede?” A pergunta já havia surgido na infância, mas então a resposta, se não era capaz de conter a agressividade entre irmãos, ao menos dava um destino a essa dúvida, afirmando “é isso que o Outro quer de você”. O momento em que a instância desse Outro se desloca dos pais, ou da professora, para o desejo de aprovação do grupo é acompanhado de um enfraquecimento do mandamento. Aliás, de maneira geral, a entrada na adolescência costuma

---

<sup>85</sup> “Foi preciso que o tirano morresse, esgotando nos irmãos a vertente do ódio, para que estes se dessem conta de que também o amavam; podemos imaginar nesse pai primitivo o carisma próprio daqueles que se encontram protegidos da feridas narcísicas; podemos também conceber, sem grande esforço, que um tirano amado é aquele capaz não só de proteger seus súditos como também de fazê-los gozar das delícias de uma submissão irrestrita. Não é nisso que consiste toda nostalgia masoquista de uma submissão sem limites?” (Kehl, 2002, p. 42).

ser acompanhada de um movimento do jovem em identificar e colocar em questão as contradições do mundo adulto, as diferenças entre o que se prega e o que se faz. Afinal, é nesses pontos que se revela o inconsciente e o desejo do adulto, sobre o qual o adolescente quer saber.

À luz desse eixo teórico, é possível direcionar melhor as interrogações suscitadas pela problemática da inclusão. Podemos nos perguntar se a adolescência não é o momento em que um discurso baseado no princípio de que todos são igualmente diferentes, ou mesmo de que cada um tem suas necessidades diferentes sob um princípio de equidade, passa a ser questionado implícita ou explicitamente. A partilha de privilégios, atenção ou amor em nome de necessidades equitativas revela-se rapidamente como uma conta que não fecha.

Uma tendência extremamente comum entre colegas de adolescentes como Alice e Bárbara é a de compará-las com outros alunos “de inclusão”, reconhecendo que, nestes, sim, há uma dificuldade real e que faz sentido não serem cobrados tanto quanto os demais, enquanto outros apenas dizem que não conseguem, mas na verdade apenas não se esforçam o bastante. Trata-se do famigerado ato de, no jargão adolescente, “julgar” o outro, gerando a situação, altamente ansiogênica, na qual todos se sentem o tempo inteiro vigiados e julgados pelos demais. Trata-se de um momento em que se exige que o colega seja espelho de si mesmo: *“se eu preciso me esforçar para dar conta, sou objeto de cobranças incessantes colocadas pelo Outro e, ainda por cima, tenho de suportar a culpa por não atingir as expectativas que são colocadas, não é injusto que o outro tenha tratamento mais leniente? Será que ele não está enganando o Outro, ao incutir-lhe compaixão?!”. Típica reclamação que se escuta, no meio familiar, quando a criança acusa seus pais de sempre favorecer seu irmão às suas custas.*

De modo que, se anunciamos como proposta tomar casos “cinzas”, cujo estatuto de exceção não estava sempre claro para todos na escola, é pertinente indagar se um indicador importante a respeito dos desafios da dita inclusão não estaria no quanto essa prática estabelece relações especulares entre colegas — seja no discurso dos próprios alunos, seja no dos professores ou outros profissionais da escola. Voltaremos a essa questão em breve.

Se a criança está às voltas com a sensação de que o Outro pode não querer seu bem, o adolescente, por sua vez, estaria **na saída** do momento de indignação com o fato de que o Outro, com sua ação, é incoerente em relação aquilo que anuncia — o que pode querer dizer que, se ele não quer o meu bem, então pode, na verdade, querer o meu mal. Na verdade, segundo Julien (1996), a lógica do bem e do amor ao próximo claudica porque é interna ao que Freud chamou de princípio do prazer, segundo o qual o indivíduo busca o prazer enquanto evita o desprazer. Quando o semelhante é percebido como Outro (e não como outro), introduz-se uma lógica para

além do princípio do prazer, a qual Lacan abordará na temática do gozo.<sup>86</sup> Para sair da queixa e indignação com o fato de que o Outro não me quer bem, seria preciso fazer o luto da lógica do bem e do mal.

O que aparece em muitos casos é a dificuldade em abandonar essa lógica. Os adolescentes estão, aí, desacreditados da potência da figura de autoridade. Já não vêm mais se queixar para o professor e para o orientador de cada coisa “errada” que seu colega fez: seja porque agora se convenceu de “que não vai adiantar nada” (o adulto será impotente para lhe ajudar), seja porque é preciso demonstrar ao grupo a capacidade de lidar sozinho com seus problemas, sem recorrer ao adulto. O crime maior é ser um dedo-duro! Afinal, o dedo-duro, sob este ponto de vista, acusa a si mesmo como instalado ainda na época de crença no poder do adulto, revelando-se, portanto, como infantil. Porém, perceber que adulto não pode tudo só aumenta o temor e a indignação com aqueles que parecem ignorar a castração ou que parecem ser capazes de burlá-la, de uma maneira vista como perversa. Daí os conflitos que vimos entre Marcos e o aluno que, na sua visão, “se achava” mais do que os outros. Fosse verdade ou não, fato é que Marcos estava perturbado com aqueles que ignoravam regras e subiam de elevador quando bem entendiam. Inversamente, é comum colegas de crianças autistas se angustiarem com o fato de que seu colega, aparentemente, não está submetido à Lei da mesma maneira que ele próprio.

Para Julien (1996), fazer o luto da lógica do bem na nossa relação com o semelhante envolve achar uma outra resposta para a pergunta “O que o Outro quer de mim?”. Envolve, acima de tudo, reconhecer a Lei: “O Outro, para além do espelho, não me quer bem nem mal. É apenas o mediador e o agente de uma lei impessoal que se impõe a todos e é válida na totalidade dos casos. É esse o caminho habitual que ergue um limite à paranóia humana” (p. 109).

Chegar neste ponto, é claro, não resolve a questão. Primeiro, porque cada sujeito irá responder à questão sobre o que o Outro quer através de uma montagem na sua fantasia. E, segundo, porque esse momento de internalização da lei, segundo Freud, envolve a criação de

---

<sup>86</sup> “Que quer o próximo de mim? Como me situar para responder isso?

a) Segundo a primeira face do outro, como meu semelhante, o princípio de prazer-desprazer pode orientar-me, guiar-me e dar uma resposta: o bem do outro e o meu bem são uma coisa só, no espelho. É próprio do bem partilhar-se entre os semelhantes: quem se assemelha reúne-se segundo o mesmo bem. O outro que meu bem à imagem do meu, e vice-versa.

b) Mas a questão freudiana concerne à segunda face, à outra vertente: ao Outro, ao próximo propriamente dito, o real da Coisa. Aí, não há referencial, não há garantia quanto ao que o Outro quer de mim, quanto a seu bem-querer ou seu mal-querer. Nesse ponto, freudianamente falando, o sujeito depara com o enigma do gozo do Outro — não do prazer, que é apenas evitação do desprazer, segundo a lei do bem, mas daquilo que Freud denomina de mais-além do princípio do prazer, ou seja, em bom português, o gozo” (Julien, 1996, p. 43).

uma instância psíquica, o supereu, que representa a lei, mas cuja característica é precisamente nunca estar satisfeita. O sujeito está sempre em dívida com a lei e, portanto, com o Outro. Não obstante, Lacan (1959-60) situará o cerne da questão ética para a psicanálise em torno deste momento em que o sujeito depara com o vazio que se apresenta no desejo do Outro, falta que o simbólico contorna no real.<sup>87</sup>

"É porque o Outro, a quem o sujeito deseja submeter-se, não deseja nada dele — condição do desamparo moderno (...) — que caberia ao sujeito tomar a responsabilidade pelo desejo e dar a este algum destino que não o da subordinação masoquista" (Kehl, 2002, p. 83).

A questão que decorre desta tematização é se — ou em que medida — o semelhante tem função na travessia de uma lógica para outra. Ou seja, se a função do semelhante apoia ou não o sujeito em perceber o ponto que está mais-além do espelho, de modo a ressitua-lo em relação à diferença que lhe aparece com relação ao seu ideal.

Novamente, abreviando uma discussão complexa, retenhamos apenas que, para a formulação lacaniana da chamado estágio do espelho, a experiência do “eu” se dá em uma operação de unificação em torno de uma imagem ideal, que a criança enxerga no espelho do olhar do Outro cuidador. Ou seja, a primeira experiência de “este sou eu” contém um elemento de alteridade especular transitiva: “este (outro) sou eu”. É nesta lógica que a intromissão da figura do irmão, nas palavras de Kehl (2000), vem a um tempo dar suporte e desestabilizar a identificação com o Eu-Ideal:

Introduzindo na organização narcísica infantil a confrontação com a máxima semelhança e a inevitável diferença, o irmão força o rompimento da prisão especular daquele que até então se via como idêntico a si mesmo — como objeto do desejo materno ou como sujeito identificado ao traço instituído pelo nome do pai, a depender do momento em que o outro faz a sua entrada em cena (p. 36).

Ou seja, o irmão apoia o sujeito em se descolar da imagem de si projetada pelo olhar materno, podendo fazer dela objeto e estabelecer uma distância com relação ao ideal. Um passo decisivo, como se vê, para a instalação do desejo (e do enigma “o que quer o Outro”, já que seu desejo parece estar mais além de mim). Também neste momento, cabe sublinhar, entra em cena uma lógica nova, na qual se desenvolvem os possíveis afetos agressivos e de ciúme com relação ao outro. Porém, a rivalidade essencial, nesta perspectiva, não se dá entre os irmãos pelo amor dos pais; antes, ela consiste na rivalidade com relação à própria imagem ideal da qual o sujeito

---

<sup>87</sup> Ver o apólogo do vaso, em Lacan (1959-60), capítulo IX, “Da criação *ex nihilo*”.

não quer abrir mão. Trata-se, portanto, da lógica do narcisismo, já mencionada em outras passagens deste texto. Isso nos ajuda a entender, no grupo, aquilo que Freud (1921) chamou de “narcisismo das pequenas diferenças”: o outro deve ser como eu; do contrário, ele ameaça a integridade da minha própria imagem. Analogamente, para pertencer ao grupo, devemos, eu e outro, possuir o mesmo traço comum.

Mas o momento que mais nos interessa, já que tratamos de adolescentes, é o da relação com o próximo semelhante já posterior ao estágio do espelho, no qual esta diferença entre eu e semelhante torna-se incontornável. A partir daí, como aponta Kehl (2000), a diferença é decisiva para a dita “socialização do narcisismo” (Assoun, 2000), pois se cada irmão é tão semelhante, mas ainda assim diferente, é possível que se desenvolva a experiência de uma filiação comum, na qual cada um se posicionará de maneira singular:

A constatação da diferença entre os irmãos permite que cada um se aproprie à sua maneira do nome herdado do pai; assim se relativiza a força do traço unário que define cada um dos membros da fratria, ao mesmo tempo em que o poder do pai biológico fica em questão — pois como é possível que um único sobrenome possa caber a portadores tão distintos? (...) A função fraterna faz, portanto, suplência à função paterna, na medida em que possibilita separar a lei da autoridade do pai real (Kehl, 2000, p. 39).

Finalmente, é na fratria adolescente, isto é, na amizade que o jovem estabelece com seus pares, que se tem a experiência da cumplicidade em transgressões, permitindo, em certas situações, enganar o pai, de maneira a atenuar a culpa provocada pelo supereu, que fica diluída no grupo. “Estes atos transgressivos não devem ser confundidos com a perversão, nem com o apelo à intervenção paterna típico das ‘delinquências por sentimento de culpa’. Antes, devem ser interpretados como moções de liberdade legitimadas pelo grupo, que possibilitam o enfraquecimento do poder de verdade absoluta que a palavra paterna tem na infância” (p. 41).

Com isso em vista, temos uma interessante convergência entre a experiência da adolescência em grupo e o enfraquecimento da autoridade paterna característico da sociedade moderna. Em ambos, a possibilidade de instalação da relação com a Lei passa por um conflito e esvaziamento da relação com a figura de autoridade que, com sua presença e caprichos, ocupa o lugar da lei. Ou seja, trata-se de separar a lei da pessoa que a representa. De modo que aquilo que aparece inicialmente como limitação ou obstáculo ao “bom funcionamento” pode ser fonte de conflitos sem os quais não há passagem da infância para o mundo adulto.

Lembremos que tal lugar de autoridade está dividido, na adolescência, entre a família e a escola — duas instâncias entre as quais, como vimos, não há harmonia hoje em dia. Se pensamos a escola não só como instância professoral, de aprendizagem, mas como espaço

também composto por seus alunos, temos então uma operação de corte, ou furo, entre a criança e sua unidade familiar. O que se dá em duas instâncias de identificações, tanto em um eixo vertical (série dos substitutos do Outro) quanto horizontal (identificação a outras maneiras de se posicionar frente ao Outro). A fratria adolescente, enquanto suporte extra-familiar, opera, tal como a escola, na desestabilização do narcisismo familiar e das identificações do jovem com traços que podem, agora, ser reatualizados (ou abandonados) longe da família.

Ao testar e contestar a autoridade de pais reais, a fratria produz a orfandade simbólica dos seus membros ao mesmo tempo em que lhes fornece algum amparo, alguma pertinência extrafamiliar. Até que o próprio trato com a liberdade possa conduzir os sujeitos, marcados pelas identificações fraternas, para outros campos de experiência, fora da fratria (Kehl, 2000, p. 46).

Por isso, a função fraterna traria, para a inclusão de um jovem em uma escola, a possibilidade de experimentar posições outras a partir daquilo que partilha com os demais. Por vezes, por meio de traços imaginários — marcas de pertencimento ao grupo ou àquela instituição escolar e sua cultura —, mas fundamentalmente por ocupar um lugar de filiação comum: não com um sobrenome em comum com o irmão, mas com um nome em comum com certa comunidade escolar.

Em contrapartida, joga-se sempre com o risco, em primeiro lugar, de que se caia em uma dinâmica tirânica da fratria, palco de jogos de poder narcísico, em que seus membros estão sempre vigilantes uns aos outros para que sejam tais como eles próprios acreditam ser. O que motiva a advertência de Kehl (2000):

Penso que a saúde das fratrias depende de que elas tenham vida curta. (...) A cristalização das fratrias, a tentativa de transformá-las de campo de experimentação em campo de produção de certezas, produzirá fatalmente a segregação e a intolerância, em nome do narcisismo das pequenas diferenças (p. 45).

Em segundo lugar, corre-se o risco de uma possível — ou provável — coincidência entre a segregação em que se funda toda agregação, princípio já elucidado por Freud (1921), e uma dinâmica de laço social que privilegie apenas algumas posições na economia dos bens. Em outras palavras, o processo carrega o risco de sobreposição de tipos diversos de exclusão. Se há uma exclusão que é causa, estrutural, exemplificada em *Totem e tabu*, segundo a qual todo vínculo grupal se forma em contraposição a algum excluído, nem que seja por uma posição lógica de exceção, há outra que constitui uma segregação como efeito de discurso (Askofaré, 2009a). Esta última se deve a um processo social contemporâneo que Lacan problematizou como uma universalização do sujeito da ciência. Além disso, pode-se pensar que aqueles



sujeitos ditos psicóticos estão fora do discurso (Askofaré, 2009b) e que, nesse sentido, não fazem grupo, não fazem série. No caso das crianças psicóticas e autistas, portanto, são “crianças fora de série” (Voltolini, 2021).

A ilusão ou o perigo não é talvez senão uma coisa: conceber ou pensar regras sem exceções, interiores sem exteriores, fraternidades e solidariedades ignorantes de segregações que as determinam. No fundo, podemos dizer que aqueles que denominamos os excluídos – mas, para dizer a verdade, não estamos todos num nível ou noutro: todo sujeito é excluído do gozo, um exilado da relação sexual –, podemos dizer então dos excluídos o que Lacan pôde dizer outrora dos psicóticos, a saber, que esses são mártires, quer dizer, testemunhas do inconsciente, portanto, da verdade. Os ‘excluídos’ seriam quanto a eles as testemunhas de nosso laço social (Askofaré, 2009b, pp. 406-7).

Não é necessário que nos detenhamos nas implicações teóricas do problema: mais relevante será considerá-lo em sua manifestação concreta, tal como ela se apresenta em uma coleção de cenas e casos ricos para nossa reflexão. Nosso objetivo, com isso, é pensar as tensões da fratria, que surgem na dobradiça pela qual se apresentam ora como jogo imaginário, ora como encenação de um conflito simbólico. Nesse sentido, há algumas posições a identificar e discutir, marcantes do recorte que fizemos em torno das tensões da inclusão.

## **8.2. Possibilidades abertas pelo encontro com a semelhança e com a diferença**

### *8.2.1. Identificação horizontal e jogos com posições simbólicas*

Pesquisas recentes têm mostrado que, para psicóticos e autistas, a interação com crianças da mesma idade na escola é terapêutica. Ainda que não tomem parte no laço social, nos termos da psicanálise, a inclusão escolar propicia a construção de uma suplência de laço social, ou um enlace (Kupfer & Petri, 2000). Há um eixo de trabalho interessado no “que uma criança pode fazer pela outra” (Voltolini, 2021; Pinto, 2014) que tem se debruçado sobre esses efeitos. Observa-se muitas vezes que um mesmo enunciado, dito por uma criança (colega) ou um adulto, tem uma eficácia simbólica distinta (Voltolini, 2021), produzindo efeitos interessantes.

Tanto Antônio quanto Marcos conviviam com seus respectivos grupos de classe há anos, desde pequenos. Isso fazia com que seus colegas interpretassem suas falas e suas ações muitas vezes de maneira diferente de outros adultos. A começar pelo fato de que simplesmente

entendiam melhor sua prosódia e as frases que articulavam, fazendo frequentemente o papel de intérpretes entre eles e seus professores. Além disso, tinham explicações intuitivas para o que se passava com eles, seu estado emocional, aquilo de que gostavam ou não gostavam, o que acabava por estabelecer uma dinâmica própria, na qual a imagem de Antônio e de Marcos era distinta daquela experimentada em casa ou com outros adultos na escola. Houve vários momentos, por exemplo, em que um colega se demonstrou muito mais habilidoso do que um adulto em conseguir que Marcos se acalmasse, quando num acesso de raiva.

Esta proximidade e familiaridade com colegas em situação de inclusão tem, por um lado, efeito interessante, na medida em que os ajuda a lidar com o medo ou a estranheza, aplacando a angústia. Por outro, ela é instável, em especial conforme os alunos entram na adolescência: há situações nas quais a imagem infantilizada do colega é perturbada, assim como o sentimento de pena. Momentos de masturbação ou rompantes de raiva imprevisíveis vêm lembrar que a pulsão não é domesticável. Trata-se de um destino relativamente comum com alunos, por exemplo, com síndrome de Down, para os quais a entrada na adolescência e a irrupção da sexualidade vêm quebrar a imagem infantil na qual o grupo os mantém capturados. Interessante notar como Antônio e Marcos, cada um à sua maneira, iam aos poucos elaborando dentro do possível esses momentos em que o espelho se partia. Isso se dava através da posição no discurso que marcava cada um: o primeiro, pela tematização da sua personalidade de estranheza e ironia, vendo-se como de fora do grupo e gozando de alguma diversão com esse fato; o segundo, recorrendo à representação do “monstro” ou do “animal”, o qual, tal como o “Hulk”, era capaz de perder a calma e a razão, entregando-se à emoção. Sob esta ótica, vemos que os percursos de um e de outro, narrados nas duas primeiras partes deste trabalho, estão estritamente ligados às possibilidades de se fazerem representar perante os outros no grupo e no social.

Mas a escola também é lugar de encontros inusitados, capazes de quebrar o padrão segundo o qual certos comportamentos recebem de costume as mesmas interpretações e respostas. A título de ilustração, vejamos como uma situação nova, envolvendo um aluno que vem de fora, recém-chegado à escola, produz iluminações sobre o caso de Marcos.

Júlio era um aluno mais velho do que Marcos. Por não parecer estar muito interessado em formar grupo rápido demais com seus colegas de classe, ele dizia preferir passar os intervalos ouvindo música ou distraído no celular. Algumas semanas depois, vemos Marcos correndo atrás dele pela escola. O menino dava risada, o que, à primeira vista, era motivo adicional de preocupação, pois era bem possível que Marcos se ofendesse mais ainda com tal reação. No entanto, nesta cena Marcos exibia um semblante ligeiramente diferente do que

quando estava realmente nervoso. Na verdade, aquilo era uma espécie de brincadeira de pega-pega entre garotos de 12, 14 anos. Não presenciei como ela se iniciou, mas estabeleceu-se uma dinâmica entre os dois bastante duradoura, na qual se divertiam ocasionalmente correndo um atrás do outro após alguma provocação entendida por eles como brincadeira. Geralmente, Marcos se cansava após um tempo ou os dois se desencontravam pela escola, cada qual voltando ao que estava fazendo antes com naturalidade ou retornando para sua classe. Marcos não se queixava do garoto, nem se ofendia com seu jeito despachado. Júlio não parecia dar muita atenção às reações de Marcos, sem se preocupar com onde poderiam dar ou o que significavam. Tampouco o diminuía ou ignorava; tratava Marcos como um garoto qualquer, reconhecendo aquela “brincadeira” como parte de uma prática cultural na qual se entendiam.

No grupo da sua classe, jogos de Educação Física ou no intervalo frequentemente terminavam com Marcos não aceitando perder (ou não aceitando ver o outro em posição de vencedor), ressentido com a falta de consideração do outro com seu sentimento (“eu estava sendo amigo dele e ele não foi meu amigo”). Já Júlio, o aluno novo na escola, despreocupado com rótulos de amizade ou inclusão, entrava em uma interação com Marcos em condição de igualdade. Com isso, permitia a Marcos que experimentasse um jogo no qual — por algum motivo — não se importava de perder ou, simplesmente, um jogo no qual não havia vencedores e perdedores. Também propiciava a Marcos a experiência de um lugar de criança junto ao adulto que sua imagem de criança-problema também impedia. Os adultos da escola se dirigiam aos dois: “olha lá... ficam correndo por aí, daqui a pouco essa brincadeira vai acabar mal, alguém vai se machucar”. Nesse momento, Marcos estava sendo advertido independente de seu histórico emocional, pois formava par com seu colega. Deixava de ser o aluno de exceção, com quem era preciso tomar cuidado, policiar o jeito de falar, porque ele poderia “explodir”; experimentava, na transgressão com o semelhante (Kehl, 2000), a regra que valia para todos.

Certo dia, dá-se uma curiosa triangulação entre nossos personagens, uma espécie de *crossover* entre nossas histórias paralelas. O mesmo Júlio vem me procurar dizendo que Antônio passou por ele no corredor e, “do nada”, começou a lhe bater com socos. Vou perguntar o que aconteceu para Antônio e, depois de algum tempo, pois não era fácil entender sua fala nem estabelecer um diálogo com ele, ele relata que Júlio o havia trancado dentro de uma sala. Júlio, por sua vez, nega veementemente que isso tivesse acontecido, gerando um impasse. Pensei que talvez Antônio pudesse ter se confundido, afinal, ele mal sabia o nome de algumas das pessoas com quem estudava... Também parecia pouco provável que Júlio quisesse pregar uma peça desse tipo gratuitamente em um garoto com autismo. Estava me preparando para aplicar alguma sanção a Antônio, por ter agredido fisicamente um colega, quando me ocorreu

que havia uma câmera do lado de fora das classes que talvez tivesse capturado a cena. De fato, a história tinha sido outra.

Júlio avistara um garoto dentro de uma sala de aula, sozinho, na hora do intervalo. Achando que podia ser Marcos, com quem tinha tido alguma interação parecida com a que acabamos de narrar, faz-lhe alguma provocação. Para sua surpresa, quando este se vira, era Antônio. Algo na maneira como este reage faz Júlio se assustar e fechar a porta da sala, instintivamente segurando a maçaneta para que Antônio não saísse. Após alguns instantes, com Antônio já enfurecido por estar preso, Júlio sai correndo e consegue despistá-lo. Mais tarde naquele dia, quando se encontram no corredor, Antônio sem hesitação vai até Júlio e lhe agride.

Para Antônio, a situação produziu um desfecho interessante. Pois, apesar de receber a suspensão por cometer uma agressão, também recebeu o pedido de desculpas de Júlio, por segurar a maçaneta da porta, mas principalmente por ter mentido contra ele. Pareceu um pedido de desculpas, realmente, sincero. Não foi difícil para Antônio entender a suspensão, tampouco superar o ocorrido com Júlio e, de alguma forma, perdoá-lo. O que poderia nos fazer pensar que a situação lhe deu oportunidade de experimentar, em ato, a intermediação da palavra na solução de um conflito — principalmente porque sua palavra, de fato, contou quando fez uso dela.

Podemos ainda pensar quão significativo foi, potencialmente, o episódio para Júlio, que não experimentava nenhuma condição de exclusão ou exceção dentro da escola. Entre Marcos e Antônio, teve uma experiência da diferença que nenhum discurso poderia lhe antecipar! Afinal, fez com um e outro a mesma brincadeira, obtendo reações, ainda que similares na forma (correrem atrás dele), completamente distintas no seu estatuto (um estava sério, o outro brincava). Finalmente, de certa forma Júlio sustentou com Antônio aquilo que também fazia com Marcos: não lhe tratou como diferente, pelo contrário, fez aquilo que faria com qualquer um, mentindo sobre a situação sem pensar nas implicações que sua mentira poderia ter para um garoto com autismo.<sup>88</sup> E, assim, compreendeu qual a diferença radical entre ele e Antônio, pois o acesso de um e outro à palavra, no discurso, era completamente desigual. Deparou com a covardia do seu ato, assim, não por algum sentimento anterior de compaixão a um aluno “especial”, mas pela maneira como acabou se implicando subjetivamente em um ato de mau uso da própria palavra.

De modo que o exemplo, ainda que isolado e insuficiente para sustentar um argumento de maneira definitiva, nos leva a concordar com a posição expressa por Voltolini (2021): a

---

<sup>88</sup> Esta é, obviamente, apenas minha hipótese, a partir do quanto o conhecia. Pode-se interpretar o contrário, que é justamente o que um observador “neutro” pensaria: que ele se aproveitou da dificuldade de fala de um colega autista para fazer prevalecer a sua versão da história.

inclusão não é boa só para o incluído, aquele “fora-de-série”. Haveria uma dialética aí, entre instituinte e instituído dentro da instituição, que se desenrola em torno da presença da criança que não faz grupo. De um lado, o grupo é aquele que carrega e transmite marcas culturais que a intenção expressa no enunciado do discurso institucional, a expressão normativa da educação inclusiva, não consegue transmitir. A escola, com seus rituais, delimitações de espaços e durações, é palco para encontros que permitem significações completamente diversas das vivenciadas em casa ou em outro espaço de socialização qualquer. De outro lado, o aluno “fora-de-série” obriga os dispositivos da instituição a não se engessarem, exige uma escuta da contingência de situações imprevistas. O exemplo acima mostra que, se pensamos a instituição como dispositivo, será tão mais efetiva em instituir práticas comuns entre vários a escola que permitir espaço para a experiência do conflito: “quanto menos subjetividades são formadas no corpo a corpo dos indivíduos com os dispositivos, tanto mais dispositivos são criados como tentativa inelutável de sujeição dos indivíduos às diretrizes do poder” (Scramim & Honesko *apud* Voltolini, 2021, p. 98).

A perspectiva interessada naquilo que uma criança pode fazer por outra verifica uma relação da criança com o vivo da linguagem. Através desta, toca-se em um ponto no qual o discurso pronto e batido, repetido pelo adulto sem afeto, é incapaz de chegar. Pode-se argumentar que, conforme crianças tornam-se adolescentes, esse caráter espontâneo de jogar com a língua se perde, sucumbindo à dimensão dos signos os quais os jovens se orgulham em poder codificar, reconhecendo significados da cultura jovem que os adultos ignoram. Além disso, ser visto como parte de um grupo torna-se um imperativo social, pois só fazendo amigos é que se usufrui dos ativos que a popularidade deveria trazer, ideia tão difundida pela experiência nas redes sociais. Como ultrapassar essa ideia de amizade virtual, segundo os padrões da massa freudiana (Freud, 1921), que tende a homogeneizar a todos?

Nossa perspectiva seria a de apostar na possibilidade de uma filiação simbólica e de encontros reais que propiciem um sentimento de **estar junto** mais próximo, como aponta Voltolini (2021), à visão de amizade da qual Agamben (2012) trata a partir de Aristóteles: uma experiência com o outro semelhante que, antes mesmo de ser intersubjetiva (eu-outro), compartilha a sensação de existir, um “co-sentimento” de existência:

É essencial, de qualquer sorte, que a comunidade humana seja aqui definida, em relação ao animal, através de um conviver (...) que não está definido pela participação numa substância comum, mas sim por um compartilhar puramente existencial e, por assim dizer, sem objeto: a amizade como co-sentimento do puro fato de ser (Agamben, 2012, p. 8).

Segundo essa perspectiva, há um sentimento de pertencimento proveniente do estar junto com os outros que não deriva da semelhança especular, mas de uma semelhança de condição — para Agamben, existencial. Em psicanálise, isso se aproxima (ainda que com diferenças) de uma concepção de descoberta, no outro, da dimensão da falta que nos habita a todos e com a qual me relaciono no meu ponto mais íntimo. Assim, talvez seja em torno de gramáticas derivadas dessa lógica do comum que experiências de encontros e desencontros na escola se façam mais ricas. O que se relaciona com o princípio, já apontado por Freud, de que a experiência da diferença mais radical — a que, no vocabulário laciano, diz respeito ao registro do real — se dá não com aquele que está mais longe e com quem não vejo nenhum elemento comum. Este diferente costuma ser rapidamente assimilado como o elemento excluído que servirá para a formação de um grupo homogêneo, por oposição: sou amigo do inimigo do meu inimigo. É, antes, o contato com aquele que está próximo que leva a deparar o ponto de desconhecimento em mim, em uma instância íntima ao mesmo tempo que estranha; na minha — daí o silogismo — **ex-timidade**. O que, se não faz promessa de harmonia alguma, permite que as amizades sejam mais duradouras...

Talvez Antônio (mais agudo que os especialistas) tenha intuído algo dessa ordem ao responder, laconicamente, à questão sobre o que esperava para a sequência de sua vida escolar: "amigos".

### *8.2.2. A inclusão e a amizade para além do espelho*

A descoberta, no outro, da dimensão do estranho que me habita vem perturbar a harmonia que se supunha possível, ou que algum dia existira, entre o eu e o outro. Como vimos acima, da relação com o outro semelhante desdobra-se a intromissão da dimensão do Outro, para quem o eu é objeto. Tal como no mito freudiano do assassinato do pai, romper com a ideia de que este Outro é onipotente e completo traz consigo o sentimento de desamparo. Esse desamparo, condição de qualquer ideia moderna de liberdade, é ponto-chave, segundo Kehl (2002), para a compreensão do mal-estar do neurótico contemporâneo. O pai morto está mais vivo do que nunca na relação entre os irmãos: o seu gozo irrestrito está interdito, mas a possibilidade de transgressão está sempre virtualmente presente. A morte do pai é o princípio lógico que, por meio da exceção, estrutura esse pacto; enquanto figura idealizada, ele serve de modelo para a identificação dos demais; sua memória funciona como um ponto de origem no

qual o sentido estava garantido. Para que o sujeito tome um lugar nessa ordem, e lhe seja permitido uma parcela de gozo, ele se coloca em uma relação de dívida com o Outro.

Aí reside o desdobramento talvez mais interessante da invenção freudiana da ideia de supereu: esse pai morto, do qual o sujeito se libertou, o neurótico procura restituir a sua potência. “O sujeito neurótico da psicanálise é alguém que ainda aposta na submissão à tirania do supereu, representante do tirano morto, na esperança de ludibriar a castração, que ele ignora seja a própria condição de seu desejo” (Kehl, 2002, p. 83)

Este ponto é fundamental para o que dizíamos há pouco sobre o grupo adolescente. Pois, de fato, se a autoridade das pessoas com quem convivem está abalada, isso não significa que os jovens estejam prontos para reconhecer, entre eles, as tentativas de posicionamento uns dos outros frente à fratria desamparada. Pelo contrário, com mais frequência, possuem cada um as suas noções do que é certo e, ainda que as anunciem como sendo “apenas” a sua opinião (à qual todos têm, acima de tudo, o direito!), elas costumam revelar a moral herdada por cada um na sua versão específica, porém universalizada, do Outro. Não é de surpreender, portanto, que tantos se sintam o tempo todo “julgados” uns pelos outros: apenas estendem ao outro a submissão ao imperativo da Lei com a qual estão posicionados na própria relação com o supereu.

Esses elementos teóricos indicam a complexidade que se coloca quando se trata de pensar a questão da inclusão e do grupo em termos de “amizade”. Grande parte das tensões envolvidas nas relações entre colegas na escola estão atravessadas por alguns desses elementos, que trazem consequências a respeito da qualidade do laço social. De qualquer maneira, se tomarmos como chave de leitura essa hipótese de contradição, e inversão proporcional, entre afirmação da autonomia e submissão a uma moral heterônoma, constatam-se alguns elementos na relação do grupo adolescente.

O primeiro desses elementos toma forma na constatação de que o imperativo de autonomia, autodeterminação e integridade de opiniões e ideias está diretamente relacionado ao tratamento da diferença como distúrbio ou déficit. O desamparo na relação com o Outro precisa rapidamente ser obturado por um rótulo imaginário que diga qual o lugar de cada um, às vezes por meio de uma lógica literalmente astrológica, no universo. Desta convicção é que o sofrimento, visto como uma questão de saúde mental, concretiza-se como um modelo de saúde higienista, prescrevendo uma solução para cada problema e dispensando que cada um tenha de aguentar os problemas do outro. Por isso não surpreende que o tema da dita saúde mental apareça como destino dos conflitos: uma frase que se tem escutado com frequência no ambiente escolar, em situações em que um aluno quer ofender ao outro, e até mesmo no interior de

relações passíveis de serem caracterizadas por *bullying*: “Vai se tratar! Vai fazer uma terapia! Você é doente”. A reclamação dos pais da colega de Marcos, ao indagar qual o diagnóstico e o tratamento para o aluno de inclusão, comungava em parte com esse pressuposto. Não de uma maneira negativa, querendo o mal para o colega da filha; pelo contrário, querendo o seu Bem!

De fato: se o Outro é “todo”, aqueles que não foram favorecidos por ele merecem nossa pena. Seria justo, assim, esperar que o Outro (da ciência, o responsável pela escola, o Estado...) se encarregasse de reparar o mal vivido com um tratamento mais benevolente. Julien (1996) fará a leitura do **medo** como o outro lado da mesma moeda com relação ao sentimento de  **piedade**: em um dos casos, o mal do Outro está dirigido contra mim; no outro caso, está dirigido ao próximo. De qualquer maneira, esses afetos são maneiras de colocar um anteparo entre o eu e a dimensão do estranho, do real, com que o sujeito depara quando olha para o outro e não consegue discernir sua própria imagem, recebendo, em vez disso, uma imagem desfocada, uma imagem de horror. As colegas novas de Antônio também lhe procuravam fazer o bem, ajudando-o, aproximando-se dele para fazer amizade, até que sua reação violenta põe por terra as boas intenções. Esse é o mal-estar (in)conveniente, abordado por Silva (2010), que se produz pela circulação pela escola de crianças e adolescentes que não formam grupo, nem estabelecem conosco relação especular.

Um grupo, ou sociedade, no qual ninguém tem o direito questionar o eu, mas no qual o outro não é seu problema, assenta-se em uma ideia de autonomia bastante frágil:

...uma sociedade em que as condições do laço social não convocam os sujeitos a fazer do pensamento um auxílio para a mediação de suas relações e na negociação de suas diferenças. Ao empobrecimento do pensamento correspondem, de um lado, a violência; de outro lado, a depressão" (Kehl, 2002, p. 79).

Trata-se, portanto, de uma tendência de aversão tanto ao conflito com os outros quanto às limitações impostas pela vida, porque avesso à possibilidade de estar em conflito consigo mesmo. Do que resulta, também, o rebaixamento de suas condições para se responsabilizar pelo seu quinhão de liberdade no mundo, preferindo reclamar da administração falha dos outros.

Isso posto, cabe reconsiderar a questão de que partimos: o que a inclusão de adolescentes na escola tem que ver com amizade e formação de grupo? Como se viu, os diferentes efeitos e respostas do sujeito ao desamparo estrutural, um desamparo que a experiência contemporânea só faz exarcebar, leva-nos a perceber como um ideal de inclusão ligado a uma concepção mais corrente de amizade é superficial para entender as relações em sua dimensão contraditória.

Há alunos que, por não se oporem aos colegas e conviverem docilmente com os demais, podem parecer muito bem integrados a um grupo mas isso não quer dizer que eles sejam



escutados. Enquanto, de outra parte, há situações em que adolescentes têm no outro a imagem do completo oposto de si, como se não tivessem nada em comum, mas, em sua mútua declaração de guerra explícita, **incluem**-se na mesma lógica imaginária eu-outro (os clássicos da literatura que tematizam o embate de gangues adolescentes ilustram bem como o outro odiado é só outra versão do idêntico). Enquanto inimigos, estão juntos. Diante disso, pode-se indagar se um aluno como Marcos, por exemplo, com todo seu sentimento de solidão e com todos os conflitos vividos com seus colegas, não tinha, afinal, uma relação bastante produtiva com seu grupo.

De modo que é prudente não termos pressa para entender rápido demais qual o destino de determinada situação. E, acima de tudo, cuidarmos para não projetar nossos próprios ideais de amizade e felicidade sobre a vivência do adolescente de descoberta do desamparo e do encontro com o outro, isto é, com a diferença em si mesmo. A adolescência, como é sabido, é um período de bastante instabilidade e ressignificações, palco de transformações que ainda podem vir a modificar bastante uma certa situação tensa ou de impasse.

Finalmente, vale considerar aquela intuição que, embora não seja comprovável, parece estar pressuposta na conhecida afirmação segundo a qual irmãos costumam brigar mais quando a mãe está por perto do que quando estão sozinhos. Podemos trocá-la em miúdos, tendo em vista a prática escolar: mudanças na rotina, eventos, saídas, são oportunidades interessantes para rearranjos nas posições do grupo. Ao promoverem a entrada de outros elementos externos e aberturas para situações de solidariedade e vivências novas, permitem um sentimento de estar-junto diferente do habitual, mas também original em relação àquilo que os adultos à volta veem e interpretam como ponto de tensão e problemático.

### 8.2.3. *Identidade, grupo e minorias*

Mencionamos acima o desafio do adolescente frente ao desamparo descoberto pela inconsistência do Outro; demonstramos, na sequência, como o grupo de pares — a “fratria” — pode representar um ponto de apoio para lidar com esse desamparo. Primeiro, como eixo de identificação horizontal, e, em segundo lugar, como diluidor da culpa produzida pelo supereu por ocasião de pequenas transgressões. Tais identificações, em torno de uma “qualidade comum” (Freud, 1921), estão na base da formação do grupo, o que teria importante papel em qualquer transformação social ou cultural:

É na circulação horizontal que se produzem, ou se confessam, as moções de transgressão, não necessariamente à Lei, mas às pequenas interdições arbitrárias que partem das autoridades comprometidas com a manutenção dos poderes disciplinares. Nem sempre o sentido de uma transgressão, cujo caráter de exceção em relação aos costumes pode tomar a aparência de uma provocação perversa, é a perversão. A desobediência civil coletiva, organizada e atuada em nome de ideais alternativos aos vigentes (sustentados pelo pai/pela tradição), pode ser transformadora da cultura e se tornar legítima se for capaz de renovar os termos do pacto civilizatório (pp. 43-4).

Este fenômeno de formação de grupo pode tomar impulso na tendência contemporânea de reunião em torno de identidades, a qual pode ser tomada como forma de resposta ao desamparo e à pergunta sobre como se representar frente ao Outro.

É importante, de saída, observar a importância e a legitimidade de movimentos que se constituem a partir de uma percepção de injustiça e problematizam a falta de lugar na cultura ou sociedade para uma determinada forma de vida ou identidade. Trata-se, como vimos, de um movimento normativo, reivindicando como as coisas deveriam ser, geralmente a partir de princípios já aceitos, porém não aplicados.

Não é nossa intenção nos aprofundar nesse debate político complexo, mas, pelo já exposto até aqui, divisam-se alguns pontos que cabe mencionar, na medida em que se conectam com tensões observadas na escola.

Trata-se simplesmente de notar que se há um imperativo para que o jovem defina logo sua identidade, achando a qual grupo pertence, também é verdade que há formas de enlace social e de estar com o outro que são heterogêneas, pois nem todos formam grupo da mesma forma. Ora, no contexto dessa tensão entre alienar-se — ou não — sob o nome de uma identidade para que não sejam sentidos os efeitos de uma exclusão maior, que é não pertencer a nenhum grupo, são bem-vindos o contato e relação com pessoas que se relacionam com esses lugares pré-definidos no mundo de jeitos particulares.

Uma série de filmes destinados ao público adolescente encena o drama de encontrar seu lugar no grupo e a tensão que se cria entre o desejo de se permanecer individual. Em *Divergente* (Burger, 2014), uma sociedade no futuro é organizada em facções, pelas quais é feita a divisão do trabalho. Estas facções são definidas de acordo com a personalidade e aptidão das pessoas. Quando um jovem faz 16 anos, tendo até então pertencido à facção de seus pais, ele passa por um teste psicológico que lhe indica o grupo com o qual tem maior afinidade. Ainda assim, lhe é dado o direito de escolher, em uma declaração pública com função de rito de passagem para a idade adulta, a qual facção ele pertence. De modo que, nesse sistema, não é um problema desejar pertencer a um grupo diferente da sua origem. Obviamente, a solução inadmissível seria a de não pertencer a nenhum grupo, possuir uma personalidade “divergente”, que não se encaixa

em nenhuma das categorias previstas. Tal indivíduo representaria a disrupção do próprio pacto social. Não é de surpreender que o filme faça sucesso entre adolescentes: enquanto a protagonista do filme é justamente um exemplar de pessoa “divergente”, acompanhamos a sua história, na qual se desafia a tomar seu destino nas próprias mãos. O adolescente, de fato, faz um movimento de balança entre a segurança do pertencimento a um grupo, uma fratria, que o libere da influência dos pais, e o desejo de liberdade, de não precisar se encaixar nos estereótipos que o grupo reproduz.

A temática converge com a problematização feita por Voltolini (2021) acerca da dificuldade de inclusão de crianças psicóticas e autistas na escola. São crianças “fora-de-série” precisamente porque não se diluem no grupo.<sup>89</sup> Mais do que isso, não parecem interessadas em pertencer, colocando em xeque a própria lógica em torno da qual o grupo se constituiu.

Novamente, é importante ressaltar que não vemos sentido em qualquer tentativa de instrumentalização, na escola, da divisão entre neurose e psicose, à maneira de uma simples imputabilidade dos submetidos à Razão e uma inimputabilidade dos “café-com-leite”. Pelo contrário, uma tensão como esta aponta para o limite da possibilidade de gestão total, que se propõe a prever o destino de cada aluno a partir de sua **condição**; e que busca compensar os casos anômalos por um incremento nas táticas de gestão. É precisamente porque as formas de estar no grupo são distintas que faz sentido nos refrearmos em compreender os alunos rápido demais a partir das informações de ordem psicológica a que temos acesso.

Não obstante, parece coerente com a função da escola que nela seja possível ao aluno entrar em contato e reconhecer tanto diferentes maneiras de se representar frente aos outros, quanto tematizar conflitos e contradições que existem na sociedade.

É interessante reparar como há uma prevalência avassaladora, quando se entra nessa discussão com alunos de 11 a 13 anos, de um entendimento universal da palavra “preconceito”. Costuma ser mais simples para uma pessoa dessa idade entender, ou simplesmente uma ideia difundida na educação de crianças, que preconceito seria um “pré-conceito”, uma opinião que

---

<sup>89</sup> “A escola não perdoará seu maior pecado, não cometido por nenhum outro sujeito da dita inclusão: elas não se diluem no grupo! Para além do interesse específico na inclusão dessas crianças, sua evocação em nosso trabalho tem um valor heurístico para a discussão mais ampla da educação inclusiva: elas **são crianças fora-de-série**, porque:

a) são crianças que resistem a bascular para a posição de aluno sempre esperada pela escola;  
 b) se constituíram subjetivamente de um modo particular, fora da série neurótica, série na qual a moral da polis se sustenta;  
 c) abalam o cerne do discurso inclusivo, constituído originalmente para defender as minorias, porquanto mostram que sua particularidade não se deixa encaixar facilmente no registro da minoria, mas muito mais no da exceção;  
 d) representam para a escola a dificuldade que a obriga a conhecer o íntimo da série que a constitui, sem que ela saiba: *elas colocam a céu aberto o saber da escola sobre o qual ela nada quer saber!*” (Voltolini, 2021, p. 9)

se tem antes de conhecer o outro e que, portanto, pode tomar qualquer um como alvo. Partir desta compreensão mais ingênua para a ideia de que há desigualdades históricas e estruturais que são reproduzidas e perpetuadas em nossa sociedade é sempre desafiador. Envolve que a criança perceba que alguns de seus atributos são signo de exclusão ou de privilégio independente de sua história pessoal e da sua própria qualidade moral.

Ainda assim, é possível pensar que, a partir do trecho que reproduzimos do texto de Kehl, há um princípio de justiça comum que é renovado a partir da escuta do sofrimento ou exclusão particular de determinado grupo.

Marcos fez uma construção interessante em torno deste tema. Quando o reencontro anos depois para entrevistá-lo, um dos pontos que me chamam a atenção é sua associação da relevância da escola à conscientização sobre preconceitos correntes na sociedade, tema muito importante de ser ensinado aos alunos, em sua opinião. Conta-me sobre discussões que tem tido recentemente em algumas aulas sobre o assunto. Explica-me como uma pessoa alvo de um preconceito associado a algum traço distintivo seu pode sofrer e como é importante nessa hora que haja um “ombro amigo” no qual a pessoa possa se apoiar. Os exemplos que ele me dá de preconceito, inicialmente, são contra, nas suas palavras, pessoas gordas e pessoas albinas. Finalmente, faz menção a um preconceito que tem sido frequente na sociedade, contra caminhoneiros, com o qual ele se ressent, porque há caminhoneiros na sua família e ele próprio gostaria de seguir essa profissão.

Já sua orientadora relata-me um episódio vivido por Marcos com um aluno novo na sua escola. Tratava-se de um menino de pele negra, o qual se destacava nos esportes e que rapidamente se integrou na classe fazendo amigos — duas coisas que Marcos, sabidamente, valorizava bastante. Marcos coloca-se em uma relação de rivalidade com este aluno e, certo dia, inclui em alguma provocação que estava lhe fazendo uma menção ao fato de ser negro. Naturalmente, trabalhou-se com ele, com a ajuda de sua família, que ele não podia fazer aquilo, explicando-lhe as implicações de seu ato e colocando-lhe alguma sanção.

Ora, Marcos sempre teve a dificuldade, diretamente envolvida em seus acessos de raiva, de conjugar as injustiças que relatava sofrer quando alguém lhe fazia algo que ele não gostava com o desejo — ou a certeza — de ser valorizado por suas qualidades. Isso porque, apesar de se sentir muitas vezes vítima, ele não suportava sentir-se em um lugar de impotência. De modo que não deixa de ser interessante que, por meio de um momento de inversão de papéis, e no interior do grupo, ele tenha se identificado com um elemento que era e não era uma fragilidade — a depender da forma como fosse assumida subjetivamente. Segundo sua orientadora, ele realmente participava ativamente das aulas de discussão sobre preconceitos na sociedade,

interessado no discurso que pedia justiça e achando, posteriormente, um outro grupo no qual poderia, talvez, se representar: caminhoneiros. Vai fazendo assim uma escrita — a partir dos (des)encontros da fala — de sua posição no social, através daquilo que ele assume como significante, e que vai formando cadeia na diferença determinada com relação a outros significantes.

Esta cena ilustra, portanto, as contingências de encontros no espaço escolar que mobilizam o aluno a se dizer, qualificando-se a partir dos significantes disponíveis. Ou seja, trata-se de um espaço de abertura para experiências de pertencimento, identidade, de definição no significante — “sou isso!”, ou mais comumente: “aquilo não sou!”.

O filme *Divergente* faz uma repaginação da antiga temática da predestinação por aptidão, questão presente desde a *República* de Platão (1992), na qual a ideia de felicidade já aparecia ligada a uma ideia de fazer aquilo que condiz com a própria essência. No entanto, é interessante notar uma diferença fundamental: à medida que o filme estabelece como dispositivo narrativo que há um teste psicológico (na verdade, um simulador de realidade virtual) para revelar a aptidão de cada pessoa, dispensa de seu universo de ficção científica que haja escolas! Em contraposição, o tema da aptidão e da questão do pertencimento a um grupo, na república platônica, aparece precisamente quando se discute a educação dos guardiões da cidade. Ideia de que o sujeito “descobre”, na escola, aquilo a que veio no mundo.

### **8.3. Laço social e a história de um grupo**

Tomamos como tensão principal a ser analisada no interior do grupo a questão de se a inclusão se relaciona com a questão da amizade — e de como essa noção costuma ser aproximada de uma ideia de semelhança, de um traço comum. Logo percebe-se que a qualidade das interações entre alunos que são parte de um mesmo grupo envolve uma gramática de encontros e desencontros bem mais complexa do que a de assunção de um traço (imaginário) comum. Esboçamos algumas possibilidades de análise do que aparece por trás dessa tensão, através do desdobramento seja da noção de amizade, seja de função do semelhante ou de adolescência. Notamos, aí, que os elementos imaginários do grupo têm sido, por um lado, pontos de apoio privilegiados para um número significativo de adolescentes frente ao desamparo e ao imperativo de resposta à pergunta “quem sou eu?”; por outro lado, para outros, se não formam grupo, no sentido de partilharem o laço social neurótico, esses elementos imaginários servem de pontos de ancoragem em um processo que, ainda que não seja

mobilizado pela dúvida fundamental, incorpora oposições e elementos heterogêneos — familiares e extra-familiares — permitindo encontros que, poderíamos dizer, aumentam o horizonte normativo e a possibilidade de circulação social. Ainda assim, o imaginário do grupo constitui sempre risco para as possibilidades singulares e, em alguns casos, obstáculo ao reconhecimento da diferença e à possibilidade de vivências de conflitos.

Vamos concluir fazendo uma última observação acerca da questão da posição de exceção tal como desdobrada a partir do mito civilizatório freudiano. Poli (2004) propõe uma leitura da teorização freudiana distinguindo dois tempos de sua efetivação. Em um primeiro, por meio de um elemento “cultural” comum à sociedade humana, estabelece-se um princípio de justiça entre os humanos. Sobre este elemento “cultural”, é importante lembrar que a palavra, em alemão, é *Kultur*, traduzida por vezes por “civilização”, referindo-se a um elemento universal da humanidade. O “elemento” a que Poli faz referência consiste no fato de alguns indivíduos se imporem aos outros pela força, o que levou os homens a em algum momento firmarem um pacto entre si, após se juntarem para matar aquele que coagia os demais, em nome da justiça. Trata-se, portanto, de um tempo mítico. Ele se distingue de um segundo tempo, em que a insígnia paterna é introjetada pelos indivíduos na figura do supereu e estabelece-se uma relação entre todos mediada pela Lei simbólica. O que Poli ressalta, diante disso, é que somente neste segundo momento temos uma positivação das respostas da fratria na forma dos destinos que serão dados ao ato mítico primeiro:

É apenas após este segundo tempo que a distinção entre o princípio da cultura — o ‘elemento cultural’ — e os laços sociais — as relações humanas historicamente circunscritas — se faz presente. A emergência da cultura refere-se, pois, ao tempo mítico de assassinato e incorporação do pai da horda; ele funda o princípio de equidade como regulador da relação entre os irmãos; já o laço social, por sua vez, refere-se às diferentes formas que as fratrias têm de lidar, ao longo da história, com as consequências e os retornos deste ato primitivo.

O ‘elemento cultural’ funda a humanidade; ele é atemporal posto que mítico. Já os laços sociais estabelecem a história, eles inscrevem ao longo do tempo as formas de enlace que os humanos constituem entre si, o que implica também nas diferentes formas de representar este ato primeiro (Poli, 2004, pp. 42-3).

A autora prossegue sua argumentação propondo que neste primeiro tempo o grupo se organiza em torno de um traço — o traço unário, *einziger Zug* — que tem valor de **signo**. Ainda assim, Freud aproximaria este traço da função identificatória desempenhada pelo ideal do eu. Já a leitura lacaniana do traço unário aproxima-o do **significante**. Um traço primeiro, mas que mobiliza uma série significativa. Enquanto o signo representa um objeto, tem uma correspondência unívoca de sentido com uma coisa, o significante representa outro significante

a partir da diferença mínima entre eles. “É esta condição de estabelecimento de uma série significativa, no qual um sujeito se representa entre outros, que torna possível a constituição de um laço social dado” (p. 43).

Tal distinção entre um tempo do ideal, que Poli prosseguirá por associar à fantasia e ao fetiche, e um tempo do laço social, enquanto solução de compromisso sintomática, nos interessa pela lembrança da distância entre o laço social e seus ideais. Distância que é espaço mobilizador, se quisermos, de um trabalho de luto com relação ao pai ideal, de reconhecimento da castração e posicionamento subjetivo frente a esse universal. Acima de tudo, introduz-se uma dimensão de temporalidade e de história, desdobrada a partir dessa série significativa.

Fizemos anteriormente uma consideração sobre a possibilidade de um sujeito se escrever a partir do encontro educativo com seu professor ou com o objeto de estudo, enquanto representantes particulares do Outro — entendido como lugar universal de “tesouro dos significantes”. Podemos transpor essa mesma aposta para o grupo? Isso envolveria não a conceitualização de um sujeito do grupo, ou alguma outra noção de unidade psicológica intragrupal equivalente, mas uma história dos (des)encontros produzidos nesse lugar comum. A criança-adolescente cuja inclusão é problematizada pela escola, assim, **já é** a história das relações entre ela e seu(s) grupo(s), e pensá-la de maneira isolada faz pouco sentido. Parece-nos que o potencial da escola para fazer essa escrita, história parcial e conflitiva, é elemento central na justificativa da aposta na inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como hipótese de trabalho que os impasses trabalhados em torno dos nossos casos poderiam ter, como efeito, o retorno de uma verdade na falha de um saber. Neste avesso do discurso, deparamos com aquilo que é da ordem do real, no sentido do que é impossível, do que não cessa de não se escrever, segundo fórmula lacaniana (Lacan, 1972-73). Trata-se, portanto, daquilo que o discurso é incapaz de dizer ao passo que lida com uma impossibilidade de estrutura. Isso não quer dizer que nada é possível de ser dito, e sim, que é impossível dizer tudo. Tampouco seria tarefa da psicanálise apontar para o limite em um sentido estrito daquilo que não pode ser ultrapassado, como um exercício de modéstia ou resignação. Trata-se, antes, de operar com o sentido de limite como borda, como margem entre as duas dimensões de verso e avesso do discurso (Voltolini, 2021). Assim, conforme exploramos isso que faz tensão na escola inclusiva, fomos procurando estabelecer algumas distinções.

À medida que um discurso se constitui, faz apelo a algum ideal para se justificar. Mas é possível diferenciar, neste ponto, se trata-se de um ideal imaginário ou de um ideal simbólico que está aí em jogo. A depender de um ou de outro, a distância entre o ideal e o *pathos* é sentida como impotência ou como impossível, em um caso fazendo curto-circuito e paralisia; em outro, remetendo àquilo que a psicanálise chama de castração. Aquilo que faz sintoma retorna na forma de uma repetição. Alguns autores (Didier-Weill, 2012; Lollo, 2018) dirão que há uma sideração em torno de um significante, que vem tamponar um trauma. Essa sideração pode ser de dois tipos: um que não pode advir; outro que é pré-condição para uma de-sideração (Lollo, 2018, p. 20).

De modo que nos interessou pensar que cada tensão era assim sentida porque colocava em contradição a ideia de uma escola inclusiva que fizesse Um em torno do **traço** — uma escola-toda para-todos — em vez de uma escola que se instituisse como lugar comum em torno da **falta** (Voltolini, 2021).

Não obstante, há algo que emerge como mal-estar também pelo fato de a escola só ter sentido enquanto experiência de alteridade. Nessa linha, não há inclusão sem determinação; nem partilha da falta sem alienação (simbólica); nem possibilidade de advir sujeito, em relação com um universal, senão por meio de um particular — e, portanto, daquilo que é arbitrário, contingente, não necessário.



A introdução dessa dimensão do impossível no lugar da impotência apareceu, na Primeira Parte desta tese, quando consideramos a dimensão de negação presente no encontro educativo. Foi por uma interpelação da recusa de Bárbara e Antônio como sintoma, interrogando seu sentido, que chegamos a uma qualificação de diferentes possibilidades de enunciação envolvidos nesse “não”.

Ideal / saber	Verdade / Mal-estar / produção
É preciso contemplar a singularidade de cada aluno para poder ensinar	Educação impossível
É preciso motivar o aluno	Singularidade/sujeito se produz como efeito de um encontro tenso
Ideia de aprendizagem como desenvolvimento	Estar no laço enquanto sujeito depende de uma resposta que só depende do sujeito (não pode ser antecipada pelo Outro)
Ideia de diversidade homogênea, ou harmônica	
Diagnóstico/autoridade “competente” vai esclarecer o que deve ser ensinado e como	Dialética entre subjetivação e objetivação

Foi importante discernir a alteridade como elemento-chave para compreensão da singularidade, distinguindo-a de uma noção essencializada de sujeito. A partir do princípio de que não há singularidade fora de um enlace (como lembra Tatit, 2016) e da noção de diferença como produção negativa é que chegamos, nos casos analisados, a uma hipótese sobre o estatuto daquilo que neles se repetia. A inclusão, no sentido de operação em que se faz de um jovem um aluno, busca o desdobramento da diferença, por parte de um sujeito, à medida que se transmite algo que o coloca em relação a um universal. Que o horizonte seja o de que este sujeito possa, eventualmente, trazer o novo (Arendt, 2013) envolve uma abertura para a contingência (toda patologia é subjetiva, como pondera Canguilhem, 2009), assim como o reconhecimento de uma resposta que não coincida exatamente com o que era esperado (Lajonquière, 1999).

Trata-se de uma dialética entre escola e sujeito que permanece como não resolvida: “A educação sempre bascula dentro dessa dialética de subjetivação – alguém – e objetivação – algo” (Voltolini, 2021, p. 106) — como lembra Voltolini, a partir da proposição de Meirieu segundo a qual “nós queremos todos, mais ou menos, ‘fazer alguma coisa de alguém’ depois de ter ‘feito alguém de alguma coisa’” (Meirieu *apud* Voltolini, *idem*). Ainda assim, pode-se perguntar em que condições essa dialética pode claudicar e quais os riscos de cairmos em uma educação ortopédica. Isso nos levou às questões desenvolvidas na Segunda Parte.

Ideal / saber	Verdade / Mal-estar / produção
<p>A capacidade de seguir regras é signo de “inclusão”</p> <p>Basta entender cognitivamente a regra ou seu sentido (persuasão substituiria a necessidade de coerção)</p> <p>Deve-se eliminar a dimensão arbitrária da regra</p> <p>É preciso acompanhar/vigiar os alunos (especialmente os “especiais”) para evitar conflitos</p> <p>Escola como extensão da família na educação e na colocação de limites</p> <p>Diagnóstico/autoridade “competente” vai esclarecer o que deve ser feito quando o aluno não se comporta</p>	<p>Função do interdito (e os problemas decorrentes da sua inoperância, ou da renúncia em enunciá-lo)</p> <p>Violência simbólica e alienação imaginária</p> <p>Diferença entre a regra moralizante e o interdito depende de um engajamento subjetivo (encontro real) com o conflito, não estando garantida <i>a priori</i></p>

Se na Primeira Parte tratou-se de qualificar o “não” do aluno, na Segunda a pergunta recaiu sobre o estatuto do “não” do adulto — e como sustentá-lo.

A distinção conceitual fundamental aqui foi entre imaginário e simbólico, o que permitiu, por sua vez, uma diferenciação entre a regra moral e o “inter-dito” simbólico. Há, na contemporaneidade, uma tensão entre fazer “furo” na instituição, “estourá-la” (Mannoni, 1977), e a falência da instituição como lugar comum, cedendo lugar à organização como campo de embate entre “direitos” privados. Consideramos, ainda, nesse cenário, a dita “crise de autoridade”, a qual dificulta os processos de ligação das crianças à tradição e de sustentação dos limites. A partir de algumas cenas dos casos de Marcos e de Antônio, discutimos como foi possível, em algumas situações, recolocá-los em relação com o interdito, sem encarnar a Lei — em alguns momentos, percorrendo o caminho da relação com um outro (rival) para o Outro (barrado). Que não haja garantias para que essa operação se instale, nem suporte imaginário ou simbólico para tanto, abre no entanto espaço para se pensar a instituição como lugar de encontro, para que se fale em nome próprio. No caso dos alunos, isso apareceu no interessante recurso à escrita, por meio das cartas e poemas, que fizeram borda aos conflitos, colocando remetentes e destinatários; no caso dos adultos, no esforço de tomar as decisões com responsabilidade.

Note-se como, tanto na Primeira Parte como na Segunda Parte, localizamos uma operação de corte feita pela escola: na “mesmice” ou auto-suficiência dos **interesses** do aluno,

para que estes possam aceder à forma do **desejo**; no conflito fruto dos limites colocados pelo interdito da Lei, sem os quais não há inclusão, interditando a repetição de uma satisfação autoerótica; e, finalmente, na interposição que a escola faz entre aluno e sua família (ou entre o aluno e seus “valores”), separando as esferas do público e do privado.

Por outro lado, através de um mestre ou instituição que são particulares, e de um grupo pautado por questões imaginárias, transmitem-se marcas que são signos de pertencimento ao mesmo tempo que permitem uma maneira de lidar com a falta de sentido que é do real da experiência. De modo que não há separação (simbólica) sem alienação (imaginária), como coloca Batista (2015). Mas também vemos que, do ponto de vista dessas duas operações lógicas tematizadas por Lacan (1964), a dimensão da singularidade transita pelos registros da fala (contingente) e da escrita (necessário), em movimentos de abertura e afânise do sujeito. Tão logo o sujeito se separa do Outro e se afirma como singular, já se representa novamente por meio de significantes-mestres, mantendo-se em relação ao campo do Outro.

Por fim, a Segunda Parte deixou-nos com a questão, proferida pela terapeuta de Marcos, sobre como pode a escola sustentar a possibilidade de conflito dentro de seu espaço. Frente ao esvaziamento da instituição como lugar de encontro e à crise de assimetria entre gerações, qual o destino dos conflitos dentro do grupo de alunos?

Ideal / saber	Verdade / Mal-estar / produção
Ideia de inclusão segundo ideais de amizade e felicidade	Tendência especular do grupo; exclusão estrutural da exceção — agregação através da segregação
Ideal de apaziguamento e gestão dos afetos e conflitos vividos no encontro com o outro: medo, pena, rivalidade, agressividade, estranhamento	Desamparo
Imperativos de identidade no contexto da adolescência	Descoberta do estranho em mim no outro (ex-timidade)

Por meio do tema do grupo, chegamos, na Terceira Parte, à conclusão que já se desenhava no restante do trabalho. Primeiro, de que a inclusão é processo, encontro, que diz respeito à escola, e não ao aluno enquanto caso individual. De modo que faz sentido interpelar a tensão geradora de impasse na inclusão não como sintoma do aluno, mas como sintoma da escola — é a partir desse encontro que se pode fazer questão. Em segundo lugar, é pela aposta de que os (des)encontros e conflitos podem ser produtivos que a inclusão faz sentido — novamente, não só para o aluno “incluído”, mas para a escola.

Por fim, traçamos uma relação entre dois movimentos de transformação que se dão no tempo e renovam a aposta na escola como lugar de experimentação com posições outras (alargando o potencial normativo do jovem): a história de determinado grupo, que se escreve na tentativa de dar conta do mal-estar inexorável do encontro com o outro; e o próprio crescimento dos alunos, do qual a escola é palco e que, na adolescência, passa por sensíveis revoluções.

Retenhamos alguns desses pontos que abrem algumas conclusões para além desta sequência de raciocínio.

Voltando à nossa proposta de trabalhar com tensões, podemos dizer que há algumas tensões que são recobertas por certos saberes. Nesses casos, o discurso esconde a falha no saber, logo produzindo mais um saber (S2) para tamponar essa falta. Há que se distinguir então a tensão que é dado de estrutura, e que retorna na falha do saber, tal como o retorno do recalcado, daquelas que são produzidas em decorrência do próprio movimento imaginário ou organizacional de fazer com que as coisas funcionem. Estas tensões são sintoma de um sentimento de impotência frente ao que “não cessa de não se escrever” e que parece paralisar o movimento através do qual algo se precipita, incluindo uma diferença na repetição. Uma tensão estática, que precisa manter as coisas no lugar.

Que algo possa aparecer como “verdade” aí conta com uma entrada em cena do real, não só como falta negativa na necessidade, mas também como encontro contingente, que permite uma inversão. Assim, por exemplo, Antônio saiu do impasse sobre imitar os outros na escola, o que não lhe fazia sentido, passando então a poder jogar com o fato de que um mentiroso fala a verdade, de que é possível ser “irônico” e jogar com as palavras na poesia. É por meio de encontro imprevisto, com um outro semelhante, mas diferente, que Marcos embaralha a gramática “amigo ou inimigo”, “agressor ou vítima”, podendo compartilhar esses sentimentos com o outro. Finalmente, também estamos diante de algo dessa ordem quando Bárbara, no interior da própria entrevista, se dá conta de que era possível inverter sua expectativa: em vez de mantê-la baixa para que o bom encontro viesse surpreender e causar alegria (*bonheur*), era possível desejar e se desafiar desde que houvesse abertura para colher um resultado inesperado. Ou seja, no fundo, percebe que expectativa (de resultado) e desejo são coisas diferentes; e que a possibilidade do bom encontro não está condicionada à capacidade de controlar e prever as condições para que ele aconteça. Seria uma inversão desse tipo que estaria

em causa quando ela é capaz de jogar com a matemática, escolhendo a matéria pela qual menos se interessa.

Entendida nesses termos, a questão do desejo foi, talvez, a principal pista que encontramos como ponto de tensão nos casos “cinzas”. Se um aluno com uma deficiência mais comprometedora facilmente produz sentimento de pena em seus colegas e professores, por estampar a distância intransponível entre eles, o caso “cinza” levanta a questão, incômoda, de que o aluno não adere à escola porque **não quer**. Em outras palavras, é aquele que “até tem dificuldades”, mas “bem poderia produzir mais, se assim quisesse”... poderia “aproveitar mais a escola”. Aqui, talvez, está o ponto no qual a tensão faz um grande nó, porque se coloca o cruzamento de uma cultura ainda frequentemente moralista com relação ao aluno, do qual é exigido que se mostre merecedor dos cuidados extras e leniência por parte do educador, com o paradigma contemporâneo da depressão como estratégia privilegiada para a evitação de conflitos. Nos referimos aqui, por um lado, ao que poderia ser chamado de um sintoma da nossa sociedade, que parece escolher evitar os conflitos e negociações pela palavra, preferindo que o Outro dê conta das questões no plano jurídico-organizacional. Mas, por outro lado, também nos referimos à impressão de que os casos “cinzas” da inclusão são tomados na escola frequentemente como se seu laço com a instituição fosse predominantemente depressivo, já que recuam de entrar no jogo fálico.<sup>90</sup> De fato, como a clínica da depressão demonstra, não é fácil tirar o sujeito da posição de não jogar o jogo — no caso da escola, jogar com as palavras, com a matemática, etc. Fica-se às voltas com a questão sobre o que pode lhe acender o desejo, sobre onde repousa seu interesse. E, principalmente, com a pergunta sobre o que colocá-los na posição de exceção provocará em seu desejo.

Voltolini (2021) sugere que os psicóticos e os autistas não fazem “série” na escola, são “fora-de série”, porque sua relação com o conhecimento é distinta daquela dos neuróticos: não estão movidos pela dúvida sobre o que aquele conhecimento mobiliza, seu gozo não passa pela distância entre saber e verdade. Movem-se pela linguagem na posição de certeza, recusando as formas de gozo fálico. E seu destino, no discurso pedagógico, tem sido comumente determinado pela prática “de classificar o psicótico e o autista no campo do transtorno, do déficit a ser

---

<sup>90</sup> Sobre a escolha da posição depressiva, no sentido da “escolha da neurose” freudiana, Kehl (2015) propõe: “Ocorre que o futuro depressivo se detém a meio caminho do percurso em que os histéricos e obsessivos definem sua posição fantasmática: ao invés de enfrentarem a rivalidade fálica, na tentativa de reverter os efeitos da perda que já ocorreu, os depressivos ‘escolhem’ permanecer na condição de castrados. Isso não significa que tenham simbolizado a castração. Tampouco se trata das versões imaginárias da castração entendida como privação ou frustração, e sim de abster-se da reivindicação fálica, colocando-se sob o abrigo da castração infantil. Isso não significa que não existam paixões de rivalidade nos depressivos. Se eles recuam, é porque não admitem o risco da derrota nem a possibilidade de um segundo lugar. Ao colocar-se ante a exigência de ‘tudo ou nada’, acabam por instalar-se no nada” (p. 15).

corrigido na direção do que podemos chamar de um *neuroticocentrismo*” (p. 176). A inclusão desses alunos passaria pela proposta da escola se permitir acolher a produção do autista e do psicótico como **obra**.<sup>91</sup>

Se aproximamos aqui a discussão da depressão com a da psicose não é para avançar em torno da compreensão que a escola deveria ter dessas categorias. Mas porque, independente da estrutura clínica do aluno, e da questão se ele faz laço ou não, a escola está diante de uma tensão que não se resolverá, porque exige uma posição dialética diante do aluno: de escuta da produção deste enquanto posição de um sujeito e sustentação de seu lugar de mestria (ainda que, como já apontava Kupfer (1999), se trate de mestre que se sabe não-todo e só “finge” ser todo). Jogo que não é simples, porque há uma tensão inevitável entre o interesse privado do aluno e a proposta comum de estudo trazida pela escola. Tomar uma produção como obra não é mera questão de boa-vontade, não significa um olhar condescendente; antes, promove um tensionamento a partir do qual se espera que o aluno possa produzir algo. A psicanálise convida a lembrar que precisamos passar da vontade para o desejo — do interesse autônomo e, ilusoriamente, unívoco para o desejo, no sentido de relacional e mediado.

Trabalhar com essa perspectiva não é sem consequências. Do ponto de vista conceitual, justifica nosso percurso por noções negativas de sujeito e singularidade, bem como por uma noção dialética de tempo — que introduzimos com as ideias de acontecimento e de história de um laço.

“A ‘dialética’ é, em última instância, a ciência do ‘como a necessidade nasce da contingência’ (...) Todo o esforço da abordagem dialética se empenha em não sucumbir à ilusão retroativa de que o resultado final estava prescrito desde o começo, e portanto, em não perder de vista a contingência de que depende a chegada da Necessidade.” (Zizek apud Tatit, 2016, p. 39).

Isso também é prenhe de consequências para a escola, pois renova a questão sobre o que um aluno será capaz de fazer frente a uma determinada situação e o que esperar dele —

---

<sup>91</sup> “Tomada pelo objetivo de agenciar aprendizagens, a escola não pode senão se decepcionar frente aos resultados que obtém junto às crianças psicóticas e autistas que aprendem, em geral, por fora dos circuitos que a escola mobiliza para que eles aprendam. Além de aprender por via de outros circuitos, costumam, por efeito de estrutura, transformar os conteúdos que aprendem ao ponto de dar-lhes uma forma distinta daquela contornada pelo senso comum. É preciso algum esforço para dar ao que produzem um valor de obra, esforço que a psiquiatria atual nos preparou para não reconhecer e que a distribuição capitalista do valor das aprendizagens não está preparada nem disposta a acolher.

Se por outro lado, a escola aceita reencontrar o que a define em sua tarefa de promover o estudar, ela pode reassentar seu papel e sua função com estas crianças, evitando sucumbir à desmontagem discursiva que elas inevitavelmente proporcionam. Novamente aqui, deverá saber lapidar a questão do estudar de modo que ele não resulte ameaçador aos sujeitos psicóticos e autistas” (Voltolini, 2021, p. 175-6).

expectativa que, se de um lado, se particulariza e aparece como demanda, de outro, parte do princípio de que não se pode, nem se deve, prever o que um aluno fará com aquilo. A dimensão da singularidade faz sua entrada, portanto, a partir do momento em que justamente algo não funciona, faz tensão, convidando a que se formule a pergunta sobre seu porquê. Neste ponto, não se trata de tomar a impossibilidade como sintoma do caso do aluno, mas da relação que se estabelece, no tempo, entre este e a escola (em sentido amplo).

Finalmente, podemos voltar à pergunta inicial sobre o que seria a escola inclusiva e quais são seus elementos fundamentais. A partir dos argumentos desenvolvidos, nos quais educação e inclusão caminham juntas, seria legítimo pensar que não há diferença entre a “escola inclusiva” e a escola. A crítica a uma “escola toda” não se traduz na defesa de escolas especiais, especializadas, nem necessariamente de uma “nova escola”, com um método adequado para acolher a diversidade. A escola — “não-toda”, mas comum a todos — não se define enquanto “inclusiva” por recusar que possa ser definida na relação com um universal, mas sim na maneira como trabalha e se faz permeável àquilo que lhe é heterogêneo.

Analogamente, a função do Orientador Educacional não se faz mais privilegiada do que a de outro educador para que a inclusão seja efetivamente realizada. Não é de seu conhecimento específico, oriundo do universo “psi” ou de qualquer outro que seja, que ele retirará sua eficácia. Tampouco será por se colocar na posição de psicanalista na instituição que sua intervenção terá efeitos. Sem querer simplificar uma complexa discussão sobre formação, diríamos que, enquanto educador, ele aprende com seus casos, retirando deles valor heurístico.

## REFERÊNCIAS <sup>92</sup>

- Agamben, G. (2012). O amigo. *Civilistica.com*, 1 (2), 1-8.
- Alemán, J. & Larriera, S. (2009). *Desde Lacan : Heidegger: textos reunidos*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones.
- Angelucci, C. B. (2014). Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre educação*, 25 (1), 116-134.
- Aquino, J. (org.) (1999) *Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo: Summus.
- Arendt, H. (2004). *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, H. (2013). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Askofaré, S. (2009a). Aspectos da segregação. *A peste* (São Paulo), 1 (2) 345-354.
- Askofaré, S. (2009b). O jogo da exclusão. *A peste* (São Paulo), 1 (2) 401-407.
- Assoun, P.-L. (2000). *Lecciones psicoanalíticas sobre hermanos y hermanas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Aulagnier, P. (1979). *A violência da interpretação: do pictograma ao enunciado*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Baszanger, I. and Dodier, N. (2006). "Ethnography - relating the part to the whole", In: Silverman, D. (org.) *Qualitative Research: theory, method and practice*. London: Sage Publications.
- Batista, D. E. (2014). Reflexões sobre o livro *O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas*. Um elogio à escola pública, laica e gratuita. In: Voltolini, R. (org). *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Batista, D. E. (2015). A escola da igualdade política e das diferenças psi: quando a educação pública dá lugar à "especial". *Educação* (Porto Alegre), v. 38, n. 2, pp. 212-221.
- Bernardes, A. (2010). Pesquisa & psicanálise: algumas referências lacanianas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 35-38.
- Bezerra, B., Jr. (2014). Psicanálise e neurociência: um debate necessário. Entrevista. *Revista Percurso*, 27(53). Recuperado de: [http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apg=artigo\\_view&ida=1126&ori=edicao&id\\_edicao=53](http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=1126&ori=edicao&id_edicao=53)

<sup>92</sup> De acordo com o estilo APA (*American Psychological Association*).



- Bogdan, R. & Biklan, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Burger, N. (Diretor). (2014). *Divergente* [filme longa-metragem]. Universal City (CA): Summit Entertainment.
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico*. São Paulo: Editora Forense Universitária.
- Cassin, B. (2022). *Elogio da tradução: complicar o universal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Chaunu, P. (2009). Le dessin de Chaunu - 22/04/2009. *Ouest-France (periódico francês)*. Disponível em 21/07/22: <http://ecolereferences.blogspot.com/2015/04/1969-2009-cest-quoi-ces-notes.html>
- Chauvière, M. (2007). *Trop de gestion tue le social: essai sur une discrète chalandisation*. Paris, França: Éditions La Decouverte.
- Cifali, M. (2009). Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 25(1), 149-164.
- Colóquio Internacional do LEPSI. (2021). *Anais do XIV Colóquio Internacional do LEPSI: os nomes da criança: infâncias, alteridade e inclusão*. Organizado por Faculdade de Educação, USP (coord. Rinaldo Voltolini). São Paulo: FEUSP.
- Costa, A. & Poli, M. C. (2006). Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. *Pulsional: Revista de Psicanálise*, 19(188), 14-21.
- Debieux Rosa, M., & Domingues, E. (2010). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 180-188.
- Decreto n. 6.949* (2009, 25 de agosto). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Didier-Weill, A. (2012). Quando o que não cessa de não se escrever cessa de não se escrever. *Revista de Psicologia, Fortaleza*, 3 (2), 9-14.
- Dunker, C. (2008). "Metodologia de Pesquisa e Psicanálise" In R. Lerner e M. C. (orgs.) *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta.
- Dunker, C. (2011). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. São Paulo: Annablume.
- Figueiredo, L. C. (2006). Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise* (São Paulo), 39 (70), 257-278.

- Fink, B. (1998). *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Freud, S. (1900). A interpretação dos sonhos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. IV-V. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1913a). Sobre o início do tratamento (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1913b). Totem e Tabu. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1914). Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1923). O Ego e o Id. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1927). O futuro de uma ilusão. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1930). O mal-estar na civilização. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1933). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXI: A dissecação da personalidade psíquica. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1937). Análise terminável e interminável. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Fromm, E. (1932). "The method and function of analytic social psychology – notes on psychoanalysis and historical materialism". In: Arato, A. & Gebhart, E. (eds.)(1982). *The essential Frankfurt School Reader*. New York: The Continuum Publishing Company.

- Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of Spirit* (A. V. Miller, trad.). Oxford: Oxford University Press.
- Honneth, A. (2009). *Pathologies of Reason*. Nova York: Columbia University Press.
- Imbert, F. (2001). *A questão da ética no campo educativo*. São Paulo: Vozes.
- Iribarry (2003). O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 6(1), 115-138.
- Julien, P. (1996). *O estranho gozo do próximo: ética e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Kehl, M. R. (org.) (2000). *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Kehl, M. R. (2002). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kehl, M. R. (2015). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo.
- Kupfer, M.C. (1999). Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: J. Aquino (org.) *Autoridade e autonomia na escola* (pp. 85-100). São Paulo: Summus.
- Kupfer, M.C. & Petri, R. (2000). Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica*, 5 (9), 109-117.
- Lacan, J. (1938). *Os complexos familiares na formação do indivíduo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- Lacan, J. (1959-1960). *O seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- Lacan, J. (1960-61). *O seminário, livro 8: A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.
- Lacan, J. (1964). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.
- Lacan, J. (1969-70). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.
- Lacan, J. (1971-72). *O seminário, livro 19: ... ou pior*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.
- Lacan, J. (1972-73). *O seminário, livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

- Lacan, J. (1998a). Do sujeito enfim em questão. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lacan, J. (1998b). Posição do inconsciente—no Congresso de Bonneval. In: *Escritos*: Jorge Zahar Ed.
- Lo Bianco, A.C. (2014). "Autor: autoridade e autorização". In: Voltolini, R. (org). *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lajonquière, L. (2000). Psicanálise, Modernidade e Fraternidade: notas introdutórias, In: Kehl, M. R. (org.) *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Dumará.
- Lajonquière, L. (2001). Duas notas psicanalíticas sobre as crianças com 'necessidades educativas especiais'. *Pro-posições* (Unicamp), 12 (2-3), 47-59.
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, J. (2017). *Elogio da escola*. São Paulo: Autêntica.
- Lebrun, J.-P. (2004). *Um mundo sem limites: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Lebrun, J.-P. (2010). *O mal-estar na subjetivação*. Porto Alegre: CMC.
- Lebrun, J.-P. (2016). *Les risques d'une éducation sans peine*. Bruxelas, Bélgica: Yapaka.be.
- Lerner, A. B. C. (2013). *Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a Educação Inclusiva*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Lerner, A. B. C. & Voltolini, R. (2015). Psicanálise, ética e inclusão escolar. *Nuances: estudos sobre Educação* (Presidente Prudente), 26 (2), 74-92.
- Lerner, R. (2008). Relato de casos clínicos na clínica psicanalítica e em pesquisas: considerações quanto às condições discursivas. In: R. Lerner e M. C. (orgs.) *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta.
- Lollo, P. (2018). Os ofícios impossíveis e o chamado do real. *Reverso* (Belo Horizonte), 40 (75), 15-24.
- Mannoni, M. (1977). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. São Paulo: Autêntica.
- Meirieu, P. (2003). A mitad de recorrido: por una verdadera 'revolución copernicana' en pedagogía, In: *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes S. A. de Ediciones.

- Miller, J.-A. (2008). Coisas de fineza em psicanálise. *Orientação lacaniana III, 11*. Disponível em: <https://psiligapsicanalise.files.wordpress.com/2014/09/jacques-alain-miller-coisas-de-fineza-em-psicanalise.pdf> (Acessado em agosto de 2021).
- Minerbo, M. (2000). *Estratégias de investigação em psicanálise: desconstrução e reconstrução do conhecimento*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Moraes, L. G. (2019). *Portfólios de produção textual: relações sujeito-escrita e sujeito-instituição*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Moreira da Silva, C. & Macedo, M. (2016). The Psychoanalytic Method of Research and the Potential of Clinical Facts. *Psicologia: Ciência e Profissão, 36*(3), 520-533.
- Next School. (2016). *6 problems with our school system* [curta-metragem, animação]. Índia: Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/okpg-IVWLbE> (acessado em julho de 2022).
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, Espanha: Ediciones Cinca.
- Parra, V. (2007). "Agustina Palacios y Javier Romañach, El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad." *Derechos y Libertades, 17* (II), 231-239.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Editora Intermeios.
- Pinto, F. C. S. N. (2014). *A transferência e seus efeitos de saber*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Pippin, R. (2007). "Recognition and Reconciliation: Actualized agency in Hegel's Jena Phenomenology", In: Van den Brink, B. & Owen, D. *Recognition and Power: Axel Honneth and the tradition of Critical Social Theory*. Cambridge: CUP.
- Pippin, R. (2009). "Natural and normative". *Daedalus, 138* (3).
- Pirone, I. & Ottavi (2020). La force des normes: Entretien avec Pierre Macherey. *Psychologie Clinique, 50*(2), 7-14. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050007>
- Pirone, I. (2021). Comunicação oral. *XIV Colóquio Internacional do LEPSI: os nomes da criança: infâncias, alteridade e inclusão*. Organizado por Faculdade de Educação, USP (coord. Rinaldo Voltolini). São Paulo: FEUSP.
- Plaisance, E. (2010). Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa, 40* (139), 13-43.
- Plaisance, E. (2014a). Os desafios da educação inclusiva e o mal-estar na educação. In: Voltolini, R. (org.) *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp.

- Plaisance, E. (2014b). Faut-il tuer les institutions? Discours émancipateur ou discours gestionnaire?, In: Legros, P. (org.) *Les processus discriminatoires des politiques du handicap*. Grenoble, França: PUG.
- Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, 38 (2), 230-238.
- Platão. (1992). *The Republic* (Plato, translated. by GMA Grube, revised by CDC Reeve). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Poli, M. C. (2004). Perversão da cultura, neurose do laço social. *Ágora*, 7 (1), 39-45.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Roudinesco, E. (2006). *A análise e o arquivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Safatle, V. (2006). *A paixão do negativo: Lacan e a dialética*. São Paulo: Editora UNESP.
- Safatle, V. (2015). "Uma certa latitude: Georges Canguilhem, biopolítica e vida como errância". *Scientiae Studia*, 13 (2).
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.
- Silva, K. C. B. (2010). Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. *Pro-Posições*, 21(1), 163-178.
- Tatit, I. (2016). *A noção de singularidade na psicanálise lacaniana: aspectos teóricos, clínicos e sociais*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Thiollent, M. (2013). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora.
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2017). *Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update*. Washington, D.C. Disponível em: <http://tech.ed.gov>.
- Van Haute, P. & Geyskens, T. (2012). *A Non-Oedipal Psychoanalysis? — A Clinical Anthropology of Hysteria in the Works of Freud and Lacan*. Leuven: Leuven University Press.
- Voltolini, R. (2009). A escola e os profissionais d'A criança. *Anais do 7o Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.
- Voltolini, R. (Org.) (2014). *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp.

- Voltolini, R. (2017). "A normatividade como anomalia na pesquisa psicanalítica em educação" In M. R. Pereira (ed.) *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com 'isso'?* Belo Horizonte: Scriptum Editora.
- Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: anti-formação docente*. São Paulo: Zagodoni.
- Voltolini, R. (2019). Crianças públicas, adultos privados: falar da infância. *Clínica & Cultura*, 8(2), 108-121. Recuperado em 17 de outubro de 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-25092019000200009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-25092019000200009&lng=pt&tlng=pt)
- Voltolini, R. (2021). *Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.