

DA INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE VISUAL À EDUCAÇÃO PARA O SUJEITO

*Nazaré Cristina Cunha de Azevedo*⁵⁰

RESUMO

O presente artigo discute o conceito de inclusão, a partir de Dubet (2003), que faz a análise da escola do ponto de vista da produção da diferença e da exclusão, mostra que além da exclusão social que produz efeitos na escola, existe a exclusão escolar, produzida na e pela escola. Recorre à psicanálise freudiana e lacaniana, para expressar uma aproximação entre deficiência visual e educação, do ponto de vista da inclusão escolar, pela via da relação professor/aluno. Para tanto, foi utilizado o método de análise bibliográfica através de leitura de textos que versam sobre o assunto, conforme aparecerá na exposição do trabalho. Propõe que o professor se desatrele dos semblantes ou discursos, sobre os quais se erguem a moral moderna, fazendo com que o sujeito deslize sob o significante mestre, surgindo como sujeito cindido, barrado, para que uma relação de ensino/aprendizagem se estabeleça.

Palavras-chave: Inclusão. Relação Professor/Aluno. Psicanálise.

FROM THE SCHOOL INCLUSION OF THE VISUAL IMPAIRED TO AN EDUCATION OF THE SUBJECT

ABSTRACT

This paper debates the inclusion concept from Dubet view (2003), which makes a school analysis considering the production of difference and exclusion, showing that beyond social exclusion that rebounds at school, it also exists a school exclusion, produced in and by the school. It relies on Freud and Lacan's psychoanalysis, to approach visual deficiency and education from the school

⁵⁰ Docente do Centro Universitário de Goiás Uni-Anhanguera. E-mail: cristinazevedo@yahoo.com.br

inclusion point of view, having as object the analysis of the teacher/student relation. Therefore, the method here employed was bibliography analysis over texts that bring about the subject. It also suggests that teacher should unfasten himself from the visages or discourses related to a modern moral, making the student to slip under the significant master that comes up as a split and stopped subject who is stopped from making a teaching-learning relationship real.

Keywords: Inclusion. Teacher/Student Relation. Psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

A inclusão no sistema regular de ensino tem sido nas últimas décadas uma das questões mais discutidas no âmbito educacional brasileiro, sendo amparada por políticas públicas federais, estaduais e municipais. O inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira cita o “atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O MEC, por exemplo, em sua Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), estabelece como diretrizes da Educação Especial dar suporte ao sistema regular de ensino na inserção dos alunos com deficiências. Esta definição foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96), como também nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica onde encontramos a seguinte descrição de escola inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola prepara-se, organiza-se, capacita seus professores, para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (CNE/CEB, 2001, p.40).

Houve no Brasil um aumento no número de alunos da educação especial matriculados nas classes comuns do ensino regular. O percentual desses alunos cresceu 41% em 10 anos. São 375.775 alunos da educação especial frequentando estas classes. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Inep/MEC), em 1998, apenas 13% dos estu-

dantes com necessidades especiais frequentavam estas turmas comuns e em 2008 essas matrículas chegaram a 54%. No entanto, os números apresentados mostram o quanto estamos longe dos objetivos estabelecidos para a educação brasileira.

Entretanto, incontáveis são os obstáculos que impedem que a inclusão, de fato, aconteça na prática cotidiana das escolas: falta de material didático-pedagógico, inadequação do espaço físico, dentre outros. Mas o fator que aqui se põe como mais importante, no sentido de obstaculizar a inclusão de fato e que é o objeto deste estudo é a relação professor/aluno, que incide sobre a temática da formação de professores. No campo da educação formal, o termo formação de professores é normalmente utilizado para caracterizar a habilitação de pessoas para atuar no contexto educacional no processo de ensino/aprendizagem. Assim, localizamos as habilidades técnicas e metodológicas como o centro da formação inicial e continuada. A prática docente é tida como a atuação de preceitos teóricos e métodos didáticos, o que ressalta a dicotomia entre teoria e prática.

Com o objetivo de aproximar os temas da deficiência visual ao da educação inclusiva pela via da relação professor/aluno, foi realizada pesquisa bibliográfica, com ênfase na perspectiva psicanalítica.

Evidenciar o aluno como centro do processo educativo, bem como estar atento às várias possibilidades de interferências nesse trajeto, podem auxiliar como um referencial para a superação dessa dicotomia, pois o processo educacional é tão dinâmico quanto são os sujeitos que nele atuam. Assim, não podemos enfatizar a teorização em detrimento da prática.

Os cursos de formação de professores atualmente concorrem para o endurecimento de um tecnicismo que já se torna arraigado na educação brasileira. A globalização da economia e da concorrência afetou a educação brasileira em geral, através da educação de massa e a formação de professores em particular, quando implica na imposição de muitas técnicas de planejamento, de ações “inovadoras”, avaliações intermináveis da educação em todos os níveis, que remetem sempre às falhas do professor. Este precisa envolver-se com tais processos além de sofrer com a desvalorização da carreira e enfrentar em sala de aula os efeitos da modernidade contemporânea, vivida na sociedade da informação e do consumo. Que lugar para a relação professor/aluno?

Sendo assim, este texto se organizou a partir de um estudo sobre a incidência das necessidades de inclusão dos deficientes nos processos de formação de professores que por sua vez incide sobre a organização do trabalho pedagógico no âmbito da escola.

Na sequência, discute os processos de inclusão de deficientes visuais no ensino regular, lembrando que estes são marcados pelos processos históricos acerca da deficiência em questão. Isso se fez, enfocando os processos dos sujeitos em geral sobre as possibilidades e limites dos processos inclusivos, tendo em vista a formação de professores que hoje se realiza.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO

É válido destacar que o conceito de escola inclusiva a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pes-

soas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional, no Brasil envolve uma extensão além da inserção de indivíduos com deficiência, haja vista não serem os únicos excluídos do sistema educacional.

Na perspectiva de uma educação inclusiva com qualidade, o ensino para alunos com deficiência envolve, pelo menos, como afirma Bueno (1999), dois tipos de formação docente: professores “generalistas” do ensino regular, com quase nenhum conhecimento e prática a respeito das diversidades existentes entre o alunado; e professores “especialistas” nas diversas “necessidades educativas especiais”.

De acordo com Bueno (1999),

Na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que constrói sua competência nas dificuldades específicas do aluno que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes intelectuais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências. (BUENO, 1999, p.15).

É comum o professor “especialista” concentrar-se nas limitações do aluno como afirmam Freire e Valente (2001)

O professor (da classe especial) certamente conhece o diagnóstico do aluno – as principais características e decorrências de seu quadro patológico – mas quase nunca usa este dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais frequentemente visto como um fator limitante na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode

fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar (FREIRE; VALENTE, 2001, p. 76).

Logo, os professores, “regulares” ou “especiais” agem dessa forma por causa daquilo que consiste em seu não-saber. É no seu não-saber o lugar onde reside o real do aluno. Todo conhecimento adquirido em sua formação, é da ordem da repetição, do “para todos”. Pela via do preconceito (todo saber é preconceituoso) é que o professor especialista lida com o aluno, que para ele é o objeto do seu fazer, que se ergue sobre o que ele sabe a respeito da deficiência.

A deficiência chega antes do sujeito, que não é levado em consideração pelos parâmetros e modelos criados para “ancorar” os professores. O saber do professor deve ir além do mero conhecimento, saber elaborado por ele, no próprio relacionamento com seus alunos, que precisam ser alcançados em sua singularidade e não em sua generalidade.

A constatação da necessidade de ampliação do acesso à educação àqueles que, historicamente, têm sido excluídos do sistema educacional, mostra uma tendência em acreditar nas potencialidades do sujeito com necessidades especiais. Entretanto, não podemos ignorar que, como adverte Glat (1995):

[...] a segregação social e a marginalização dos indivíduos com supostas deficiências têm raízes históricas profundas, e a sua integração escolar não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, pois envolve, sobretudo, o significado ou a representação que as pessoas (no caso, os professores) têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele (GLAT, 1995, p.17).

A psicanálise tem se constituído em elemento essencial na difusão de uma cultura onde o sujeito aprendente precisa, a partir de um olhar humanizado, ser observado, escutado. Nesse sentido, a psicanálise não substituirá o papel da educação e não deve ser tida como salvação para todas as dificuldades que a escola enfrenta, mas auxiliará no entendimento de como o conhecimento do funcionamento mental e inconsciente dos sujeitos implicados nesse processo é articulado. A psicanálise não pretende substituir o trabalho da educação e nem deve ser confundida com ela. Nesse tocante, Rosa (2003), reforça que:

É preciso ver o sujeito na sua singularidade, evitando a estereotipia e a padronização que servem para afastar os que deveriam estar unidos e mediados pela diferença, no contexto do ensinar e do aprender. O ensino não pode ser patologizante, nem adaptativo. O ensino deve levar em conta as possibilidades e capacidades dos alunos sem responsabilizá-los pelo próprio fracasso. (ROSA, 2003, p.220).

É necessário que os educadores continuem tecendo seus saberes por meio de formação continuada e mesmo sabendo da impossibilidade de uma educação ideal, faz-se urgente apostar no outro, na sua capacidade de inventar novas formas de estar no mundo, e visualizá-la pela ótica da própria psicanálise. A psicanálise pode ser um forte elo conectado com a educação, pois torna possível as reflexões sobre a prática, favorecendo assim o entendimento de que os fatores psíquicos exercem influência de forma decisiva no processo de ensino-aprendizagem do sujeito. Ainda por Rosa (2003):

Aprendizagem não é aquisição de um comportamento qualquer, mas de comportamentos que podem mudar a ação, os sentimentos e os pensamentos sobre a realidade. A aprendizagem representa uma possibilidade de mudar as percep-

ções sobre a realidade, a generalização e a aplicação de novos conhecimentos na vida e nas salas de aula (ROSA, 2003, p.214).

Nesse sentido, é importante que o corpo docente e os especialistas da escola, orientados pela psicanálise, descubram um novo espaço de olhar e de escuta, outra maneira de relacionar-se com seus alunos, para que haja não só a transmissão do conteúdo escolar, mas para além dele, a transmissão do desejo de viver e de aprender.

INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Especificamente em relação à inclusão de deficientes visuais, as estatísticas oficiais apontam que muitos estão excluídos do universo escolar. Segundo o Censo Demográfico feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000, 16,6 milhões de brasileiros tinham alguma forma de deficiência visual e 150 mil eram cegos. Em 2003, somente 25 mil deste total eram estudantes. Em 2009 esse número triplicou, mas ainda estamos longe de assegurar que todos que não enxergam estejam incluídos nas redes de ensino do país. A exclusão escolar do deficiente visual é um fenômeno construído historicamente através dos múltiplos preconceitos a respeito da pessoa cega que, via de regra, é considerada incapaz não só de enxergar, mas também de compreender a linguagem e de pensar. Tendo em vista que a constituição do sujeito se dá na e pela linguagem, ou seja, pela via do Outro (social), o próprio deficiente visual não aposta em si.

É através das diversas interações sociais, históricas e culturais estabelecidas por meio de um movimento dialético que o indivíduo percebe sua identidade no Outro. As-

sim se entende sua formação por meio dos significados, expectativas, sentidos, escolhas e idiosincrasias que formam o que representa o eu no Outro; representações sob as quais se configuram as igualdades e desigualdades sociais e culturais. Zygmunt Bauman (2009) afirma que as sociedades fabricam significados, que elas são a fonte do sentido da vida.

Mas para além desse processo de identificação com o Outro (social), o sujeito passa por um processo interno de desidentificação, de estranhamento frente às expectativas que se põem sobre ele a partir do Outro. Há algo de singular, próprio ao sujeito que fica de fora, que escapa, e o que escapa é justamente o que precisa estar implicado no processo de inclusão: o sujeito e não o seu ser deficiente visual.

Para investigar as possibilidades que o aluno deficiente visual possui para ser aluno no ensino regular é necessária a reflexão a respeito de algumas práticas pedagógicas que têm sido construídas, ao longo da história, na educação da pessoa cega.

As concepções que o educador possui sobre o homem, a sociedade e sobre a educação são reveladas através de sua prática pedagógica. As práticas pedagógicas direcionadas ao aluno deficiente também mostram quais as concepções que o professor tem sobre o conceito de deficiência e educação especial.

Deste modo, compreender a trajetória histórica das concepções que produzem as diversas práticas sociais no âmbito educacional torna-se um percurso interessante para a reflexão a respeito do trabalho pedagógico, manifestado no cotidiano escolar. Nesse trabalho, o foco está na educação dos deficientes visuais.

De acordo com Vygotsky (1995) a evo-

lução histórica do conceito de deficiência visual concebe três estágios essenciais: período místico, período biológico-ingênuo e período científico.

O período místico abrange a Antiguidade, Idade Média e uma parte da História Moderna. Manifestações culturais e registros dessa época mostram que a cegueira era considerada uma desgraça, bem como um dom excepcional. De um lado o cego era visto como uma pessoa indefesa e por outro como possuidor da habilidade de visão interior.

O período biológico ingênuo, característico do século XVIII, época do Iluminismo, é determinado pelo avanço da ciência. O homem agora é senhor do tempo e da razão natural e não mais divina. Assim, não há mais espaço para o que é místico. Dessa forma, a educação torna-se um ideal que precisa ser compartilhado com todos. Com base nesse pensamento, no período biológico ingênuo, acredita-se que é possível compensar a perda de um órgão dos sentidos com a ampliação de outros órgãos sensoriais. Assim, a educação do cego passa a dar prioridade ao desenvolvimento dos sentidos intactos.

No período científico acredita-se que a aprendizagem humana acontece pela convivência social. Destarte, o mundo é conhecido pelo indivíduo por meio das relações sociais.

Nos dias atuais ainda é muito comum a defesa de que é importante que seja priorizado o estímulo dos órgãos sensoriais remanescentes na educação dos cegos. A partir dessa ideia, o homem é visto como indivíduo biológico e seu conhecimento do mundo se resume ao que se põe ao alcance do tato, paladar, audição e olfato. Dessa forma a educação fica resumida apenas a treinamento de habilidades sensoriais, de mobilidade, cognitivas, de

leitura e escrita e preparação para o trabalho.

A cegueira é, biologicamente, bastante limitadora, pois não permite que o sujeito note informações visuais na exploração de espaços e habilidade no mover-se com segurança em ambientes desconhecidos. Todavia, ela não impede que, socialmente, o indivíduo, através da palavra, comunique-se com o outro e assim estabeleça relações com o mundo, internalizando significados. A linguagem é percebida como fenômeno social, e a língua torna-se parte intimamente ligada ao fluxo da comunicação verbal.

Nesse sentido, Bakhtin (1986), concebe a linguagem como prática social localizada em contextos concretos de cultura e comunicação. Assim sendo, a fala seria conduzida socialmente e cada declaração é tida como um elo formando uma teia de atos de fala. Para ele, os diferentes ambientes de fala sofrem conflitos de ideologias mesmo em um contexto de natureza social. Ele afirma que a realidade essencial da língua é a interação social.

O sociólogo Alain Touraine ressalta que na atualidade a educação não tem se estruturado mais pelos caminhos que a modernidade nos apresenta. Diz que vivemos na era da educação menos socializada e idealizada, mais focada na diversidade e para o sujeito.

Uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede o lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro, a começar pela comunicação entre rapazes e moças ou entre jovens de idades diferentes, para estender-se a todas as formas de comunicação intercultural (TOURAINÉ, 1998, p.322).

Conforme Freud e Lacan percebe-se

uma necessidade de estabelecer novas leituras a respeito do que tem acontecido com a educação. É o que discute o psicanalista Mi-reille Cifali (2001).

A relação não constitui o todo da profissão e que o cognitivo não resolve por si só a poética humana; que a escola permite o acesso a um saber estruturante e que ela contribui para a construção de um sujeito capaz de se referenciar em sua relação com os outros e consigo mesmo. Como psicanalista, portanto, não deixo de lado nem o cognitivo, nem o social, nem me restrinjo a meu suposto território: o inconsciente e o individual (CIFALI, 2001).

É frente a este cenário que a importância do reconhecimento do sujeito do inconsciente nas práticas educacionais é destacada. Para a psicanálise, com o propósito de entender o que orienta o processo educativo, é fundamentalmente importante considerar o sujeito do inconsciente na educação, sujeito este que não acompanha os ideais nem os modelos científicos.

A INCLUSÃO DO ALUNO/SUJEITO NA ESCOLA

É importante esclarecer que este texto discute algo que não é da ordem da técnica e nem tampouco das metodologias de ensino, mas para além desses processos escolares, onde há a questão da diversidade, que permeia as discussões educacionais no Brasil contemporâneo⁵¹. Esta questão certamente diz respeito às chamadas minorias, e/ou pessoas especiais. Estas políticas visam à proteção de grupos identitários, pela normatização (e via de regra, calcada na normalização) de situações específicas vivenciadas pelos sujeitos vinculados a estes grupos, que são os chamados

⁵¹ Sobre esta temática ver: Kupfer (2001); Mhech (2003)

excluídos da escola, cujas inclusões são necessárias e previstas na legislação vigente no país.

Dubet (2003) analisa o fenômeno da exclusão social partindo da exclusão escolar. Diz que quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno. Isso porque avalia que a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos.

Pereira (2005) interroga as aprendizagens como efeitos discursivos do esvaziamento da mestria. Utiliza-se dos Quatro Discursos lacanianos, representados pelo discurso da Universidade (S1), pelo discurso do Mestre (S2), pelo discurso da Histórica (\$) e pelo discurso do Analista (a) e a diferença entre a lei e a regra, para entender o que a Psicanálise tem a dizer acerca do mestre e do sujeito no ato de educar. Para ele, há um jogo dialético do desejo que, invariavelmente, induz professores ao impossível. De um lado, como sujeitos, há o desejo que os impele a ocupar o lugar de mestre; do outro, precisam renunciar a esse desejo para tornarem-se um depositário esvaziado dos sentidos imprimidos por um aluno de quem o desejo nunca se saberá. No bojo desta reflexão sobre a educação contemporânea, as políticas de inclusão social e escolar se proliferam, criando tribos ou lugares sociais, vinculados aos sentimentos de pertença e não-pertença dos sujeitos, caracterizando-os como participantes de grupos de minorias excluídas dos processos sociais globais e dos escolares. As políticas tratam os indivíduos pertencentes a esses grupos no ambiente social e escolar, criando normas para o tratamento das diferenças na escola e na sociedade. As políticas prescrevem ações

para lidar com as diferenças de gênero, com as diferenças de raça, com as diferenças cognitivo-comportamentais e físicas, num mundo em que tudo precisa ser planejado para que o produto seja consumido.

As leis sociais e as normas escolares determinam como lidar com as realidades encontradas na sociedade, como por exemplo, as famílias que contemplam uma constituição diferente da família patriarcal, os usuários de drogas, os deficientes, os homossexuais, os negros. As diferenças sociais, que certamente afetam a constituição dos sujeitos, são tomadas como padrões de anormalidade, transformando os sujeitos inadequados aos padrões escolares, em “casos” para as Instituições paralelas à escola, vinculadas aos sistemas de saúde e ao judiciário.

A escola que se diz inclusiva leva para dentro de sua práxis, os estigmas da doença e da perversão, ao lidar com as diferenças na realidade concreta com os sujeitos, que não se encaixam no perfil necessário aos consumidores do produto educacional. Dubet (2003) afirma que os alunos mal sucedidos se liberam subjetivamente do envolvimento escolar. Preserva-se assim, a dignidade, porque eles próprios contribuem para a exclusão, na defesa da honra.

Mrech (2003) apresenta o fracasso escolar como sintoma psicanalítico, partindo do mesmo pressuposto de Dubet (2003), segundo o qual o sujeito, num movimento defensivo contra as pressões sociais sobre a aprendizagem, tendo em vista a competitividade na sociedade contemporânea, assume uma posição interna, de não querer saber de nada daquilo que esperam que ele aprenda através da escola, conseguindo assim, se livrar da pressão, pela via do fracasso escolar. Uma vez

fracassado, nada mais seria exigido dele.

As políticas educacionais da atualidade expressam uma suposição de que um bom conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil bem como de um excelente método de educação garantem suficientemente o combate contra o fenômeno do fracasso escolar. Todavia, raramente consideram a subjetividade do educando, o que deveria merecer atenção privilegiada.

Para Kuppfer (2001) o resgate que pode ser feito é de um sujeito que faz oposição à objetivação do mundo do consumo. Há nessa perspectiva uma rejeição ao processo massificador produzido pela educação, que diz não à transformação do aluno em mercadoria, não à banalização da inteligência emocional, que nivela e “acachapa” o que no sujeito é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série.

A recusa do Outro implica no abandono da linguagem e na passagem ao ato. Essa recusa da palavra por si só já deixa seus efeitos no processo de formação do laço com a escola e com o professor. Os discursos educacionais se põem como semblantes que demonstram um saber completo. Mrech (2005) mostra que o professor, apenas crê saber, porque para o sujeito há também o lugar do não-saber. E é esse não-saber do professor, que sempre foi ignorado nas práticas subsidiadas pelo saber científico, que tem confrontado o professor e gerado o seu desbussolamento, que Forbes (2005) caracteriza como uma resistência ao trabalho de desaprender, inerente aos saberes do incompleto, como no caso da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a inclusão implica na adaptação do sistema escolar através das metodologias, currículo, avaliação e atitude dos educadores. Porém, a formação de professores e a própria postura em relação aos mestres, implícita nas políticas públicas cuidam de emperrar o processo inclusivo uma vez que a formação de professores é estruturada a partir dos conteúdos, técnicas e métodos de ensino que engessam o fazer docente em modelos e padrões que se propõem a incluir pessoas que necessitam de atendimento especializado.

A crítica que se pode fazer, a partir da psicanálise está justamente sobre esse “para todos”. Nem todos os deficientes visuais têm as mesmas necessidades educacionais, porque as suas singularidades vão além do fato de não enxergarem. Há então, uma pseudo-inclusão, no discurso da diversidade.

E para além das singularidades dos alunos, o desejo de ensinar do professor também é afetado pelas exigências de padronização da atividade docente, em um tempo em que a criatividade do educador é fundamental para lidar com as diferenças.

Na era da ciência e da tecnologia, tempo em que a individualização caminha a passos largos, o “para todos” da legislação, que é o “para todos” da democratização da escola, exclui grande parte dos sujeitos, sejam eles considerados excepcionais ou não.

Para se pensar em inclusão, faz-se necessário, em primeiro lugar, compreender que no processo educativo sempre há algo que escapa; que o controle, tanto dos comportamentos e da aprendizagem não é possível. É

importante que se saiba de onde partir, mas nunca aonde chegar. Esse espaço, que é o do próprio ensino-aprendizagem é construído a dois, num encontro de sujeito com sujeito. Não importa se negro, branco, homo ou heterossexual, deficiente visual ou vidente.

As políticas educacionais, voltadas para deficientes, drogados, negros homossexuais, etc., resolvem bem a questão dos especialistas, que precisam de mercado, mas não a questão daqueles que são objetos, mas que deveriam ser sujeitos destas políticas.

Assim, o único discurso capaz de fazer frente ao discurso do capitalista, conforme Lacan (2008) é o discurso do analista, pelo fato de o analista atribuir a seu paciente o estatuto de sujeito, independentemente das identificações que o distingam no Outro social, já por esse fato, ele poderá promover um giro de discurso e permitir ao sujeito agenciar um discurso em que a diferença ou a singularidade revela a verdade singular e recalca que o mestre tanto desconhece quanto desvaloriza. Com o discurso do analista é possível promover a saída do discurso do capitalista e a instalação de um outro.

Num sistema em que a educação escolar funciona como a aquisição de um produto, condição cada vez mais preconizada no marketing sobre o conhecimento, a escola produziu um amplo aparato de controle, no sentido de garantir a eficácia do produto. O produto é “para todos”. Mrech (2005) refere-se a este “para todos”, como um entrave no processo de implicação do sujeito no processo ensino/aprendizagem, que é da ordem do Um. O “para todos” é o princípio de uma cultura amplamente massificada, que produz uma homogeneização cultural, excluindo uma boa parte dos sujeitos que resistem inconscientemente ao processo de massificação, cons-

tituindo a exclusão escolar como um fator de repressão da manifestação das diferenças que são inerentes aos sujeitos e às singularidades que os representam. A escola que se diz inclusiva leva para dentro de sua práxis os estigmas da doença e da perversão, ao lidar com as diferenças na realidade concreta com os sujeitos, que não se encaixam no perfil necessário aos consumidores do produto educacional.

Na contracultura do cientificismo e do consumismo, porém reconhecendo-o como poder dominante na sociedade contemporânea e, portanto na constituição dos sujeitos, que a psicanálise traz suas contribuições à pedagogia. Faz isso ao insistir que os modelos não devem fazer parte da educação dos sujeitos, que precisam criar e recriar os processos educacionais. Tanto o professor quanto o aluno, precisam definir-se e redefinir-se, a partir da sua criatividade. O sujeito, pela via da educação, pode adotar novas formas de estar no mundo, lidando melhor com a sua própria singularidade.

É importante que a psicanálise adentre os currículos de formação de professores, para que através de sua atuação, a escola possa cumprir melhor sua função de acesso e permanência na escola, fazendo que, com a preocupação com o Um, com o singular, a escola se faça para todos. Mrech (2003) diz que o professor que entra em contato com a psicanálise, ouve falar do sujeito. Não sabe como atingi-lo, como manipulá-lo, continua sem métodos, mas aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, que ao mirar a consciência de seu aluno pode atingir o sujeito.

Recebido em: março de 2013

Aceito em: abril de 2013

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 de out. de 2012.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 30 de nov. de 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei 9394/96. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 de nov. de 2012.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.
- CIFALLI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: CIFALLI, Mireille. Conduta clínica, formação escrita. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Que estratégias? Que competências?** Porto Alegre: Artmed. 2001, p.103-107.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Revista Éducation et Sociétés**, Bordeaux, n5,p. 43-57, 2000/2001. Caderno de pesquisa, n. 119. p. 29-45, julho/2003.
- FORBES, J. Uma aprendizagem de desaprender: o entusiasmo da invenção. In: MRECH, L. M. **O impacto da psicanálise na educação**. Cap. VIII, p.126. São Paulo: Avercamp, 2005.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1995.
- KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.
- LACAN, J. **O Seminário. Livro 16: de um Outro a outro**. 1968-1969. Texto estabelecido por Jacques Alain Miller; Tradução Vera Ribeiro. Preparação de textos André Telles. Versão final Angelina Harari e Jésus Santiago. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- MRECH, L. M. M. (Org). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Averbach, 2005.
- MRECH, L. **Psicanálise e Educação: no-**

vos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 2003.

PEREIRA, M. R. Subversão docente: ou para além da realidade do aluno. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. Cap. IV, p. 92. São Paulo: Avercamp, 2005.

ROSA, J. La (Org). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 7. ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2003.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?**

Iguais e diferentes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P. (Orgs.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defecologia**. Tradução de Maria Del Carmen P. Fernández. 1. ed. Ciudad de La Habana: Pueblo e Educación, 1995. Tomo 5. Obras Completas.