



CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS PARA UM DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

José Kleberson Rodrigues de Almeida Ananias

Aluno do Mestrado em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba

E-mail: klebersonpsicanalise@hotmail.com

Antônio de Pádua Dias da Silva

Professor Orientador do Mestrado em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba

E-mail: magister.padua@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho analisa algumas peculiaridades que influenciam a relação aluno-professor na perspectiva das diferenças. Inicialmente, realizamos algumas reflexões acerca do conceito psicanalítico de Estranho-Familiar. Em seguida nos debruçamos sobre o fenômeno da diversidade vivenciada no contexto escolar, realçando a necessidade do respeito à singularidade e à diferença inerente ao sujeito. E, finalmente, discorremos sobre as mudanças no sistema educacional, no sentido de promover a inclusão e o respeito às diferenças. Esperamos que o nosso trabalho amplie a discussão e o conhecimento sobre as questões referentes à problemática da diversidade e da inclusão na contemporaneidade, fornecendo subsídios aos profissionais que lidam direta ou indiretamente com esta temática.

Palavras-Chave: Psicanálise; Educação; Formação Docente; Inclusão; Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Debruçar-se sobre a temática das diferenças engloba dilemas contemporâneos agregados a subjetividade dos sujeitos pertencentes ao contexto escolar, gerando diversas inquietações a esse respeito, pois, o homem contemporâneo parece desejar ser despojado da responsabilidade de arcar com a angústia de viver Kehl (2002), ao delegar à competência médica e às intervenções químicas a eliminação da inquietação que o habita em vez de indagar seu sentido.

Essa constatação nos leva a contextualização da temática das diferenças e da inclusão com a psicanálise contemporânea no que diz respeito a sua relação com a educação, e nos leva a refletir sobre algumas peculiaridades que influenciam a relação aluno-professor, em termos de formação docente e de prática de ensino, na perspectiva das diferenças.

Isso implica dizer que a psicanálise efetua uma interrogação do homem contemporâneo no seu desenraizamento, ou seja, em suas dimensões particulares e inseparáveis de liberdade e conflito (Kehl, 2002). Nesse sentido, desejamos refletir acerca do fenômeno da inclusão a partir da Teoria Psicanalítica e do conceito freudiano alemão



‘Unheimlich’, traduzido para português como Estranho/ Estrangeiro.

Inicialmente, realizaremos algumas interlocuções entre a Psicanálise e a Educação, no que diz respeito à compreensão do fenômeno da inclusão e do respeito às diferenças. Para tanto, empreenderemos uma análise bibliográfica da obra de Freud (1919), de psicanalistas contemporâneos como Maria Rita Kehl (2002), e de teóricos educacionais como Coelho (2004).

Em seguida nos debruçamos na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987) com o fito de refletir como se dão as vivências das diferenças no contexto escolar. Para isso, nos dedicamos também a obras de autores como Ropoli (2010) e Mantoan (2003). Finalmente, indagamos acerca das mudanças no sistema educacional no que diz respeito à problemática das diferenças e seus impactos no processo de formação de professores. Não pretendemos apontar modelos de como lidar com as diferenças existentes no contexto escolar, mas propor novos olhares para esse processo adaptativo ao diverso, o qual não se dá por via de mão única, como pretendemos discutir.

REFLEXÕES PSICANALÍTICAS

Para Freud (1919, p.239), o Estranho (Unheimlich’), e portanto, o diferente, “seria sempre algo que não se sabe como abordar”, mas que ao mesmo tempo, convida o sujeito a indagar sobre si mesmo, uma vez que aquilo que chamamos de Diferente – nos dizeres freudianos, o Estrangeiro -, “é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (ibid., p.238).

O próximo, nesse sentido, não é somente aquele sobre quem o sujeito pode dizer “eu existo” e “tu existes”, mas é também aquele que traz para o sujeito em questão toda a dimensão dos desconhecimentos sobre si mesmo, definindo-o enquanto pessoa. O que Freud chama de Estranho em seu texto homônimo de 1919 pode ser relacionado com aquilo que Kehl (2002) chama de Semelhante:

O primeiro afeto despertado pela intrusão do semelhante em nossa vida é o ódio. O semelhante, que para nós é sempre um semelhante na diferença, invade nosso campo narcísico, para nos roubar alguma coisa: ou o amor da mãe (para Freud) ou nossa certeza sobre nós mesmos (Lacan). Por ser ao mesmo tempo tão semelhante e tão diferente, o “próximo” vem sempre nos deslocar de nossa “identidade” (uma ilusão narcísica), pois traz inevitavelmente a questão: se eu sou este e ele se assemelha tanto a mim mas não é eu, quem é ele? Diante dele quem sou eu? Só depois de nos



desestabilizar dessa maneira – se aguentarmos o tranco – é que o “próximo” pode se revelar também uma fonte de aprendizado, de experiências compartilhadas, de novas identificações (ibid., p.20)

Para Lacan (1960 apud Kehl, 2002, p.21) é impossível aproximar-se do próximo sem tê-lo, pois, este carrega sobre si próprio a representação de “estranho que existe em mim: o gozo do qual nada quero saber”. É nesse sentido que as questões de igualdade de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, o respeito às diferenças e minorias na prática escolar, acabam por reproduzir exclusão. (DRAGO; RODRIGUES, 2008).

Compactuamos, portanto, com Kehl (2002), quando afirma que “todas as formas de racismo, intolerância étnica, religiosa ou nacional fundam-se na tentativa de fazer do diferente um absoluto estranho” (ibid., p.22). Pensando o diferente atrelado a essas questões, optou-se em discutir de que modo a igualdade (no sentido de usufruir das mesmas oportunidades) e o acolhimento às diferenças seria possível, sem romper a linha tênue do respeito mútuo.

Uma educação, nesse sentido, seria utópica:

Se educar é uma tarefa impossível [...] visto que lida com parcela ineducável da pulsão, porque professores se mostram tão perturbados, embaraçados e até inconformados frente aos desafios que alguns alunos lhes impõem? (MIRANDA, 2011, p. 96)

Soifer (1989 apud Coelho, 2004) ressalta acerca do forte impacto que a entrada do sujeito no contexto escolar gera na família, por envolver uma realidade nova, vinculada à independência da criança. Neste aspecto, percebe-se um olhar mais direcionado ao aluno, fato que suscita interesse em investigar e discutir esse processo adaptativo que é mútuo: aluno-professor.

Para Freud (1913) esta estranheza diante do outro surge como consequência da estranheza do sujeito diante de si mesmo, fenômeno que, por sua vez, advém daquilo que ele mesmo, alguns anos antes de Transferência.

De acordo com Zygouris (2002), a Transferência pode ser caracterizada como um vínculo inédito específico, em relação ao Inconsciente, as Pulsões e a Repetição. Para Moscovitz e Grancher (1992), a Transferência pode ser caracterizada pelo conjunto de emoções, amor ou ódio, ligadas a lembranças inconscientes que surgem na superfície da consciência e colocam o sujeito em relação a si mesmo de uma maneira que ele ignora.



Podemos, portanto dizer que trata-se de uma transferência no sentido de uma representação ou de efeito psíquico, que pode também configurar-se em outros sentimentos, a exemplo do amor, orgulho, [...] ódio, amargura, indiferença, ciúme – mas que marcaram alguma coisa na pessoa em determinado momento.

Aquilo que é denominado de maneira simplista de “transferência positiva” é quando em geral, no início, essa, “reedição” dos sentimentos se traduz em amor; a “transferência negativa” seria, ao contrário, quando o analisando mantém seu analista sob reprovação ou sob um julgamento implacável: “você não sabe tudo”, e desenvolve um sentimento de desafio. (ibid., p.84)

Para Freud (1914) a relação professor-aluno estaria também subordinada aos ditames do Inconsciente, funcionando como uma certa repetição da relação parental da primitiva infância do sujeito. Freud (1914) nos fala que a psicanálise pode constatar que as atitudes emocionais dos indivíduos para com as outras pessoas que são de extrema importância para o seu comportamento posterior, são estabelecidas precocemente. Segundo ele, a natureza e a qualidade dessas relações, está intimamente ligada à maneira como a criança se relacionou com todas as outras pessoas até seus primeiros seis anos de vida.

Assim escreveu-nos Freud (1914, p.248-249) a esse respeito:

Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e irmãos e irmãs. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos, [...] essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos de “imagos” do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante.

Freud chega a afirmar, inclusive, que é muito tênue a linha que separa o bom desempenho do aluno (ligado exclusivamente ao apego a determinadas disciplinas) do apego ligado às imagos de seus professores. No entanto, falar sobre os (des)caminhos dessa relação constitui tarefa inesgotável e complexa, uma vez que ambos sofrem influências socioculturais e exalam ambiguidades inerentes ao contexto em que atuam.

APRENDER A DIZER A *SUA* VERDADE

De acordo com Bock (2003) a instituição escolar constitui-se como uma das mais importantes funções sociais, no sentido de fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade.



Desse modo, ao transmitir a cultura e, conseqüentemente, modelos de posturas e valores morais, a escola forneceria à criança a sua humanização, no que diz respeito à que a mesma possa socializar-se.

Para Fiori (1987) o processo de alfabetização implica a conscientização não apenas como conhecimento ou reconhecimento, mas como opção, decisão e compromisso por parte do sujeito consigo mesmo, fazendo com que o processo hominização-humanização não seja mera adaptação, mas também historicização do mundo e do ser.

Para ele, os caminhos da inclusão – ou como nos diz Paulo Freire (1987), da libertação, são os de um oprimido que se liberta, já que uma educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente tenha sido prática de dominação. (Fiori, 1987).

Desse modo, o educador de formação humanista, ao trabalhar com as técnicas pedagógicas, deve redescobrir através delas o sentido e o processo histórico pelo qual se constitui a consciência humana, possibilitando ao sujeito a escrita de sua vida como autor e como testemunha de sua história.

Para Freire (1987) a educação que se apresenta àqueles que verdadeiramente se comprometem com a inclusão – (libertação) – não fundamentam-se na compreensão do homem como um ser vazio por assim dizer, a quem o processo ensino-aprendizagem possa encher de conteúdos, mas nos homens como corpos conscientes em suas relações com o mundo e, conseqüentemente, protagonistas de suas histórias e instauradores do diálogo.

Para Kehl (2002), o diálogo só é possível a partir da experiência do encontro, pois ambos só se dão fora da dimensão de posse, já que submeter o outro (fazer dele meu oprimido-excluído e eu opressor-promotor da exclusão, nos dizeres freireanos) reduz a sua humanidade.

Para Freud (1913) a relação do adulto com a criança torna-se cada vez mais complicada porque à medida que tornamo-nos adultos deixamos de compreender a nossa própria infância, a partir dos recalques a que são submetidas muitas das situações vivenciadas durante esse período. O Recalque, nesse sentido, pode ser entendido como sinônimo de Amnésia Infantil à qual todos os seres humanos estão submetidos. Para ele, portanto, somente alguém que possa ter uma compreensão adequada do funcionamento psíquico infantil será capaz de educá-las.



Para Dolto (2004) só é possível ao ser humano atravessar a infância de maneira relativamente satisfatória encontrando a sua singularidade e a construção de seu Nome Próprio, mediante um dizer a verdade a respeito de si mesmo. De acordo com Rinaldi (1996) a psicanálise não se furta à questão ética da Verdade, compreendendo-a, no entanto, como a verdade singular do desejo, que apresenta-se, para cada um, em sua especificidade íntima:

Esse desejo que não se submete à normatização não tem o caráter de uma lei universal, constituindo-se na lei mais particular, mesmo que seja universal que essa particularidade se encontre em cada um dos seres humanos. [...] O que é universal é a diferença, o que coloca a questão ética em novos termos.

Para o referido autor, a questão da verdade na psicanálise estaria diretamente relacionada ao Desejo e, conseqüentemente, ao que há de infantil em cada ser humano, pois desejo, pulsão, e sexualidade estão entrelaçados.

A partir de sua prática psicanalítica com crianças, Aberastury (1982), pôde comprovar que as inibições de aprendizagem escolar e as dificuldades para ir à escola tem suas raízes nos primeiros anos de vida. A autora crê ainda, que uma criança que não brincou bem tampouco aprende bem.

Para Winnicott (1975) a brincadeira possui traço universal e propicia a saúde e o bem-estar do sujeito na medida em que facilita o crescimento, conduzindo aos relacionamentos grupais e funcionando como uma forma de comunicação entre adultos e crianças, e, portanto, entre alunos e professores. No entanto, há de se considerar que cada ser que se relaciona nesse espaço tem sua própria rede de significações, já apreendida no convívio da família e ao adentrar a escola, é instaurada uma nova modalidade de vínculo professor-aluno.

De acordo com Ariés (2008), na era medieval, o aprendizado se dava pela prática de um ofício sendo o serviço doméstico uma prioridade confundida com a aprendizagem e colocando a escola como uma exceção. A escolarização só ocorreu quando a família passou a concentrar sua atenção na criança.

Nesse aspecto, a escola passou a ocupar lugar de destaque, os pais passaram a se preocupar mais com a conduta dos filhos, com o intuito de preservar a inocência do jovem, preparando-o para o mundo adulto. (SILVA, 2011, p.16)

Na atualidade, a escola ocupa um lugar bastante relevante na vida do sujeito. Embora seja coadjuvante na formação da criança, seus movimentos internos de interação, cidadania e



afetividade norteiam a adaptação da criança ao mundo novo, externo ao contexto familiar. (Silva, 2011). Nesse aspecto, a perspectiva da diversidade se presentifica, uma vez que é na escola que o sujeito convive o tempo todo com as diferenças, ou seja, com aquilo que lhe é desconhecido: o Outro.

É nesse interim que nasce o conflito em respeitar e conviver com o estranho, sendo ao mesmo tempo diferença para o outro. “Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças.” (ROPOLI, 2010, p.8).

Mas essa convivência só se torna possível se as diferenças forem respeitadas. O artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, diz que não deve haver, em nenhum momento, discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer outro motivo. (ONU, 2012).

Dessa forma, refletir sobre as diferenças pressupõe o exercício da cidadania, posição antagônica à necessidade de incluir, uma vez que cidadãos (de direitos e deveres), todos somos. Mantoan (2009 apud Drago 2008) pontua que na perspectiva inclusiva, as escolas devem trabalhar sem subdividir o ensino em modalidades, sem discriminação nas regras de planejamento, aprendizado e avaliação. Ou seja, a escola precisa envolver todos que nela habitam, em suas atividades e projetos, considerando as necessidades igualitárias do grupo de alunos.

Mais eis que surge um impasse: a escola inclusiva, ao que parece, tem à sua frente o desafio de fomentar respeito àqueles que apresentam dificuldades motoras na adaptação, enquanto que para a singularidade de pensamento e aprendizado não existem recursos visíveis que preencham a lacuna entre os alunos considerados “normais” e os “especiais”.

Vigotski (1998) ressalta que ao entrar na escola, a criança vem com o conhecimento adquirido no convívio familiar. Dessa forma, a questão da singularidade é bastante valorizada e a aprendizagem é colocada numa posição não determinista. Ou seja, cada ser humano que chega ao contexto escolar, potencializa a escola como um lugar que abriga a diversidade, uma vez que as experiências são diferentes e exigindo assim, que todos tenham o olhar para o que está em processo e o potencial de cada um. “Uma escola que impõe uma única norma para todos os alunos, esquece-se que ela própria é formada por uma representação fidedigna da sociedade.” (DRAGO, 2008, p.63).



A ESCOLA E AS MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Todo sistema educacional passa por algumas transformações. Ressignificações. No que diz respeito às modificações do sistema educacional regular para o sistema educacional inclusivo, é importante ressaltar que o processo de inclusão deve ir além de ter o aluno com deficiência ou o aluno considerado diferente em sala de aula, mas priorizar a diversidade como um dos pressupostos para que de fato possa ocorrer a inclusão.

Drago (2008) destaca que as escolas inclusivas são contrapadrões que caracterizam o espaço educacional como homogêneo, o que fica evidente na igualdade entre todos é a diferença, é importante observar a escola como um espaço que representa e configura um reflexo da sociedade.

De acordo com Birman (2007) a individualidade somente pode ser constituída como singularidade na medida em que *o sujeito da diferença se constitua*.

Enunciar pois a existência do sujeito da diferença é formular que este somente pode ser constituído se o sujeito do desejo também o for ao mesmo tempo. A consequência mais imediata disso é que a intersubjetividade e a experiência da alteridade apenas se constituem quando o sujeito é permeado pela diferença e pelo desejo. Com isso, a possibilidade de reconhecimento da singularidade do outro e a ruptura com o universo monótono do mesmo na dependência da instauração do sujeito nos registros da diferença e do desejo. (ibid., p.260)

De acordo com Quinet (2003) o desejo é sempre enigmático e por isso mesmo, demanda o saber, constituindo desse modo a concepção de sujeito articulado ao desejo de saber. Para Lacan (apud Quinet, 2003) o desejo do homem é desejo de Outro, pois é a partir do desejo do outro que é aqui seu semelhante e seu igual, e também seu rival, que o desejo do homem se estrutura.

Birman (2007) prossegue afirmando que a modernidade é a grande responsável pelo caráter de insuportável que existe no que tange ao reconhecimento da diferença e da alteridade. Esse autor define ainda que há uma certa impossibilidade de reconhecimento e de convívio com a alteridade. Para ele, a própria existência da subjetividade estaria inteiramente relacionada à manutenção da alteridade como tal, pois é a partir do outro que o sujeito se permite conhecer.

A esse respeito escreve-nos Mucida (2006, p.52):

O semelhante é segregador na medida mesma em que a imagem que vejo nele perpassar a minha, ali onde o insuportável de uma cena se mostra pelo furo que toda



imagem nos devolve. O semelhante que se odeia ou não se quer ver é a encarnação de que Freud, em “O estranho” descreve como Unheimlich.

Desse modo, a construção de uma escolarização ligada à prática da inclusão e do respeito às diferenças está intimamente atrelado ao compromisso e responsabilidade social do sujeito consigo mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática em torno da questão ligada à diversidade e inclusão nos remete a um longo e vasto processo que engloba não somente grandes dilemas contemporâneos, mas envolve diretamente as subjetividades dos sujeitos implicados e/ou referidos nesta causa.

As grandes contribuições deixadas por Freud dizem respeito ao início de uma discursividade acerca da diversidade e da inclusão, que refletem ainda hoje na relativização do que é considerado estranho ou diferente, levando o sujeito não só a responsabilizar-se pelos seus atos, mas também ao exercício da cidadania, no sentido de mobilizar nele, a transformação da realidade da exclusão e o respeito às diferenças.

A conjuntura educacional contemporânea, sob a ótica da inclusão, aponta para a necessidade de se repensar as concepções pedagógicas e modelos homogeneizadores vigentes haja vista a diversidade presente nas instituições de ensino e as novas demandas dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial.

Mudar a escola para atender com qualidade todos os alunos compreende a efetivação de uma proposta de trabalho que envolva o compromisso das esferas administrativas públicas, federal, estaduais e municipais e privadas, no sentido de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de ações específicas para sensibilizar e qualificar os profissionais da educação além de prover os recursos pedagógicos, tecnológicos, e de acessibilidade que levem em consideração as singularidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da criança: teoria e técnica**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.



BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade:** a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOCK, Ana. **Psicologia e o compromisso social.** São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Helenita Meyer de Macedo. **Um estudo sobre a dinâmica familiar de crianças com dificuldades de aprendizagem em fase de alfabetização.** Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Católica, 2004.

DOLTO, Françoise. Prefácio. In: MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise:** um clássico da psicanálise. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **Revista FACEVV**, v. 1, p. 63-67, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 4.ed. Curitiba: Positivo, 2001.

FIORI, Ermani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar.** (1914), vol. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O estranho.** (1919), vol. 17. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O interesse científico da psicanálise.** (1913), vol. 13. Rio de Janeiro, Imago: 1996.

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar)

MOSCOVITZ, Jean-Jacques; GRANCHGER, Philippe. **Para que serve uma análise?:** conversas com um psicanalista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

MUCIDA, Ângela. **O sujeito não envelhece:** psicanálise e velhice. Rio de Janeiro: Autêntica, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2012.



QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma.** 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RINALDI, Dóris. **A ética da diferença: um debate entre psicanálise e antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996

ROPOLI, Edilene Aparecida [et al]. **A educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SILVA, Solange. **Projeto de extensão Laboratório de educação inclusiva.** Florianópolis: CEAD, 2011

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

ZYGOURIS, Radmila. **O vínculo inédito.** São Paulo: Escuta, 2002.



