

## Prefácio

# Passagens: a psicanálise em movimento

Na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789, os líderes revolucionários estabeleceram como princípio da nova ordem social almejada que *“todos os homens são iguais perante a lei; dignidades, cargos e empregos públicos são igualmente acessíveis a todos, sem distinção de nascimento.”*

Como parte da nova realidade, não há só uma outra organização do Estado, mas também a igualdade de direitos. Entre eles, o direito à educação destacou-se de imediato. Nas primeiras reformas do ensino, ainda no período revolucionário, a instrução escolar compareceu como condição da igualdade e, assim, como direito de todos, sem distinção.

No entanto, à medida que a nova ordem se esclareceu como lugar da desigualdade social produzida pelo modo de produção capitalista, a ênfase inaugural na igualdade resvalou para o grifo nas diferenças individuais de capacidade. O motivo dessa mudança tornou-se fácil de entender: são vários os historiadores que falam da chegada do século XIX como um “amanhecer difícil”. A filósofa Agnes Heller resume com precisão a passagem do sonho libertário para a realidade sombria da nova estrutura social: *“ao amanhecer não se sucedeu o dia. Mas mesmo onde surgiu o dia – como na Inglaterra – esse dia acabou por ser muito mais problemático e con-*

*truditório do que parecera sob a luz rosada do amanhecer*". O desejo foi o de uma sociedade igualitária. A sociedade nascente mostrou-se palco de desigualdade, opressão e exploração. Afirmá-la igualitária passou a ser a marca registrada de um discurso ocultador da injustiça contida na nova estrutura social.

O novo homem ideal é produtivo e adaptado à sociedade. As palavras de ordem são: eficiência, rapidez, produtividade e colaboração. É anormal, vicioso ou incapaz quem não produz e não obedece " conceito de anormalidade, com inegável dimensão política, que se abateu sobre os explorados, os não-brancos, os contestadores, os colonizados e os portadores de alguma dificuldade física ou mental que prejudicasse a capacidade de trabalhar ou de conformar-se às regras sociais.

Os "fracassados" passaram a ser concebidos como os que não tinham as virtudes e os talentos necessários ao sucesso numa sociedade supostamente igualitária. A psicologia psicométrica veio para identificá-los e para justificar a exclusão dos "incapazes" dos direitos sociais; para torná-los desiguais, porque diferentes dos que tinham utilidade social. As diferenças individuais passaram a ser o critério fundamental de cidadania. No caso das crianças, o direito à inclusão na escola, um dos lugares da infância na modernidade.

Diferenças de capacidade física e mental passaram a ser critério de organização do sistema escolar: aos que não se ajustavam à rapidez, eficiência, produtividade e obediência valorizadas pela nova pedagogia, restou a segregação em escolas especiais ou a exclusão de qualquer modalidade de escola. Na melhor das hipóteses, o envio a classes especiais, depósitos de incapazes apartados do restante do corpo escolar.

A palavra de ordem da administração escolar passou a ser *homogeneidade*. Inspirados nos princípios tayloristas da produção industrial, pedagogos passaram a pregar, em nome da produtividade escolar, a homogeneização das classes por meio de avaliações e classificações médicas e psicológicas, como se crianças fossem matéria-prima, a pedagogia fosse máquina que a processa e o produto esco-

## Prefácio

lar, crianças todas ordeiras e produtivas, mas diferentes quanto ao lugar que ocupariam na estrutura social, dadas as diferenças naturais de aptidão.

Foi assim que ensino passou a ser sinônimo de procedimentos técnicos. Foi assim que ficou justificada a destinação da maioria às profissões socialmente desvalorizadas e a transformação da “matéria-prima com defeito” em sucata condenada à margem, à invisibilidade social por práticas de internação ou até mesmo de extermínio, como aconteceu na história recente de países ocidentais “civilizados”.

\*

O que a Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida tem a ver com isso? Como lugar aparentemente destinado ao mero atendimento clínico de crianças e adolescentes com distúrbios globais de desenvolvimento (entre eles, os chamados “autistas”), a resposta poderia ser: “nada”. No entanto, a escuta dos textos incluídos nessa coletânea permite-nos responder, sem hesitar, que seu principal assunto é exatamente este: o do direito de todas as crianças à escola. Para atingir esse objetivo, o Grupo Ponte acompanha a inclusão de crianças e jovens atendidas no Lugar de Vida em escolas regulares da cidade de São Paulo.

À medida que a leitura progride, vão surgindo palavras-chave: inclusão; escuta; parceria; circulação da palavra; giro discursivo; travessia. O que se faz é pôr o instrumental psicanalítico a serviço do direito dessas crianças, como crianças que são, à inserção escolar, não só como objetivo de natureza ético-política (ou seja, que quer intervir nas relações de poder inerentes à negação de direitos), mas também como meta de natureza especificamente clínica.

Nesse sentido, Evelyse Stefoni de Freitas ressalta que inclusão tem a ver com cidadania, mas também com os efeitos da frequência à escola e do direito ao convívio escolar (em termos lacanianos, à “inclusão na estrutura discursiva da escola”) sobre a constituição do sujeito:

*“Nesse sentido, a inclusão escolar está para além do direito e do cumprimento da lei que ordena que todas as crianças estejam na escola. Quando pensamos na entrada de alguma criança numa escola, não é só porque ela precisa ser socializada, nem tampouco só porque precisa manter as ‘ilhas de inteligências’ preservadas. Certamente é mais que isso. Pensamos na escola como lugar subjetivante das crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação.”*

Os profissionais que colaboram no processo de travessia do Lugar de Vida para a escola estão cientes dos males causados por uma política educacional perversa que sucateia a rede pública de ensino. Sabem que os educadores são produtos de uma sociedade eivada de preconceitos e que eles trabalham em condições adversas que os indispõem a aceitarem mais uma carga advinda da inserção em suas salas de crianças portadoras de dificuldades especiais. Conhecem a precariedade da política oficial de inclusão, tal como vem sendo realizada pelas Secretarias de Educação. Por isso, além de saberem do mal-estar inevitável que há no processo educativo, sabem do mal-estar evitável que advém dos preconceitos e das condições de formação e de trabalho dos educadores. Daí a importância atribuída à parceria com os educadores da escola, compartilhada por todos os autores dos textos aqui reunidos.

Esta parceria consiste, segundo Ana Beatriz Valério Coutinho e Paula Aversa, em acolher o professor “no contato com a loucura”, de modo a permitir-lhe, “*por meio da escuta ativa e da promoção de espaços próprios de interlocução*” a elaboração desse contato e a construção de “*um ponto de ancoragem que ajuda a dar sustentação ao lugar desta criança na escola.*” Ou seja, a transformação da criança diferente em aluno requer, como afirma Marise Bastos, a inclusão dos próprios professores no processo, “*fazendo circular os ‘não-ditos’ que adoecem o indivíduo e o tecido social.*”



## Prefácio

Se a educação é sempre um tema político – pois se refere inevitavelmente a relações de poder numa sociedade dividida – quando se transforma em assunto político-partidário, se orienta, como bem assinala Rinaldo Voltolini, por uma lógica extremamente restritiva das medidas tomadas, inclusive providências recentes voltadas para a inclusão dos diferentes: *“acredita-se que tudo depende sempre de medidas administrativas.”* Ou seja, acredita-se que tudo se resolve com reformas e projetos, sem que se leve em conta aquilo que se convencionou chamar de “chão da escola”. Os resultados desastrosos para a qualidade do ensino oferecido e para a saúde mental de educadores e alunos são visíveis; os resultados político-partidários são sempre positivos, pois tais medidas e os números impostores que produzem servem como propaganda eleitoral enganosa.

Ao falarmos em “chão de escola”, estamos nos referindo à dinâmica institucional. Nanci Mitsumori e Valéria Amâncio mostram-se cientes disso ao enfatizarem que *“vem se tornando cada vez mais claro que nosso trabalho de acompanhamento de inclusão escolar deve envolver toda a instituição”*, o que levou o Grupo Ponte a ter entre suas frases norteadoras, uma que insiste em retornar: *“o aluno não é só da professora, mas de toda a escola.”*

Sobre essa parceria, Fernando Colli informa que ela *“se estabelece através de visitas à escola, todas as vezes que solicitadas, pois reconhecemos e respeitamos a autonomia da escola.”* Nessa linha fundamental de respeito ao educador e à especificidade de sua função, os integrantes do Grupo Ponte resgatam o trabalho psicológico na escola de alguns equívocos que o afastam da especificidade da contribuição que os estudiosos da psique podem trazer ao processo escolar: alguns levam às escolas conhecimentos sociológicos sobre a relação escola-sociedade de classes e param por aí; outros agem indevidamente como pedagogos e querem intervir nas práticas de ensino dos professores. Se esses lugares indicam a intenção louvável de abandonar o lugar psicometrista e terapêutico-adaptativo tradicional dos psicólogos escolares, eles deixam, no en-

tanto, vazio o espaço que poderiam ocupar os que se dedicam à compreensão da intra e da intersubjetividade.

Mas a parceria é também com os pais. Monica Nezan lembra que o trabalho escolar é sustentado pelos pais, *“pois é a demanda deles que marca o início do trabalho [de inclusão]”*, motivo do lugar central atribuído no Lugar de Vida à escuta deles. *“Somente assim se pode deslocar a posição subjetiva dos pais em relação ao filho.”*

Atentos ao perigo da cristalização contida nas “receitas” e à importância do questionamento permanente (do espaço do “não saber”), os integrantes desse grupo de barqueiros, que se propõem a viabilizar a difícil travessia de crianças isoladas ao estatuto de alunos, assinalam dificuldades.

Monica Nezan adverte que os “incluídos” podem não passar de “excluídos” que agora estão dentro das escolas; Siglia Leão, como Voltolini, fala de um processo sempre em construção – *“o devir do caso, em aberto”*; a inclusão é “não-toda”; Andréa Assali e Valéria Amâncio comparecem para lembrar algumas formas que assumem as resistências da instituição escolar; Luciana Braga nos alerta para perigo do assistencialismo que ronda o atendimento de crianças vistas como “coitadinhas”; Maria Eugênia de Toledo nos conta sobre educadoras de uma creche que fizeram do “experimentar” o verbo mais conjugado.

Fernando Colli fecha a coletânea de forma forte, ao registrar a importância terapêutica das marcas do real.

\*

Maria Cristina Machado Kupfer, fundadora da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, pôs, desde o início, o atendimento que nele se dá nos termos que estruturam esses textos.

Sempre admirei a coragem de Cristina. De um lado, porque se propôs à realização de um trabalho de grande envergadura em terreno institucional nada propício, o que a levou a uma luta sofrida e infrutífera por recursos que garantissem a realização desse projeto

## Prefácio

que contempla, no entanto, as três finalidades básicas da Universidade de São Paulo: a docência, a pesquisa e a extensão. De outro, porque levou à frente, até as últimas conseqüências, um projeto intelectual iniciado no mestrado: o de pensar as relações entre psicanálise e educação. Nesse caso, em terreno ainda mais inóspito: o campo psicanalítico, no qual predomina a crença de que os operadores da teoria psicanalítica só têm validade com o cliente no divã. Nesse sentido, ela põe a psicanálise em movimento ao construir pontes que a levem a outros espaços sociais.

Entre tantas contribuições trazidas por seus escritos, uma delas merece destaque: ao resgatar o conceito de “sujeito do inconsciente” no campo do pensamento educacional, Cristina Kupfer questionou pela base uma psicologia escolar e uma pedagogia baseadas na manipulação de professores e alunos tendo em vista alcançar o (impossível) controle absoluto deles, com o objetivo de garantir a realização de metas políticas questionáveis de disciplinamento físico, intelectual e moral. Concordo com ela em que o conhecimento dos educadores sobre a teoria freudiana da psique pode ser instrumento poderoso na superação do conceito de educação como domínio absoluto do aprendiz, concepção que infelicita gerações e gerações de educadores e educandos e faz das escolas campos permanentes de guerra surda ou aberta.

A dimensão política do pensamento de Kupfer estava posta desde o começo. Em seus textos a reflexão teórica não se dissocia da dimensão ética do exercício da profissão. Em 2001, ela explicitou um de seus princípios, talvez o mais básico: *“garantir que uma criança ‘defeituosa’ viva é garantir que ninguém terá o poder de decidir sobre a vida ou a morte de quem quer que seja; portanto, garantir que uma criança com problemas viva é garantir que todas as demais vivam também.”*

No texto de sua autoria que abre esta coletânea o compromisso político de tudo o que ela faz fica definitivamente patente. Numa passagem que sintetiza o objetivo do Grupo Ponte ela diz: *“estava na hora de assumir a inclusão escolar e construir, no caso a caso, o*

*percurso da criança em direção à conquista da igualdade escolar que pudesse torná-la diferente das outras crianças.”*

Concordo inteiramente que, sem a igualdade de direitos, não há respeito possível às diferenças. É isso que **Maria** Vitória Benevides quer dizer quando afirma que *“igualdade é o direito à diferença.”*

***Maria Helena Souza Patto***

**Outubro de 2004**