

## EDUCAÇÃO ESPECIAL, PSICANÁLISE E EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Carla Karnoppi Vasques, PPGEDU/UFRGS

Simone Bicca Charczuk, FAGED/UFRGS

Margareth Diniz, PPGE/UFOP

Carla Ferreira Jatobá, PPGE/UFOP

Mônica Rahme, PPGE/UFMG

Libéria Neves, PROMESTRE/UFMG

Carla Karnoppi Vasques, PPGEDU/UFRGS (Coordenadora do Painel)

RESUMO: A eleição de 2018 colocou a educação sob os auspícios de uma política neoliberal de Estado. A extinção da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI), do *Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (CONADE) e o projeto que defende o *ensino domiciliar (homeschooling)* são fatos extremamente preocupantes pois, entre outros, caminham numa direção oposta ao viver juntos e endossam o esvaziamento da função social e subjetivante da escola. Diante de cenário tão preocupante, lançar a pergunta: ‘O que se pode dizer sobre formação de professores, saber-fazer docente e escolarização nas condições atuais, quando a educação se vê desguarnecida, abandonada e rebaixada em sua função humanizante?’, constitui, em si, um gesto político, um convite a manter a abertura necessária para que opere o pensamento e, com ele, mantenham-se as condições de emergência do sujeito. O painel, vinculado a Rede Internacional de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Política (RIPPEP), tematiza essas questões desde o campo da educação especial em diálogo com a psicanálise. O primeiro estudo traz elementos de uma proposta específica de formação, desenvolvida, desde 2011, no estado do Rio Grande do Sul. A escrita de cartas é operador de experiência formativa. Segundo as autoras, a carta, por meio de uma leveza que se opõe ao peso do científico, é tentativa de provocar implicação e responsabilização no âmbito das formas de conhecer em educação especial. A segunda pesquisa busca compreender como mulheres ditas com deficiência intelectual lidam com o corpo e a sexualidade e, também, como os discursos acadêmicos produzem e reproduzem discursos sobre os corpos dessas mulheres. Tendo em vista uma década de divulgação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a terceira pesquisa aborda os impasses no trabalho colaborativo entre professores de sala regular e de atendimento educacional especializado (AEE), em três escolas da região da Grande Belo Horizonte (Minas Gerais). Através da metodologia de conversação, as pesquisadoras indicam que a oferta da palavra aos sujeitos permite a formulação de saídas compartilhadas; a implicação na constatação dos problemas; a construção de propostas de melhorias nas relações interpessoais e no diálogo sobre os desafios da inclusão. O painel permite indicar a importância de se considerar a subjetividade daqueles que efetivam a política pública, criando espaços para sua expressão na escola, no currículo dos cursos de licenciatura e de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Psicanálise; Formação de Professores; Democracia.

## **Educação especial, psicanálise e uma experiência formativa epistolar**

Carla Karnoppi Vasques – PPGEDU/UFRGS, GT 15 Educação Especial  
Simone Bicca Charczuk – FACED/UFRGS, GT 8 Formação de Professores

**RESUMO:** Trata-se de um ensaio teórico, no qual os conceitos dialogam com excertos advindos de uma proposta específica de formação, desenvolvida, desde 2011, no âmbito de uma universidade pública federal. Comprometidos com a construção de uma perspectiva que tome em seu cerne o processo de singularização do aluno e do professor, nosso trabalho aposta na educabilidade, na função constitutiva e subjetivante da escola e na força da palavra, da letra, como dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar na escola. A escrita de cartas é operador de experiência formativa. É preciso escrever-se para remeter algo ao destinatário, é preciso implicar-se na enunciação, refletir-se ao enunciar. Por intermédio da escrita para um outro que o remetente se constitui, ele mesmo, enquanto sujeito da carta. O remetente, aquele que remete algo a alguém, na enunciação, desnuda-se, porque o enunciado o revela. A enunciação, o conteúdo da carta, é tanto o narrado, a lembrança, a informação deliberada quanto aquilo que, inconscientemente, silencia, entona, sussurra. A inclusão do sujeito do inconsciente no âmbito da formação de professores traz para o centro de debate a singularidade, bem como o mal-estar e o não educável. A carta, por meio de uma leveza que se opõe ao peso do científico, é nossa tentativa de provocar implicação e responsabilização. Como estratégia, sustentamos: são elas que vêm possibilitando perseguir nossas perguntas pelas formas de conhecer em educação especial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial; Psicanálise; Missiva.

### **No Curso das Letras**

*“[...] escrever, de verdade, a Você, é impossível. Então, movo-me, e vou pondo e falando, fazendo de conta, fazendo de mim”  
(João Guimarães Rosa, Carta de 25 de janeiro de 1962 a Antonio Azeredo da Silveira).*

No âmbito da formação de professores, as experiências que se ocupam da escolarização de alunos público-alvo da educação especial são, muitas vezes, conduzidas prioritariamente por uma perspectiva cientificista, indicando uma dificuldade de nos afastarmos do projeto de aperfeiçoamento da humanidade. Cabe lembrar que o cientificismo defende a existência de uma ordem no Universo capaz de ser plenamente conhecida e compreendida pelo Homem. Ao afirmar que o conhecimento racional do mundo é possível, o que pode significar um encontro que interroga nossas tradicionais formas de conhecer e saber-fazer? Como nos escreve uma professora: *“Dessas crianças de cristal, o que se pode esperar? Poderão fazer contas? Escrever? Como ser professora de quem parece não ser aluno?”*

Diante da claridade e da clareza há muito apreciadas, o encontro com a deficiência, segundo Vasques e Ullrich (2019, p. 330), “[...] causa inquietude, perplexidade, angústia. O estranho está fora, está no outro, ou ainda em diretrizes inclusivas que promovem o encontro com quem ou o que nem sempre reconheço”. Sabemos que entre a letra da lei e a implementação das diretrizes inclusivas há um caminho a ser percorrido, as práticas cotidianas precisam ser inventadas por professores e escolas, as quais envolvem os direitos à educação, à diferença e à igualdade. Mas quais são os balizadores presentes nesse processo cotidiano de (re)invenção dos sentidos de ser aluno(a), professor(a) e estar na escola?

Em tempos em que a educação e a escola se veem desguarnecidas, rebaixadas em sua função humanizante e abandonadas por uma política neoliberal de Estado, acreditamos que relançar a pergunta sobre formação de professores e inclusão escolar de sujeitos considerados com deficiência é inegociável, um dos desafios democráticos contemporâneos. Nesse sentido, Plaisance (2019) afirma que não se trata tanto da deficiência como uma realidade objetiva, mas, sim, das representações sobre a deficiência que, por sua vez, engendram formas de conhecer, olhar e reconhecer os sujeitos. De que educação [especial] falamos? O que defendemos?

Em nossas ações de ensino, pesquisa e extensão, postulamos que pensar o outro e a alteridade na educação são tarefas irrecusáveis do professor, “onde o ensinar está fundamentalmente imbricado com a ideia, por alguns tomada como compromisso ético, de possibilitar e contribuir para que todos desenvolvam suas capacidades, dando a seus atos significado e importância social” (ULLRICH, 2019). Não se é professor sem envolvimento com o mundo, tampouco sem ao menos se supor e se implicar em uma cena educativa. Contudo, como valorar a alteridade? Como desconstruir sentidos que relacionam deficiência à ineducabilidade ou, ainda, a diferença à anormalidade e à inferioridade?

No presente artigo examinaremos essas questões considerando a cena epistolar como proposta de experiência formativa. Trata-se de um ensaio teórico, no qual os conceitos dialogam com excertos advindos de uma proposta específica de formação, desenvolvida, desde 2011, no âmbito de uma universidade pública federal.<sup>1</sup>

## **A cena epistolar**

Conforme apontam Palhares e Bastos (2017), o modo clássico de formação docente é vinculado ao ensino e à aprendizagem de metodologias que se ajustam (ou devem ajustar-se) às características do aluno. Ao conhecermos essas características, nessa perspectiva, teremos garantido o sucesso da empreitada educativa. A formação de professores, inspirada nos pressupostos psicanalíticos, vai na contramão desse modo de conceber a formação e o inverte, na medida em que ressalta a importância de nos atentarmos ao sujeito em detrimento dos modos de ensinar. Assim, afasta-se da prescrição de papel ideal e lista de deveres ao professor; dos conceitos de “O deficiente” e “A criança” como unidades gerais, abstratas, e atenta-se à cada criança e aos seus modos singulares de aprender, assim como ao professor e seu estilo de ensinar: “[...] ser professor não se resume ao domínio de modos de ensino, embora o conhecimento da didática seja importante [...], mas remete ao modo como o professor se relaciona com a sua prática, colocando algo de si, de suas marcas inconscientes no seu fazer” (GROHS; CHARCZUK, 2017, [s.p.]).

A inclusão do sujeito do inconsciente no âmbito da formação de professores traz para o centro de debate o sujeito e sua singularidade, bem como o mal-estar e o não educável. Situar o saber-fazer docente como um caminho cujo ponto de chegada nunca se alcança de todo – nem mesmo se sabe precisar suas coordenadas *a priori* –, gera efeitos na subjetividade do professor, no seu exercício de desejo e na sua condição de responsabilização pelos atos que sustenta (VASQUES; PEREIRA; MOSCHEN, 2019).

A questão aqui é clara: não se exerce a função de professor de forma anônima e sem consequências. A proposição da escrita de cartas como operador de experiência formativa justifica-se, nesse sentido, porque “é preciso *escrever-se* para o destinatário, é preciso *implicar-se* na enunciação, *refletir-se* ao enunciar” (MAUTONE, 2018). Conforme Mautone (2018), a cena epistolar envolve um pacto de transitividade. Por intermédio da escrita para um outro que o remetente se constitui, ele mesmo, enquanto sujeito da carta. O remetente, aquele que remete algo a alguém, na enunciação, desnuda-se, porque o enunciado o revela. A enunciação, o conteúdo da carta, é tanto o narrado, a rememoração, a informação deliberada

quanto aquilo que, inconscientemente, silencia, entona, sussurra. A formulação de que remetente é um sujeito que remete (o enunciado) a um outro sujeito produz, por sua vez, o lugar do destinatário:

Dá-se, assim, a manifestação de uma aparente situação paradoxal. Embora remetente e destinatário sejam personagens distintos da cena epistolar, lugares que precisam ser garantidos para o sucesso da enunciação de toda e qualquer missiva, eles partilham de determinação existencial, como se um fosse determinante para a existência do outro, de modo que na ausência de uma personagem, a outra também não poderá existir (MAUTONE, 2018, p. 30).

A dúvida “*como ser professora de quem parece não ser aluno?*” coloca em xeque o pacto de transitividade fundante da cena escolar, educacional. Pacto ainda naturalizado pela ideia de que estar em sala é condição suficiente para que professor e aluno (co)existam. Em muitas cartas, reiteradamente, lemos a ausência de transitividade e a impossibilidade de supor, no “aluno da inclusão”, um sujeito. Lemos também sobre o laboroso trabalho de inscrição dessas posições: “*O autista que chega na escola não é o mesmo autista que chega às salas de aula. Temos de descobrir, criar, inventar um aluno, uma professora, uma prática coerente*”.

Comprometidos com a construção de uma perspectiva que tome em seu cerne o processo de singularização do aluno e do professor, temos trabalhado com uma proposta que tem por fundamento apostar na educabilidade, na função constitutiva e subjetivante da escola e do professor e na força da palavra, da letra, como dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar na escola. A escrita e a leitura de cartas são os operadores desse trabalho.<sup>ii</sup>

### **Escreva-nos uma carta<sup>iii</sup>**

Março de 2018. Helena, a professora-cursista, remete sua primeira carta. O leitor-pesquisador-destinatário compartilha os efeitos do enunciado com o grupo de pesquisa. Ao final da leitura, estávamos exaustos. A missiva começa com o título: “*Um dia ruim*”. São quatro páginas digitadas em espaço simples, corpo 10, nas quais Helena conta, na cadência do relógio, suas horas e minutos com sua turma:

*“8:20 Grito: Agora deu. Os alunos se assustam. Eu me frustro ainda mais, não gosto de falar assim. Todos param. Começo a falar a rotina, conversas voltam. Grito novamente. Param. Me ouvem... [...] Início a leitura do livro, uns vão para debaixo da mesa (Maria e Lara). João fala ao mesmo tempo que eu conto a história. Irritação”.*

Fim da carta: “*Eu só queria sumir. Desistir. Eu não consigo dar conta. É muito pra mim. Transbordei*”. A leitora, nas bordas do texto, intervém e encoraja: “*Olha só, poderias sumir ou desistir. Mas, que bom, transbordou... Sigo junto*”. Na próxima escrita, Helena afirma: “*Melhor transbordar que fugir... não havia olhado pra isso desse lugar*”.

Por oito meses a correspondência segue, desacomoda e desloca. Demora para que Lara, aluna de Helena, ganhe traço em suas linhas: “*Ela mexe comigo. Me irrita... muito. Me sensibiliza também pelo que diz, faz e demonstra sentir*”. Na cadência do tempo, no curso das letras, os comportamentos de Lara, inicialmente lidos como disruptivos, são reconhecidos como pedidos de ajuda: “*Verbalizou não gostar da professora x. Nas aulas dela costuma sair da sala, para ir ao banheiro, fugir da sala para o pátio, ou para me procurar na sala dos professores, pedindo ajuda para aliviar sua raiva e tristeza!*”. A leitora destaca: “*Olha que importante! Ela te pede ajuda. Penso que este teu olhar para Lara pode ajudá-la... Não te parece?*”

Escrita à mão e remetida em envelope pardo, Helena, em uma de suas últimas missivas, inscreve: “*Os novos lugares da Lara*”. Em quatro tempos, delicadamente tecidos – “*O cabelo*”. “*O amor*”. “*A verdade*”. “*As reações*” –, a professora reconhece a linda menina de cabelo crespo que passa a enxergar; a menina capaz de amar e ser amada; que compartilha mentiras, segredos e inventa verdades possíveis. “*Você me ajuda com meu sentimento?*” Pergunta-lhe Lara. A reação? No envelope pardo, no espaço do destinatário, Helena conta, se conta e remete: “*Para Helena (e a Lara que mora em mim)*”.

### Convite à leitura

*Um dia ruim*. Embora prevaleça, no âmbito da formação de professores e da educação especial, uma sobrevalorização da demanda por um ensino cientificista, apostamos em uma experiência formativa capaz de inscrever o mal-estar e os impasses da docência; de imprimir *novos lugares* à cena pedagógica; de sustentar uma posição enunciativa capaz de *descobrir, criar, inventar um aluno, uma professora e uma prática coerente*.

A escrita de cartas é o dispositivo que consideramos capaz de implicar o professor na produção – e não aplicação – de um saber sobre seu fazer docente; por intermédio das correspondências, desejamos sustentar com o professor a indagação sobre quem é o aluno que lhe chega, suspendendo a legenda que o diagnóstico impunha a essa criança; queremos também implicar o professor na produção de um encontro com seu aluno de forma a que ele e a criança possam recolher os efeitos de uma operação de singularização.

Uma carta remetida para si, mestiçada de tristezas e apostas, inscrita no papel pardo que constitui nossa brasilidade, insinua a potência do diálogo entre educação, psicanálise e experiência formativa democrática. Sustentar a inclusão escolar de sujeitos considerados com deficiência, para nós, é um compromisso ético e político, não simplesmente entendido como arte da negociação e de um pretense consenso, mas nossa afirmação taxativa sobre o que nos é inegociável, sobre aquilo que não colocaremos na balança.

A carta, por meio de uma leveza que se opõe ao peso do científico, é nossa tentativa de provocar implicação; responsabilização. Como estratégia, sustentamos: são elas que vêm possibilitando perseguir nossas perguntas pelas formas de conhecer em educação especial.

### Referências

GROHS, G. H. M.; CHARCZUK, S. B. Contribuições da psicanálise para a formação de professores. In: VELOSO, L. F.; GARCIA, J.; SANTOS, S. M. B. **Olhar de educador: coletânea de artigos, por diferentes olhares**. Cachoeira do Sul: In books, 2017.

MAUTONE, G. **O que nos diz uma carta?** Aproximações ensaísticas para uma filosofia epistolar. Apostila produzida para o Seminário Especial intitulado “Escreva-nos uma carta: filosofia e estética na formação de professores”, desenvolvido no âmbito do PPGEDU/UFRGS, 2018, 45p. (Não publicado)

PALHARES, O.; BASTOS, M. B. Duas notas sobre a formação de professores na perspectiva psicanalítica. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 246-267, ago. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p246-267>.

PLAISANCE, E. O Especial na Educação: significados e usos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84845, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684845>.

ULLRICH, W. B. Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84860, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684860>.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

VASQUES, C.; PEREIRA, M. R.; MOSCHEN, S. Z. Formação de professores, educação e psicanálise: uma introdução. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 288-296, 2019.

VASQUES, C; ULLRICH, W. B. Correspondências sobre o outro na educação especial. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 316-333, 2019.