



Interrogações sobre o lugar do sujeito no delineamento de uma educação especializada

Questions regarding the role of the subject in the delineation of specialized education

Interrogaciones sobre el lugar del sujeto en el delineamiento de una educación especializada

MÔNICA MARIA FARID RAHME*
ANGELA MARIA RESENDE VORCARO**



RESUMO – Neste artigo, buscou-se indicar alguns movimentos históricos e sociais que foram relevantes para a constituição da educação especializada e que possibilitaram o delineamento de um campo de intervenção em relação à infância distinguida como anormal, tanto no que diz respeito ao surgimento dos incipientes sistemas de ensino quanto à formalização de espaços destinados à abordagem clínica voltada para esse grupo. Nesse contexto, procurou-se evidenciar a emergência da figura do especialista, que passa a intervir de modo decisivo nos espaços institucionais a partir de saberes, por vezes tomados como verdade, sobre esses sujeitos. A noção de discurso como forma de estabelecimento do laço social permite formalizar o modo como esses saberes produzem um lugar institucional e social para as pessoas consideradas diferentes, e discutir o quanto o percurso da educação especializada é marcado por uma alternância de *significantes-mestres* que tendem a cristalizar verdades sobre um sujeito que não é, em sua totalidade, passível de definição.

Palavras-chave – Educação especial. Sujeito. Psicanálise.

ABSTRACT – In this article we seek to identify some historical and social movements that were important in the construction of specialized education and that allowed for the delineation of a field of intervention related to childhood instances classified as abnormal, both in terms of the rise of incipient teaching systems and of the formalization of spaces aimed at the clinical approach adopted for these subjects. Within this context, we sought to provide evidence of the emergence of the role of the specialist, which came to intervene in a decisive manner in institutional environments based on acquired knowledge of these subjects, sometimes accepted as truth. The notion of discourse as a means of establishing social ties allows for the formalization of the manner in which this knowledge produces an institutional and social space for people considered different and for a discussion of how deeply the path of specialized education is marked by alternating *master-signifiers* that tend to crystallize truths regarding subjects that cannot, in their totality, be defined.

Keywords – Special education. Subject. Psychoanalysis.

RESUMEN - En este artículo, buscamos indicar algunos movimientos históricos y sociales que fueron relevantes para la constitución de la educación especializada y que hicieron posible el delineamiento de un campo de intervención en relación a la infancia distinguida como anormal, tanto en lo que se refiere al surgimiento de los incipientes sistemas de enseñanza, como a la formalización de espacios destinados al enfoque clínico dirigido hacia ese grupo. En ese contexto, buscamos evidenciar la emergencia de la figura del especialista, que pasa a intervenir de modo decisivo en los espacios institucionales a partir de saberes, algunas veces tomados como verdad, sobre esos sujetos. La noción de discurso como forma de establecimiento del lazo social permite formalizar el modo como estos saberes producen un lugar institucional y social para las personas consideradas diferentes, y a discutir cuánto el trayecto de la educación especializada es marcado por una variación de *significantes-maestros* que tienden a cristalizar verdades sobre un sujeto que no es, en su totalidad, capaz de definición.

Palabras clave – Educación especial. Sujeto. Psicoanálisis.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil) e professora na Universidade Federal de Ouro Preto (Ouro Preto, MG, Brasil). E-mail: <monica@ichs.ufop.br>.

** Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil) e professora na Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG, Brasil). E-mail: <angelavorcaro@uol.com.br>.

A criança dita com deficiência deve frequentar ou não as mesmas escolas que as crianças e os jovens considerados normais? Embora atual, essa problemática não se relaciona apenas aos movimentos desencadeados em torno da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no século XX, quando estar na escola, como lugar privilegiado da infância, tornou-se um princípio societário fundamental. Essa questão tem suas origens na institucionalização da deficiência como tema específico de estudo, e no debate em torno da sua educabilidade. Dimensões que marcaram o nascimento da Educação Especial como campo de desenvolvimento de conhecimentos e de implementação de modalidades de intervenção destinadas a esse grupo.

Institucionalizar espaços educacionais específicos para esse público, ancorados nos preceitos da ciência moderna, terá como objetivo principal proporcionar seu maior desenvolvimento educacional e social, de acordo com a natureza da deficiência, valendo-se, para tanto, da sua segregação em ambientes considerados apropriados para essa finalidade.

Tal percurso contrapõe uma visão sobre a deficiência pautada, sobretudo, no misticismo e no ocultismo, perspectivas predominantes até o fim do século XVIII (MAZZOTTA, 2005) e marca a emergência de uma abordagem das ditas deficiências referenciada na articulação ciência-educabilidade-institucionalização.

Desse modo, a Educação Especial se constitui como campo de saber, ao se apropriar da deficiência, nomeando-a e definindo-a como objeto de estudo e destacando, dentre outras características dos sujeitos, suas manifestações comuns.

Contudo, se a questão da deficiência marca o nascimento da Educação Especial, estudos mais específicos sobre possíveis transtornos de ordem psíquica na criança se estabelecerão mais tarde. Primeiramente, como um decalque da clínica estabelecida com os adultos e, posteriormente, no início do século XX, como uma clínica focada propriamente na criança (BERCHERIE, 2001).

No que diz respeito à deficiência, Mazzotta (2005) assinala que os primeiros estudos sobre esse tema enfocavam a questão da surdez e da cegueira, desdobrando-se na formalização de instituições destinadas à educação desse público. O autor sublinha, ainda, que essas primeiras iniciativas de escolarização ocorreram em países europeus, expandindo-se posteriormente para os Estados Unidos, Canadá e Brasil, dentre outros.

A configuração de abordagens educacionais destinadas a pessoas com deficiência intelectual eclodiu posteriormente, vinculada ao surgimento dos incipientes sistemas públicos de ensino e à emergência de uma clínica da infância.

Jean Marc Itard (1774-1838), Edouard Seguin (1812-1880) e Johann J. Guggenbühl (1816-1863) foram nomes importantes no delineamento de abordagens de natureza educativa voltadas para esse grupo no século XIX (MAZZOTTA, 2005), embora a definição desse público, diferentemente da educação das pessoas cegas e surdas, fosse mais lábil e passível de embaraços, sobretudo no que diz respeito à dificuldade de discernir manifestações de ordem cognitiva e psíquica.

É importante ressaltar, nesse sentido, que a consolidação da Educação Especial se ancorou nos saberes da Pedagogia, mas, também, de maneira frontal, no discurso médico, principalmente no que diz respeito à educação das pessoas que apresentavam alterações relacionadas a questões de ordem mental e/ou sensorial, instituindo diagnósticos, abordagens terapêuticas e educativas.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE CONSTITUIÇÃO DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO E OS INDÍCIOS INICIAIS DA EMERGÊNCIA DE UMA CLÍNICA COM CRIANÇAS

O processo de reconhecimento da necessidade de escolarização formal de crianças com alguma diferença no seu desenvolvimento (cognitivo, psíquico, motor) decorre, no Ocidente, do princípio iluminista e republicano de educar igualmente crianças de origens familiares, sociais, geográficas distintas.

A instituição escolar apresenta uma primeira versão desse princípio por meio do ideal de uma escola obrigatória que, rapidamente, depara-se com a produção científica da época, preocupada em entender os mecanismos internos das patologias da infância, seus transtornos psíquicos e/ou intelectuais.

Segundo Bercherie (2001), durante os três primeiros quartos do século XIX, o retardamento mental se constituía como o problema mental infantil, fato que indica o lugar a partir do qual essa criança era nomeada e tratada pelo discurso científico e social da época.

Esse conceito se referenciava na formulação de Esquirol (1772-1840) sobre idiotia, apresentada antes de 1820 e que atualizava, para o estudo das patologias da infância, o conceito de idiotismo de Pinel – elaborado com referência na clínica de adultos. Para Esquirol, a idiotia não era considerada loucura, pois a doença mental não se configurava como um transtorno que pudesse afligir as crianças.¹

O médico Itard, seguidor de Pinel e especialista na educação de ‘surdos-mudos’, é reconhecido por ser o primeiro profissional a utilizar uma metodologia específica para ensinar crianças, como se nomeava na época, idiotas.

Trabalhou cinco anos com o Menino Victor, o Selvagem de Aveyron, capturado no sul da França, em 1799, vivendo sozinho e tendo em torno de doze anos de idade. Victor não falava e não apresentava o domínio de hábitos humanos. O tratamento sensorial desenvolvido com Victor por Itard buscava atingir suas faculdades mentais, utilizando-se, para tanto, de atividades essencialmente educativas, algumas delas fortemente baseadas na ideia do treinamento. Para Itard (1801), Victor tornara-se idiota por ter sido abandonado, e não o contrário, como argumentavam seus contemporâneos.

Em suas memórias, o médico (1801) declara que ficaria em silêncio e não ocuparia a sociedade com suas reflexões se seus trabalhos não tivessem revelado que o menino selvagem não se tratava de um imbecil, mas, sim, de um ser interessante que merecia a atenção dos observadores e os cuidados de uma administração esclarecida e filantrópica. Além disso, Itard contesta seus contemporâneos que não acreditavam na possibilidade de educar Victor, argumentando que:

Na mais vagabunda horda selvagem bem como na mais civilizada nação da Europa, o homem é apenas o que o fazemos ser; necessariamente criado por seus semelhantes, ele contraiu-lhes os hábitos e as necessidades; suas idéias já não são dele; usufrui a mais bela prerrogativa de sua espécie, a suscetibilidade de desenvolver seu entendimento pela força da imitação e pela influência da sociedade (ITARD, 1801/2000, p. 126).

Bercherie (2001) chama a atenção para o fato de que, naquele contexto histórico, a noção de idiotia era a mais apropriada para situar o menino Victor, mas que, a partir dos anos 1930, sua caracterização o aproximaria de um quadro de autismo.

Entretanto, mais do que a questão diagnóstica propriamente dita, é interessante destacar o movimento de Itard no sentido de vislumbrar uma condição de humanidade em um menino, cuja forma de ser certamente não despertaria interesse científico poucos anos antes.

Desse modo, ao presumir que Victor teria se tornado idiota pela ausência de contato com outros humanos e ao apostar na sua educabilidade, pode-se indicar a sintonia de Itard com o ideal educativo já em ascensão desde o século XVII e que se consolidaria no século XIX (KUPFER, 2000).

Edouard Séguin, médico e aluno de Itard, continua a vertente por ele iniciada, fundando o primeiro internato público na França para crianças com retardo mental. Séguin desenvolve um currículo baseado no treinamento motor e sensorial e produz um material didático a ser utilizado por professores. Seus trabalhos estão na origem da Educação Especial na França e marcam profundamente

uma tradição continuada por Delasiauve (1804-1893) e Bourneville (1840-1909), Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1872-1961). Essa tradição, marcada por diferenças de concepção e de objetivos, provocou debates e disputas em torno de projetos de natureza educacional voltados para a infância considerada anormal entre o fim do século XIX e o início do seguinte.

Segundo Gateaux-Mennecier (2000), Désiré Magloire Bourneville, médico no Hospital de Bicêtre a partir do fim do século XIX, contrapõe veementemente muitos de seus contemporâneos, sustentando de todas as formas a tese da educabilidade, defendendo o princípio da prevenção terapêutica e educativa e rejeitando prognósticos definitivos sobre a ausência de cura. A autora assinala, nesse sentido, as influências que o pensamento de Itard a respeito da educabilidade dos retardados exerceu sobre Bourneville.

Vial (2003) acrescenta que, diante da situação caótica dos asilos para crianças e adultos, os quais apresentavam uma situação material e moral degradante, e diante do direito à educação e à instrução primária para todas as crianças, inclusive aquelas consideradas anormais – determinada a partir de 1882, na França –, Bourneville segue a linha iniciada por Itard e Séguin. Intenta desenvolver uma instrução e uma educação para as crianças que, nos termos da época, apresentavam-se retardadas ou degeneradas.

Nessas condições, o médico trabalha para que as crianças não tão doentes possam deixar o hospital, assim como aquelas que conseguem sair da sua condição inicial de atraso. Para esses dois grupos, ele propõe à administração pública a criação de classes especiais, anexas às escolas comuns, ou de serviços escolares especiais, já existentes em diferentes países estrangeiros.

É importante ressaltar que Bourneville não tem a intenção de retirar da escola comum os alunos que possam apresentar problemas, pois essa não era uma questão para os mestres de escola da época. Seu objetivo é criar uma classe ou serviço especial para as crianças do hospital.

A propósito do termo ‘especial’, verifica-se no Dicionário de Educação, em verbete desenvolvido por Plaisance (2011), que esse adjetivo foi introduzido no fim do século XIX, na França, para diferenciar uma modalidade de ensino secundário distinta da tradicional. Tal proposição, apresentada por Victor Duruy, previa um ensino secundário sem latim e voltado para a inserção profissional, em conformidade com as demandas da indústria local. Posteriormente, o adjetivo ‘especial’ passa a ser empregado para qualificar um público específico de alunos, cuja condição física, intelectual ou psíquica é considerada anormal.

Bourneville cria, a partir de 1883, no Hospital de Bicêtre, uma área especial para crianças diagnosticadas

como epiléticas, histéricas e idiotas, fazendo a primeira diferenciação entre o tratamento disponibilizado à alienação mental do adulto e da criança. Em 1887, essa separação é oficializada por meio da institucionalização do Serviço Infantil de Bicêtre, primeira instituição pública de atendimento médico-pedagógico na França.

Em 1907, Binet e Simon publicam *As crianças anormais*, livro no qual propõem uma caracterização minuciosa desse grupo e a adoção de um ‘ensino sob medida’ dirigido a elas. Segundo esses autores, a lei de obrigatoriedade escolar tornava a frequência à escola primária obrigatória, embora um grande número desses alunos não se encontrasse em condições de se beneficiar do ensino oferecido, seja por uma questão de debilidade mental ou por indisciplina. Crianças consideradas anormais e retardadas, resumem os autores, são aquelas que a escola comum e o hospital não querem: “[...] a escola as considera muito pouco normais, e o hospital não as acha suficientemente doentes” (p. 10), sendo necessário, portanto, constituir escolas e classes especiais que possam acolhê-las.

Nesse contexto, a Psicometria se constitui como uma tentativa de estabelecer critérios que possam medir o desenvolvimento intelectual do indivíduo, tendo no horizonte uma finalidade escolar. Para Binet e Simon (1907), avaliar a capacidade intelectual significava descobrir crianças deficientes em um determinado quadro socioescolar, utilizando uma escala que mensurasse em anos essa deficiência e tendo como referência a média das crianças normais da mesma faixa etária. Contudo, mais do que o estabelecimento de uma *média*, o que parece estar em jogo nesse procedimento é a própria noção de normalidade, que passa a ser definida pela proximidade em relação a uma medida comum (CLAVREUL, 1983).

Binet e Simon (1907) fixam a condição de anormalidade ao desempenho e ao comportamento escolar. Advertem que um atraso de três anos, sem problemas relacionados à frequência, doença ou similar, seria um indicativo propício dessa condição.

A detecção inicial desse grupo ficaria a cargo do diretor da escola primária (onde estaria a maior concentração dos alunos considerados atrasados), que a comunicaria, então, às instâncias afins. Feita essa primeira triagem, as crianças seriam finalmente examinadas por uma comissão composta por um diretor de escola especial, por um inspetor primário e por um médico.

Binet e Simon (1907) colocam em evidência a rentabilidade, não apenas escolar, mas também econômico-social desse grupo, declarando que caberia às escolas especiais receber os anormais capazes de conseguir, ainda que parcialmente, ganhar sua própria vida. A diferenciação por eles apresentada situa o idiota no hospício e o débil, na escola.

Vial (2003) ressalta que os projetos de Bourneville e de Binet e Simon não são similares: muito pelo contrário, encontram-se em franca disputa. As classes de aperfeiçoamento, tal como propostas pelos segundos, trabalhariam com um público que pudesse ser rentável no futuro.² O projeto de Bourneville, por sua vez, visava a um ensino especial que permitisse às crianças se aproximarem de uma vida social comum, menos segregativa em relação ao hospital.

O projeto de Binet e Simon, segundo Vial (2003), tinha como objetivo pinçar das escolas comuns as crianças que os especialistas decretavam como anormais, e não os mestres. Para tanto, valeriam os saberes de uma Psicometria nascente, que permitia separar o considerado normal do anormal. Tendo como referência essa perspectiva, intervenções frequentes poderiam acontecer nas escolas, independentemente da anuência ou não dos professores. Essa autora conclui, assim, que a questão da anormalidade foi levada à escola comum pelos especialistas, e não pelos mestres de escola.

De forma geral, a emergência de classes e escolas especiais, como espaços de escolarização pertencentes aos incipientes sistemas públicos de ensino, e não mais apenas como entidades de cunho assistencialista, filantrópico e/ou religioso, institucionalizam-se no início do século XX como possibilidade de educar essa criança que não responde satisfatoriamente ao conhecimento escolar. Uma criança que apresenta defasagem entre a idade cronológica e a mental, que não se apresenta escolarizável, enfim, nos moldes do que é esperado pelos ideais (psico)pedagógicos. Para tanto, conta com a crescente consolidação de uma rede de serviços destinada a essa infância, marcada, sobretudo, pela hegemonia do psicológico em relação ao pedagógico (LAJONQUIÈRE, 1999).

Gateaux-Mennecier (2000) afirma que essa fragmentação presente no campo da infância considerada inadaptada tornou-se possível graças ao desenvolvimento das ciências humanas, em particular da Medicina e da Psicologia, mas, também, das Ciências Sociais. A Psicologia, particularmente, com suas abordagens variadas, passa a ocupar um lugar privilegiado no contexto escolar. Referindo-se ao processo que se instala na França, entre o fim do século XIX e o início do século XX, e que corresponde, de forma geral, à dinâmica em curso nas sociedades ocidentais, a autora reitera que os

[...] instrumentos forjados pelas ciências humanas e sociais (demografia, estatística, taxonomia) são meios de conhecimento, mas também de previsão de comportamentos e de normalização dos cidadãos. A segmentação das instituições judiciária, médico-social e escolar é, grosso modo, relativa, pois o recorte

administrativo e a discrepância aparente dos diferentes espaços operam a partir de um interesse comum. O tecido institucional é ideologicamente assentado pela patologização da diferença em relação à norma (jurídica, médico-social, escolar). [Desse modo,] Trate-se de recuperação ou de reeducação (Justiça), de aperfeiçoamento (Educação Nacional) ou de readaptação socioeducativa (Saúde), essas finalidades normalizantes não escapam à perspectiva sociopolítica global que as sustenta. O projeto pretende antes reformar o indivíduo que transformar a sociedade (GATEAUX-MENNECIER, 2000, p. 50).³

Demarcam-se, assim, no processo de institucionalização da escola como lugar social destinado à infância, quais crianças poderiam dela participar e quais deveriam ser escolarizadas separadamente nas classes, nas escolas e nos institutos especializados.

Diante desse fato, Moysés (2008) observa que, em menos de quinze anos de existência, a escola republicana já diferenciava claramente seu público, “criando dejetos a serem expelidos para as classes especiais, tornados constituintes da elaboração de um novo aparato: o campo médico-pedagógico” (s/p).

Abordando o domínio específico do campo médico, Stiker (2005) ressalta que o saber médico, na forma do parecer médico, é decisivo quando se tratam de questões relacionadas à deficiência, sejam daquelas que dizem respeito a tratamento (não apenas de natureza médica), a processos educativos ou à inserção social desse grupo. Pode-se indagar se essa perspectiva se constituirá de modo distinto, no caso da infância considerada anormal por questões de ordem psíquica.

Para Plaisance (2005), o discurso em torno da criança considerada deficiente se estabelece mais pautado na representação social que se faz da deficiência do que na representação da criança como criança, restando, à criança dita anormal, a inserção em uma rede de serviços especializados, legitimada pelo saber médico, mas, também, pelo saber psicopedagógico, e estritamente articulada aos incipientes sistemas públicos de ensino.

É, portanto, em torno da definição do quanto um indivíduo pode ser educável e na formalização de modelos institucionais destinados a esse público que se localizam referenciais ainda ressoantes sobre seu acesso à escolarização.

Assim, se, de um lado, tem-se uma concepção emergente da criança como um ser em construção rumo à independência e à autonomia, a infância denominada anormal incorporará, em um sentido amplo, a imagem daquele que permanecerá dependente e passível de ser tutelado. Como sintetiza Schneider (2006), a palavra dos especialistas emerge nessa cena, compondo, no seio das

instituições especializadas, a definição do que passa a ser considerado como *o melhor* para esse grupo.

Como se viu acima, a partir do momento em que o discurso científico demarca as fronteiras da normalidade e da anormalidade, muitos são os termos empregados para denominar os indivíduos considerados fora da norma, dentre os quais se destacam as seguintes designações: imbecis, anormais, idiotas, retardados.

Embora se tenha pautado a escrita na questão da deficiência, considera-se como pano de fundo a constatação de Castel (1981) de que as abordagens educacionais tendem a ser mais enfatizadas no trabalho desenvolvido tanto com o público considerado deficiente quanto com aquele que apresenta questões de ordem psíquica sem que, muitas vezes, essa diferenciação seja observada.

O SUJEITO IMERSO EM UMA DINÂMICA DISCURSIVA DITA ESPECIAL

A noção de discurso, compreendida como forma de estabelecimento do laço social, permite: observar o modo como os saberes produzidos em torno de uma infância considerada anormal produzem um lugar institucional e social para essas pessoas; e discutir o quanto o percurso da educação especializada é marcado por uma alternância de *significantes-mestres* que tendem a cristalizar verdades sobre um sujeito que não é, em sua totalidade, passível de apreensão.

No *Seminário 17*, Lacan (1969-1970) introduz a proposição sobre os quatro discursos, apresentando formulações interessantes para a discussão a respeito da educação especializada. Nomeia esses quatro discursos como sendo o discurso do mestre, do universitário, da histórica e do analista. Embora não se discuta neste artigo cada um deles, apresentam-se alguns indicativos que permitem a articulação de elementos da formulação lacaniana sobre os discursos ao tema em questão.

No *discurso do mestre*, o *significante-mestre* (S1), na posição de agente, coloca em funcionamento todo o circuito. Trata-se de um significante que comanda e se modifica de acordo com as diferentes épocas e organizações sociais. O saber que S1 produz é denominado S2 e se localiza no lugar do *outro*, indicando que o saber está no campo do *outro*, e não no campo do *agente*.

Nesse *Seminário*, Lacan (1969-1970) atribui à ciência o fato de colocar em funcionamento um saber que exclui e rejeita a dinâmica da verdade do sujeito. Ao pretender nomeá-lo pela generalização do saber do mestre via categorias, algo da singularidade do sujeito está sendo excluído. Diferenciando-se, portanto, do saber mítico, o advento da ciência moderna faz da verdade um jogo de valores, cujos desdobramentos são visíveis na tentativa de aprisionar o ‘diferente’.

Ao discutir o percurso de constituição da Educação Especial a partir do século XVIII, observa-se que ocorre nesse momento uma apropriação da dita anormalidade, que passa a ocupar a posição de objeto desse campo ao ser transformada em tema de estudo e de investigação.

Tal movimento não é intrínseco à área educacional, mas se articula diretamente a uma rede de saberes ligados à Medicina, à Psicologia, à Psicopedagogia. A partir dessa articulação, um sujeito é produzido por meio da sistematização de conhecimentos aparentemente neutros, genericamente atribuídos ao grande Outro, e fortemente expressivos quanto à sua posição de mestria (ŽIŽEK, 1992).

O enlaçamento desses fatores impõe uma determinada leitura das questões apresentadas pelos sujeitos considerados ‘anormais’, pois, ao delimitar o campo de visão sobre o objeto, inscreve aí um saber que, para se constituir como tal, deve excluir o que possa emergir do próprio sujeito.

Observa-se, assim, que a Educação Especial, sustentada por esses saberes, funciona como *significante-mestre*, nomeando como ‘deficiente’ ou ‘anormal’ quem não corresponde como esperado aos anseios socioeducativos. Entretanto, como campo de saber, a educação especializada pode existir apenas por ter-se apropriado do que é destacado desse sujeito e por ter estabelecido um dizer que não abarca sua totalidade.

Os desdobramentos decorrentes dessa relação selam a transformação de uma condição que é forjada por meio de diagnósticos e de classificações – ‘semblantes’, segundo Clavreul (1983) – em uma dimensão do ser. Assim, o que passa a orientar o percurso de uma criança ou de um jovem considerado anormal nos equipamentos sociais é a nomeação de sua diferença, legitimada pelo discurso que a enquadra, numa estreita relação de mestria e domínio. A verdade sobre esse sujeito permanece recalcada e oculta, escapando, em última instância, ao domínio desse saber.

Por outro lado, é importante não desconsiderar que as práticas de nomeação, cuidado e proteção desenvolvidas pela Educação Especial funcionam como um aplacamento para o mal-estar e para o desamparo desencadeados pela nomeação científica da diferença. Nesse sentido, talvez se possa dialogar com o que assinala Lacan a partir da dialética hegeliana: o escravo, como propriedade do senhor, deve ser protegido e, por isso, pode contar com o fato de que não será aniquilado.

Ao atribuir, portanto, um nome à diferença de que padece o sujeito e ao propor um tratamento para o que o acomete, esse sujeito estaria alçado de certo modo à posição de ‘escravo’ do discurso ‘especializado’, discurso esse que funcionaria como seu ‘senhor’ – aquele que o reconhece, confere-lhe um ‘lugar’ no mundo, propõe tratamento e proteção.

Analisando-se essas questões a partir das Ciências Sociais, Stiker (2005) sublinha as intempéries desse procedimento no circuito social. A nomeação da diferença das pessoas com deficiência, a sua etiquetagem, cola o sujeito a classificações consideradas científicas, e, mesmo que a legislação preveja a possibilidade de retirá-las, a palavra não se desvencilha facilmente daquilo que passa a identificá-lo no circuito social. Ao mesmo tempo, para que o sujeito seja aceito em uma pretensa condição de igualdade com os outros e possa participar da vida pública, é preciso que a deficiência saia de cena, o que não se desfaz facilmente. As pessoas consideradas deficientes estariam, portanto, expostas à lógica ambígua desses desdobramentos.

Interrogando os pontos de ancoragem desse funcionamento circular, Mannoni (1977) indaga criticamente se o *discurso universitário e médico* não teria por função manter e reproduzir a ideologia sobre a qual as instituições se fundam. Ao dizê-lo, a autora convida a refletir sobre o modo como as instituições se ancoram na lógica das descobertas científicas sobre esse sujeito por ela supostamente decifrado, ao mesmo tempo em que seus saberes alimentam a ideologia e a política. A psicanalista nos faz refletir também sobre as diferentes posições ocupadas pelas instituições diante dos *significantes-mestres* que as regem em cada época.

Em relação às nomeações endereçadas às pessoas com deficiência, a terminologia ‘necessidades educacionais especiais’, introduzida no fim da década de 1970, tinha como função reduzir o peso segregador das classificações. Entretanto, como sublinham Armstrong e Barton (2003), essa expressão acabou tornando-se uma ‘superetiquetagem’, capaz de condensar os casos mais variados de vulnerabilidade escolar em uma única terminologia.

No Brasil, Carvalho (2006) e Prieto (2006) discutem os limites dessa noção, chamando a atenção para o fato de ela se centrar nas dificuldades do aluno, minimizando, assim, os efeitos segregativos que podem estar presentes na atividade de ensino. A labilidade conceitual desse termo e seus desdobramentos em questões referentes à prática pedagógica são recorrentemente mencionados por essas autoras.

Partindo da Análise do Discurso como referencial teórico, Marquezan (2008) verifica que a expressão ‘necessidades educacionais especiais’ acaba presentificando, mais uma vez, a força do discurso médico na temática das ‘deficiências’ e reforçando, em última instância, uma visão deficitária desse sujeito, como aquele que corporifica a quebra de um modelo de normalidade. ‘Necessidades especiais’ significa, ainda, afirma esse autor (idem), a repetição da ‘condição da falta constitutiva inerente ao sujeito deficiente’ (p. 478).

Além das pontuações apresentadas pelos autores acima citados, Voltolini (2004), Ormelezi (2006), Nabuco (2010) e Coutinho (2013) problematizam, a partir da Psicanálise, o termo ‘necessidades’ dessa expressão. Quais seriam as ‘necessidades educacionais especiais’ de um sujeito? Dificuldades, questões de adaptação, demanda de um ensino personalizado? Onde estaria o sujeito nessa denominação? Para esses autores, ao se centrar em ‘necessidades’, essa terminologia expressaria a exclusão do desejo, do sujeito como desejante.

Discutindo essa questão a partir da lógica do contrato, tal como analisada no *Seminário 7*, por Lacan, Voltolini (2004) enfatiza a diferença existente entre pensar a ordem coletiva, referenciando-se na razão e na necessidade, ou a partir da perspectiva do desejo.

As ‘necessidades’, afirma Voltolini (2004), apresentam-se como mais administráveis e razoáveis, pois são previsíveis, enquanto o desejo não permite que se negocie de antemão o que deve ser contratado na prática pedagógica ou na escola como um todo. Além disso, a “ênfase no sistema contratual” faz com que os sistemas sociais dirijam suas ações “mais para o conjunto do que para os elementos que o compõem” (p. 95), dado seu grau de imprevisibilidade.

Outra dimensão que merece ser analisada diz respeito aos diferentes movimentos presentes no interior da Educação Especial. A normalização, a integração e, mais recentemente, a inclusão evidenciam a articulação do que se passa nessa área com o que se encontra em curso no tecido social.

Se for considerado que os saberes não se encontram desconectados de seu contexto social mais amplo, seja no que diz respeito às relações sociais, à economia ou à política, será necessário indagar, portanto, esses movimentos como momentos de hegemonia, sempre temporária, de diferentes *significantes-mestres*. Entretanto, embora dominantes passageiros, esses significantes têm o ‘poder’ de, como preponderantes, não deixarem dúvidas sobre o alcance de sua aplicação: nada menos do que para todos (GUEGUÉN, 2009).

Assim, embora a análise dos diferentes movimentos existentes no interior da Educação Especial seja tomada muitas vezes apenas a partir de uma lógica de valores, segundo a qual um movimento seria um avanço em relação à anterior, seria importante observar que há nesse percurso uma dinâmica mais complexa de alternância de *significantes-mestres*. Dinâmica esta capaz de colocar em funcionamento tanto lógicas distintas quanto semelhantes às que são destituídas.

Quer-se dizer com isso que não existe, a nosso ver, uma perspectiva capaz de condensar completamente tudo que ela própria afirma em direção a um ideal, pois esses movimentos encontram-se expostos a contradições,

interesses e limites diversos. Além do mais, a forma como os diferentes *significantes-mestres* podem ser apropriados não garante a efetividade de suas intenções. Como indica Pommier (1989), “um ideal de liberdade pode ser a ocasião de uma tirania, a partir do momento em que o ideal está [...] em posição de domínio” (p. 25).

A Psicanálise não tem a intenção de propor uma saída para esses impasses, pois os considera inerentes à constituição do laço social. E, nesse sentido, pode-se assinalar, a partir desse campo, a importância de mal-estar presente no circuito social não ser camuflado, mas, sim, evidenciado.

Segundo Mannoni (1977), a Psicanálise deixa aos outros a tarefa de se valer do que é posto à prova por esse discurso. Mais próximo, portanto, da pergunta do que da resposta, o *discurso analítico* não recua, entretanto, diante daquilo que orienta sua prática e que o faz acolher na linguagem a “singularidade da exceção” (GUEGUÉN, 2009).

Nesse sentido, se for considerado que todo o percurso da Educação Especial se fez em nome de uma extração da singularidade do sujeito, em nome de uma verdade considerada científica, a ética da Psicanálise é justamente a de questionar essa lógica, trabalhando no sentido de ‘desidentificar’ o sujeito daquilo que o segrega. Por outro lado, o sujeito não existe desconectado dos apelos idealizantes desse social, pois se encontra exposto aos significantes que o regem em suas formas mais ou menos idealizadas.

Ao se interrogarem as diferentes modalidades de escolarização disponibilizadas às pessoas com necessidades educacionais especiais e ao se perguntar sobre as formas de laço social nelas presentes, não se deixa de colocar em questão uma dimensão mais propriamente política desse debate. Segundo esta, seria preciso haver mais espaço, nesse mesmo social, para aqueles que nele se inserem de outro modo. Assim, uma certa ‘falta de cabimento’, que é do sujeito, não deixa de colocar questões para as estreitas bordas, que são do social.

REFERÊNCIAS

- BERCHERIE, Paul. A clínica psiquiátrica da criança: Estudo histórico. In: CIRINO, Oscar. **Psicanálise e psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2001[1983]. p. 127-144.
- BINET, Alfred; SIMON, Théodore. **Les enfants anormaux (1907)**. Paris: L’Harmattan, 2007.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CASTEL, Robert. **La gestion des risques**: de l’anti-psychiatrie à l’après-psychanalyse. Paris: Les Éditions de Minuit, 1981.

CLAVREUL, Jean. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

COUTINHO, Ana Beatriz Coutinho. **Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a educação inclusiva.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GARDOU, Charles. A educação especial. In: AVANZINI, Guy (Org.). **A pedagogia atual.** São Paulo: Loyola, 1999. p. 183-205.

GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance inadaptée. In: CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Eric (sous la direction de). **L'école face aux handicaps: éducation spéciale ou éducation intégrative?** Paris: PUF, 2000. p. 31-52.

GUÉGUEN, Pierre-Gilles. Nous sommes tous désinsérés. **Lettre Mensuelle**, Paris, n. 277, p. 19-21, avril 2009.

ITARD, Jean. Relatório I: Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron (1801). In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.** São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 123-177.

ITARD, Jean. Relatório II: Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron (1801). In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.** São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 178-229.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 17: O avesso da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 [1969-1970].

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: Escritos de Psicanálise e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MANNONI, Maud. **Educação impossível.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, p. 463-478. dez. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300009>

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOYSÉS, Maria Aparecida. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Constituição brasileira, direitos humanos e educação (CD ROM). Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. p. 1-25.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100004>

ORMELEZI, Eliana Maria. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso.** 2006. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PLAISANCE, Éric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005.

PLAISANCE, Éric. Educação especial. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário de educação.** Petrópolis: Vozes, 2011. p. 267-272.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SCHNEIDER, Cornelia. **L'intégration scolaire des enfants avec 'besoins éducatifs particuliers' en France et en Allemagne: les relations entre pairs.** 2006. 353 f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) – Faculté des Sciences Humaines, Université René Descartes, Paris, 2006.

STIKER, Henri-Jacques. **Corps infirmes et sociétés – essais d'anthropologie historique.** 3. édition. Paris: Dumont, 2005.

VIAL, Monique. Éducation des arriérés en France (début du XX^e siècle). In: GUESLIN, André; STIKER, Henri-Jacques (sous la direction de). **Handicaps, pauvreté et exclusion dans la France du XIX^e siècle.** Paris: Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, 2003. p. 205-218.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, v. IX, n. 16, p. 92-101, 2004.

ŽIŽEK, Slavoj. **Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

NOTAS

¹ Bercherie (2001) ressalta que o psiquiatra franco-austriaco Bénédicte Morel (1809-1873) situará, em 1857, a 'idiotia' como a quarta e última classe das degenerescências psíquicas por ele propostas.

² De acordo com Gardou (1999), as classes de aperfeiçoamento não teriam uma inserção significativa na França, até as três primeiras décadas do pós-guerra, quando a ampliação de serviços especializados seria geral nesse país.

³ Tradução livre.

Artigo recebido em março 2015.

Aprovado em junho 2015.