

Formas de conhecer em educação especial: mal-estar, discurso médico e vida ordinária na escola

*André Luís de Souza Lima**
*Carla Karnoppi Vasques***

Resumo

Este artigo busca questionar a pertinência e a preeminência do discurso médico em relação ao trabalho em sala de aula, propondo a discussão de seus efeitos e aventando uma alternativa epistêmica e discursiva fundamentada em uma experiência de formação em nível de extensão universitária. Como ponto de partida, o reconhecimento de um mal-estar evidenciado pelas queixas de angústia, desamparo e despreparo ante as demandas por ação pedagógica segundo uma epistemologia naturalista e reducionista. Escapar ao reducionismo do pensamento naturalista, do qual participa o ideal médico, pode passar por outra forma de construir conhecimento em educação e pelo fortalecimento da figura do professor, reafirmando seu protagonismo em assuntos pedagógicos e tomando o espaço educacional como manifesto na complexidade da vida e da linguagem ordinárias, incluindo suas manifestações ilógicas. São diferentes posições enunciativas que imprimem percursos escolares também diversos, cifrando destinos distintos para o conhecimento produzido em educação especial, bem como para alunos, escolas e professores.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação de professores; Conhecimento.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Ways of knowing in special education: uneasiness, medical speech and ordinary life at school

Abstract

This paper aims to question the pertinence and pre-eminence of the medical speech related to work developed in classroom, suggesting a discussion of its effects as well as an epistemic and discursive alternative based in an experience of academic extension background. As a starting point, the recognition of uneasiness may be evident on complaints of anguish, abandonment and lack of preparation in front of a demand for pedagogical action according to a naturalist and reductionist epistemology. Escaping of the reductionism of the naturalist thinking – in which the medical ideal is into – could be part of another way of constructing knowledge in education and also of strengthening teacher's authority figure, by reassuring his/her as protagonist on pedagogical matters and by taking the educational environment as a manifesto about the complexity of life and of the ordinary language, including its illogical manifestations. Different enunciative positions print different school pathways, paving different destinations for the knowledge produced in special education, as well as for students, schools and teachers.

Keywords: Special Education; Teacher formation; Knowledge.

Las maneras de conocer en educación especial: malestar, discurso médico y la vida ordinaria en las escuela

Resumen

Este artículo pretende cuestionar la relevancia y preeminencia del discurso médico en relación al trabajo en el aula, proponiendo el debate de sus efectos y sugiere una alternativa epistémica y discursiva basada en una experiencia de la formación en el nivel de extensión en la Universidad. Como punto de partida, el reconocimiento de un malestar evidenciado por la angustia, la impotencia y la falta de preparo ante a las demandas por acción pedagógica basada en una epistemología naturalista y reduccionista. Escapar al reduccionismo del pensamiento naturalista, característico del ideal médico, puede hacerse con otra forma de construir conocimiento en educación y el fortalecimiento de la figura del profesor, reafirmando su protagonismo en los asuntos educativos y teniendo el espacio educativo como manifiesto en la complejidad de la vida y el lenguaje ordinario, incluyendo sus manifestaciones ilógicas. Son diferentes posiciones enunciativas que imprimen recorridos escolares también diversos, cifrando destinos distintos para el conocimiento producido en educación especial, así como para alumnos, escuelas y profesores.

Palabras-clave: Educación Especial; Formación de profesores; Conocimiento.

Uma pressão barométrica mínima pairava sobre o Atlântico; dirigia-se para leste, rumo à pressão máxima instalada sobre a Rússia, e ainda não mostrava tendência de se desviar dela para o norte. As isothermas e isóteras cumpriam suas funções. A temperatura do ar estava numa relação correta com a temperatura média do ano, a do mês mais frio e a do mês mais quente e a oscilação aperiódica mensal. O nascer e o pôr do Sol e da Lua, a variação do brilho da Lua, de Vênus, do anel de Saturno, e outros fenômenos importantes transcorriam segundo as previsões dos anuários de astronomia, o vapor d'água no ar estava na fase de maior distensão, a umidade era baixa. Numa frase que, embora antiquada, descreve bem as condições: era um belo dia de agosto de 1913. (MUSIL, 2006, p. 9).

Robert Musil

Introdução

Não poucas vezes se menciona a existência de algo que pode ser lido como um mal-estar a percorrer as ações ligadas à implementação da política e às práticas educativas inclusivas. Nas salas de professores, nas salas de aula regulares, nas salas de recursos e em cursos de formação para o trabalho com educação especial sob essa perspectiva emergem relatos – a bem dizer, desabafos – que referem o sentimento de angústia, desamparo e, por vezes, paralisação ante o aluno. Com frequência, tal sentimento enuncia-se por meio da alegação predominante de despreparo, a qual se traduz na busca incessante por formação (às vezes chamada continuada) ou, no pior dos casos, na declaração de que não se está apto, por sua formação inicial, a trabalhar com esses sujeitos. (VOLTOLINI, 2015, p. 223).

Neste artigo, ao usar a expressão mal-estar para designar essas manifestações, fazemos referência inequívoca ao constructo psicanalítico por meio do qual, segundo Joel Birman (1997), Freud localizou no sujeito algo que se lhe impunha como constitutivo a partir de sua angústia e seu desamparo face à cultura na Modernidade. Desse modo, o mal-estar na cultura seria a contrapartida psicanalítica às leituras da Modernidade e seus ideais: “Colocou-se em pauta na interpretação de Freud os impasses do ideal iluminista de conquista da felicidade humana pela mediação da ciência e dos ideais de justiça social.” (BIRMAN, 1997, p. 12). O ideal iluminista de ciência fundamenta e ressoa hoje em toda a produção de conhecimento que recebe maior investimento social em termos de autoridade discursiva.

Sob essa perspectiva devem ser tomadas como objeto de análise as formas de conhecer em educação especial, mencionadas no título deste artigo, as quais referem os modos pelos quais empregamos esforços e recursos em pesquisas nessa área – incluindo seus métodos, suas formas discursivas e as concepções teóricas subjacentes. Na educação e, particularmente, na educação especial, as ciências médicas e do cérebro, bem como suas derivadas dentro das ciências biológicas e naturais (a psiquiatria, a neurociência, a neuropsicologia, as psicologias comportamentais, a bioquímica, a psicofarmacologia, etc.) funcionam diuturnamente como forças de um domínio raramente e não facilmente dissuadido. Opera-se esse domínio por meio de um viés de

trabalho que, apesar de esforços de resistência, funciona nos ambientes de discussão, na produção de pesquisa acadêmica, nos cursos de formação e na própria atuação com os alunos.

Skrtic (1996) afirma que, na tradição, a investigação e a prática em educação especial são orientadas no sentido de construir um conhecimento supostamente certo e objetivo acerca da deficiência, deduzindo daí currículos e programas de instrução para ensinar habilidades e conhecimentos às pessoas com deficiência. Segundo esse entendimento, atualmente, os esforços almejam a adaptação e a normalização, havendo certeza sobre quem são os sujeitos da educação especial, quais suas possibilidades e limites educacionais. O impacto dessa forma de pensamento na educação especial pode ser observado por intermédio da perspectiva objetivista, da compreensão da deficiência a partir da determinação biologicista ou psicologicista, bem como das práticas behavioristas. Em razão disso, o autor afirma a necessidade de aprofundar a pergunta pela justificação filosófica da educação especial.

Tendo em consideração essa pergunta, buscamos pelo que, a partir da modernidade, confere poder quase exclusivo a essa forma de conceber o que é conhecimento. Naquilo que critica Skrtic (1996), lemos a presença de uma perspectiva fisicista reducionista, amplamente debatida na filosofia contemporânea, cuja origem está ligada ao dualismo cartesiano (alma-corpo) e, a partir das objeções provocadas em seu debate, sua posterior configuração na identidade entre cérebro e mente. A presença do fisicismo atualiza-se em práticas pedagógicas mecanicistas, biologicistas e métricas, cuja existência pressupõe um ideal de aluno, em geral, muito distante do identificado como público-alvo da educação especial ou que o considera apenas sob a ótica genérica de sua deficiência ou diagnóstico psiquiátrico. Talvez, tornar mais nítidos os princípios e as sustentações teóricas do proceder na própria área possa contribuir para uma produção de conhecimento – e também de formação e atuação – no mínimo, mais ciente de suas heranças e implicações. No que diz respeito às concepções teóricas que perpassam a educação especial – especialmente, as advindas da medicina – é preciso, portanto, considerar as assumidas, as presumidas e as negadas, inclusive naqueles discursos que se pretendem ateóricos, como é o caso dos manuais diagnósticos da psiquiatria. Os assuntos envolvidos nessa discussão, portanto, dizem respeito à ciência, à filosofia da ciência, à linguagem, à filosofia da linguagem, à educação especial e à educação em geral.

A evocação da ideia de ordinário, no subtítulo, como algo potente ante tal preeminência do discurso médico, é uma tentativa de apontar uma possibilidade distinta de posição ou atitude como possível resposta. Ao propor voltar a atenção ao que é mais cotidiano, episódico, não espetacular, busca-se constituir uma forma de produzir a retomada da autoridade do discurso do educador – ou um reencontro desse discurso –, vinculando-o àquilo com o que ele de fato mais lida: a vida na escola. Esse movimento, por sua vez, talvez possa acarretar maior implicação de pesquisadores e professores com a política de inclusão, por exemplo, atenuando a miséria ética que hoje envolve sua implantação. O que, por sua vez, diz respeito a ultrapassar a instância gerencial e administrativa nesses assuntos e considerá-los a partir do fundamento da ação política, enquanto participação e compromisso. (VOLTOLINI, 2015).

O escritor francês Georges Perec (2010) em seu pequeno ensaio chamado "Aproximações do quê?" nos dá dicas sobre o potencial das descrições da vida ordinária ao falar sobre "o que acontece a cada dia e que sempre retorna, o banal, o cotidiano, o evidente, o ordinário, o infraordinário, o ruído de fundo [...]" (p. 179). Do mesmo modo, sua poética na obra "A vida, modo de usar", exibe essa atitude de interrogar o habitual e vê-lo como portador de informações sobre nós mesmos. (PEREC, 2009). Conjugando com a literatura o âmbito do pensamento filosófico, percebe-se um paralelo entre essa concepção de ordinário e o trabalho tardio de Wittgenstein, especialmente nas "Investigações Filosóficas" e no "Livro Azul", quando, por exemplo, refere nosso desejo por generalidades e uma atitude de desprezo para com o caso particular (WITTGENSTEIN, 1958), o que parece estar na base de obscuridades filosóficas. Além disso, no debate em torno da filosofia da mente, os argumentos contrários à tese fisicista de que sentenças a respeito de eventos mentais são redutíveis a sentenças sobre estados neurofisiológicos, conduzem a certa ideia relacionada ao que é ordinário, comum, habitual.

Embora se trate de um trabalho predominantemente conceitual, voltado às palavras, sua origem encontra-se amalgamada com uma dimensão empírica determinante para a etapa em que se encontra hoje, enquanto atividade de pesquisa. Há poucos anos, professores e professoras da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul participaram de um curso de extensão na área de educação especial oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desse curso, em virtude de sua característica principal, adveio um vasto acervo escrito, em forma de cartas, a respeito do dia a dia do trabalho em sala de aula. São cerca de três anos de conversas entre cursistas e leitores designados formando o que hoje pode ser visto como imagem rica ou história narrada disso que, por ocasião, chamamos de vida ordinária na escola. O ruído de fundo da sala de aula, as crianças brincando no pátio, as conversas entre professoras na escada, os cadernos amassados na mochila, a entrada das famílias, os silêncios e os gritos do recreio. Muito do que se pode dizer que constitui a tarefa de educar parece estar lá.

Os professores, a vida na escola e seus modos de dizê-las

Entre os anos de 2012 e 2014, um curso de formação para professores e professoras de crianças que apresentavam algum tipo de diagnóstico de transtorno mental reconsiderou e perguntou sobre os fundamentos tradicionalmente vinculados a um ideal de formação. As arquitetas do curso, tendo em uma mão os pressupostos éticos da psicanálise e, em outra uma pergunta sobre os efeitos da política de inclusão na vida escolar, juntaram ambos em um processo que, em vez de oferecer uma resposta, ampliou e replicou essa pergunta em outras, solicitando a palavra daqueles que não estavam acostumados a serem emissores de suas próprias palavras. Solicitava-se assim, não uma palavra qualquer, mas uma palavra escrita, comprometida, assinada. Entre o texto legal e as palavras de técnicos e especialistas, era preciso construir o protagonismo daqueles que, com efeito, eram sujeitos da mudança esperada no âmbito escolar a partir da implantação de uma política. Duvidava-se, pois, que a impessoal

e genérica letra da lei, por si só, promovesse um câmbio na prática docente viva e atualizada cotidianamente na escola. Assim, desde o primeiro encontro, foi solicitado a esses professores: “Escreva-nos uma carta”.

O curso resultou de uma ação de extensão do Núcleo de Pesquisa em Educação Psicanálise e Cultura (NUPPEC) da UFRGS. Chamado Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – realizado pela Faculdade de Educação em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre nos anos de 2012 a 2014. Dele participaram professoras e professores que atuavam no ensino fundamental ou no atendimento educacional especializado dessas escolas. Apresentava um modo de trabalho considerado peculiar, pois cada cursista era chamado a narrar por escrito o encontro com um aluno à sua escolha (identificado como com transtorno global do desenvolvimento ou autismo, conforme os critérios dos manuais diagnósticos da psiquiatria). A ideia era retomar a trajetória pessoal e escolar desse aluno, relatar o cotidiano da intervenção pedagógica e ensaiar os caminhos de uma história única, capaz de auxiliar o professor em sua prática. Essa característica, adotada a partir da noção de construção do caso gerada no âmbito da psicanálise, ensejava que o professor direcionasse seu olhar para o ordinário, a singularidade dessa relação – e talvez do próprio aluno – por meio dos relatos. Era uma aposta desse trabalho, portanto, que por meio dos escritos dos professores fosse possível adentrar algo de específico de cada caso, guardado na relação entre experiência, expressão e linguagem, ultrapassando aquilo que, à primeira vista, parecia determinar o destino acadêmico (e pessoal) de alunos vinculados à educação especial – a saber, algum diagnóstico médico acerca da aprendizagem.

Essas cartas eram recebidas por leitores que entravam em diálogo com seus autores a partir de intervenções que sublinhavam o convite à narrativa e à abertura a outra forma de enunciação. Aos poucos, entre idas e vindas, um autor e um cotidiano escolar surgiam, com eles desenhavam-se um aluno e um professor que refletia sua posição em relação ao seu próprio trabalho pedagógico. O convite ao professor para narrar e inscrever sua própria experiência no que concerne à vida cotidiana com seu aluno, sem demanda estrita por considerações técnicas, suspendendo, ao menos temporariamente a métrica e a estatística, tinha por efeito validar a enunciação de práticas que não parecem obedecer a nenhum nobre princípio convencional, mas são adotadas constantemente no contexto da sala de aula. Alguma torção em um conceito sobre a aprendizagem, algum desdobramento de um plano de aula concebido em conformidade com o projeto político pedagógico. Uma forma artesanal de trabalho docente que, apesar de não se impor como novo dispositivo (MOSCHEN; GURSKI; VASQUES, 2015), servia para transpor as muitas pedras no caminho.

O conhecimento do ordinário e o aberrante na escola

Uma vez acionados e mencionados os artefatos ordinários da prática escolar, evocando uma potência do cotidiano, o que emerge disso em termos de compromisso com a prática pedagógica? A convivência reiterada com aquilo que é ruído de fundo na sala de aula – e no pátio e no refeitório –, que não é mencionado em apostilas, livros e protocolos, mostra essa experiência, compõe uma expressão rica do

que se passa nesses ambientes, de como se dá a aprendizagem em diferentes contextos. Leva a conhecer professores e professoras que, em seu território, podem ser hábeis em desenvolver recursos (técnicos?) para desempenhar seu papel de transmissão do legado cultural e assim enlaçar, em algum nível, os sujeitos no tecido social. No entanto, quando a expectativa é que se diga algo sobre isso – e de fato se tem algo a dizer –, o que costuma sobrevir em primeiro lugar é uma desautorização, um silêncio coadjuvante. Muitas vezes, parece haver uma força a, de alguma forma, encobrir o discurso. Talvez seja o caso de que, aquele que é chamado a falar se suponha em um lugar de não saber, ou julgue que esse saber não é pertinente – ou, ainda, em uma dimensão mais contraproducente, esse silêncio pode esconder uma passividade descompromissada, alienada. Qual será o critério para validar uma ação pedagógica? É possível construir e estabelecer um estatuto de validade – ou talvez apenas com autoridade análoga à do discurso científico –, a essa espécie de recurso à experiência ordinária?

No planejamento estatístico de um experimento científico, uma análise química, por exemplo, a fim de estabelecer resultados estatisticamente representativos, costuma-se adotar a prática conhecida por ensaio em triplicata. Seu objetivo é aprimorar a precisão do teste, ou a reprodutibilidade, por meio da obtenção de três resultados, os quais, estabelecendo entre si um desvio-padrão numericamente aceitável, participarão igualmente do resultado final pelo cálculo da média aritmética. Se, no entanto, o desvio-padrão estabelecer-se fora das margens aceitáveis de qualidade, um dos recursos pode ser o de excluir o valor, se houver apenas um, considerado aberrante. Caso os três resultados sejam muito diferentes entre si, refaz-se o teste.

A homogeneidade numérica representada por um baixo desvio-padrão é o fim dessa ação, e por isso só os resultados mais próximos entre si são considerados. À estatística, porém, não se cobra que justifique seu interesse em modelar a aleatoriedade de dados empíricos na precisão de uma medida. Nem à ciência que dela se utiliza em seus experimentos se pergunta sobre a pertinência de minimizar incertezas e antecipar resultados futuros. O trabalho dessa forma de fazer ciência prossegue segundo leis próprias, e questioná-las em seu contexto é pedir que sejam sacrificados os critérios que a sustentam. De fato, há todo um ramo estatístico dedicado a estudar a presença de valores inconsistentes com o todo – que dificultam generalizações a respeito da realidade –, e os livros de química analítica dedicam seções inteiras ao tratamento de erros matemáticos, instrumentais e da sensibilidade humana. Esse esforço não busca outra coisa senão atenuar seus efeitos, dispensar ou contornar o encontro de resultados pouco representativos e aberrantes. Contudo, afora não ser possível fazer inferências sobre o todo a partir deles, há algo que possamos aprender com o desviante, o aberrante ou o irrisório? A atividade prática, distante da abstração reducionista e generalista, proporciona algo em termos de conhecimento na convivência inevitável com tudo aquilo que é desconsiderado na métrica?

Muito frequentemente, depara-se com o fato de que a escola, como um dispositivo educacional, foi concebida para dar conta dos desafios que um certo modo de ser criança, unificado por um padrão estatístico e fixado no tempo, coloca às tentativas de transmitir e assegurar a perpetuação do patrimônio cultural acumulado

ao longo dos tempos. A escola, como dispositivo, organiza-se para dar conta da maioria – mesmo que se saiba que ela se constitui em grosseira ilusão. E as crianças e os jovens da Educação Especial atualizam, no seio desse dispositivo, desafios singulares que resistem à unificação estatística ou à elaboração de um método. Essas crianças e esses jovens convocam a profanar o improfanável, a subverter aquilo que decantou como modo cristalizado do fazer em educação. (MÖSCHEN; GURSKI; VASQUES, 2015, p. 210).

No ambiente da sala de aula, o que fazer com o aberrante quando ele não é mais descartável? Apesar de sobrar do método, apesar de ser quase numericamente desprezível, se tem com ele um compromisso e uma necessidade de responder à sua existência, ainda que não se possa recorrer à formação tradicional, porque, ao aberrante, ela não se dirige. Conforme o trabalho de Ullrich (2016), a partir do Iluminismo, ao dedicar-se a certo projeto de homem, enaltecendo um tipo específico tomado como indefinidamente perfectível, a Modernidade (e a escola) se viu diante do dilema de dar conta daquilo que não era desejado ou não se adequava a essa ideia por ela construída. Uma vez que a mera exclusão não era mais legítima e o assunto não poderia mais ser interpretado segundo leis divinas, “restou certa aproximação, cautelosa, desse outro, o diferente, para tentar compreendê-lo e o explicar; [...]”. (ULLRICH, 2016, p. 19). A partir da política de educação inclusiva e das pressões jurídicas e sociais para implantá-la, o dilema se reinstaura. Como lidar com aquele que não pertence ao meio, mas dele não pode ser excluído? O que fazer com uma carta depois de tê-la lido? O que sobra dela para quem a lê? O que muda no âmbito da prática ter vivido, lido e comunicado o ordinário?

Não se está evocando aqui a necessidade de reconsiderar em análise exaustiva o critério de validade para o agir pedagógico, tampouco disso decantar protocolos e procedimentos capazes de reagir ao impasse deflagrado pelo desencontro com o aberrante, o esquisito, o que não participa nos resultados gerais.

65. [...] Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra –, mas sim que estão aparentados uns com os outros de modos muito diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de “linguagens”. Tentarei elucidar isso.

66. Considere, por exemplo, os processos que chamamos “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos, etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’ –, mas veja se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe aos jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva,

mas muitas se perdem. [...] E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem.

E tal é o resultado dessa consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. (WITTGENSTEIN, 1979, p. 38-39)

Na escola, há um jogo de linguagem que lhe é próprio, o aluno público-alvo da educação especial, principalmente quando afetado por impasses em sua comunicação, nem sempre participa desse jogo. Quando não participa, porque não se pressupõe que ele seja parte, parece estar em questão o próprio regimento do jogo, mantendo-o fora do discurso, gerando indiferença ou mal-estar. Assim, a presença desse aluno, muitas vezes, parece não ter sentido, não ser pertinente, devida. Como uma peça a mais em um quebra-cabeça já resolvido, como se alguém buscasse fazer uma cesta em uma partida de vôlei, ou fizesse mímicas diante do tabuleiro de xadrez.

Pela letra do professor, seria possível forjar outro jogo a ser jogado na escola?

O discurso médico na escola

O foco da atual medicina é ou evitar ou curar ou fazer parar o sofrimento. Desse modo, se for preciso, embota, entorpece, amputa. Justifica-se: só a dor é apontada pela queixa. No entanto, talvez, uma vida melhor, uma vida menos sofrida, signifique apenas sentir melhor, saber lidar, elaborar dores e prazeres. Essa ideia de saber fazer, aparentemente, supõe outra posição, que não aquela em que se é paciente. Uma posição em que se aprende e também se sabe algo sobre si mesmo no encontro com o outro. Não se trata, porém, de discutir a ética médica ou sua finalidade, um propósito mais interessante, nesse contexto, seria reconsiderar o posicionamento da própria área da educação especial em relação ao seu fazer e à sua forma de produzir conhecimento. O mal-estar produzido nos pesquisadores e professores que fazem a crítica ao poder socialmente investido no discurso médico soa sempre vão àqueles que veem os sujeitos divididos entre especialistas e pacientes.

A medicina não leva em conta esse mal-estar e com justa razão, porque o discurso médico não se sustenta senão por sua cientificidade, que é seu imperativo metodológico. Ele deve poder ser enunciado por qualquer pessoa sobre qualquer pessoa, o primeiro estando colocado em posição de médico, o segundo em posição de doente. O mal-estar provém de que não é suportável ser qualquer um e que, sobre isso, a medicina nada tem a dizer. (CLAVREUL, 1983, p. 30)

A ligação dos médicos com a educação especial atualmente se dá, sobretudo, pela atribuição de diagnósticos e prognósticos e pelo desenvolvimento de métodos e tratamentos que referem circunstâncias mais genéricas do processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se em sobreposição ao discurso dos educadores para falar daqueles que têm dificuldades de aprender. A crítica, desse modo, busca combater algo que parece minar, corrigir ou substituir a intervenção pedagógica por um modelo ligado à ideia de cura tratamento. Diante de sujeitos que questionam, de forma mais

evidente que alunos regulares, o ideal escolar de perfectibilidade, e que estão fora da curva proposta como modelo de saúde – e supondo que sem ter saúde, nesses termos, não é possível aprender –, a medicina atua na escola para regular o desvio e minimizar a ocorrência de aberrantes (estatísticos).

O avanço sistemático da neurobiologia tem produzido, por meio do detalhamento das redes neurais e dos estudos de neuroimagem, o fortalecimento das correlações entre estados neurológicos e estados mentais, o que por sua vez leva, no panorama reflexivo, ao crescimento de posições reducionistas em relação à compreensão do que é mental. Progride a noção de que todos os aspectos comportamentais e emocionais de alguém, inclusive aqueles que lhes são mais particulares, não apenas podem, mas em certo sentido devem, ser localizados e traduzidos em uma linguagem que só é totalmente dominada pelo campo médico.

Atualmente, os posicionamentos fisicistas acerca da natureza humana em geral postulam, que tudo o que existe espaçotemporalmente é algo físico cujas propriedades são também físicas ou estão de algum modo intimamente relacionadas com sua natureza física. Desse modo, embora se aponte uma origem cartesiana nessas concepções, seus partidários quase sempre irão negar a existência de entidades como alma e “forças vitais”, e irão dividir-se no que diz respeito aos assuntos cognitivos e psicológicos. Todavia haja fisicistas irreducionistas, “enquanto fisicistas, reconhecerão que as propriedades psicológicas, embora sendo fisicamente irredutíveis, dependem, num certo sentido, de propriedades físicas [...]: o caráter psicológico de um organismo ou sistema é inteiramente fixado pela totalidade de sua natureza física.” (KIM, 2006, p. 5-6).

Circunscrita aos conhecimentos teóricos produzidos a partir da disciplina da biologia, a atividade médica herda uma forma discursiva que, contemporaneamente, é tomada como medida e critério de validação, produzindo uma espécie de enquadramento no qual se observa a linguagem usada ordinariamente. Assim, ao informar, por exemplo, que está com uma dor nas costas, um sujeito pode ver-se interpelado pela “informação” de que essa dor corresponde à irritação do nervo x. (TORRES, 2010, p. s/n). Ou, ao falar de suas preocupações ordinárias com o peso e se referir a isso dizendo, por exemplo, que seria preciso comer menos massas e pães, alguém interpelasse a mesma pessoa dizendo que, em verdade, o que ela precisa é diminuir a ingestão de carboidratos.

Ora, parece evidente que a maioria esmagadora dos falantes tem pouco entendimento em relação ao que seja o nervo x (seja qual nervo for) ou do que se trata, efetivamente, o grupo químico-nutricional das substâncias classificadas como carboidratos. No entanto, não parece também ser possível que o sujeito dos exemplos acima não tenha conhecimento suficiente para, a partir de sua experiência, saber do que fala. Assim, há um resto, no mínimo, semântico, advindo do procedimento de reduzir sentenças da linguagem ordinária à linguagem dos especialistas, uma vez que as palavras pão ou massa não são sinônimas de carboidrato, e tampouco o nervo x (de novo, seja ele qual for) é o que se quer dizer com minhas costas. A tal resto semântico parecem seguir-se também um resto epistêmico, “pois quem ignora o con-

ceito científico de dor, ademais de dispor de um conceito ordinário ou vulgar de dor, tem acesso independente à realidade objetiva da dor”; e um resto ontológico, “na medida em que a referência de está doendo [...] não parece ser, somente, um estado fisiológico” (TORRES, 2010, p. s/n), mas designar também um reflexo irredutível de natureza psicológica ou mental, ainda que esse reflexo tenha um estado neuronal correspondente.

Os efeitos desses embates filosóficos, imiscuídos na linguagem falada em nível comum ou ordinário, estão particularmente presentes no campo da educação especial. A ocorrência ampla de diagnósticos psiquiátricos insere de maneira tácita certa perspectiva acerca dos processos de aprendizagem vinculada à sua forma de compreender o que é a mente. O Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais (DSM) (APA, 2014), atualmente em sua 5ª edição, serve como base para a quase totalidade dos diagnósticos psiquiátricos – muitos dos quais têm implicações diretas na vida escolar. O texto apresenta-se como ateórico, penetrando nos espaços da escola e da vida comum para dizer algo que valide, nos termos da ciência herdeira do naturalismo fisicista, a experiência junto àqueles com impasses em seus processos mentais, aqui entendidos como questões relacionadas à linguagem e à aprendizagem. No manual, essas questões correspondem à categoria chamada transtornos do neurodesenvolvimento, primeiro grupo ao qual se dedicam suas páginas e onde estão compreendidos a deficiência intelectual, o transtorno do espectro autista e o transtorno específico da aprendizagem, por exemplo. Seus critérios diagnósticos servem para deduzir, a partir de queixas relatadas em linguagem comum e manifestações comportamentais observadas, a presença, tratada como objetiva, de um transtorno que se apresenta apenas por meio dessas queixas ou manifestações. Embora a introdução reconheça “que os limites entre transtornos são mais permeáveis do que se percebia anteriormente”, a proposta continua a ser a de “proporcionar validadores científicos consistentes, sólidos e objetivos para cada transtorno [...]”. (APA, 2014, p. 6). Parte-se da ideia de que há uma condição específica, que pode ser descrita genericamente e tem existência independente, a qual, ao cabo, está vinculada a algo de ordem material, a saber, o corpo; embora, não seja possível, apesar de toda a neuroimagem, apontar nenhum marcador orgânico para quaisquer dos transtornos.

Almeida (2008) apresenta certo uso da filosofia como atividade útil para tornar visíveis as características dissimuladas em discursos que se mostram como ateóricos. No trabalho em questão, o autor destaca amostras do texto do DSM, buscando evidenciar o que considera a “contaminação filosófica” de termos e expressões utilizadas na construção dos argumentos do manual. Essa disposição para escapar a especulações filosóficas e vinculação a tendências de pensamento – ou até mesmo políticas –, reflete-se em um posicionamento discursivo, com efeitos práticos, que mascara a natureza de uma forma de pensamento específica; é útil em seu contexto, mas também apresenta dificuldades e aporias. No âmbito da educação, uma das consequências disso é que, com frequência o discurso médico ou psiquiátrico é tomado como mais objetivo, profícuo e adequado, pois constituiria uma maneira autorizada de lidar com temas nos quais a própria área se vê desafiada. Particularmente, no que diz respeito ao trabalho com os alunos da educação especial, reconhecer essas contaminações

filosóficas do discurso psiquiátrico aparece como muito relevante, uma vez que o DSM enuncia diretamente descrições que limitam, interferem, marcam a trajetória de aprendizagem daqueles que são identificados com alguns de seus diagnósticos.

O discurso da vida na escola não é o discurso médico

Há um domínio inalcançável ao discurso das ciências naturais e da medicina para a constituição da experiência de cada sujeito consigo mesmo e o mundo à sua volta. Opera hoje um ideal fisicista, proveniente do naturalismo científico, em certas formas de lidar e falar sobre o mental e atuando diretamente no trabalho com educação especial. Contudo, esse ideal fracassa no que diz respeito a dar conta de toda a variedade de significados das diferentes expressões da vida em sala de aula. Desse modo, é possível supor analogicamente que efeito semelhante ao do naturalismo científico sobre a linguagem ordinária opera na tensão entre o discurso médico e as práticas pedagógicas em educação especial que levam em consideração a singularidade, o traço, a experiência ordinária.

Talvez, descrições ordinárias possam conter significados mais preciosos e potentes para fazer frente ao mal-estar da formação e do trabalho e aos impasses escolares que aquelas dependentes de discursos que excluem esses impasses e esse mal-estar.

Trabalhar com a educação daqueles que estão fora da curva, que não se ajustam facilmente aos jogos de linguagem já estabelecidos – de modo que suas possibilidades de participação não estejam consignadas aos limites de um diagnóstico médico – talvez dependa de resgatar, sustentar, manter certa característica do educar que tem a ver com o estar junto, a experiência enquanto o que nos passa, a constituição errante de ideias, a observação, o uso e a construção de instrumentos particulares relacionados ao que é muito ordinário, fortuito, contingente. Assumir essa posição talvez não exclua (não é a intenção), não elimine o trânsito de “palavras médicas” no jogo de linguagem jogado na escola, mas dificulte sua hegemonia, enfraqueça sua amplitude normalizadora e obrigue a haver espaço para considerar legítimo o trabalho que inclui o artesanal, a gambiarra, o ardil. Ademais, que permita a esse processo falar de si mesmo por meio de uma linguagem mais apropriada à descrição do efêmero, do episódico. Isso porque, talvez, boa parte do que chamamos educação seja somente a respeito dela mesmo: a vida ordinária.

Referências

- ALMEIDA, J. J. R. L. Algumas Considerações Filosóficas Sobre Delírio e Alucinação no DSM-IV. In: AIRES, S.; RIBEIRO, C. **Ensaios de Filosofia e Psicanálise**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 251-268. Disponível em: <http://www.psicanalisefilosofia.com.br/textos/dsm_iv.pdf>. Acesso em: 2 março 2017.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BIRMAN, J. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- CLAVREUL, J. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- KIM, J. Fisicismo. **Crítica na rede**, 9 março 2006. Disponível em: <<http://criticanarede.com/fisicismo.html>>. Acesso em: 17 junho 2017. Artigo traduzido por Vitor Guerreiro.
- MOSCHEN, S. Z.; GURSKI, R.; VASQUES, C. K. De jogos, profanações e gambiarras – por uma educação especial subversiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 203-211, maio-ago 2015.

- MOSCHEN, S. Z.; VASQUES, C. K.; FRÖLICH, C. B. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, Z. S. **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. Cap. 1, p. 17-41.
- MUSIL, R. **O homem sem qualidades**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2006.
- OHLWEILER, O. A. **Química Analítica Quantitativa**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- PEREC, G. **A vida modo de usar**: romances. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.
- PEREC, G. Aproximações do quê? **Alea**. v. 12, n. 1, jan-jun 2010. p. 178-180.
- SKRTIC, T. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la pespectiva. In: FRANKLIN, B. **Interpretación de la discapacidad**: teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 35-72.
- TORRES, J. C. B. Atualidade da filosofia. In: REIS, R. R. D.; FAGGION, A. **Um filósofo e a multiplicidade de dizeres**: homenagem aos 70 anos de vida e 40 de Brasil de Zeljko Loparic. Campinas: UNICAMP - CLE, v. 57, 2010. p. 19-44.
- ULLRICH, W. **O outro na educação especial**: uma abordagem pela lente do reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- VOLTOLINI, R. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio-ago 2015.
- WITTGENSTEIN, L. **Livro Azul**. Tradução de Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, 1958.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Correspondência

André Luís de Souza Lima – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rua Professor Annes Dias, 112 - Centro, Porto Alegre - RS. CEP: 90020-090. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: andrelima82@gmail.com – k.recuero@gmail.com

Recebido em 25 de dezembro de 2017

Aprovado em 9 de junho de 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

