



Revista Subjetividades

E-ISSN: 2359-0777

revistasubjetividades@gmail.com

Universidade de Fortaleza

Brasil

Girão Gomes, Cecilia Maria; Peixoto Lima, Maria Celina  
SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS REFERÊNCIAS DISCURSIVAS

Revista Subjetividades, vol. 16, núm. 3, diciembre, 2016, pp. 9-20

Universidade de Fortaleza

Fortaleza, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=527554778002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS REFERÊNCIAS DISCURSIVAS

*Inclusive Education and its Discursive References*

*Sobre la Educación Inclusiva y sus Referencias Discursivas*

*À Propos de L'éducation Inclusive et ses References Discursifs*

**DOI:** 10.5020/23590777.16.3.9-20

---

**Cecilia Maria Girão Gomes (Lattes)**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

**Maria Celina Peixoto Lima (Lattes)**

Doutora em Psicologia pela Université Paris 13, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

---

### Resumo

O artigo propõe-se a discutir os fundamentos da educação inclusiva enquanto *práxis*, destacando suas referências discursivas. Partindo das primeiras articulações entre a medicina e a educação respaldadas pela clínica, são destacadas as análises de Michel Foucault e Pierre Bourdieu sobre o biopoder e os efeitos de exclusão advindos do campo educacional para, em seguida, discutir a nova aliança da educação com o discurso médico, agora pelo viés das políticas públicas. Por fim, a partir de suas inegáveis contribuições teóricas sobre a clínica com crianças e de um longo histórico de experiências institucionais bem-sucedidas, aponta-se a Psicanálise como uma referência discursiva outra para a educação inclusiva contemporânea, possibilitando o resgate do sujeito e uma nova articulação entre o tratar e o educar.

**Palavras-chave:** educação especial; educação inclusiva; psicanálise.

### Abstract

*The article proposes to discuss the foundations of inclusive education as a praxis, highlighting its discursive references. From the first articulations between medicine and education endorsed by the clinic, the analyses of Michel Foucault and Pierre Bourdieu on biopower and the effects of exclusion from the field of education are highlighted, and then discuss the new alliance of education with medical speech, now by the bias of public policies. Finally, from its undeniable theoretical contributions on the clinic with children and from a long history of successful institutional experiences, Psychoanalysis is pointed as a discursive reference for contemporary inclusive education, allowing the subject to be rescued and a new articulation between treating and educating.*

**Keywords:** special education; inclusive education; psychoanalysis.

### Resumen

*Este trabajo propone la discusión de los fundamentos de la educación inclusiva como praxis, resaltando sus referencias discursivas. Partiendo de las primeras articulaciones entre la medicina y la educación apoyadas por la clínica, son resaltados los análisis de Michel Foucault y Pierre Bourdieu sobre el biopoder y los efectos de exclusión provenientes del campo educacional para, en seguida, discutir la nueva alianza de la educación con el discurso médico, ahora por el sesgo de las políticas públicas. Por fin, desde sus innegables contribuciones teóricas sobre la clínica con niños y de un largo histórico de experiencias institucionales exitosas, se indica la Psicoanálisis como una referencia discursiva para la educación inclusiva contemporánea, posibilitando el rescate del sujeto y una nueva articulación entre el tratar y el educar.*

---

**Palabras clave:** educación especial; educación inclusiva; psicoanálisis.

### Résumé

*L'article propose examiner les fondements de l'éducation inclusive comme pratique, mettant en évidence ses références discursives. Dès les premières articulations entre la médecine et l'éducation, soutenue par la clinique, nous avons mis en évidence l'analyse de Michel Foucault et Pierre Bourdieu sur la biopouvoir et les effets de l'exclusion du champ éducatif pour, ensuite, discuter la nouvelle alliance de l'éducation avec le discours médical, maintenant par le biais des politiques publiques. Enfin, à partir de les apports théoriques indéniables de la Psychanalyse sur la clinique avec les enfants et d'une longue histoire des expériences institutionnelles prospères, c'est possible voir la Psychanalyse comme une autre référence discursive, pour l'éducation inclusive contemporaine, en permettant la rescoufle du sujet et une nouvelle articulation entre le soin et l'éducation.*

**Mots-clés:** éducation spécialisée; éducation inclusive; psychanalyse.

---

O enlace entre os campos educacional e médico mostra-se atualmente como operador de referência dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em particular pela importância que hoje adquire, nesse contexto, o diagnóstico orientado pelo DSM V e CID 10. Identificados pelas categorias de transtornos, de aprendizagem ou do desenvolvimento, os alunos de AEE são capturados, por um lado, pelo significante “todos” que define o projeto de uma educação inclusiva (*educação para todos*), acompanhado de uma espécie de “furor *educandis*”, e por outro lado, passam a compor as classes dos portadores de deficiências e/ou transtornos, na maioria das vezes, condenados, segundo a expressão de Gori e Del Volgo (2005), a uma “medicalização da existência”.

No entanto, tal laço aparece nos primórdios das práticas educativas direcionadas às crianças com deficiências físicas e/ou mentais. Já no século XVI falava-se em educação especial traduzindo o pensamento e a prática de médicos e pedagogos que, na época, passaram a apostar na possibilidade de educação para indivíduos até então considerados ineducáveis. Foram poucas as experiências nesse campo, pois a principal resposta social, até o século XIX, era através do cuidado meramente custodial e da institucionalização em asilos e manicômios (Mazzota, 2011).

É em 1826, com a publicação de Jean-Marc Gaspard Itard a respeito de sua tentativa de educação do jovem Victor, que podemos situar, mais propriamente, a invenção da educação especial. As notas do médico que inspiraram François Truffaut no seu filme sobre o *Selvagem de Aveyron* inauguraram uma série de trabalhos que viriam descrever as práticas educativas dirigidas a crianças e jovens deficientes mentais. Enquanto aos olhos de Pinel, a quem foi primeiramente endereçada à criança, o estado de Victor não se diferenciava daquele observado nos “idiotas”, Itard sustentava que o quadro apresentado pelo menino resultava de sua vida isolada da cultura.

É importante ressaltar que não se trata de retomarmos aqui a discussão em torno da polêmica sobre o diagnóstico de Victor, mas a referência à experiência de Itard justifica-se pelo fato dela inaugurar a conjunção da medicina com a pedagogia. A partir dessa inauguração, outros médicos passaram a ocupar-se dos indivíduos até então considerados ineducáveis, os idiotas, como eram chamados na época. Os psiquiatras adeptos desta nova corrente transformaram as práticas educativas em uma pedagogia especial que buscava reverter o quadro da insuficiência mental através de procedimentos terapêuticos fundamentados na ideia de ortopedia mental.

É nessa ocupação dos médicos com a educabilidade do idiota que Foucault identificou o início do processo de psiquiatrização da infância, “o surgimento de uma forma mista de disciplina médico-pedagógica, cuja difusão fez nascer a criança anormal” (Lobo, 2008, p. 362). Assim, vale ressaltar que a emergência da psiquiatria infantil se deu no campo da deficiência mental, e não no domínio propriamente da doença mental.

A união entre os critérios médicos e pedagógicos aproximou a anormalidade infantil da escolarização. Duas categorias foram apontadas e definidas em função desses movimentos: o anormal de asilo (internado em hospitais, portanto excluído da escola) e o anormal escolar, esse considerado educável. Para atingir tal objetivo, seria necessário o surgimento de instituições especializadas, a saber, a escola especial (Lobo, 2008).

Santiago (2007), em seu estudo sobre debilidade e saber psiquiátrico, acrescenta que a noção de debilidade, criada pela nosologia psiquiátrica infantil, passou a ser utilizada pela pedagogia e pela psicologia emergente na instituição escolar. Vale destacar que a vertente humanista da pedopsiquiatria tinha como principal objetivo a reabilitação de crianças alienadas, através da recorrência a uma educação especial. A educação especial fica sendo, então, a via de recuperação dos idiotas, consumando o encontro da pedagogia com a psiquiatria. Dessa forma, se a pedagogia psiquiátrica tem um cunho terapêutico e ortopédico, os ditos pedopsiquiatras ficaram conhecidos como ‘educadores de idiotas’.

Essa primeira versão do enlace da medicina com a pedagogia, pela via da Educação Especial, traz assim a marca da clínica médica para a prática educativa. Podemos então lançar uma primeira interrogação. De que forma essa conjunção entre esses dois campos se apresenta na atualidade, marcada pelo discurso da democracia e da ciência moderna que, ao sustentar a ideia de um saber completo e viável (Lebrun, 2004) prioriza as iniciativas de caráter universalistas organizadoras das políticas públicas de inclusão?

Para compreender essa mudança de paradigma da Educação Especial para a Educação Inclusiva, seremos auxiliados pela discussão de Michel Foucault sobre o biopoder e pelas ideias de Pierre Bourdieu sobre a Escola Libertadora para, em seguida, analisarmos a atualidade dos efeitos da nova versão da intromissão da racionalidade médica no campo da educação e, finalmente, apresentarmos a psicanálise como alternativa discursiva à problemática do diagnóstico e como possibilidade de aproximação entre o tratar e o educar.

### A Educação e seus Efeitos de Exclusão

Foucault (1979/2011) analisa a genealogia do poder que atua sobre o indivíduo, poder este que não se trata de mecanismos negativos de exclusão; ao contrário, trata-se

de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. (...) Também não se trata de maneira nenhuma dessa espécie de distanciamento, de ruptura de contato, de marginalização. Trata-se, ao contrário, de uma observação próxima e meticolosa. (p. 39)

Vale destacar que nesse poder positivo há uma busca para maximizar a saúde, a vida, a longevidade, a força dos indivíduos. O autor acrescenta que o controle que se opera sobre os indivíduos não se dá “simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (Foucault, 1979/2011, p. 80), pois a sociedade capitalista aposta, prioritariamente, no biológico. Denominada de biopoder essa forma de poder que atua diretamente sobre o corpo dos sujeitos; ao invés de ser uma vigilância direta, acontece de maneira discreta e sutil. O biopoder é um poder que aparece não mais sob a forma de uma “ameaça” de morte, contra a vida; mas, ao contrário, se dá através de um oferecimento de melhoramento da vida, um cuidado para com a vida, com os corpos.

Desse modo, segundo Foucault (1975/2008, 1979/2011), o biopoder sustenta e alimenta a discursividade médica, que, por sua vez, apresenta-se como possuidor de um saber científico que sabe sobre o corpo e que, por isso, é permitido a ele se apropriar e intervir no corpo do sujeito como um fazer que cuida, tal como a proposta constante de uma qualidade de vida.

A partir das teorizações de Foucault, foi possível “compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (Veiga-Neto, 2011, p. 15). Portanto, não é incomum identificar tendências diferentes e, às vezes, contrapostas em termos conceituais, políticos e ideológicos no campo da educação, principalmente o que diz respeito à inclusão. Segundo Laplane (2007), as políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação reverberam tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. A educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças, as relações de poder, o confronto de tendências e interesses, etc.

Outro pensador francês, Pierre Bourdieu, trará também uma importante contribuição à reflexão dos desvios da educação. No célebre texto *Os excluídos do interior*, Bourdieu e Champagne (1998) teorizaram sobre o movimento nos liceus franceses no final dos anos 1950, frequentados, até certo tempo, apenas pelas classes mais favorecidas da sociedade, e que passaram a receber alunos oriundos das classes sociais desfavorecidas.

Existia nesse movimento um discurso dito libertador, que pregava a abertura da escola para todas as classes econômicas e sociais, prometendo uma intervenção na desigualdade social; entretanto, “um dos efeitos mais paradoxais deste processo foi a descoberta progressiva, entre os despossuídos, das funções conservadoras da Escola ‘libertadora’” (Bourdieu & Champagne, 1998, p. 220). A instituição escolar continuava a reproduzir a desigualdade social, pois com a entrada do público desfavorecido, os certificados que eles conseguiam não davam mais acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas em outros tempos. De acordo com os autores, para esse novo público, cada vez mais, a escola era considerada uma espécie de terra prometida que recua na medida em que se avança em sua direção.

É nesse sentido que Bourdieu e Champagne (1998) afirmam que “o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ (...) com um efeito acentuado de legitimação social” (p. 223). Portanto, teoricamente, em nome da democracia, a escola recebia os desfavorecidos economicamente, mas a desigualdade continuava a existir dentro da própria escola, constituindo assim um espaço de exclusão do interior.

Assim, ao pensarmos os destinos da educação especial na atualidade a partir da referência foucaultiana sobre as relações de poder e das indicações de Bourdieu e Champagne sobre os efeitos perversos dos ideais democráticos, somos levados a propor uma

nova figura da aliança entre medicina e pedagogia, não mais respaldada na clínica, mas, agora, pelo vies das políticas públicas.

### **A Educação no Cenário das Políticas Públicas**

É na última década do século XX que o tema da educação inclusiva surge oficialmente no cenário mundial, como consequência de dois eventos de cunho político. O primeiro deles foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, que aconteceu em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, sendo nessa ocasião aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que anunciaava a importância de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos que, até então, estavam privados do direito de acesso e permanência na escola. O segundo evento, em 1994, foi a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como um importante marco da difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganharam terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

Na realidade brasileira, a Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994. No ano de 1996, houve outra regulamentação importante, que foi a atual Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela entende-se que a educação especial “é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (LDB, 1996), preconizando que os professores devem ter formação adequada para atendimento especializado e serem capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns. Em 2003, foi implantado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e, além disso, formar gestores e professores para garantir o direito de acesso à escolarização. Por último, no ano de 2007, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que norteia atualmente as práticas inclusivas nas escolas brasileiras. A educação inclusiva, segundo essa política, caracteriza-se por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas desenvolvidas para assegurar o direito de todos dividirem o espaço comum da escola. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular.

Sendo as políticas públicas sociais ações governamentais que visam assegurar à população o exercício da cidadania – incluindo aí os requisitos de direito à saúde, educação, assistências sociais, previdências sociais, justiça, agricultura, habitação e meio ambiente; destacamos esses direitos sendo tomados como bens de consumo, ou seja, consumo do que fará bem ao cidadão.

Desse modo, o consumo dos requisitos da cidadania tem suas origens a partir do discurso capitalista. Discurso que além de impulsionar os indivíduos a um consumo do que lhes fará bem, garante que a partir dele as coisas andam melhor, bem como promete um aplacamento do mal-estar no mundo.

Tomando a Ciência como um representante do capitalismo, a pedagogia, por sua vez, parece se tornar um legítimo saber científico no universo escolar. Ao afirmar que a educação se deixou engolir pelo capitalismo, Voltolini (2007) sustenta que esse último tem efeitos sobre a primeira, pois a atual pedagogia toma as características desse paradigma, tais como: a generalização, o apagamento das especificidades e a uniformização. Continua o autor:

Seja na Educação contemporânea, pela hegemonia dada à discussão metodológica neste campo, seja no campo das várias terapêuticas que tentam se propor como alternativas ao sofrimento humano, para qualquer segmento do tecido social, (...) não podemos mais pensar sem considerar o que a ciência tem a dizer sobre o assunto. Principalmente pelo seu empenho em dar uma imagem de respeitabilidade e discernimento a um conhecimento constituído que sempre está, por sua vez, de algum modo ligado ao impulso dos indivíduos a um consumo do que lhes fará bem. (Voltolini, 2007, p.199)

Assistimos assim, a passagem do modelo de uma educação especial, como um *affaire* de médicos e pedagogos, para o paradigma de uma educação inclusiva norteada por políticas públicas, um *affaire* de administradores e *experts*. Constitui-se, dessa forma, uma nova silhueta dessa velha aliança entre os campos educativo e médico, porém agora moldada, não só pelo discurso do capitalismo como também por uma outra racionalidade médica.

### **Educação, Saúde Pública e Psicopatologia da Inclusão**

Chamamos de nova racionalidade médica o campo que se fundamenta no atual discurso da saúde coletiva que tem como objeto a saúde. Instalou-se nos últimos tempos uma ruptura epistemológica no que se refere às práticas médicas, que, de um modelo curativo da doença, passam a se organizar em torno da ideia de manutenção/promoção da saúde. É a partir da criação da OMS, em 1948, que a ideia de saúde aparece como uma construção positiva e desvinculada da ideia de doença.

O exame dos sintomas mais ou menos evidentes e a consequente classificação nosográfica definiram tradicionalmente a clínica médica. O que muda com a nova racionalidade médica é o deslocamento do sintoma para os sinais/indicadores que passam a ser os principais alvos da atenção da medicina contemporânea. A então medicina da saúde passa a se interessar e a organizar outros meios de detecção fora do contexto da clínica propriamente dita, criando assim um novo campo de atuação que é o da saúde coletiva.

No que diz respeito à saúde mental, a situação não é diferente. A utilização dos DSMs, além da instrumentalização do diagnóstico de desordens já estabelecidas, possibilita o mapeamento estatístico das populações em termo de incidências diagnósticas. A prática clínica, voltada para o estudo das causas das doenças e para o tratamento psicoterapêutico dos sintomas, cede lugar à preocupação classificatória das condutas e ao tratamento medicamentoso.

Jerusalinsky e Fendrik (2011) também ressaltam o fato de que uma das consequências das novas versões do DSM é a produção de uma falsa epidemia no campo da saúde mental, ao ampliarem as descrições e as variedades das doenças mentais. Além disso, enfatizam o movimento contemporâneo de levar os seres humanos a uma padronização do controle da mente. Por trás desses movimentos, existe uma indústria psicofarmacêutica que cresce a cada dia em que se medicaliza mais. Nas palavras de Jerusalinsky e Fendrik (2011):

É nessa direção que mostramos os erros e as contradições que se revelam por detrás de suas inúmeras classificações. Elas abordaram o âmbito da psiquiatria para se tornar moeda de uso corrente nas escolas, nos hospitais, nos tribunais, nas famílias, receitas com as quais se pretendem resolver nossas vidas. (p. 6)

Assim, a escola é invadida pelo discurso psiquiátrico que, por sua vez, é sustentado pelo DSM. Como exemplo disso, temos os diagnósticos de transtorno de aprendizagem, para o DSM-V, ou transtorno do desenvolvimento das habilidades escolares, conforme a CID-10. Partindo dessa concepção de que os manuais psiquiátricos produzem um aumento dos diagnósticos e da medicalização, apontamos para a influência do capitalismo nesse campo, por meio do interesse da indústria psicofarmacêutica no crescimento dos seus lucros. Como a hegemonia do capitalismo, temos, portanto, uma propagação do discurso psiquiátrico nos diferentes espaços sociais da contemporaneidade, inclusive nas escolas, nosso foco de interesse.

A partir do que estamos discutindo, Nabuco (2010) contribui afirmando que a ciência frequentemente procura dar respostas ao mal-estar na cultura, inclusive por meio das novidades do seu progresso, por exemplo, a difusão da psicofarmacologia e das técnicas de controle do comportamento. A autora afirma que a partir dos “novos sintomas contemporâneos e as falsas respostas que aprisionam o sujeito em uma ilusão de ‘bem-estar’”, e considerando ainda aquelas que não respondem as equações dos problemas para os quais se tenta encontrar uma solução” (Nabuco, 2010, p. 64), é importante que a educação se cure da “psicopatologia da inclusão”. Para Nabuco (2010), a psicopatologia da inclusão diz respeito à sistematização e categorização de comportamentos observáveis e a noção de transtorno global e ou funcional, deficiência e déficit que os acompanha.

Destacando o fato de a psiquiatria passar a ser utilizada inclusive nas escolas, por meio das “epidemias” diagnósticas, Kupfer (2011) escreve sobre a medicalização na infância, que, para ela, também pode ser encarada com uma medicalização da educação.

Conforme Kupfer (2011), um dos exemplos de como a indústria farmacêutica se apropriou da infância e de sua medicalização foi a partir da manifestação infantil tipicamente moderna: o TDAH. Para a autora, “nessa ação medicalizante é também possível ler a destituição dos educadores e a consequente apropriação médica da educação” (Kupfer, 2011, p. 143). Assim, os médicos continuam a ter bastante interferência na educação, talvez até mais do que os próprios professores.

Dessa forma, o discurso médico continua influenciando os costumes e ambientes educativos e, desta vez, a educação é tomada pelas regras científicas, ou seja, os horários, os usos, os valores, as atividades são especialmente organizados pelo referido discurso. Aqui poderíamos citar a presença de diversos profissionais da saúde na escola trazendo seus saberes científicos para esse lugar, tais como: nutricionistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e pediatras.

Com a afirmação de Kupfer (2011) de que “em nome do discurso científico, está-se de fato agindo em nome de interesses político-econômicos que nada têm a ver com promoção de saúde ou com descobertas científicas” (p. 144), assim, podemos pensar todo esse movimento pela influência do capitalismo e tendo como efeito a exclusão do sujeito.

Se a psicopatologia infantil, na atualidade, parece ser um cenário privilegiado de incidência dos efeitos da racionalidade da medicina contemporânea, por outro lado ela se apresenta também como um campo de resistência. A Batalha do autismo (Laurent, 2014) e o Movimento, autismo, psicanálise e saúde pública agitam os dois hemisférios do planeta e ecoam como respostas efusivas às certas iniciativas por parte de uma burocracia sanitária tanto francesa quanto brasileira. As tentativas de substituição das intervenções orientadas pela psicanálise pelas de cunho cognitivo-comportamental, sob “a falsa sinonímia entre tratar e educar” (Laurent, 2014), visam reduzir a educação a uma simples aprendizagem comportamental.

Concordamos com Eric Laurent, quando diz que a longa batalha dos embates clínicos acerca do autismo vem sendo substituída, nos últimos tempos, por uma batalha política. Mas acrescentaríamos: não de uma política no sentido aristotélico do termo, de uma política dos homens, e sim da encenação daquilo que Jean-Claude Milner chama “a política das coisas” (2011). Com suas palavras:

Que o governo das coisas substitua as miseráveis decisões humanas, esse foi um sonho do século XIX. Ele persiste ainda. Na sua versão de esquerda e na sua versão de direita, no ponto da bifurcação entre utopia social e tecnocracia, o governo das coisas conheceu muitas variantes e legitimações. Ora as ciências da natureza, ora a planificação; ora a pura e simples organização administrativa ou contável. Sem falar das variantes mistas. No entanto, o movimento é sempre fundamentalmente o mesmo: as coisas decidem no lugar dos homens. (p.25) (tradução livre)

### **Uma Articulação outra entre o Tratar e o Educar: A Psicanálise como Referência Discursiva**

A exclusão do sujeito, muitas vezes motivada pelo novo enlace entre medicina e educação, e a colocação de Laurent (2014) sobre a “falsa sinônima entre tratar e educar” da atualidade faz-nos resgatar a psicanálise e suas articulações nesse campo, que, por sua vez, apontam para possibilidades e impossibilidades entre tratar e educar.

Vale ressaltar que a psicanálise e a educação tiveram diferentes momentos ao se encontrarem ao longo da história, causando inclusive contradições. Como já se sabe, esses encontros foram inaugurados por Freud, de modo discreto e ao mesmo tempo entusiasmado. Encontramos, em diferentes momentos da sua obra, duas posições sobre a relação entre psicanálise e educação: a primeira sugere que a educação é responsável pelo desencadeamento das neuroses; outra, mais tardia, põe em evidência o impossível do ato educativo (Lima & Lima, 2011; Voltolini, 2011).

Em 1925, já nessa última posição, Freud escreveu o texto *Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn* e nele comentou a expectativa, surgida na época, sobre o interesse psicanalítico nas crianças e, mais especificamente, sobre os benefícios desse interesse para o trabalho da educação, ressaltando, portanto, que o objetivo desta é “orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem” (Freud, 1925/1996a, p. 307), diferentemente do trabalho da análise. A partir dessa colocação, o autor acrescenta que o trabalho da educação é distinto do trabalho e da influência da psicanálise, não podendo ser substituído. A psicanálise, portanto, só pode ser considerada pela educação como um auxílio, ou seja, uma ajuda para lidar com uma criança.

Ainda nesse texto, Freud (1925/1996a) afirma que aceita existir três profissões impossíveis, isto é, educar, curar e governar. Com relação a essa última afirmação, no texto *Análise terminável e interminável*, de 1937, o autor defende que a análise, a educação e o governo são profissões impossíveis, pois “de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (Freud, 1937/1996b, p. 265). O que significa, então, dizer que a educação é impossível? Do que se trata e o que significa essa impossibilidade?

Para levarmos adiante essas indagações, utilizaremos da seguinte afirmação de Voltolini (2011) sobre o que amarra esses três ofícios impossíveis: “seria a particular vocação que eles têm para lidar com esse gênero de inadequação entre as formulações que estabelecem e o campo sobre o qual as articulam que os faria sobressair como impossíveis em relação a outros ofícios” (p. 26). Utilizando-se dos exemplos do autor, teríamos um analisando curado de seu inconsciente, uma sociedade com suas mazelas dissipadas e seus cidadãos em perfeito acordo. Há, desse modo, uma decepção inerente ao campo educativo e aos demais, onde os resultados estarão sempre aquém do que foram idealizados.

Mrech e Rahme (2011) afirmam que a educação está em um território de mal-estar e que, em algum momento, o impossível aparecerá. E acrescentam “o real se inscreve na educação de dupla maneira: por meio do que não cessa de se inscrever sob a forma de repetição; e pelo que não cessa de não se inscrever sob a forma do impossível” (Mrech & Rahme, 2011, p. 13). Assim, é possível constatar que nenhuma dessas maneiras é completa ou ideal, há sempre um descompasso, algo sempre escapa. Para Mrech e Rahme (2011):

(...) educar, fazer política e psicanalizar nunca se realizam da maneira como se quer. Sempre há algo que não está disponível, que não se acessa nem se consegue apreender e que remete a uma zona de desconforto, na qual o processo não se estrutura da maneira previamente considerada como a mais adequada. (p. 14)

A educação, portanto, não é ideal, pois não se realiza da maneira que se quer e nos envia para um desconforto. Além disso, a educação tradicional tenta enquadrar a singularidade do sujeito ao modelo social de todos.

Aqui apontamos, com base nas colocações de Fuziy e Mariotto (2010), para talvez o mais extremo deste “impossível de educar”, que são os casos de crianças psicóticas ou autistas, cuja posição é imune às normas sociais e resistente ao Outro. As autoras, portanto, fazem o seguinte questionamento: “Quando e como, ao inserir a criança na escola, pode-se encontrar tanto resultados terapêuticos quanto devastadores?” (Fuziy & Mariotto, 2010, p.191).

Maud Mannoni, fundadora de École Expérimentale Bonneuil sur Marne, afirma que, no caso da educação tradicional, é preciso adaptar a criança à sociedade, bem como “o sujeito não deve satisfazer uma pulsão incompatível com a lei social”

(Mannoni, 1989, p.72). A autora destaca que a psicanálise pode trazer luz à pedagogia, ao afirmar que a educação não deve se satisfazer com a aquisição, por exemplo, de automatismos; e sim, dar oportunidade para o desejo e para a criação. Mannoni (1989) acrescenta que o analista deve levar em conta a importância do campo da educação, reforçando, assim, a articulação entre os dois campos e abrindo inclusive a discussão para a educação de crianças psicóticas.

Mais recentemente, alguns psicanalistas, herdeiros do pensamento de Mannoni (Kupfer, 2007, 2011; Lajonquière, 1997), vêm se debruçando sobre a interface entre psicanálise e educação, mais especificamente a educação de crianças com autismo ou psicose, defendendo que, para a psicanálise, a educação inclusiva está para além do direito e do cumprimento da lei que ordena que todas as crianças estejam na escola. “Quando pensamos na entrada de alguma criança numa escola, (...) pensamos na escola como lugar subjetivante das crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação” (Patto, 2005, p. 12).

Kupfer et al. (2010) afirma que é possível “levantar algumas objeções à tese geral segundo a qual não pode existir, de modo algum, uma educação psicanaliticamente orientada” (Kupfer, 2007, p. 30). Nesse caso, apresenta-se uma nova forma de entender esta conexão, em que a psicanálise não fala nem explica a educação de fora, pois ela não se encontra em posição de exterioridade; mas sim, no centro, sendo essa conexão “fruto da colocação do psicanalítico no âmago do educativo, em seu nó, em seu caroço” (Kupfer et al., 2010, p. 289). Para a autora, o campo se recria e passa a ter um novo nome: educação para o sujeito. Nesse caso, “trata-se de supor a criança-sujeito como um só, e de ampliar o ato educativo de modo a incluir sua dimensão libidinal, constitutiva e implicada na construção do sujeito do desejo” (Kupfer et al., 2010, pp. 289-290).

Pensando assim, vale questionar: se a psicanálise não é pragmática, ou seja, não se movimenta a partir do que é útil, qual seria então sua serventia para o campo da educação? Se não cabe à psicanálise iluminar a educação, qual o papel dela nesse campo?

Kupfer (2007) nos responde afirmando que a psicanálise não pretende ser útil, no entanto, é justamente por isso que ela é útil. Além disso, a psicanálise não vem positivar a educação, pois aponta para o real e a falta-para-ser. Assim, “em tempos nos quais o pragmatismo, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, de fazer render” (Kupfer, 2007, pp. 120-121). É preciso, portanto, o educador ensinar a um sujeito; e não, a um objeto, sendo assim o saber psicanalítico é um dos responsáveis pelo resgate do sujeito.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que a articulação da psicanálise com a educação, instituição da cultura que também é entendida como discurso social, expande tanto o trabalho do psicanalista como o do educador. Para Kupfer (2007), uma leitura que considera essa articulação “estará produzindo uma inflexão na ação do psicanalista e o levará a uma prática que não coincide mais com a clínica psicanalítica ‘ortodoxa’” (p. 34). No caso do psicanalista, essa ampliação faz considerar a instituição escolar também como lugar de escuta.

Se a educação é considerada como discurso social, o que se entende por educar nessa perspectiva? Segundo Kupfer (2007), “educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social” (p. 35).

Vale destacar que, ao fazer laço social, a educação atrela os sujeitos de um modo estrutural. Para Lajonquière (1997), na educação há uma transmissão em que os conhecimentos acumulados previamente são repassados. Assim, quem aprende não está só assimilando os conteúdos, pois “toda educação pressupõe, também, a transmissão de um certo *saber* existencial que não se reduz ao *conhecimento* sobre nenhum mundo possível” (Lajonquière, 1997, p. 30). Kupfer (2007) acrescenta que educação pode ser estendida a todo ato educativo que um adulto direciona a uma criança, ato em que aquele marca esta com marcas do desejo.

Desse modo, Kupfer (2011) afirma que a psicanálise entende a educação como uma prática que ultrapassa uma mera adaptação do aluno às demandas sociais, pois é sobretudo “uma prática que constitui o próprio sujeito, em sua singularidade e em sua peculiar e desejante interpretação do mundo” (p.145). A educação, assim, é compreendida como uma transmissão de marcas de desejo, que possibilita a estruturação subjetiva da criança e a emergência do sujeito desejante.

A psicanálise, além das contribuições teóricas, possui desdobramentos dessa temática sobre o tratar e o educar por meio também de experiências institucionais. Apresentaremos, a seguir, uma instituição francesa e outra brasileira para exemplificarmos os trabalhos atravessados pela psicanálise no campo da educação e, assim, sustentarmos essa possibilidade.

A École Expérimentale Bonneuil sur Marne, quando foi fundada por Mannoni e colaboradores, em 1969, era parte integrante de um Centro de Estudos e Pesquisas Pedagógicas e Psicanalíticas, sendo financiada pelo Seguro Social. Localizada em um subúrbio de Paris, essa instituição foi criada para receber crianças psicóticas, débeis ou neuróticas graves, que eram excluídas do ensino regular. De acordo com Geoffroy (2004), somente em 1975 que Bonneuil é oficialmente reconhecida como hospital-dia, com alojamentos terapêuticos noturnos.

Para Bernardino (1998), mesmo se intitulando Escola Experimental, Bonneuil não é compreendida como sendo uma escola nem como sendo um hospital, mas como lugar de vida, onde as crianças que lá frequentam encontram lugares de criação, de descoberta, de encontros que dão movimento, que “as impulsionam à busca de uma outra identidade” (p. 81).

Luca (1998) retoma uma entrevista que Kupfer fez a Mannoni sobre o objetivo de Bonneuil: “não se visa nada de terapêutico, nada de analítico, nada da ordem da remoção dos sintomas. Nós estamos interessados em privilegiar os níveis

de realidade e da imaginação” (p. 97).

O funcionamento de Bonneuil, segundo Bernardino (1998), conta com um trabalho escolar informal, atividades propostas pelos diferentes ateliês (que têm como foco o jogo e a criação), as atividades da vida comunitária, reuniões com os pais, além de um trabalho de infraestrutura constituído por reuniões teóricas, clínicas e institucionais.

Uma particularidade de Bonneuil é seu conceito de instituição estourada, que não tem relação com nenhum modelo teórico fixo para ser aplicado à prática; ao contrário, refere-se a um processo aberto. De acordo com Petri (2003), o trabalho da instituição estourada considera tanto o espaço interno quanto o externo à instituição, da seguinte forma:

Dentro, um espaço que acolhe a desordem e os sintomas, um lugar para viver a loucura, que tem uma montagem para contê-la, como o escolar, o jogo, os ateliês de conto, pintura, escultura e as atividades que visam ao funcionamento da instituição (cozinha, limpeza, compras etc.). Fora, nos estágios que realizam alguns adolescentes, nas famílias de acolhimento, na circulação social como um todo, são lugares para se fazer “papel de normal”, como dizia Mannoni em reuniões com os estagiários. (Petri, 2003, p. 87)

Com essa configuração, que considera a instituição fora e dentro dela própria, nas diversas possibilidades de espaços, Kupfer (2007) acrescenta que “Bonneuil parece ter sido criada justamente para oferecer um espaço em que os níveis da realidade e da imaginação pudessem ser contemplados, níveis que eram desconsiderados nas muitas instituições francesas da época” (p. 69). Assim, ao circular, o sujeito pode acabar por se interrogar sobre o que quer, o que deseja. Vale ressaltar, no entanto, que Bonneuil não busca propositalmente efeitos terapêuticos, ou seja, não procura modificar sintomas nem traços psicopatológicos.

Outra marca dessa instituição está no próprio nome, o termo experimental. Porém, vale ressaltar em que sentido ele é utilizado, pois “neste caso ‘experimental’ significa que a instituição não é um lugar onde os regulamentos tradicionais são aplicados e, sim, um espaço em que foram deixados lugares vazios para o imprevisto” (Geoffroy, 2004, p. 29). Isso quer dizer que os profissionais que lá trabalham “podem ficar abertos ao imprevisto, e podem propor formas criativas alternativas, que mudam a direção do trabalho em um dado momento” (Kupfer, 2007, p. 70).

Mannoni, segundo Petri (2003), afirma que, quando o adulto deixa de lado o saber do especialista, abre-se a possibilidade de um encontro entre adultos e criança, especialmente no caso das crianças psicóticas. Ao deixar de lado esse saber prévio, o adulto está suportando o não saber e se deixando conhecer o outro pelo saber que só ele tem de si. Destaca-se, então, outro aspecto de Bonneuil, que é o fato de que os profissionais que lá trabalham são simplesmente chamados de adultos, ao invés de serem nomeados a partir de suas especialidades.

Como em Bonneuil, as crianças não vão para serem cuidadas ou estimuladas nas suas deficiências, lá não existem especialistas. As identidades utilizadas na instituição são crianças e adultos, que, por sua vez, refere-se aos profissionais, estagiários ou visitantes do mundo inteiro que vão atraídos pela proposta de trabalho. Assim, “o que se visa é uma vida sem segregação, portanto sem cuidados ou especialistas. Lá existem adultos que buscam sustentar a criança em sua subjetivação. O que se deseja é um estilo de vida” (Luca, 1998, p. 97). Assim, o lugar que Bonneuil busca resgatar é o lugar de sujeito dessas crianças.

Além de não ter como foco os efeitos terapêuticos, apesar de a não-segregação operar terapeuticamente, segundo Mannoni (1988), Bonneuil também não tem como objetivo a aprendizagem, embora algo da educação esteja lá presente. É, portanto, uma escola experimental onde há espaços escolares dentro da proposta da instituição, mas vale destacar que é uma “educação na qual o sujeito estaria no centro, e o desejo seria escutado. Pode-se dizer, então, que nesta instituição estão presentes tanto a dimensão educativa como a clínica” (Petri, 2003, p. 86). A partir desses paradoxos existentes na instituição – em que não se tem objetivo terapêutico nem educativo, mas que a clínica e a educação estão presentes –, Mannoni (1988) acrescenta:

O paradoxo de Bonneuil é que não se pratica aí a psicanálise; mas tudo o que aí se faz baseia-se rigorosamente na psicanálise, à qual não se recorre como técnica de ajustamento, mas, outrossim, como subversão de um saber e de uma práxis. (p. 16)

A psicanálise está em Bonneuil desde sua montagem, pois na própria constituição desse dispositivo institucional foi considerada a estrutura psicótica ao criar a alternância entre presença e ausência. Assim, essas crianças, que não se constituíram como sujeitos desejantes e não estão marcadas pela falta inscrita no Outro, podem passear nos lugares internos e externos à Bonneuil, “na tentativa de instaurar esse corte, de produzir algo da ordem do desejo” (Petri, 2003, p. 87). Além disso, as crianças, especialmente as psicóticas, precisam que o adulto se interesse por outras coisas além delas.

Por fim, ressaltamos que, segundo Lajonquière (1998), durante sua vida, Mannoni tanto fez críticas à psicologização generalizada da infância e de sua educação “autoritária” ou “democrática”, como fundou um lugar radicalmente outro, isto é, Bonneuil. Esse lugar, conforme o autor, conseguiu “outorgar uma chance de vida àquelas crianças às quais o discurso (psico)pedagógico hegemônico reserva, fazendo as vezes de mito mortífero, a resignação da exclusão social” (Lajonquière, 1998, p. 68).

Nessa mesma perspectiva de trabalho, daremos agora destaque ao Lugar de Vida. Fundado em 1990 como um serviço do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), depois de alguns anos, passou a ser chamado de Pré-escola terapêutica Lugar de Vida, na qual a prática da Educação Terapêutica foi iniciada. A educação terapêutica é uma concepção teórico-clínica que propõe a integração entre o atendimento psicanalítico e educacional (Kupfer, 2010). Passados dezoito anos pertencendo a um serviço do Instituto de Psicologia, deixou a Universidade e mudou o nome para a Associação Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica.

O Lugar de Vida é, portanto, referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com questões psíquicas. O tratamento é realizado por meio de atendimentos psicanalíticos individuais e em grupo, em ateliês de escrita, música, contar histórias, culinária, jogos e brincadeiras. O acompanhamento escolar é feito em parceria com profissionais da educação, com a escola e com os professores. São também oferecidos espaços e dispositivos para escutar e acolher os pais em diferentes modalidades de trabalho.

As modalidades oferecidas pelo Lugar de Vida se dividem entre diferentes tipos: grupo de educação terapêutica, onde as crianças em grupo são acompanhadas por terapeutas e o foco pode ser, por exemplo, a escrita, o jogo, etc; tratamento psicanalítico individual; núcleo de intervenção na primeira infância, para crianças de 0 a 3 anos; acompanhamento escolar; acompanhamento terapêutico, que visa possibilitar ou ampliar a circulação social das crianças e adolescentes da instituição; atendimento aos pais; e atendimento fonoaudiológico.

Ao fazer um acompanhamento escolar, a equipe do Lugar de Vida testemunha a travessia que as crianças da instituição fazem para tentar ocupar o lugar de aluno. Conforme Assali et al. (2010), “a parceria com a escola se constrói no caso a caso e é emoldurada pela trama que o educador e a escola podem tecer ao se confrontarem com os desafios na escolarização dessas crianças” (p. 251). Assim, na escola, pode-se acompanhar o deslocamento da criança, ao deixar o lugar de (a)normal, fora das normas, para ocupar um espaço de produção e de aprendizagem.

A partir desse acompanhamento escolar, é feito um trabalho de inclusão para as crianças da instituição. Vale ressaltar, conforme Bastos e Kupfer (2010), que esse trabalho não é possível sem a inclusão dos próprios educadores, pois eles são as “ferramentas mais importantes na sustentação desse lugar social que se pretende oferecer à criança psicótica: o lugar de aluno” (Bastos & Kupfer, 2010, p. 156). Os educadores são professores, gestores escolares, funcionários e coordenadorias de ensino.

Assim, a equipe do Lugar de Vida oferece visitas periódicas às escolas e reunião mensal aberta à participação dos professores interessados em falar sobre as questões da inclusão dessas crianças. Essa reunião é, atualmente, chamada de Grupo de Palavra-Ponte (GPP), pois a “palavra que ali circula faz ponte entre o campo do tratamento e o campo da escolarização” (Bastos & Kupfer, 2010, p. 156). De 1995 a 2007, o GPP era chamado apenas de Grupo Ponte, no entanto o trabalho se modificou e, agora, toda a equipe do Lugar de Vida faz o acompanhamento escolar.

A educação terapêutica do Lugar de Vida “se inclui no campo das conexões da psicanálise com a educação e para o qual a noção de sujeito do inconsciente se apresenta como um dos principais fundamentos” (Kupfer, 2010, p.269). Vale destacar que, diferente do que acontece com as crianças neuróticas, as práticas analíticas e educacionais com crianças psicóticas e autistas caminham na mesma direção. Assim, para fazer intervenção junto a essas crianças, a educação terapêutica é definida por um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, “que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído” (Kupfer, 2007, p. 83).

A partir da apresentação do trabalho dessas instituições atravessadas pela psicanálise, percebemos uma linha de ação de orientação psicanalítica que tem como propósito o coletivo, levando em consideração que, tanto na psicose quanto no autismo, o Outro é intrusivo e fazendo da instituição um lugar de tratamento. Alfredo Zenoni chamou isso de Tratamento do Outro. Nas palavras de Fuziy e Mariotto (2010):

Para que se possa realizar este tratamento do Outro com o objetivo de pacificar o sujeito, colocando ordem no Outro, toda a equipe, composta por diferentes áreas, deve ser parceira na construção clínica. O objetivo é assegurar para o sujeito uma presença regular, que dá atenção ao detalhe, e que é dócil à invenção do sujeito, pois cada profissional contribui para tornar presente uma figura do Outro que permita ao sujeito encontrar para si um lugar na instituição, sem que haja passagem ao ato, tornando o Outro regulado. (p.196)

Vale destacar que mesmo dentro de uma instituição escolar e em uma época onde as políticas públicas norteiam essas práticas, a psicanálise nos fala sobre o caso, a singularidade. Aqui, Rubim e Basset (2007) contribuem com a seguinte afirmação “a psicanálise nas instituições é uma das várias possibilidades de inserção desse campo do saber na cultura, tendo sempre em vista a valorização da singularidade e o respeito às especificidades” (p. 40).

## Considerações Finais

Na construção deste artigo, fundamentamos que a educação, enquanto instituição, reflete relações de poder. Portanto, quando recorremos a Foucault para discutir as formas de poder que atuam sobre o indivíduo, foi possível relacionar o poder disciplinar e o biopoder aos movimentos históricos da inclusão escolar, pois há um discreto e sutil discurso de aproximação e controle dos corpos dos indivíduos para que sejam disciplinados nesses contextos.

Em um paralelo entre o texto de Bourdieu com o tema da Educação especial, associamos a entrada dos alunos procedentes das classes sociais desfavorecidas nos liceus franceses com o movimento que resultou na educabilidade das crianças com necessidades educacionais especiais. É possível que, quando passou a existir uma aparente democratização no contexto da educação especial, tivemos uma nova exclusão. Dessa vez, embora trazidos para dentro da escola, os alunos são excluídos como sujeitos.

Vale destacar que a educação especial saiu de um olhar especialmente clínico para ter um viés mais voltado para as políticas públicas, saiu do caso a caso para ter “maiores” proporções. Esse movimento, a partir das leituras citadas ao longo do artigo, foi sustentado por se unir aos paradigmas do discurso capitalista vigente, tais como: generalização, apagamento das especificidades e uniformização.

Assim, tivemos outra configuração da aliança entre medicina e educação que está pautada no capitalismo e na nova racionalidade médica. Essa nova racionalidade se fundamenta no atual discurso da saúde coletiva que acontece fora da clínica, utiliza-se de sinais e indicadores e tem como objeto a saúde. Nesse contexto, destacam-se os manuais classificatórios das doenças, por exemplo: os DSM's, que fazem um mapeamento estatístico e instrumentalizam os diagnósticos psiquiátricos, através de uma preocupação classificatória das condutas e do tratamento medicamentoso. Esse movimento deixa em segundo plano a prática clínica volta para as causas das doenças e para o tratamento psicoterapêutico dos sintomas. Além disso, temos uma falsa epidemia devido à ampliação de variedades e descrições das doenças mentais, bem como ao crescimento da indústria farmacêutica.

Os saberes de especialistas sobre educação especial, psicopatologia infantil e medicalização se tornaram um legítimo saber científico no universo escolar. Mais especificamente, podemos dizer que a escola foi ocupada pelo mundo psiquiátrico ao mesmo tempo em que observamos certa destituição de educadores e pais.

A psicanálise aparece como um discurso subversivo, pois desloca o objeto desse campo de saber médico-educacional e abre espaço para o sujeito do inconsciente. Além disso, desde Freud, os estudos entre psicanálise e educação ressaltam o impossível desses dois ofícios. Ao propor o impossível da educação, Freud e seus seguidores alertam sobre a inviabilidade do ideal veiculado pelo projeto educativo. Há algo que sempre escapa, apontando, assim, para o real e enviando-nos a um desconforto.

Foi a partir do reconhecimento desse desconforto resgatado pela relação entre psicanálise e educação que os psicanalistas, citados nesse artigo, desenvolveram diversas experiências institucionais nesse campo. Para eles, a escola é um lugar subjetivante e deve direcionar sua educação para o sujeito, dando oportunidade para o desejo e para a criação. A psicanálise propõe retomar um ensino em que o educador não terá a intenção de manipular ou fazer render resultados, mas de se lançar em um ato educativo de um adulto direcionado a uma criança. Ato impregnado das marcas do desejo desse adulto educador sobre a criança. Esse posicionamento ultrapassa uma mera adaptação do aluno com necessidades educacionais especiais às demandas sociais. Ao trazer as experiências institucionais – Bonneuil e Lugar de Vida –, constatamos que o saber produzido pela psicanálise sustenta a educação como uma prática social discursiva que possibilita uma imersão da criança na linguagem por meio do laço social.

## Referências

- Assali, A., Fadel, A., Freller, C., Gleizer, D., Colli, F., Capraro, M., ..., & Leão, S. (2010). Grupo ponte: Uma ponte entre o tratamento e a escola. In M. Kupfer & F. Pinto (Orgs.), *Lugar de vida, vinte anos depois: Exercícios de educação terapêutica* (pp. 245-256). São Paulo: Escuta/ Fapesp.
- Bastos, M., & Kupfer, M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. In M. Kupfer & F. Pinto (Orgs.), *Lugar de vida, vinte anos depois: Exercícios de educação terapêutica* (pp. 155-164). São Paulo: Escuta/ Fapesp. (Link)
- Bernardino, L. (1998). De uma instituição ideal a uma prática possível – efeitos de um (bom) encontro. *Estilos da Clínica*, 3(4), 80-85. (Link)
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1998). Os excluídos do interior. In M. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp.217-227). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Foucault, M. (2008). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1975).
- Foucault, M. (2011). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. (Trabalho original publicado em 1979).
- Freud, S. (1996a). Prefácio a Juventude desorientada de Aichhern. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 19). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- Freud, S. (1996b). Análise terminável e interminável. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 23). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1937).
- Fuziy, M., & Mariotto, R. (2010). Considerações sobre a educação inclusiva e o tratamento do Outro. *Psicol. Argum.*, 28(62), 189-198.
- Geoffroy, M. (2004). A instituição estourada como jogo do fort-da - de Jacques Lacan ao conceito de instituição estourada da escola experimental de Bonneuil-Surmane. *Estilos da Clínica*, 9(17), 26-51. (Link)
- Gori, R., & Del Volgo, M-J. (2005). *La santé totalitaire, essai sur La médicalisation de l'existence*. Paris: Denoël.
- Jerusalinsky, A., & Fendrik, S. (2011). Introdução. In A. Jerusalinsky & S. Fendrik (Orgs.), *O livro negro da psicopatologia contemporânea* (pp. 5-10). São Paulo: Via Lettera.
- Kupfer, M. (2007). *Educação para o futuro: Psicanálise e educação* (3a ed.). São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. (2010). A educação terapêutica: Uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In M. Kupfer, & F. Pinto (Orgs.), *Lugar de vida, vinte anos depois: Exercícios de educação terapêutica* (pp. 259-279). São Paulo: Escuta/ Fapesp.
- Kupfer, M. (2011). Educação terapêutica para criança com TGD: Uma alternativa à medicalização da educação. In A. Jerusalinsky & S. Fendrik (Orgs.), *O livro negro da psicopatologia contemporânea* (pp. 141-150). São Paulo: Via Lettera.
- Kupfer, M., Costa, B., Césaris, D., Cardoso, F., Ornellas, M., Bastos, M., ..., & Palhares, O. (2010). A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, 15(2), 284-305. (Link)
- Lajonquièr, L. (1997). Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*, 2(2), 27-43. (Link)
- Lajonquièr, L. (1998). A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil. A (à) lembrança de Maud Mannoni. *Estilos da Clínica*, 3(4), 65-79. (Link)
- Laplane, A. (Org.). (2007). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Laurent, E. (2014). *A batalha do autismo: Da clínica à política*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lebrun, J. (2004). *Um mundo sem limite: Ensaio para uma clínica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Lima, M., & Lima, M. (2011). Dos discursos freudianos sobre educação: Considerações acerca da inibição intelectual. *Psico*, 42(2), 212-219.
- Lobo, L. (2008). *Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Luca, R. (1998). Cozinhando o imprevisto e o improviso. *Estilos da Clínica*, 3(4), 96-101. (Link)

- Mannoni, M. (1988). *Educação impossível*. São Paulo: Francisco Alves.
- Mannoni, M. (1989). *Um saber que não se sabe: A experiência analítica*. São Paulo: Editora Papirus.
- Mazzota, M. (2011). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Milner, J-C. (2011). *La Politique des choses, Court traité politique I*. Lagrasse: Editions Verdier.
- Mrech, L., & Rahme, M. (2011). Psicanálise, educação e contemporaneidade: Novas interfaces e dimensões do laço social. In L. Mrech, M. Rahme, & R. Pereira (Orgs.), *Psicanálise, educação e diversidade* (pp. 13-26). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Nabuco, M. (2010). Práticas institucionais e inclusão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 63-74. (Link)
- Patto, M. (2005). Passagens: A psicanálise em movimento. In F. Coli & M. Kupfer (Orgs.), *Travessias inclusão escolar: A experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida* (pp. 9-16). São Paulo: Caso do Psicólogo.
- Petri, R. (2003). *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: Quatro experiências institucionais*. São Paulo: Annablume.
- Rubim, L., & Basset, V. (2007). Psicanálise e educação: Desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, 12(23), 36-55. (Link)
- Santiago, A. (2007). Debilidade e déficit: As origens da questão no saber psiquiátrico. *Clinicaps [online]*, 1(3). (Link)
- Veiga-Neto, A. (2011). *Foucault & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Voltolini, R. (2007). O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In N. Araújo, S. Aires, & V. Veras (Orgs.), *Linguagem e gozo* (pp. 197-212). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

---

### Endereço para correspondência

Cecilia Maria Girão Gomes  
Email: cgiraogomes@gmail.com

Maria Celina Peixoto Lima  
Email: celina.lima@unifor.br

Recebido em: 27/05/2015

Revisado em: 12/07/2016

Aceito em: 15/09/2016