



Educação

ISSN: 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul

Brasil

Batista, Douglas Emiliano

A escola da igualdade política e a das diferenças psi: quando a educação pública dá lugar  
à “especial”

Educação, vol. 38, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 212-211

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84842555007>

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



# A escola da igualdade política e a das diferenças psi: quando a educação pública dá lugar à “especial”

*The school of political equality and the school of the psy differences:  
when the public education is replaced by a “special” one*

*La escuela de la igualdad política y de las diferencias psi:  
cuando la educación pública da espacio a la “especial”*

DOUGLAS EMILIANO BATISTA\*



**RESUMO** – Recorrendo ao universo teórico da psicanálise e do pensamento arendtiano, reflete-se aqui sobre um contrassenso que envolve a política de inclusão escolar. Já que o século XX assistiu, em função da psicologização do discurso educacional, a um esvaziamento do sentido público da educação, a escola regular ou comum deu vez, hegemonicamente, a uma escola “especial” ou “adequada” à dita capacidade psi de aprendizagem do aluno. Ou seja, o sistema regular de ensino almeja, desde então, operar “sob medida”, atendendo inclusive o aluno oriundo de escolas especiais de modo “especial” (e não público). Pretende-se, neste artigo, abordar alguns dos efeitos desse ensino para tais alunos.

**Palavras-chave** – Educação pública. Inclusão. Psicanálise e educação.

**ABSTRACT** – Resorting to the theoretical universe of psychoanalysis and of the Arendtian thought, this study reflects on a paradox that involves the politics of school inclusion. The twentieth century witnessed the psychologization of the educational discourse and an emptying of the public dimension of the education system. During this period, the common or regular school was replaced by a “special” school “adequate” to the “student’s psychological capacity to learn”. So, the public education system aspires to operate “custom fitted” to meet the “special needs” of its students from public and special schools. In sum, this article intends to approach some of the effects of this system education for the special students.

**Keywords** – Public school. Inclusion. Psychoanalysis and education.

**RESUMEN** – El uso teórico al universo de lo psicoanálisis y del pensamiento arendtiano se refleja aquí durante una contradicción que envuelve a la política de inclusión escolar. El siglo XX asistió a la psicologización del discurso educativo y a una deflación de la dimensión pública de la educación. Durante este período la escuela regular o común dio vez a una escuela “especial” o “adecuada a la capacidad psi del aprendizaje del alumno”. El sistema público de la enseñanza desea, así, operar “en la medida cierta” para que pueda atender a las necesidades especiales de los estudiantes venidos de las escuelas públicas y especiales. Se pretende en este artículo, sin más, dar enfoque a algunos de los efectos de esa enseñanza para tales alumnos especiales.

**Palabras clave** – Escuela pública. Inclusión. Psicoanálisis y educación.

\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil) e professor na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (São Paulo, SP, Brasil). E-mail: <[demilian@uol.com.br](mailto:demilian@uol.com.br)>.

## INTRODUÇÃO

No presente artigo, chama-se a atenção para um contrassenso *sui generis* que acompanha a implantação das diretrizes inclusivas na cena educacional do país. O contrassenso aqui referido alude a uma peculiaridade. Sob o apelo – hoje hegemônico – da inclusão em escolas comuns daqueles estudantes que, em razão de suas “qualidades sociais, culturais, genéticas, comportamentais etc.”, diferem da dita “normalidade” (alunos os quais frequentavam, até bem pouco tempo, sobretudo, as escolas e classes “especiais”), esses mesmos estudantes, igualmente chamados até então de “especiais”, acabaram por ingressar em escolas regulares. Estas, paradoxalmente, não pretendem outra coisa senão educar todos os seus alunos de um modo especial (quer sejam estes “especiais” ou não). Isto é escolas que almejam educar os alunos “sob medida”, “individualmente”, ou como se fossem “clientes especiais”, “clientes VIPs” (os quais merecem receber, em outras palavras, um tratamento específico, “customizado” ou plenamente adaptado às chamadas “necessidades” de cada um).

Ora, ainda que se possa dizer que é, de modo geral, nas instituições privadas de ensino que os alunos costumam receber tal tratamento de “clientes especiais” (já que nelas o cliente quase sempre tem razão), isso não é menos verdadeiro no que toca a uma grande parcela das instituições públicas de ensino. A despeito do estado de abandono material e simbólico que infelizmente as acomete muitas vezes, nem por isso deixam de pretender levar a cabo uma “educação sob medida”, isto é, uma educação que pode ser concebida como “especial”, ao passo em que está centrada nas ditas carências psicológicas (ou até mesmo sociais, biológicas, intelectuais etc.) de cada aluno.

Pois bem, essa perspectiva particularista na educação é correlata do esboroamento do espírito público, da esfera política, da práxis ou da *ética da vida ativa* na contemporaneidade (esboroamento o qual, não sendo absoluto, não é de modo algum inócuo). Em diferentes palavras: o encolhimento – ou o declínio propriamente dito – da dimensão pública da vida humana se manifesta, no campo da educação, sob a forma de um esvaziamento da dimensão pública da formação dos alunos. Costuma se manifestar sob o apelo aparentemente democrático de que, por exemplo, o professor – que na educação formal é aquele que endereça publicamente sua palavra aos alunos de uma mesma sala – deve dar lugar a uma espécie de “preceptor” que ensina os alunos um a um, de modo especial ou “sob medida”. Dessa forma, a escola deixa de supostamente homogeneizar ou massificar os alunos aos quais educa coletiva, publicamente. A título de mais outro exemplo para isso, pode-se ainda lembrar

que, segundo Claparède (1959), a escola deve operar “sob medida” para as crianças. Isto é, assim como os sapatos destas são feitos sob medida, a educação também deve sê-lo. Claro que o que está em questão não é criar uma escola para cada criança. Todavia, a instituição escolar deve estar tencionada aí pelo aprendizado individual (em detrimento do público), e o que ademais reduz, ao menos idealmente, o professor a um “preceptor”.

Pois bem, o contrassenso escolar aludido neste artigo (que concerne à implantação das diretrizes inclusivas no campo educacional) calca-se, em outros termos, no fato de que os ex-alunos especiais – provenientes de instituições caracterizadas como “substitutivas” em relação às de ensino comum, oferecendo àqueles um atendimento educacional especializado – permanecem de certa forma numa condição “especial”. Até mesmo quando conquistam – a duras penas, por vezes – uma vaga nas escolas comuns ou regulares. Ou seja, eles são, por princípio, tratados, no interior de tais instituições escolares, como “especiais. Ao contrário de se facultar aos estudantes do sistema regular de ensino uma experiência de formação fundamentalmente republicana ou cidadã. Experiência a partir da qual cada aluno pode, em termos psicanalíticos, tentar se haver – a partir das interdições simbólicas sustentadas pela própria instituição escolar – com o irrepetível desejo inconsciente que o habita. Ora, diante de tal contrassenso, é cabível perguntar como um aluno oriundo de uma escola especial pode ser educado de um modo público – ou de uma maneira tão próxima quanto possível daquela que é comum a todos – quando a própria escola regular passa a ter por objetivo tratar cada um de seus alunos de uma forma diferente, particular, única, individual ou sob medida.

## ACERCA DE UM SISTEMA DE ENSINO QUE SE QUER PÚBLICO E NÃO ESPECIAL

Um sistema regular de ensino – e o qual se preza herdeiro de certos valores republicanos – credita a formação pública dos alunos como uma das peças-chave da educação (fato esse que em nada contradiz que o aluno venha a ser educado também, e dentre outras possibilidades, para o mundo do trabalho). E creditar de tal maneira a educação pública implica conceber e engendrar a escola comum como uma instituição que deve ser interposta entre o domínio privado do lar e o mundo público (ARENDT, 2005, p. 238). Tal instituição se encontra incumbida, portanto, de facultar à criança – ou melhor, de facultar a esta última quanto se encontre posicionada como aluno em uma escola regular – a transição de um a outro domínio.

Uma escola comprometida minimamente com o espírito público tende, pois, a ensejar – mesmo sem

nada saber d’isso, isto é, mesmo sem nada saber sobre o inconsciente<sup>1</sup> – que o romance familiar do neurótico venha a ser metaforizado por uma narrativa pública (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 56). Ou seja: aqueles que, no âmbito privado do lar, e que aos olhos de seus pais e mães, encarnam de modo especial o “pequeno príncipe” e a “pequena princesa”, podem, por meio de uma educação em comum, realizar uma experiência de subsunção à lei simbólica tal como esta desejavelmente deve se encontrar encarnada sob a forma dos princípios públicos que regulam a vida numa escola. Em certo sentido, é, pois, em nome da vida pública na pólis moderna que – para esses que são tão especiais no âmbito privado do lar – a posição discursiva de “sua majestade” pode vir a ser recalcada (e não suprimida) em nome do referido espírito público. E isso ocorre a fim de que esses seres tão “ímpares” na vida familiar possam se reconhecer, dialeticamente, como (ím)pares, isto é, como ímpares em face de seus pares, com quem repartem a vida na escola e com quem a repartirão, mais tarde, na pólis.

Mas, para que a educação formal possa ensejar tal metaforização do romance privado em nome de uma narrativa pública, é indispensável que a escola mesma não se posicione como o “segundo lar” de seus alunos. Posição a qual reduplica as vicissitudes de tal metaforização, dado que para esta operar é preciso a instauração de uma outra lógica em relação à familiar e privada, e de tal forma que a referência ao amor em família possa dar lugar, via recalque, à noção pública de respeito aos pares, aos concidadãos.

De mais a mais, vale lembrar, ainda acerca desse ponto, a reflexão arendtiana (2005, p. 238) sobre o imperativo de que a escola não seja, ou nem mesmo finja ser, o mundo público enquanto tal, posto que assim posicionada ela tende a se reportar a seus alunos tal como se eles já fossem de fato adultos ou maiores de idade, isto é, tal como cidadãos formados. A propósito disso, pode-se até mesmo afirmar que, nesse cenário, as autoridades escolares e os professores inclinam-se a abandonar as crianças e os jovens aos próprios recursos e meios, recusando-se aqueles, assim, a ensinar estes últimos (ensino esse que é condição necessária – muito embora não seja suficiente – para se tentar educá-los). Tal modalidade de recusa adulta decorre, fundamentalmente, da vicissitude de serem os alunos tomados aí como adultos de fato, ao contrário de o serem como alunos a quem a escola deve dirigir uma demanda não toda, demanda em nome da qual esses mesmos alunos podem devir adultos. Isto é, em nome do que eles podem conquistar para si (ao longo do tempo ou *a posteriori*): uma posição discursiva adulta que lhes permita viver com outros cidadãos na mesma pólis. É que a escola, afinal, ao contrário de lidar com cidadãos já formados, lida antes com menores de

idade, com candidatos a cidadãos ou com cidadãos em formação<sup>2</sup>. Portanto, não pode entregar nas mãos de seus alunos as decisões educacionais que concernem à organização escolar, aos conteúdos curriculares e à forma como estes virão a ser transmitidos. Em razão da diferença de posição discursiva do adulto em face das crianças (e até dos jovens), não é desejável, assim, que o adulto se demita de sua responsabilidade diante do mundo (ou diante da pólis) para com isso delegá-la educacionalmente aos recém-chegados.

Por fim, pode-se, em síntese, afirmar ainda quanto à escola que, na medida em que esta se encontra posicionada como uma instituição marcada pela “extraterritorialidade” (NARODOWSKI, 2001) – e isso em virtude de que a escola não é nem a família, nem o Estado, nem o mercado, muito embora mantenha laços com todos estes –, pode, em princípio, formar os alunos a despeito de toda tentativa de colonização escolar por interesses de ordem familiar-religiosa, político-partidária, profissional-utilitarista etc. Ou seja, é como instituição marcada por tal extraterritorialidade que – ao contrário de supostamente se “abrir” para o mundo e, dessa forma, descaracterizar-se institucional e simbolicamente – a escola pode trazer para seu interior o mundo a partir de referências simbólicas escolarizadas. Em suma: tal extraterritorialidade é a condição para que a formação escolar e a transmissão da cultura – despontando então como fins em si muito mais do que como meros meios – possam permitir à criança devir discursivamente aluno e, uma vez formada, devir discursivamente cidadão em um mundo em comum.

## A EDUCAÇÃO EM COMUM E O (DES)ENCONTRO ESCOLAR ENTRE O VELHO E O NOVO

Com vistas a facultar uma formação escolar que suscite para a criança e para o jovem a transição do domínio privado do lar rumo ao mundo público, a instituição escolar pública há então de promover a articulação – em um regime suplementário e não complementar – entre o velho e o novo. Situação a qual não pode nunca ser previamente assegurada em razão do impossível<sup>3</sup> que marca a educação. Deve ensejar o (des)encontro (um encontro desencontrado e não fúsil) entre as gerações, ou seja, entre os professores e os alunos na cena escolar. Em outras palavras, trata-se de – por meio da “dialética sem síntese” que rege tal (des)encontro – propiciar a transmissão do “velho” (heranças simbólicas, tradições epistêmicas, conhecimentos socialmente validados, “erudição já preparada” – COMÊNIO, 1966, p. 457 –, conhecimentos públicos que organizam as imagens do mundo, dos enunciados de saberes já sabidos etc.) ao “novo” (aos alunos, aos recém-chegados no mundo)<sup>4</sup>.

Trata-se, nesses termos, de “conservar” o mundo para que as crianças e os jovens possam se apropriar dele, ou para que possam adquiri-lo na condição de uma herança ou legado. Sendo tal transmissão educacional e escolar a condição de possibilidade para que as crianças e os jovens – tendo uma vez se alienado imaginariamente ao mundo velho – possam *a posteriori* se separar simbolicamente dele (e isso ao passo em que vierem a transformar o mundo, sobretudo, pela via da ação política, da práxis). Na esteira desse raciocínio, pode-se então asseverar que a “conservação” (em sentido arendtiano) do mundo por meio da educação implica reconhecer que a “separação simbólica” (em sentido psicanalítico) por parte dos novos em relação ao velho apresenta como precondição a “alienação imaginária” nesse mundo velho. Ou mesmo: a “conservação” do mundo pela educação (ainda nos termos arendtianos) guarda isto em comum com a transmissão inconsciente (tal como é compreendida pela psicanálise): sem a conservação educacional, a possibilidade de renovação política do mundo teria como destino o radical recrudescimento ou a reduplicação sem igual de suas vicissitudes estruturais. Trata-se, nesse caso, do *script* “perfeito” para tornar de muito mais difícil consumação a renovação do mundo pelas mãos da nova geração.

Na esteira disso, conquanto se reconheça tal dialética educacional concernente à alienação imaginária e à separação simbólica no que tange aos recém-chegados, não fará então qualquer sentido admitir – ao contrário do que viria a ocorrer hegemonicamente desde as primeiras décadas do século XX por conta da psicologização da educação – que a escola possa ou deva estar “centrada no aluno e na aprendizagem deste”. Centragem a qual, é claro, somente pode ser viabilizada em detrimento da relevância transferencial do mestre para o aluno e em detrimento também do ensino de conhecimentos ou conteúdos públicos na instituição escolar.

Afinal, uma escola centrada no aluno e na aprendizagem acaba por consumar – como de fato veio a ocorrer mediante a referida psicologização da escola e do discurso educacional – a mais extremada depauperação da dimensão do ensino. Sobretudo, em função de que o “velho” (quer seja ele entendido como a “figura” do professor ou como o lugar discursivo por ele ocupado, quer seja entendido como o conjunto das tradições simbólicas) é hegemonicamente banido da cena escolar. E essa recusa a ensinar acaba, pois, “imaginarizando” a mesmíssima cena educacional. Isso porque, de um modo estrutural, o exercício mesmo de ensinar sempre se encontra sobre determinado pela dívida simbólica contraída pelo professor com o outro. Dívida essa que é impagável e contraída pelo mestre a partir de seus outros primordiais – que o humanizaram e educaram –, além de ser multiplicada entre os sucessores transferenciais

dos pais, incluindo aí os professores. Não é para menos, dessa forma, que o esvaziamento e a banalização do ensino sejam costumeiramente acompanhados pelo recrudescimento dos votos narcísicos de que o professor deva amar os pequenos que têm diante de si, ao invés dos grandes cânones da cultura (da matemática, biologia, filosofia etc.). Ou como diz Arendt: a educação, na qual nada se pretende ensinar aos alunos, degenera, com muita facilidade, em mera retórica moral e emocional (2005, p. 247). E a pedagogia do amor e suas variantes nos dão um claríssimo testemunho disso.

Mediante tal recrudescimento imaginário e tal declinação simbólica na educação, a escola, ao contrário de operar como um lugar privilegiado para a veiculação de conhecimentos socialmente constituídos (veiculação que dá margem ainda à transmissão *em negativo* de saber inconsciente), acaba se consolidando como um espaço destinado a estimular o suposto desenvolvimento de uma psicologizada “capacidade de aprendizagem”. Esta é considerada como inata aos alunos. Isto é, já não se trata de ensinar, no interior das escolas regulares, conteúdos ou conhecimentos socialmente valorizados (e de tal modo que, no avesso desse ensino, suscite-se a transmissão latente de saber). A escola centrada no aluno almeja, apenas, o pretenso desenvolvimento naturalístico de uma interioridade maturacional que é atribuída ao aluno como endógena. Razão pela qual o aprendizado surge, nesse caso, tão-somente como a revelação dessa imanência do aprendiz, ao contrário de despontar como a possibilidade de inscrições psíquicas inantecipáveis de traços do outro. Traços que bem podem ser adquiridos pelo aluno em consonância com o desejo que o habita e *a partir* do ensino de conhecimentos por parte um professor com o qual o aluno estabeleceu um liame transferencial<sup>15</sup>.

Eis que, em face de tal psicologização educacional, pode-se, então, indagar, tomando como referencial teórico a psicanálise: para que seria preciso estar referido, no campo da educação, ao outro, uma vez que seria possível retirar do interior da tão especial capacidade de aprendizagem do aluno tudo o que seria essencial a este em sua educação? As tradições simbólicas e, até mesmo, o professor e a transferência a ele, como suposto, “facilitador” ou “mediador”, seria o bastante para fazer a criança aprender sozinha e de acordo com a rota já pretensamente profetizada do desabrochar de sua dita natureza interior e privada?

## **A INSTRUÇÃO SIMULTÂNEA OU PÚBLICA (DE INSPIRAÇÃO COMENIANA) E O SUJEITO DO DESEJO**

Como foi afirmado, uma objeção que é comumente apresentada, quando o assunto é a educação em comum, é

que esta seria responsável sem mais pela homogeneização ou massificação dos alunos. Isto é, por se tratar de uma educação em princípio destinada igualmente a todos (embora apresente efeitos singulares para cada aluno de dado sistema de ensino), costuma-se concluir pressurosamente que ela acabe por “imaginarizar” os estudantes ou reduza a singularidade dos alunos ao “mesmo”, ao idêntico etc. Enfim: sob tal visada, a educação pública, simultânea, aparece então como o suposto expediente ideal para a uniformização do alunado. Ora, talvez as coisas não sejam exatamente assim.

E com vistas a se tentar mostrar que a educação universalista bem pode comportar “fissuras” por meio das quais não é impossível ao sujeito do desejo advir (e tanto no que toca ao professor quanto ao aluno), remonta-se a reflexão a um dos autores que balizou discursivamente a instrução simultânea. Isto é, a instrução na qual um só professor dirige sua palavra a um público de alunos (ao contrário daquela em que os alunos são educados privadamente, um a um, “sob medida” ou de “modo especial”, tal como se aprecia hoje). E o autor referido nesse caso não é senão Comênio, filósofo e pedagogo para quem a educação era concebida, já no século XVII, a partir da máxima “ensinar tudo a todos”<sup>6</sup>.

Primeiramente, não é demais dizer que, como um autor do século XVII, Comênio estava de fato tomado pela ideia de “ordem”, de ordem natural; e em decorrência disso, não hesitou em afirmar que a educação, caso quisesse estar à altura de ser racional, deveria mimetizar o ordenado labor da natureza. E, dado que para esse autor reformista e protestante a natureza é filha de Deus, imitá-la significa reproduzir o *modus operandi* divino.

Eis que Comênio pretendia, portanto, que sua “Didática Magna” fosse a encarnação da “arte das artes”, que fosse a arte por excelência, uma vez que as artes e os artistas, mais do que qualquer outra coisa ou mais do que ninguém, imitam metódicamente a natureza. Desse modo, logram imprimir determinada “forma” – de um modo gradual e infalível – em determinada matéria-prima (assim como a natureza mesma o faz no tocante a tudo aquilo que cria, e tal como a educação o deve fazer, no sentido de ser capaz de imprimir na “matéria-prima” da alma do aluno a “forma” dos conhecimentos).

Eis que a Didática proposta por esse autor é então magna, grandiosa, justamente porque imita a natureza e, logo, procede segundo a racionalidade divina. E, por conta disso, é assim a arte pela qual se pode ensinar na escola todas as demais artes aos alunos, além de ser possível ensinar também, por meio dela, as ciências e até mesmo a moral. Desse modo, e ainda segundo Comênio, a imitação do curso da natureza engendra um método de ensino ordenado totalmente *a priori*. Uma vez empregado escrupulosamente, logra êxito na educação a despeito até

mesmo dos traços individuais do professor que o emprega. Ou seja, tal método dispensa, no limite, a singularidade de quem o executa. O que quer dizer que, no que toca ao campo da educação, tudo aquilo que o professor faz em sala de aula deve ser governado pelo referido método natural (o qual opera como um “comando externo” ao docente). De mais a mais, esse método permite, por suposto, imprimir sem erro a “forma” dos conhecimentos na “matéria-prima” que é alma do aluno.

Sob um primeiro olhar, talvez caiba, afinal, concluir, a partir do que se afirmou acima, que o método comeniano exorbita a ponto tal de fazer do professor o executor anônimo de uma técnica apriorística. De maneira que esse professor e, *a fortiori*, seu aluno, aparecem aí como personagens homogeneizadas por meio de um sistema de ensino que só pode condonar o advento sempre inantecipável do sujeito do desejo inconsciente (condenação que torna de difícil acontecimento a emergência do inconsciente do professor ao ensinar e a emergência do inconsciente do aluno ao aprender. O que, por fim, inviabiliza a própria educação).

Mas, talvez, esse não seja bem o caso, ao menos quando se trata de Comênio, dado que, em contrapartida a tal exorbitância metodológica, esse autor sustenta, por outro lado, um inigualável senso político de democratização da escolaridade (BATISTA, 2013). Isto é, Comênio propõe – e levou a cabo nas reformas educacionais que conduziu em muitos países à época – que a escola eduque não só os jovens de diferentes idades, mas os dois sexos e, além deles, os pobres (incluindo-se aí os operários, agricultores e moços de frete).

Muito embora Comênio possua a convicção de que o destino de todas essas pessoas na vida terrena – pessoas que deveriam passar a estudar em escolas renovadas – se encontre *a priori* predeterminado pela natureza e, logo, por Deus, o autor entende também que aos humanos escapa saber, *a priori*, o destino terreno das pessoas. Razão pela qual resta, assim, o dever de educar a todos no interior das mesmas escolas, recorrendo ao mesmo método, por meio dos mesmos livros didáticos e, por fim, através do ensino de professores que saibam instruir publicamente e não privadamente.

Com respeito a esse ponto, enfatizam-se dois importantes aspectos. Primeiramente, a educação de todos, segundo Comênio, deve ser igual, posto que não é possível saber de antemão a quem Deus destinou trabalhar no “arado” ou a quem destinou dedicar-se aos altos estudos para compor a douta classe dos acadêmicos. A propósito do destino dos humanos, só se pode ficar sabendo dele *a posteriori*, o que implica, tal como se disse, que na escola todos os alunos devem receber por princípio *a mesma educação*, isto é, *uma educação em comum, e não especial*.

Em segundo lugar, destaca-se o seguinte: a concepção metodológica de Comênio se encontra materialmente condicionada – tal como é o caso mais geral de toda a Reforma Protestante – pela invenção da imprensa ou da tipografia. Em vista desse condicionamento, Comênio propõe que é possível, em se recorrendo ao método correto, educar muitos alunos de uma mesma vez, tal como a arte tipográfica permite imprimir com perfeição muitas obras ao mesmo tempo (e isso ao contrário do que ocorria no caso da arte dos copistas, que permitia reproduzir uma obra por vez). Em suma, para Comênio é viável, por meio de escolas universais, de livros universais, de um método universal, de professores universais, ensinar tudo a todos<sup>7</sup>.

Cabe colocar agora a seguinte pergunta: o ensino comeniano, em vista sobretudo de sua ênfase metodológica e de seu universalismo, não faz do professor e do aluno meros reprodutores dos conhecimentos que começam então a ser difundidos publicamente na escola? O furor de tal ensino não reduz mestres e discípulos a uma massa homogênea e que está fadada – em função do escrupuloso emprego do método inspirado na ordem natural – a ver desaparecer os traços de singularidade ou pessoalidade na educação? Enfim, o “ensino de tudo a todos” não se torna redutível, dessa forma, a uma “tipografia”, cuja finalidade é fazer com que o aprendizado se reduza a uma reprodução automática de um ensino anônimo ou impersonal por parte do professor?

Bem, Comênio é um autor muito rico em antinomias. E uma dessas antinomias é responsável, justamente, por emprestar vida à tipografia escolar comeniana. A propósito disso, vale lembrar que o autor chama seu método também de Didacografia (palavra que condensa “didática” e “tipografia”). Por “Didacografia”, ele entende, é claro, a arte de ensinar pautada pela arte tipográfica, que, em vista disso, recebeu a seguinte metaforização: o aluno corresponde, nesse caso, ao “papel”; os materiais didáticos correspondem aos “tipos móveis” da imprensa; a disciplina escolar, ao “prelo”. Pois bem, e o que corresponde à “tinta”? Ora, a *viva voz do professor*, diz Comênio! Eis aí, portanto, que o “anônimo” executor de um método impersonal volta agora a ser tingido, antinomicamente, com as cores da pessoalidade ou da singularidade, uma vez que sem a *viva voz do professor* não há “tipografia” que chegue a operar.

Mas e quanto ao aluno? Cabe a este, em função do ensino simultâneo ou público, reproduzir, tal como uma folha inerte, o saber e a voz do mestre?

Talvez não seja bem assim. E isso bem se pode mostrar a partir de outra metáfora de Comênio. Nesse caso, o autor diz que, antes de começar a ensinar ao aluno (isto é, antes do professor imprimir-lhe uma nova forma), é preciso preparar, tal como fazem os artesãos, a matéria-prima em questão (a alma do aluno). Ou seja, é preciso

suscitar a dúvida, é preciso levar o aluno a reconhecer o quanto pouco ele sabe acerca do tema que será ensinado. E tanto quanto o professor cavouque no aluno tal dúvida, aquele então acicatará o desejo de saber no aprendiz. E mais: ao cavoucar em quem aprende o “poço” do não saber, dá-se margem a que as “água” comecem a minar do interior do “poço”, ao contrário deste vir a ser preenchido apenas por águas alheias. Ou em termos psicanalíticos: o professor, transferencialmente, é quem suscita o desejo, a falta em saber no que toca ao aluno, e isso de tal modo que aluno possa então aprender a partir do desejo que o sobredetermina, ou seja, em nome do desejo que o habita. De tal maneira que haja nesse aprendizado autoria, ou de modo tal que o aluno tenha então de colocar algo de si no que aprende. Nesses termos, eis que a tipografia de Comênio – pela qual se ensinam muitos alunos de uma vez – é concebida como uma tipografia viva, e cujo funcionamento não condena o inantecipável advento do sujeito no que toca ao ensino pelo professor e ao aprendizado pelo aluno. Eis que a viva voz do professor é que invoca a viva voz do aluno. Ou a enunciação do sujeito de ensinar suscita a do de aprender.

Existe ainda uma questão acerca dessa tipografia viva: há lugar aí para os deficientes mentais ou para os deficientes intelectuais (no sentido contemporâneo do termo)? Pois bem, as escolas reformadas devem, de acordo com Comênio, receber aqueles a quem o autor designa – em consonância com o *éthos* de seu tempo e segundo uma terminologia que já não se adota – de “os imbecis e os estúpidos” (1966, p. 214). Isso porque, para ele, é impossível encontrar “um espírito tão infeliz” (id., ib.) a quem a cultura não possa incitar alguma melhora. No caso desses últimos, insiste o morávio, eles se tornam “mais brandos nos costumes” (ib., p. 141) ao passo em que frequentam uma instituição escolar.

E se há lugar, como se vê, nas escolas reformadas para os deficientes mentais, há lugar também para os que possuem uma inteligência morosa. Ou seja, Comênio exorta a que “se admita à cultura escolar [...] até os de inteligência lenta” (1966, p. 457). E para além destes, os alunos de inteligência mediana, conquanto frequentem uma escola universal, podem até mesmo vir a ultrapassar em aprendizado os de inteligência rápida, pois o método permite aos primeiros seguir por uma linha reta e segura. Dessa maneira acabam, assim, atingindo com mais certeza o aprendizado, ao contrário do que ocorre muitas vezes com os alunos que possuem uma inteligência rápida e que amiúde acabam se perdendo pelo caminho (lembrando a metáfora de Comênio: as inteligências rápidas e os campos férteis são os que produzem mais espinhos).

Enfim: tal como ocorre em um pomar, em que deve haver aquelas árvores que dão frutos rapidamente, e também aquelas outras que se demoram um pouco para

tanto, além das demais que dão apenas frutos temporâos (o que resulta, dessa maneira, na disponibilidade de frutos ao longo de todo o ano), a escola também deve abrigar toda sorte de inteligências. Das deficientes às lentas, e destas às rápidas, de modo a sempre haver frutos para se colher no tocante ao aprendizado dos alunos na vida escolar.

## A PSICOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O DECLÍNIO DA INSTRUÇÃO SIMULTÂNEA

Como se disse, a psicologização da educação a partir da segunda década do século XX – a qual manifestou, no campo educacional, a declinação da práxis (pensada aqui como “política”) e a ascensão da poiesis (pensada como “técnica”, ou antes, “tecnicismo”) – implicou o esvaziamento da educação simultânea (ou da “aula expositiva”) a favor da educação sob medida. E o fez na medida em que centrou a escola no aluno e em sua dita capacidade inata de aprendizagem. E em função de tal centração, o ensino passou a ser concebido como a adequada “estimulação” – incitada pelo professor – da capacidade maturacional de aprendizagem “inata ao aluno”. De tal forma que a aludida aprendizagem, por seu turno, passou a ser concebida como a resposta natural a tal estímulo. Por conta disso, pode-se dizer que o par estímulo-resposta não é senão a matriz conceitual do par ensino-aprendizagem, que tem sido empregado na contemporaneidade para designar a pretensa essência da educação ou da “relação professor-aluno”.

Eis, assim, que o suposto bom estímulo da capacidade maturacional do aluno implica a aprendizagem pretensamente adequada, harmônica e proporcional ao estímulo em questão (isto é, a chamada “boa aprendizagem”). E esta, por sua vez, em razão de que há aí uma “natureza humana” em jogo, não é nada mais que a revelação da imanência dessa natureza, a qual se encontra, por exemplo, em estado embrionário em uma criança. E mais ainda: na medida em que há tal natureza em jogo, então o desenvolvimento da imanência do aluno não pode senão seguir uma rota naturalmente preestabelecida (que só pode mesmo acabar reduplicando as vicissitudes que são estruturais à *inanticipável* emergência do inconsciente, por meio da qual um aluno aprende sobre determinado pelo desejo).

Nesses termos, ao pretenso “bom estímulo” corresponde, então, a resposta naturalmente aguardada em face dele. Do mesmo modo, se de um “lado da fronteira” o professor ensina “tal como deve” (a saber, recorrendo a um método científico ou psi, o qual procura mimetizar o labor da natureza<sup>8</sup>), o aluno, do outro lado, também aprende “tal como deve”. Eis, portanto, que se configura aí uma educação na qual o par ensino-aprendizagem não

é senão narcisicamente inequívoco quanto a seus termos constitutivos (e razão pela qual a educação é, em tal cenário, “possível e não “impossível”»).

Em vista de tal inequivocidade naturalista, quando a dita boa aprendizagem – a qual é necessariamente aguardada em face do bom estímulo – não acontecer, a causa disso só pode remontar à capacidade maturacional do aluno. Em suma: se o estímulo for científica e metodologicamente adequado e o aluno não responder, o problema dirá respeito então à natureza do aprendiz, a qual teima, dessa forma, em não percorrer a rota já profetizada (pelo espírito científico) a respeito do desenvolvimento correto da aprendizagem. Nesses termos, não é de surpreender que a escola centrada no aluno tenha assistido então a uma proliferação sem fim de “problemas de aprendizagem”, que não são senão primos-irmãos dos supostos “fracassos escolares” que teriam marcado a educação no século XX e no início do XXI<sup>9</sup>. Ou como se disse, a “educação sob medida” acaba se centrando nas ditas carências psicológicas (ou sociais, históricas, biológicas, culturais etc.) de cada aluno do sistema de ensino.

Ora, o modelo naturalista e “centrado no aluno” veio então a implicar a banalização extremada do ensino, fato que decorreu, sobretudo, de o ensino ter sido subordinado à pretensa capacidade de aprendizagem. Isto é, ao contrário de o professor difundir publicamente, por meio de sua viva voz, a erudição já preparada, resta ensinar conteúdos previamente afunilados pelo método científico (ou psi), que empobrece dramaticamente os conhecimentos escolares ao reduzi-los a um mero par narcísico da “capacidade maturacional de desenvolvimento”. Isto é, ao propor um ensino à imagem e semelhança da aprendizagem (ensino-aprendizagem), a educação sob medida não torna senão de muito difícil acontecimento a inscrição inconsciente de traços do outro no que toca ao psiquismo do aluno. Afinal, toda sorte de alteridade fica então embaciada nesse espelhamento narcísico, no qual já não se diferencia o ensino do aprendizado, ou no qual tais termos já não podem ser dialetizados.

Por fim, uma educação sob medida tem então de se adaptar àquilo que cada aluno traz, no limite, de inatamente especial, deixando-a com isso de suscitar um alargamento de seu horizonte intelectual a partir de inscrições provenientes do outro (lembRANDO que se trata, no caso da instrução sob medida, de apenas revelar uma imanência naturalista através de um ensino em que o professor é tomado como um preceptor que “facilita” o desenvolvimento da interioridade privada e especial do aluno). Em resumo, eis que se esboroa, nesse cenário, a possibilidade de uma experiência de formação escolar fundamentalmente republicana ou cidadã, e em vista do que cada aluno pode se haver com as interdições

simbólicas sustentadas pela própria instituição escolar a partir de normas e leis comuns a todos.

## CONCLUSÃO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Ora, é bem verdade que, por exemplo, a condição de um aluno cego, e que estuda em uma escola regular do Ensino Fundamental ou Médio, pode impor, certas vezes, algum ajuste nas lições de casa, nos trabalhos, provas ou afins que são destinados a tal aluno (o que quer dizer que, em determinadas circunstâncias, essas atividades apresentam certas diferenças em relação àquelas realizadas pelos demais alunos da classe a que o estudante pertence). Nesse caso, em virtude de que a transcrição para o braille pode demandar um número de laudas até cinco, seis ou mais vezes superior ao original, pode ser necessário reduzir a quantidade de exercícios da aludida lição ou prova (quer isso ocorra na disciplina de matemática, biologia ou história etc.<sup>10</sup>). Tal redução quantitativa acontece a fim de, é claro, tornar viável a transcrição da atividade pelo eventual tutor do aluno e, sobretudo, a fim de viabilizar a realização da mesma pelo próprio aluno<sup>11</sup>.

Todavia, essa redução quantitativa na atividade em tela deve suscitar um questionamento ético por parte do professor que é responsável por levá-la a cabo. Afinal, é necessário que este se pergunte como pode ser viável realizar essa redução “quantitativa” sem que ela implique, tanto quanto possível, um rebaixamento “qualitativo” da lição, prova ou afim. Em outros termos: ainda que esteja em questão, nesse caso, uma adaptação dessa lição ou prova às condições do aluno devido à deficiência visual do mesmo, é imperativo eticamente que o professor incumbido de realizar tal ajuste tente fazê-lo sem que se consolide aí uma simples “facilitação” para esse aluno, e tal como se este fosse “café com leite” no interior da escola regular.

Em outros termos, o princípio público de que todos os alunos de uma instituição escolar pública precisam, sob as condições mais equânimes possíveis, realizar a mesmíssima lição ou prova é o que deve – enquanto um ideal simbólico (no sentido psicanalítico do termo<sup>12</sup>) – pautar os referidos ajustes que o professor realiza em tal caso. Eis que não se trata, portanto, de reduzir a atividade à condição de uma “lição ou prova especial” ou de uma tarefa “customizada”, “individualizada”, “sob medida” para a dita “necessidade especial do aluno”. Afinal, o que deve estar em questão numa instituição comum de ensino é, antes, o princípio (simbólico, uma vez mais) de tornar a experiência educacional desse aluno – bem como a dos demais – o mais comum ou pública possível, e ainda que para tanto seja preciso, por vezes, realizar tais adaptações. Estas últimas, todavia, não devem tornar de

difícil acontecimento a consumação de uma experiência de sujeição à lei comum no caso de alunos que apresentam “qualidades sociais, culturais, genéticas, comportamentais etc.” que diferem da dita “normalidade”.

A inclusão escolar dos alunos contemporaneamente nomeados de “deficientes intelectuais” também impõe reflexões do mesmo gênero<sup>13</sup>. Afinal, alguns deles apresentam grande dificuldade em dar conta das demandas escolares. De fato, sua condição intelectual pode ser tal que a permanência dos mesmos na instituição regular é, por vezes, quase impraticável na ausência de aulas suplementares, particulares ou afins. E, de mais a mais, a legislação lhes confere, em vista disso, o direito de realizar como que “trabalhos extras” cujas notas são somadas às de suas provas oficiais, comuns. Tais trabalhos, muitas vezes, acabam sendo feitos pelos alunos mediante a ajuda de seus tutores, professores particulares ou até mesmo pais.

Ora, uma vez mais deve valer nesse caso o princípio ético de que a experiência escolar dessas crianças e desses jovens não pode se limitar a um simulacro de convivência pública na escola (isto é, os referidos trabalhos extras, por exemplo, não podem ser meras “formalidades”, as quais se encontram, dentre outras distorções recorrentes, dissociadas dos conteúdos escolares estudados por todos os alunos de determinada classe). E a despeito das vicissitudes muitas vezes acentuadas que podem marcar seus recursos simbólicos, os deficientes intelectuais devem realizar, por exemplo, todas as provas e trabalhos comuns, além de estarem subordinados aos mesmíssimos princípios de convivência e respeito públicos. E, ademais, os referidos “trabalhos extras” não devem ser formulados pelos professores, tendo-se em mente uma adequação ao suposto nível cognitivo desses alunos. É preciso reservar também para eles certos desafios intelectuais (ou enigmas) que possam, quiçá, suscitar seu desejo de saber. Eis que o estatuto de “café com leite” só pode tornar ainda mais árida a possibilidade de virem a se descobrir um pouco diferentes, um pouco “outros”, ao passo em que deslizam, em seu aprendizado, pela cadeia simbólica<sup>14</sup>.

Como efeito do discurso da educação sob medida e da política de inclusão em instituições “comuns” (mas que sonham ser especiais), não é raro, também, que se conceba que crianças e jovens com Síndrome de Down devam aprender, apenas, certos tipos de conhecimentos que seriam úteis para seu dia a dia. Ora, tal como acontece a qualquer outra criança ou jovem, também não é possível saber de antemão, no caso dos que possuem tal síndrome, quais dentre eles aprenderão menos ou mais acerca dos conhecimentos escolares e formais que lhes são ensinados (e isso não obstante se possa afirmar que a síndrome implique, *a priori*, um incremento em suas vicissitudes intelectuais). Todavia, é justamente por não ser possível

saber de antemão o que advém que se devem oferecer oportunidades fundamentalmente equânimes para que todos possam, em princípio, aprender tais conhecimentos (os quais, para além do utilitarismo do dia a dia, são fundamentalmente formadores ou subjetivantes).

E, além disso, é notório também que uma série de “imaginarizações” discursivas acerca das pessoas com Síndrome de Down tende a fazer com que os responsáveis por sua educação (doméstica ou escolar) as privem muitas vezes de experiências particulares ou públicas de interdição. Motivo pelo qual algumas delas experimentam vicissitudes recrudescidas no tocante à convivência em comum. Isto é, porque se pretende educá-las sob a medida de sua natureza especial, tais pessoas acabam sendo privadas da oportunidade da experiência de um convívio público no qual não despontem como “excepcionais” (às quais tudo estaria interditado, como ocorria em um passado ainda recente). E nem tampouco como “especiais”, ou seja, como pessoas fora e acima do laço social ou das restrições comuns a todos (tal como se tudo fosse a elas permitido, como tende a ocorrer hoje em dia<sup>15</sup>).

Enfim, talvez caiba dizer que, na educação em comum, na educação pública, o aluno nunca é propriamente “especial”. Em certo sentido, o aluno é, antes, ímpar. Ou, ainda, ele é (ím)par precisamente porque, em princípio, todos se tornam publicamente *ímpares* na medida em que compartilham com seus *pares* as leis que regem também estes últimos. Afinal de contas, o desejo inconsciente que habita em cada um – e que torna as pessoas irrepetíveis como seres humanos – não é senão o avesso da lei simbólica, da lei de interdição ao incesto que humanizou e humaniza a todos.

## REFERÊNCIAS

- ARENT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BATISTA, Douglas Emiliano. **O declínio da transmissão na educação:** notas psicanalíticas. São Paulo: Annablume, 2012.
- BATISTA, Douglas Emiliano. **Da magnificência da didática a um ensino não-todo:** um ensaio de psicanálise e educação. 2013. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1959.
- COMÊNIO, João Amos. **Didática Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Gráfica de Coimbra, 1966.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Psicanálise, modernidade e fraternidade. In: KEHL, M. R. (Org.). **Função Fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2000. p. 51-80.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna. Bragança: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

## NOTAS

<sup>1</sup> Uma instituição e, mais ainda, um professor nada precisam saber, é claro, acerca da teorização psicanalítica sobre o inconsciente. Mas que o professor tenha a coragem de – ao passo em que ensina conteúdos aos alunos – se haver com o desejo inconsciente que o habita (isto é, com o não saber que o causa nele). Eis aí o que desponta como condição suficiente para educar. Em suma: é o saber do inconsciente (isto é, o desejo) que ensina e que, logo, pode educar. Ou ainda: o professor é sujeito (do desejo inconsciente) de ensinar, sendo que o desejo – ao passo em que o professor explica ou expõe certos conhecimentos públicos ao aluno – é o que pode suscitar neste o desejo de aprender. Desejo em função do qual se pode asseverar que o aluno é sujeito de aprender, isto é, que é sujeito (do desejo inconsciente) de aprender.

<sup>2</sup> A educação de adultos é *sui generis*, no sentido de que lida com cidadãos já formados. De modo análogo, o Ensino Superior ocupa aí uma posição limítrofe, razão pela qual se diz, no mais das vezes, “Ensino Superior” e não “Educação Superior”.

<sup>3</sup> A despeito do fato de que a psicanálise credita à palavra (e ao ensino que por meio dela ganha vida) um estofo “subjetivante” e, logo, formador, a psicanálise alerta também para a impossibilidade de saber *a priori* os efeitos emergentes *a posteriori* e que decorrem do endereçamento subjetivamente implicado por parte de um professor a seus alunos. Dessa forma, não é possível nem seria desejável controlar – embora não seja inócuo e muito menos nocivo pretender fazê-lo – os efeitos do ensino sobre o eventual aprendizado do aluno.

<sup>4</sup> Destaca-se aqui um aspecto decisivo da transmissão inconsciente na escola tal como a psicanálise permite concebê-la: é em vista da enunciação do professor – o qual na cena consciente veicula para os alunos enunciados de saber já sabidos – que se lança na outra cena o destino da enunciação do aluno ao aprender. Isto é, a enunciação por parte do aluno ao adquirir aquilo que – sobredeterminado pelo desejo – herda do mundo dos velhos. Em suma: é o ensino animado pelo desejo do professor (e por mais que este último seja do “tipo” sisudo ou circunspecto) que pode vir a suscitar, na escola, o desejo do aluno no que concerne ao aprender.

<sup>5</sup> No interior da transferência, o aluno pode aprender *a partir* do outro (o mestre de plantão) aquilo que, na verdade, inconscientemente apanha no campo do outro. Isto é, na transferência, o aluno apreende do outro algo que não teria sido adquirido sem que o outro empírico, imaginário, estivesse “lá”. Ou por fim: o professor, ao ensinar, é atravessado pelo inconsciente, o que dá margem então à transmissão *d'isso*, facultando-se assim a transmissão ou o contágio à revelia do que está sendo deliberadamente ensinado (colocado *em signos*). Isso, por óbvio, não dispensa o ensino, quando o assunto é a possibilidade da transmissão escolar.

<sup>6</sup> Comênio, 1966.

<sup>7</sup> Vale dizer que o “tudo” para Comênio é, em termos psicanalíticos, não todo, posto que concerne apenas às razões, aos fundamentos e princípios das coisas criadas pelo homem e pela natureza. Comênio desejava apenas que o aluno, quando deixasse em definitivo a escola, não viesse a tomar contato fora dela com nada de que não tivesse ao menos haurido o gosto no interior da instituição escolar.

<sup>8</sup> A exorbitância metodológica é um ponto em comum entre o ensino comeniano e o ensino psicolologizado (a despeito das diferenças estruturais que se destaca aqui entre o ensino simultâneo ou público e o ensino especial ou sob medida).

<sup>9</sup> Uma vez que, para a psicanálise, ninguém é, “de perto”, normal ou natural, um ideal tão profundamente “imaginarizado” de “ensino-aprendizagem” resta então esvaziado. Ao contrário, há que se reconhecer que, sem vicissitudes, não há aprendizado, formação ou educação. E tais vicissitudes também se encontram “sobregerminadas” pelo desejo inconsciente. Resta, pois, evitar, na educação, a reduplicação dessas vicissitudes estruturais, sendo que a “imaginarização” acima referida não faz outra coisa que as recrudescer.

<sup>10</sup> Vale lembrar que o mesmo não ocorre em um vestibular ou concurso público, ainda que nesse caso o candidato possa dispor, como prevê a legislação, da prova transcrita para o braille ou de um leitor.

<sup>11</sup> O exercício da tutela no interior de uma instituição de ensino regular não exclui a possibilidade de que o estudante cego se beneficie do que pode aprender também no interior de uma instituição de ensino voltada para deficientes visuais. Eis que não se está propondo aqui, portanto, nenhuma forma de “caça às bruxas” no que toca a essa modalidade de ensino. O que está em questão é que o caráter até bem pouco tempo “substitutivo” de tal ensino vem sendo pensado — e por vezes exercido — como “suplementar” em relação ao ensino comum. No entanto, e excedendo agora o tema do

ensino voltado a pessoas com deficiência visual, convém lembrar também que a experiência psicanalítica demonstra que algumas (enfatiza-se aqui: algumas) crianças autistas e psicóticas não dão conta da demanda escolar comum. Ora, é claro que, em face disso, é preciso, uma vez mais, alertar para o risco da já referida “caça às bruxas” no que toca ao tema da inclusão em escolas regulares.

<sup>12</sup> Que se pense nos ideais simbólicos — diferentemente do que ocorre nos ideais imaginários — na condição de uma “utopia”. E o que é próprio a uma utopia é a impossibilidade de que ela desça do céu à terra. Isto é, uma utopia existe para permanecer utópica e para fazer lembrar que é impossível aos humanos recobrir sem falhas ou restos um ideal. Todavia, uma utopia não implica qualquer forma de cinismo ético, posto que se pode, e até se deve, perseguir ideais simbólicos. A questão é que eles nunca se imaginarização (não entendi) e, dessa forma, deixarão sempre a (nos fazer) desejar. É, pois, em função disso que se pode, enfim, seguir adiante na vida em nome do desejo que habita em cada um.

<sup>13</sup> Agradecimentos à psicóloga Gisele Gasparotto, esposa do autor, que, com sua larga experiência de acompanhamento de pessoas com deficiência intelectual ou com Síndrome de Down em escolas e em corporações, colaborou na presente reflexão acerca da inclusão das mesmas nas escolas regulares.

<sup>14</sup> É válido destacar que, por vezes, na esteira da medicalização desmesurada de nossa época, alguns pais tentam obter a todo custo – e às vezes o conseguem – diagnósticos que “justifiquem” neurologicamente o eventual desinteresse de seus filhos pela cultura escolar (ou seja, não é incomum que um aluno desimpedido com os estudos receba sem mais um rótulo de “deficiente intelectual” ou afim). Paradoxalmente, o que muitas vezes se quer por meio disso é que os filhos possam realizar os referidos “trabalhos extras”, os quais, nesse caso, espera-se que sejam especiais, isto é, “facilitados”.

<sup>15</sup> Certa feita, em um show de um artista midiático, uma tutora que acompanhava nesse evento alguns jovens com Síndrome de Down foi impedida, assim como todos aqueles que não possuíam tal síndrome, de ingressar no camarim do artista em questão. Somente aos referidos jovens isso foi permitido. Ora, a despeito das boas intenções, poderia haver tratamento mais especial ou “sob medida”?

Artigo recebido em março 2015.

Aprovado em julho 2015.