

**POLÍTICAS DA INTELIGÊNCIA:
EDUCAÇÃO, TEMPO DE APRENDER E
DESSEGREGAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL**

Ricardo Burg Ceccim

**Tese apresentada à banca examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Doutor em Psicologia Clínica, sob a orientação do
Prof. Dr. Alfredo Naffah Neto.**

199326

PUC-SP, 1998

**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FAACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alfredo Naffah Neto

Profa. Dr. Peter Pál Pelbart

Profa. Dra. Lígia Assumpção Amaral

Profa. Dra. Carmem da Silveira Oliveira

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

CIP - CATALOGAÇÃO INTERNACIONAL NA PUBLICAÇÃO

C387p

Ceccim, Ricardo Burg

Políticas da inteligência: educação, tempo de aprender e dessegregação da deficiência mental. - São Paulo: R. B. Ceccim, 1998.

221f.

Tese (Doutorado - Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, São Paulo, 1998.

1. Educação especial: Políticas da Inteligência. 2. Deficiência mental: Aprendizado. 3. Psicanálise e Educação. I. Título.

CDD: 371.9

150

CDU: 376

159.964

Catálogo na publicação:

Maria Lúcia Dias - CRB 10/953

Resumo

A tese partiu da segregação das crianças com deficiência mental em escolas especiais e buscou entender este processo como decorrente de **Políticas da Inteligência**.

Busquei mostrar como o *processo de produção da realidade e os componentes de subjetivação* tornam a abordagem da inteligência uma questão política e construí diversos conceitos para dar visibilidade, consistência e história à **dessegregação geral**. A noção de Políticas da Inteligência foi formulada para destacar, na segregação da deficiência mental, a divisão dos indivíduos em *bobos* ou *inteligentes* e as escolas em *especiais* ou *regulares*, encerrando a processualidade da inteligência, da subjetivação e da educação em valores morais. Foram formuladas, então, as noções de escola como **tempo de aprender** (tempo aos *processos de singularização, ao pensar corpóreo e às maneiras de existir* fora dos padrões racionais) e como **educação nômade** (ressingularização contínua da escola e seu engajamento com a produção da realidade e com as subjetivações). O método de pesquisa foi o *cartográfico*: constituição de uma configuração às paisagens moventes e intensivas da educação, onde as práticas acontecem e os componentes virtuais pedem atualidade.

Para escapar da reificação da inteligência era necessário **afirmar a vida** em toda a sua potência de invenção, inclusive de si mesma, e, assim, surgiram as noções de **razão heterogenética** (razão polifônica), de **corpo à diferença**, de **microética** e de **cronogênese educacional**. A conclusão da tese pretendeu um convite à alteridade e à afetividade para produzir *centelhas* de diferenciação no leitor implicado com as áreas da saúde, educação e psicanálise.

Palavras-chave:

Políticas da Inteligência; Aprendizado e Deficiência Mental; Psicanálise e Educação; Educação e Saúde; Dessegregação Geral; Educação Especial.

Abstract

The present thesis originated from the fact that mentally retarded children are segregated in special schools, and the author has attempted an understanding of this process as an outcome of our **Policies on Intelligence**.

I have tried to show how the *reality producing process* and the *components of subjectivization* turn the approach to intelligence into a political issue. Moreover, I have constructed several concepts in order to give visibility, consistency, and history to **general desegregation**. The notion of **Policies on Intelligence** was formulated to emphasize, in the segregation of mental retardation, the classification of individuals in two categories: the *fools* and the *intelligent*, and the classification of schools in two categories as well: *special* and *regular*, thus confining to moral values the processuality of intelligence, subjectivization, and education. Therefore, the following notions of school were formulated: school as **time to learn** (time for the *processes of singularization*, for *corporeal thinking*, and for *ways of existing* not in conformity with the rational standards); and school as **nomadic education** (the school's continuous resingularization and its engagement both in the production of reality and in the subjectivizations). The research method was cartographic: a configuration was made up of the intensive and moving landscapes of education, where all practices occur and virtual components need actualization.

In order to avoid the reification of intelligence it was necessary to **assert life** in all its power of inventiveness, including the power of inventing itself. Thus the notions emerged of **heterogenetic reason** (polyphonic reason), **body form to the difference**, **microethics**, and **educational chronogenesis**. This thesis concludes with an invitation to alterity as well as to affectivity so that *sparkles* of differentiation may be lit in those readers involved in the areas of health, education and psychoanalysis.

Key words:

Policies on Intelligence; Learning and Mental Retardation; Psychoanalysis and Education; Education and Health; General Desegregation; Special Education.

Agradecimentos

Ao meu orientador, professor Alfredo Naffah Neto, pelo acolhimento em todos os momentos e por todos os toques para uma escrita com o corpo.

Aos meus professores do doutorado que me ensinaram a aprendizagem: Alfredo Naffah Neto, Peter Pál Pelbart, Denise Bernuzzi de Sant'Anna, Roberto Machado, Scarlett Marton e, muito especialmente, à professora Suely Belinha Rolnik, professora da iniciação.

Ao Professor Luis Cláudio Figueiredo que me recebeu com enorme carinho no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica.

Ao Rogério da Costa pelas inúmeras aulas, pelas esclarecedoras traduções e pela carinhosa leitura de um texto prenúncio da tese.

Àquele que nunca deixou de ser meu professor, desde 1983, professor Nilton Bueno Fischer.

À Professora Lígia Assumpção Amaral que me passou lindos ramos de agrião e belas folhas de grandes árvores misturadas com arte, doçura e alegre suavidade.

À Professora Carmem da Silveira Oliveira, figura ímpar, uma colaboradora e uma aliada de pensamento nas horas mais necessárias: uma grande admiração.

Às presenças de Paulo Lopes e Regina Charlier no Grupo de Orientação.

Ao Alcindo, companhia amorosa e plena presença em todos os instantes intensivos.

Aos filhotes Inaiê e Raoni, presenças intensivas sempre.

À Helô e à Apa, pelo computador, lanches e papos por três anos do doutorado.

Às parceiras de 1993: Fátima, Lisiane, Denise, Sônia e Cláudia.

Às professoras Dinéia Pires, Mariangela Basílio, Rosana Rosso, Aromilda Peixoto e Anelise Ferreira: leitoras, ouvintes, interlocutoras, amigas (elas sabem ensinar a navegar na jangada de Medusa) e Carla Mauch, figura bonita, cheia de forças de vida, a presença do humor.

À Escola Municipal Especial Professor Elyseu Paglioli: professores, alunos, pais, monitores, pessoal da cozinha, da limpeza e da secretaria: agradecimentos especiais, por tudo.

Ao Daltro, meu pai, e à Helga, minha mãe, ambos sempre tão perto!

À Laurie Tavares e à Lígia Ferreira, ouvidos *plugados* na escola e na docência.

Ao Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Aos queridos parceiros, cada um de seu jeito especial, a Jaqueline, a Cida e o Bento.

Às alunas Carla, Alessandra, Fernanda e Luciane pelo cuidado e competência na condução do nosso Programa Escolar Hospitalar no Hospital de Clínicas de Porto Alegre em 1997.

À Maria, fiel guardiã do conforto da nossa casa.

À CAPES que me permitiu estudar fora da minha cidade e no Programa que me oferecia a aprendizagem que faria sentido ao que eu queria pesquisar; esse agradecimento não é formal porque, efetivamente, entrei em contato com belas e intensas aprendizagens e farta produção de pensamento.

Agradecimento especial:

À querida Leila Zidam, pelo carinho, zelo, confiança e morada.

Esta tese é dedicada a certas professoras que eu conheci e que carregavam umas estranhas pastilhas nos bolsos onde se lia: Cuidado, pastilhas de tempo! Parece que elas tomavam umas quantas doses diárias, mas não tenho certeza, e costumavam distribuir para os alunos também. Em alguns de seus alunos os efeitos foram tão trágicos que eles abandonaram sua escola especial e foram para uma regular mesmo. Seguido desciam corredeiras de jangada em dia de chuva e nunca conseguiam seguir pelos caminhos conhecidos. Elas andavam sempre fazendo novos mapas. Elas faziam sempre estranhos caminhos, que poucos conseguiriam antecipar porque elas viam bifurcações de caminho onde ninguém via (talvez as inventassem mesmo) e não viam obstáculos que todo mundo via. Elas tinham um estranho hábito amoroso: gostavam de sorrir. E como foi bom podermos sorrir juntos!

Esta tese é para a Dinéia, a Mariangela, a Rosana, a Neca e a Anelise.

É, também, para todo o pessoal da Escola Municipal Especial Professor Elyseu Paglioli.

Virida
(Vitor Ramil, CD *Vitor Ramil: Tango*)

archei ar palarvra virda
crarvada nar trua crara
parlavra virda escrita
crarvada nar trua almar

crom virda escrevermos antre
srem erla ningrém craminha
sorb or chapréu

Archei ar palarvra virda!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
CARTA TOPOGRÁFICA: ABERTURA	20
1 - EXCLUSÃO DA ALTERIDADE:	
PRODUÇÃO DE UMA IMAGEM-PADRÃO À INTELIGÊNCIA	33
1.1. A SEGREGAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL INDICANDO UMA POLÍTICA DE VISIBILIDADE PARA A INTELIGÊNCIA	36
1.2. A INTEGRAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL INDICANDO POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	49
2. EXPERIMENTAÇÃO:	
O PROBLEMA EM ESTADO NASCENTE	65
2.1. UMA DERIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERCESSORES POLÍTICOS AO APRENDIZADO E À HETEROGÊNESE NA DEFICIÊNCIA MENTAL	71
2.2.1. O PRIMEIRO INTERCESSOR: TRANSVERSALIDADE COMO UM CONCEITO OPERACIONAL - UM PLANO DE REFERÊNCIA	79

2.2.2. O SEGUNDO INTERCESSOR: A ESCOLA TRANSITÓRIA	
- UM PLANO DE COMPOSIÇÃO _____	81
2.2.3. O TERCEIRO INTERCESSOR: UMA FIGURA À DEFICIÊNCIA MENTAL	
- UM PLANO DE CONSISTÊNCIA _____	83
2.2. INTEGRAÇÃO REVERSA, O VIRTUAL EXIGE ATUALIDADE _____	87
2.3. CORPO À DIFERENÇA, DESSEGREGAÇÃO E ALTERIDADE _____	97

3. OUTRA IMAGEM À INTELIGÊNCIA, OUTRA IMAGEM AO APRENDIZADO:

<i>NOTÍCIA CRONOGENÉTICA DE UMA ESCOLA ESPECIAL</i> _____	116
3.1. COLEGINHO DOS LOUCOS _____	121
3.2. VIRADA: ENSINO SIM, ASSISTÊNCIA NÃO _____	127
3.2.1. INICIATIVA DE DESSEGREGAÇÃO NA ESCOLA ESPECIAL _____	130
3.2.2. A ESCOLA ESPECIAL TENTA SER ESCOLA _____	133
3.3. SÓ ENSINA QUEM APRENDE: UM VETOR ÉTICO _____	135
3.3.1. É NA DIVERSIDADE QUE SE ENSINA E SE APRENDE _____	137
3.3.2. O QUE PODE O SER HUMANO CONHECER: CONSOLIDAR A HETEROGENEIDADE DAS CLASSES _____	139
3.4. SENSações NO APRENDER ESCOLAR: UM VETOR ESTÉTICO _____	143
3.4.1. A ARTE DESCOBRE A APRENDIZAGEM _____	145
3.4.2. CRIANDO CONDIÇÕES PARA FORÇAR O PENSAMENTO _____	146
3.4.3. ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA MENTAL GANHAM ACESSO À ESCOLA ESPECIAL _____	148
3.5. DA BARREIRA À FRONTEIRA, CRIANDO UMA ZONA DE INDETERMINAÇÃO: UM VETOR POLÍTICO _____	151
3.6. UMA ESCOLA INTERCESSORA _____	161
3.6.1. DESSEGREGAÇÃO, INCLUSÃO, NOMADISMO E GESTÃO PARTICIPATIVA _____	165
3.6.2. TEMPO DE APRENDER: UMA TOMADA DE LIBERDADE _____	168
3.7. UM À PARTE: O REFEITÓRIO _____	175
3.8. ÚLTIMOS COMENTÁRIOS _____	178

4. FAGULHAS:

<i>A ESCOLA COMO TEMPO DE APRENDER E A EDUCAÇÃO NÔMADE</i> _____	181
--	-----

4.1. TEMPO DE APRENDER	184
4.2. ESCOLA NÔMADE	194
4.3. FINALIZAÇÃO E INCONCLUSÃO	199
5. INTERTEXTOS DESTA TESE	201
6. ANEXOS	217



Apresentação

APRESENTAÇÃO

Pode-se dizer que a educação escolar se compõe por uma estrutura didático-pedagógica (um currículo, uma progressão escolar, uma avaliação das aquisições lógicas) e por relações de aprendizagem (processos cognitivos, processos afetivos, processos sociais). A sala de aula é campo de construção cognitiva (aprendizagem formal) e afetiva (socialidade), onde se vivem experiências éticas do estar junto e estéticas de grupo que compõem as atualizações da experiência cotidiana, tanto pela repetição de atos vividos, quanto pela invenção do tempo através da evocação de novas percepções e experiências intensivas.

As relações de aprendizagem abarcam o que acontece com o aluno, entre alunos e entre os alunos e o professor como resultado do agenciamento educativo. Echeita e Martín (1995: 44) ressaltam que a própria situação de ensino gera afetos e sentimentos, entre os alunos, que catalisam o funcionamento de processos cognitivos. Assim o campo das construções cognitivas é campo de atualização de afetos (processos de singularização) e convocação às aprendizagens de natureza complexa (processos intelectivos).

Quando estabelecemos uma sintonia afetiva (*afecção*, numa linguagem Spinozana) com os alunos, nós percebemos o ensinar como um sentimento, como um *afeto de vitalidade* (a expressão é de Stern, 1992). Quando sentimos o movimento da cognição de nossos alunos, aprendemos a perceber o imperceptível: aprendemos o tempo da aprendizagem.

As tradicionais avaliações de aprendizagem, quando consideram o que é aprender, reconhecem as aquisições extensivas (o saber acumulado) e desconhecem as aquisições intensivas (apropriação da alegria, afirmação do acaso, admiração das intensidades, a gênese ontológica do psiquismo...). Os alunos que não acumulam o saber escolar (escolástico) não aprendem? Não ensinam?

Podemos pensar no ensino como a transmissão da permissão à aprendizagem e à criação? Pergunto sobre uma *transmissão da permissão* porque acredito que as *relações de aprendizagem* são experiências de sintonia afetiva e acoplamento cognitivo em bases quase contínuas, onde a educação induz uma ontogênese pessoal conectada à vida social e ao mundo externo (Guattari, 1993b; Varela, 1990; Vygotsky, 1993).

Para essas crianças, o ensinar de escola não poderá ter a aceleração dos programas plenos de conteúdos e que possuem ritos a serem percorridos e vencidos em condições e ritmos de tempo pré-estabelecidos. Programas cada vez mais comprimidos no tempo e distendidos no conteúdo, para que se ensine cada vez mais e mais rápido, destoam da temporalidade do viver e impõem uma velocidade que aniquila a criação de *tempos de aprender* aos deficientes mentais (não estou falando de tempo extensivo ou tempo de relógio, até porque, na escola especial, às vezes se fica dezesseis anos).

Um *tempo de aprender* para esses alunos exige do professor que se sente convocado à docência, a ousadia de ingressar em uma temporalidade compartilhada, a ousadia da *vontade de criar* e a mestiçagem das configurações culturais conhecidas em detrimento da *vontade de verdade* própria do racionalismo intelectualista e da transmissão escolar clássica. Isto significa inventar uma educação que consiga dominar o tempo, não para suprimi-lo (como o faz a pós-modernidade), mas para pilotá-lo, cavalgá-lo, habitá-lo e, assim, produzir um pensar, um sentir e um querer (como na *vontade* em Nietzsche) que demarcam aprendizagens¹. Esta *vontade*, para ser ensinada, precisa estar sendo pilotada por aquele que dispõe de um querer-sentir-pensar que se afeta pelo ensinar.

Um ensinamento profundo que a criança com deficiência mental nos dá é o de que a vida, como critério dos valores, é implacável em buscar territórios de existência e que, se não formos *demasiadamente humanos*, podemos detectá-los como devires ativos, linhas de diferença e intensidades atípicas que só complexificam (desreificam) o que entendemos por consciência, raciocínio, razão, ou mesmo o que entendemos por ser sujeito.

¹ A *vontade*, com seu poder estimulante da vida, e a contraposição à verdade racionalista pelo poder criador da arte estão no âmago das investigações de Nietzsche sobre o conhecimento, o intelecto e a consciência (ver Machado, 1984).

De uma expressão de Nietzsche, em *Além do Bem e do Mal*: "L'effect c'est moi", Marton (1990: 33-34) nos ajuda a compreender sua "inversão do platonismo", estruturante da cultura ocidental moderna: "pensar o agir como decorrente do querer e postular um sujeito por trás da ação só é possível quando se despreza o processo que leva uma vontade a tornar-se vencedora, fazer-se predominante". É da vontade que alcançou o sucesso que se infere uma causa: "O sujeito a quem seria facultado exercê-la". Abandonando essa suposição de um sujeito responsável pelo querer, se descobre outra *razão humana*: a *razão polifônica* ou *razão heterogenética* que se faz *entre* os homens e não *pe/los* homens. É esta razão a única capaz de dar conta da organização caótica (complexa) do real e seus múltiplos campos de virtualidade, especialmente para pensar o vivo, o que não pode ser reificado.

Esta tese se faz, então, não para detectar as *modalidades de aprender* de deficientes mentais ou para *qualificar uma didática especial*, mas para, *na carona* da Política Internacional de Integração Escolar da Criança com Deficiência, usando seus mapas de possibilidades, cartografar a desobstrução possível do acesso à alteridade para propor uma educação sem segregação para alunos que apresentem, ou não, deficiência mental.

Acho que com esta tese cometo um *flagrante delito de fabular* (Deleuze, 1992: 157), mas o que mais se pode fazer com processos que ocorrem largamente sem serem percebidos, vivências que vão sendo experienciadas intensivamente por aqueles que se lançaram na aventura de ensinar numa escola especial, mas que não lhe conferiram inteligibilidade e comunicação? Como testar hipóteses ou revelar verdades se eu estou tentando, justamente, dar configurabilidade inteligível ao que está *in actu*?

Machado (1992: XIII), sobre o rigor metodológico na obra de Foucault, comenta que uma das suas principais preocupações foi a de procurar dar conta do nível molecular de exercício do poder, sem partir do centro para a periferia, do macro para o micro. Talvez, por isso, também, me seja inevitável apresentar o produto de uma narrativa em lugar de explicações que relacionam processos de causalidades e formulação de representações. Talvez seja o que Rolnik (1987: 07) chamou de "missão do cartógrafo": criar língua para os movimentos (os movimentos da Terra são imperceptíveis ao olho). O ofício do cartógrafo é descobrir os afetos e inventar-lhes uma linguagem para detectar a potência de vida do território cartografado.

A tese documenta a minha história diante da educação especial e esta não é ou foi, para mim, uma carreira. Detecto, nesta proximidade, apenas vetores éticos. A tese documenta, também, a

história de uma escola especial, mas não pelas demarcações comemorativas e, sim, pelos *bolsões de escuta à vida*² que ela foi armando como efeito de alteridade. Em ambos os arquivos, encontramos minha fabulação. A validação desta história não está, portanto, numa fidelidade reencontrável, mas nas microéticas que pode destravar.

Stern (1992: 12), ao falar da história de vida em psicanálise, diz que o passado é, em certo sentido, uma ficção. "A verdade histórica é estabelecida por aquilo que é contado, não pelo que realmente aconteceu", a história verdadeira é a história da constituição dos sentidos.

Foucault (1992: 27-36) diz que o saber "mesmo na ordem histórica, não significa reencontrar e sobretudo não significa reencontrar-nos" e que a obstinação em dissipar nossa identidade libera a paixão do conhecimento (esta não corre o risco de prevenir a criação em nome da fidelidade às identidades).

Deleuze (1992: 157) diz que "pegar pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo" (os povos não pré-existem, é o discurso do colonizador que remete ao pré-estabelecido; ao fabular, se constitui o discurso de minoria).

Uma educação em meio à alteridade é o resultado desta cartografia que, aqui, vai apresentada, **primeiro**, com uma carta topográfica que situa todos os temas e problemas ao querer-sentir-pensar como vivido por mim ao ser afetado pela educação de deficientes mentais e como esta questão se tornou problemática-em-mim. **Logo em seguida**, tento transpor para uma cartografia a paisagem padrão da inteligência - situando a deficiência mental na fronteira de exclusão da alteridade pelos valores morais do racionalismo (socrático e platônico) - e a paisagem da Integração Escolar indicando políticas de educação especial. Parto, **depois**, para a constituição estética de uma experimentação que se fez núcleo de prática e de interpretação de prática com o valor de uma germinação, não como norma ou valor de reprodução (cartografia de linhas de vida institucional), passando pela fuga micropolítica da segregação por uma integração escolar reversa (ao contrário da proposta em voga) e pela problematização da noção de diferença, fundamental ao acolhimento dos devires e à produção de uma inteligência heterogenética. Sigo para uma escola especial a fim de cartografar seus supostos de inteligência e de organização escolar e para afirmar a inteligência

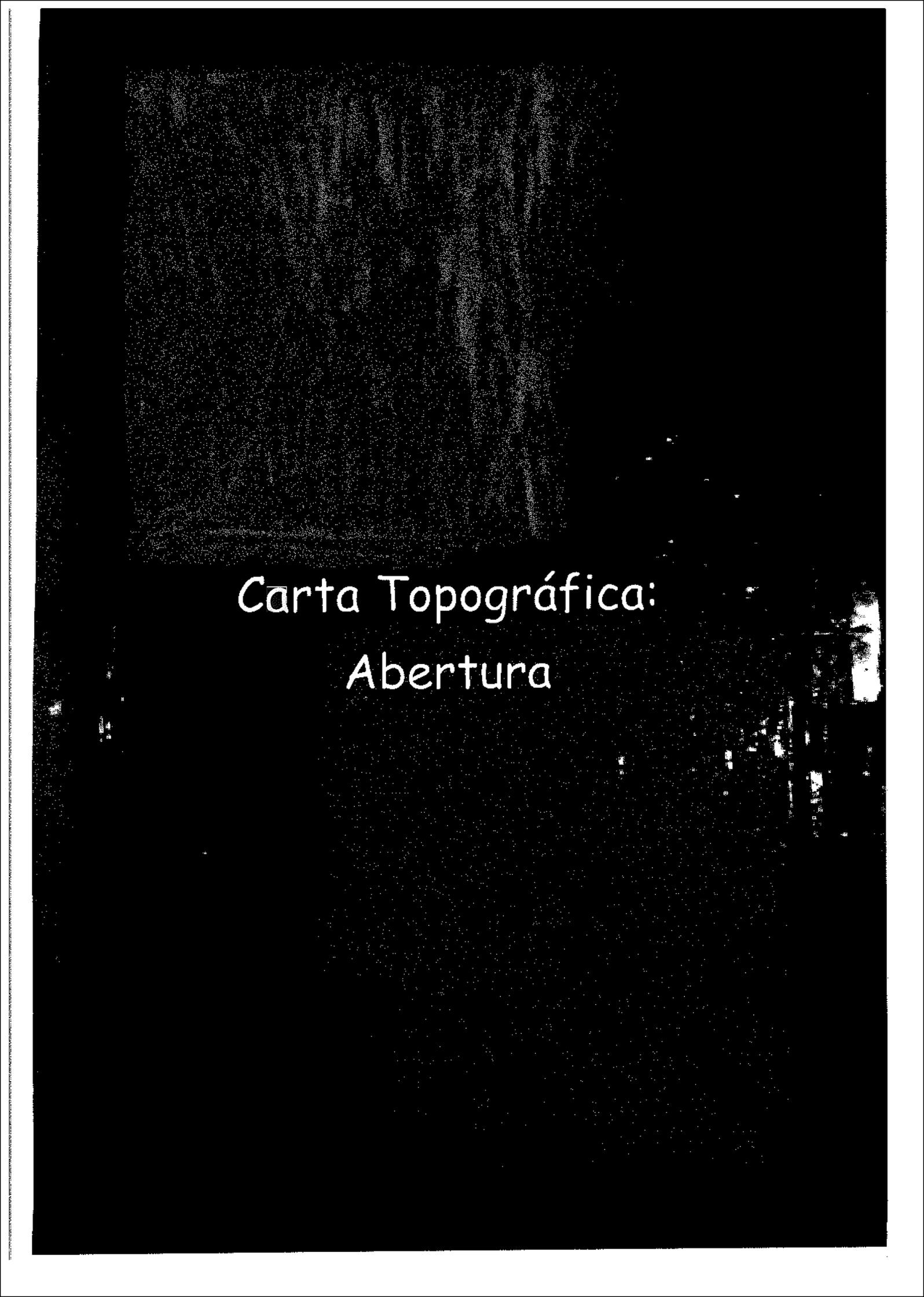
² Tematizei, anteriormente, a noção de *escuta à vida* para as situações de atendimento pediátrico-hospitalar, propondo que uma *dimensão vivencial* se apresenta *entre* as dimensões física e emocional no processo de *ser saudável-adoecer-curar-se* e que, esta dimensão, precisa da escuta do serviço de pediatria para auxiliar as forças de imposição da vida (Ceccim, 1997d).

como "ação corporizada" - irrupção simultânea de um mundo que faz sentido e de uma maneira de agir - e a escola como agenciamento da transmutação dos valores, que aceita o devir e a multiplicidade em suas formas organizadoras, numa dimensão de criatividade social. Por fim, encerro com algumas linhas que possam ficar reverberando e procurando abrigo para crescerem e se desenvolverem, afirmando a escola como *tempo de aprender* e seu ofício como *educação nômade*.

Trata-se de uma tese acerca de uma concepção de educação e de uma concepção de ética como afirmação da vida, com o firme propósito de sensibilizar educadores (produzir-lhes sensações e sentimentos) para a dessegregação da deficiência mental e para a doação generosa de tempo para o aprender, assim como o necessitam as crianças que nos ensinam atualizações tão diversificadas do processo de viver.

O texto passa por vários questionamentos e propostas, mas quero mesmo é destacar que a microética (nascentes de alteridade) das relações de aprendizagem é tão fundamental ao ensino, quanto o conhecimento dos campos conceituais e das didáticas de sala de aula.

O trabalho educacional com as crianças com deficiência mental, da perspectiva da alteridade, como contato e conexão dos afetos, creio, nos permitirá usar o seu poder transmutador em favor da expansão da vida e das aprendizagens.



Carta Topográfica:
Abertura

CARTA TOPOGRÁFICA: ABERTURA

Inicio esta tese com uma carta topográfica, isto é, com uma aerofotogrametria, uma visão do conjunto de toda a sua superfície de intenções. Toda a paisagem descrita foi experimentada por mim ao tentar apreender as territorializações da educação, tempo de aprender e dessegregação da deficiência mental em uma escola especial. Como as deformações são inevitáveis ao passar um relevo e uma textura móveis para o papel, ao longo do texto fui anexando "fotografias" dos incidentes histórico-sociais, tentando tornar visível para o leitor as percepções que produziram as interpretações da tese. Os diários de bordo ainda ficaram cheios de curvas de tempo sublinhadas e não visibilizadas na escala *cronogeográfica* desta tese, mas eu pretendo que ela libere núcleos de tempo capazes de registrar novos espaços éticos de produção da vida nas paisagens, inicialmente, estranhas a ela.

O interesse pelo tema da inteligência, deficiência mental e educação especial surgiu-me quando, em 1993, assumi a direção da Divisão de Assistência ao Educando da Secretaria Municipal da Educação da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A essa Divisão estava afeta a educação especial no município, o que incluía as escolas especiais e as classes especiais nas escolas comuns, ambas constituindo a chamada rede escolar especial, com funcionamento paralelo e independente da

rede escolar comum. Também pertencia a essa Divisão o chamado Apoio Psicopedagógico³ (em verdade uma equipe de vários profissionais com trânsito intelectual ou clínico na área *psi* em sua interface com a educação), que prestava assessoria aos professores das primeiras séries, classes e escolas especiais, com vistas à prevenção da reprovação e deserção⁴ escolares e à melhoria dos indicadores de alfabetização na rede pública.

Tal responsabilidade político-pedagógica incitou-me ao *pensamento* dessa separação, "tão natural", entre crianças inteligentes (destinadas à educação escolar comum) e crianças "sem inteligência" (destinadas à educação especial). Era como se despertasse em mim um sentimento de profunda estranheza quanto aos critérios, até então vividos como naturais, para efetivar essa separação das crianças entre normais e deficientes mentais (inteligentes e bobos). As crianças normais seriam aquelas que gozavam de plenas condições intelectuais e cognitivas para a aprendizagem escolar, enquanto as deficientes mentais seriam aquelas que eram incapazes para a aprendizagem regular e obrigadas a um lugar diferenciado: aprender hábitos para o cotidiano e aprender tarefas produtivas repetitivas, sem escolarização. Esse estranhamento, entretanto, ao se fazer em mim como questão ao pensamento, conduziu-me a uma *desnaturalização* da categoria *especial* (rotulação/ estigmatização?) que servia para destinar equipamentos sociais especializados (segregadores/ exclusivos?), entre eles a escola especial, para uma dada parcela da população.

O estado de surpresa e perplexidade que eu experimentava se fazia interrogante da necessidade dessa separação na produção de *relações de aprendizagem* na escola. A expectativa de aprendizagem dos professores não estaria filiada à racionalidade clássica, que se liga à noção de dom intelectual (inatismo) e de predições fechadas sobre o desempenho dos alunos a partir de estereotípias e estigmas? A escola, embora narrada como agenciamento cognitivo, não estaria aprisionada pelas formas, rituais e rotinas dos padrões de normalidade, perfeição, capacidade de aprender e técnicas de ensino em lugar de engendrar agenciamentos coletivos? A eleição de

³ Um maior rigor com esta nomenclatura daria lugar a diversas denominações: Equipe Técnica da Educação Especial e apoio psicopedagógico, Equipe Interdisciplinar de Apoio (EIA) e Equipe Psicopedagógica (EPP), Equipe Especial de Apoio e Equipe de Assessoramento Escolar, Equipe Interdisciplinar de Assessoria às Relações de Aprendizagem (EIA-A) etc., mas sempre voltadas ao apoio psicopedagógico.

⁴ O termo deserção está sendo usado como especificidade da evasão escolar, onde o abandono à escola registra a fuga de uma estrutura exclusiva da alteridade. O aluno ou a família deixam a escola porque sentem que ela não lhe diz respeito.

estratégias metodológicas para o ensino não estaria excluindo a noção de *acontecimento*⁵, isto é, o engendramento de diferenças, o agenciamento do imprevisível, a aceitação ativa da experiência humana que desconhece obrigadoriedades naturais? Finalmente, comecei a formular estas questões junto à equipe do Apoio Psicopedagógico da Divisão e junto aos professores de educação especial do município, problematizando as práticas de educação especial e as possibilidades para o estabelecimento de uma relação mais viva com o seu alunado, isto é, arriscar o rompimento com a educação especial que pudesse significar a rotulação ou segregação de crianças como incapazes de aprendizagem e desenvolvimento, fosse qual fosse o potencial de suas limitações.

Decidi, em minha função diretiva diante da educação especial municipal, desencadear um movimento que pudesse ser disruptor do aprisionamento institucional, tanto das aprendizagens, quanto da segregação escolar de crianças com deficiência mental: propus a erradicação das classes especiais na escola comum e a transformação das escolas especiais em escolas comuns. A equipe do Apoio Psicopedagógico já houvera, em dois anos de trabalho de assessoria às classes e escolas especiais (Hickel, 1992: 53-58 e 1993: 54-64), realizado a promoção de 63% das crianças das classes especiais, referidas *a priori* como deficientes mentais, e 10% dos alunos de escola especial, referidos, até então, como severamente retardados (treináveis), para as classes comuns de 2ª ou 1ª série da rede municipal de ensino regular (inclusive iniciando um movimento de extinção das classes especiais na escola comum). Não imaginava que minha postura pudesse gerar uma resistência da *comunidade escolar*⁶ tão empedernida quanto a efetivamente despertada.

O anúncio da intencionalidade política de erradicar o modelo segregante de atenção à deficiência mental - o modelo que trata a deficiência como patologia, a criança como doente e aproxima a escola dos modelos de clínica dos problemas do desenvolvimento sem oferecer, efetivamente, uma oportunidade escolar e de convivência com crianças comuns da mesma faixa etária - produziu o espanto, tanto de uma parte da equipe do Apoio Psicopedagógico, quanto da totalidade das direções das escolas municipais, com uma importante repercussão entre os pais, atemorizados com a destinação dos filhos "com necessidade da educação especial". Uma nota de

⁵ Deleuze mostra o *acontecimento* não como acidente ou infortúnio, mas *produção de sentido*, ele não é o que acontece, mas no que acontece, aquilo que "nos dá sinal e nos espera". É sempre particular e geral, nunca individual e universal (Deleuze, 1994: 151-156).

⁶ A expressão *comunidade escolar* está sendo usada aqui para abarcar os diversos segmentos que compõem a textura escolar: equipe diretiva (direção, supervisão escolar e orientação educacional), pessoal docente, pessoal administrativo, alunado e pais dos alunos ou seus responsáveis.

imprensa atribuía a esta atitude o abandono, o desprezo e o desconhecimento das necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência mental (Anexo 1).

Para mim, a desnaturalização da concepção segregante encontrava amparo em diversas leituras que houvera realizado. Nas formulações educacionais de Lev S. Vygotsky (1991), por exemplo, para quem o pensamento lógico não é inato nos homens como supõem as ciências cognitivas e que relaciona aprendizagem e desenvolvimento psíquico (o desenvolvimento é efeito do amadurecimento mais os efeitos da instrução). Os estudos da psicologia sócio-histórica de Vygotsky o levaram, como diz Bernstein (1994), a inventar uma *pedagogia do desenvolvimento*. Encontrava amparo, ainda, na tese sobre a *reificação da inteligência* de Stephen J. Gould (1991), que aponta a falácia das tentativas de medir a capacidade intelectual do homem e de antecipar, pela determinação biológica, o seu alcance e, também, na tese de que mundos interpessoais continuam se criando durante toda a vida, produzindo novos *referenciamentos* para o ser no mundo, conforme a formulação da psicologia do desenvolvimento de Daniel N. Stern (1992). Os estudos desse psicanalista infantil nos permitem pensar a subjetividade como *subjetivação permanente*. Por fim, as noções de *heterogênese* e de *dessegregação geral* que encontrei em Félix Guattari (1993b) afirmavam uma abordagem construtivista da realidade psíquica e uma conquista de vida nas relações, sem qualquer distinção entre categorias de pessoas, catalisando *universos de referência* para configurar campos pragmáticos.

Então, se, de um lado, eu conseguia avaliar que o pensamento está acoplado às apreensões por sensação (afecto) e que a razão está acoplada às representações (imagens codificadas) e que a inteligência é a constituição estética do aprendido, de outro lado, eu não conseguia constituir uma consistência intelectual e prática ao meu discurso, tampouco dar nova forma pragmática ao que eu dizia.

O meu discurso implicava uma intensa problematização do saber-fazer das escolas especiais, pensar os modelos de escola, a sua abertura ao engendramento de diferenças e na necessidade de uma prática corajosa de reinvenção permanente de formas organizadoras da educação, dos modos de relacionamento com o aluno e da produção de sucesso escolar. Tal discurso abria fendas nas práticas instituídas das escolas especiais, como em minha própria prática, uma vez que, no que se refere à deficiência mental, também se nutria de dúvidas, suspeitas e idealizações.

Antes que eu completasse um ano de trabalho na direção da Divisão de Assistência ao Educando, uma decisão do núcleo de governo municipal substituiu a direção da Secretaria Municipal

da Educação. Em seguida, o Apoio Psicopedagógico foi extinto e a coordenação de educação especial retomava a noção de um ordenamento educacional e social específico, calcado no discurso da redução da discriminação e estigmatização dos "portadores de necessidades educacionais especiais". Eu me afastei da Secretaria Municipal da Educação e não tinha mais, portanto, a ocupação de problematizar a educação especial. Entretanto, parece que um *plano de experimentação*⁷ foi instaurado entre minhas posições e as práticas de uma das escolas especiais do município porque, ao mesmo tempo em que eu me apropriava do direito de falar *desde a* educação especial, sentindo-me imiscuído na produção dessa escola, ela, de modo cada vez mais regular e sistemático, me chamava para pensarmos, *problematicamente*⁸, planos e novas possibilidades de exercício escolar.

Essa nova proximidade não degenerava minhas posições quanto à erradicação das classes e escolas especiais, tampouco a escola especial em questão propunha desconstruir-se. Essa escola, recebendo para matrícula apenas alunos designados como "treináveis" e, por suposto, incapazes de aprendizagem escolar, ousava a desarticulação do modelo clínico sob o qual fora projetada, aventurava-se ao ensino formal da alfabetização e empreendia uma produção qual *atelier* de arte com seus alunos.

Como eu chefiara a Coordenação das Ações de Saúde da Criança e do Adolescente na Secretaria Municipal da Saúde, de 1989 a 1992, dirigira a Divisão de Assistência ao Educando da Secretaria Municipal da Educação, em 1993, e integrava a área de Educação e Saúde da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o contato com as redes públicas de ensino não me era estranho, tampouco me eram estranhas as expectativas de professores da escola básica quanto às relações saúde - educação. Entretanto, enquanto a maioria lamentava fracassos e insuficiências, essa escola afirmava suas criações e planos inventivos e seus professores estavam

⁷ Um plano de experimentação é um plano de composição entre o conhecido de si e o desconhecido de si, é quando a percepção se liberta da relação sujeito-objeto e há uma passagem de um a outro e uma inseparabilidade *in acto* de ser o que *já se é* e o que *ainda não se é*, é um estado de *entre* ou *no meio*. É um plano onde a interpretação é substituída pela contaminação, fazendo - da zona de vizinhança entre dois corpos - um corpo de co-presença (baseado em Deleuze e Guattari, 1997a: 63-81).

⁸ Pensar *problematicamente* é uma formulação baseada em Foucault (1988b: 14-15; 1995b: 33; 1991): analisar, não os comportamentos, nem as idéias, mas as práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens tanto se fixam regras de conduta, quanto procuram modificar-se em seu ser singular. Opõe-se a uma história das representações pela captação das linhas de fuga de que cada pensamento é portador em prática. É um pensamento que coloca questões às perguntas em lugar de respostas.

ocupados em defender a educabilidade de alunos com diagnóstico de deficiência mental. Enquanto a maioria desejava classes e escolas especiais para *enviar* alunos-difíceis, alunos-problema ou alunos-especiais, esta escola defendia, na *reunião* de alunos comuns e com deficiência, uma possibilidade de realização de um trabalho pedagógico eficiente.

A escola experimentara a *dessegregação* através da proposição de atividades em sua ludoteca para um grupo misto, integrado por seus alunos e alunos da escola estadual de 1º e 2º Graus contígua a sua, recebendo *meninos de rua* em processo de alfabetização no estilo *escola aberta*⁹ e inscrevendo irmãos dos alunos com deficiência mental nos cursos de educação ambiental (horta, jardim e culinária natural), organizados em parceria com o Projeto Hortas Educativas da Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio. Extinguira a chamada investigação de ingresso que servia para compor os grupos "homogêneos" de alunos, segundo as características de comportamento e desenvolvimento neuro-psico-motor, substituindo-a pelo ordenamento etário e valorização da heterogeneidade na composição das classes escolares. Fora criada como instituição de turno integral, mas desvinculara a seqüência manhã-tarde de tal forma que os grupos propostos como regulares para as manhãs podiam ser reagrupados para o período da tarde, proposto como complementar. As classes escolares seguiam a rotina da alfabetização e as classes complementares ofereciam cursos, oficinas e *atelier* de pintura. Nas classes complementares franqueava-se o acesso de crianças do bairro ou adjacências sem características de deficiência.

Todas essas distinções, presentes em uma única escola e seguindo uma proposição autônoma, independente da política municipal de educação especial (exceto pelo fato de que uma tal política não havia), quem sabe, podiam propagar-se como uma espécie de *metamorfização* das escolas e promover o engendramento de si mesmas pelo enlace dos movimentos docentes e de desenvolvimento dos alunos, percutindo-se mutuamente num acoplamento por sensações e vibratilidade compartilhada. *As mudanças são a própria energia coletiva, ligada, dessa escola. "Assim, íamos mudando a cada novo semestre, não porque tivéssemos certeza de que a nossa proposta seria a melhor, mas porque não*

⁹ A escola aberta é uma modalidade escolar criada para dar abrigo às necessidades de aprendizagem das crianças e adolescentes pertencentes à chamada população de rua, uma vez que a premência econômica termina por justificar o abandono escolar. Através desta modalidade respeitam-se os ritmos diferenciados de assiduidade e pontualidade escolar, adaptando-se a proposta pedagógica necessária à alfabetização e ao ensino das séries de educação básica, assegurado o caráter presencial do ensino fundamental em modalidades alternativas de inserção das populações até o momento excluídas da escola.

tínhamos certeza de que o que estávamos fazendo, no momento, fosse o melhor. Então, como não tínhamos nenhum modelo para seguir, experimentávamos outro jeito de fazer a mesma coisa, que acabava se transformando numa coisa diferente, a cada vez" (Professora Neca).

A rigor, não são as escolas especiais que são, em si, boas ou más (as escolas especiais nunca foram qualquer espécie de *maldade planejada* contra as crianças com deficiência mental). O que enfraquece a potência de vida, de engendramento de mundos, de produção de diferença na educação de deficientes mentais, nesses modelos *especiais*, é aquilo que acontece nas relações, como a interposição de limites à criação e o assujeitamento binário, por exemplo, em normais ou em deficientes, fazendo funcionar a instituição de códigos morais que rechaça movimentos de deriva (aceitar os encontros como um *navegar em corredeiras* ou como *contratos de risco*), ou seja, fazendo funcionar uma exclusão da alteridade. Os professores das classes comuns, quando recebem um aluno que estabelece relações com o mundo de um modo, aparentemente, mais difícil, que não consegue aprender o que eles ensinam (ensinam?), ou que apresenta uma atividade comportamental ou características corporais *estigmatizáveis*, na maioria das vezes, acham que essa criança nada tem a ver com eles, que ela *é de classe especial*.

A perspectiva política que estabelece uma relação intrínseca entre aprendizagem lógica, comportamento afetivo e aspecto corporal confere uma imagem à inteligência. Nas sociedades escolarizadas, essa imagem encarna os valores morais da normalidade e investe a separação e a classificação dos indivíduos em políticas da inteligência que definem o que e como ensinar; para quem ensinar; quem é educando, quem é educável e quem é apenas treinável.

Pode-se falar em políticas da inteligência porque a identificação da deficiência mental é a separação entre normais e deficientes mentais, entre inteligentes e bobos. É político o ordenamento da inteligência pois este ordenamento fixa e padroniza capacidades humanas e a aptidão intelectual, reificando-as através de testes e medidas psicológicos (psicometria, psicologia diferencial, psicologia cognitiva) e predizendo o desempenho escolar, ocupacional e societário dos indivíduos. São políticas as classificações da inteligência que se prestam à avaliação comparativa que impõe a continuidade entre ciência e moral, conferindo aos indivíduos e populações conceitos valorativos de mais e menos capacidade de abstração, pensamento lógico, aprendizagens complexas, mais e menos inteligência.

Políticas da inteligência designam papéis às diferenças inatas (as capacidades são prévias e mensuráveis ou há uma postulação genética radical do psiquismo?), às diferenças culturais (as

capacidades estão determinadas pela experiência social ou, sem a polarização identidade-alteridade, haveria um agenciamento dos modos de sentir, de pensar e de se expressar que leva a diversas reapropriações?) e à educação (o conhecimento é transmitido, é construído ou é agenciado heterogeneticamente?). Novamente, tratamos de políticas da inteligência quando pensamos na escola como *espaço de aprender* ou como *tempo de aprender*. Numa lógica do espaço se está falando no conhecimento extensivo, da acumulação e do racionalismo letrado, numa lógica do tempo estou falando no conhecimento intensivo, na partilha do sensível que dá forma para comunidades de saber, onde há intervenção pedagógica no desenvolvimento psíquico e a inteligência implica a existência de coletivos em interação (dentro e fora do espaço da escola, no espaço cibernético, nos espaços subjetivos...).

É claro que a simples presença de uma criança numa escola especial não atesta uma estruturação e um referenciamento segregativos da realidade ou da subjetividade ou a exclusão do conteúdo sensível de suas aprendizagens e a negação de suas aprendizagens lógicas possíveis. Poderá haver uma relação de alteridade onde a composição possível entre fluxos extrapola ou dissipa as identidades binárias, a que me referi antes, do tipo *tudo ensino* ou *nada ensino*, *é normal* ou *é deficiente*, *é lugar de cuidar* ou *é lugar de ensinar* etc.. Ao trabalharmos a constituição de novos mundos interpessoais, através do agenciamento de acontecimentos e fatos inéditos na experiência pessoal, talvez possamos abrir novos desafios educacionais às crianças. O modelo *especial* (segregado) possui estreitas convocações à inteligência, uma vez que um mundo organizado especificamente para *deficientes mentais*, com uma produção de referenciamento apenas *especial*, com métodos educativos pautados pela *segregação*, não possibilita encontros educativos com a força dos contatos afetivos de produção vital como na vida real (heterogenéticos). Um mundo onde predominam os deficientes mentais, esse sim, é artificial.

O conceito de *normalização*, formulado nos estudos de educação especial, que teve origem no início da década de sessenta na Suécia (com Nirje) e, em seguida, foi introduzido na Dinamarca por Bank-Mikkelsen, trouxe uma preocupação de caráter humanista que dirigida ao favorecimento - aos deficientes mentais - de uma vida o mais parecida possível com a normal, tanto se vivem em uma instituição, como na sociedade, aplicando-se à organização de condições que humanizem o seu atendimento e o seu convívio social (Steenlandt, 1991; Pérez-Ramos, 1997). Em um documento ministerial de 1976, originário do Quebec, sobre o direito à educação de crianças com dificuldade de adaptação e de aprendizagem, a normalização foi o conceito apontado para a necessidade de

oferecer-se oportunidades educativas o mais próximo possível daquelas oferecidas às demais crianças (Simon, 1991). Independente de todas as ressalvas encontradas em documentos recentes, nacionais ou internacionais, de que a normalização não se refere às pessoas, mas ao oferecimento de experiências comuns a todas as pessoas (Carvalho, 1994; Mendes, 1994; Martins, 1996), a prática da educação especial nas instituições é de *treinar para uma vida mais normal*, inclusive para indicar a *posterior* integração escolar.

A postura que, para efeito desta tese, estou chamando uma **educação pela alteridade**, supõe não a necessidade de normalizar o acesso dos deficientes mentais à educação ou às chances sociais, mas um movimento de **dessegregação geral** (essa expressão é de Guattari, 1993b: 181-203) onde as diferentes manifestações da inteligência não sirvam para o encaminhamento óbvio à clínica com a expectativa de um pronto diagnóstico conclusivo da necessidade de tratamento e atendimento educacional especializado. Esta disposição implica que professores e assessores educacionais desocupem os lugares tradicionais (Machado, 1994) daqueles que detêm as tecnologias didáticas que dão certo, os diagnósticos neuropsíquicos mais eficientes, a perfeita avaliação psicométrica, o mais adequado alinhamento das vertentes epistemológicas de explicação dos comportamentos psicossociais ou a melhor indicação das condutas psicopedagógicas requeridas em cada caso, para efetuarem uma produção com a vitalidade de uma criação, isto é, para aceitarem a perda das referências totalizantes/totalizadoras (o estranhamento, o desequilíbrio, as flutuações) e o convite para inventar um novo corpo (uma nova figura, uma nova imagem), a partir dos afetos e das percepções de sentido¹⁰ (elaboração sensível de coerência ao caos; engendramento de formas e figuras ao ser, ao fazer e ao agir), que constroem inteligibilidade (conhecimento) e constituem *estéticas de tempo* ao aprender.

Entendo que o ensinar da escola se relaciona com a construção da própria vida, uma vez que

¹⁰ Prigogine e Stengers (1996: 9-15) alertam-nos de que, "ao longo das últimas décadas, nasceu uma nova ciência, a física dos processos de não-equilíbrio". Contam-nos que, desta ciência, chegamos a novos conceitos, como a auto-organização e as *estruturas dissipativas*, invadindo todos os campos científicos, da cosmologia à psicologia e à economia. **Processos dissipativos** (estranhamento, flutuações e instabilidade de uma ordem/equilíbrio) são indissociáveis do ordenamento (condição essencial dos comportamentos coerentes em populações de bilhões e bilhões de moléculas). Para os autores, o **caos equivale às nascentes**. Ordem e caos possuem uma processualidade intrínseca. Inventar um corpo para o caos (Rolnik, 1995a), aceitá-lo, é dar coerência aos processos irreversíveis de não-equilíbrio que se compõem-decompõem e recompõem em outra ordem, sempre longe do equilíbrio (maior complexidade).

toda aprendizagem se relaciona com a experiência da vida-conforme-vivida. É, portanto, um universo de referência *ético-estético-político* onde os estados vividos são intensidades e não representações ou fantasmas.

Deleuze (1985: 62-63), trabalhando com o conceito de intensidade de Nietzsche, vai alertar-nos de que "o estado vivido não é algo subjetivo, ou não o é necessariamente. Não é algo individual. É o fluxo, e interrupção do fluxo, já que cada intensidade está necessariamente em relação com uma outra de tal modo que alguma coisa passe". O estado vivido é "o que está sob os códigos, o que lhes escapa, e o que os códigos querem traduzir, converter, transformar em moeda". "Intensidades dessubjetivam", diz Rolnik (1989: 56)

Na dimensão dos estados vividos há uma espécie de deslocamento de sensações de um corpo (indivíduo) a outro, é a materialidade da alteridade (Rolnik, 1995b) em sua inscrição móvel sobre um corpo e as recorporificações pelo contato com a diferença, com o devir, com o estranhamento.

Contra o *sedentarismo* diante da realidade como algo acabado, pretendo mostrar que a aventura nômade da transmutação permanente dos códigos pode traduzir-se como coragem na *vontade de ensinar*, isto é, como capacidade de poder ver as coisas pela primeira vez e tornar-se alguma coisa pela primeira vez sem prevenir a criação em nome da fidelidade às formas, identidades ou modalidades de ensinar. Uma máxima abertura à vida e às forças vitais instaura desafios ao desmapeamento dos territórios conhecidos e à dissolução de máscaras identitárias, mas que, ao mesmo tempo, afirma vínculos de intimidade com um *socius* em não-equilíbrio (são microprocessos éticos, nascentes de alteridade). Entendo que o *ofício de ensinar*, neste caso, instaura a educação no *encontro de diferenças* (heterogênese), abrindo planos de experimentação entre a paixão do conhecimento e a produção de singularidade. Neste sentido, o educativo se apresenta como um dispositivo para forjar uma *caixa de ferramentas* (a expressão é de Guattari, 1993b: 201) para a vida. Nas palavras de Nietzsche, através de Dias (1991), *só aprender aquilo que puder viver e abominar tudo aquilo que instrui sem aumentar ou estimular a atividade; manter uma postura artística diante da existência, trabalhando como artista a obra quotidiana*. A esse respeito, uma idéia de Guattari (1987) me parece fundamental: a relação professor-aluno compreendida como relação de indivíduos que se dizem respeito, como parceiros e como aliados na construção de si próprios.

Uma educação pela via da alteridade pode contribuir para a desobstrução do acesso à experimentação do devir (Fuganti, 1990) e conectar as redes relacionais que fazem a docência no

quotidiano como a ousadia da vontade de ensinar, abrindo pontos de fuga e rupturas, instaurando fendas e fraturas nas vocações e identidades, dissipando *pré-conceitos* pela abertura ao outro. A *vontade de ensinar* nega uma identidade docente e, encarnando um pensamento de Nietzsche (1992: 24*), reivindica um querer-sentir-pensar da docência que se efetua na descoberta das modalidades de ensinar (acoplamento com a vontade dos alunos diante do aprender).

Essa proposição, a meu ver, ultrapassa o bojo das ciências epistemológicas e paradigmáticas para desembocar numa *perspectiva* da subjetividade e da realidade *a ser produzida*, uma gênese de tempo e de valores. A questão epistemológica ou paradigmática, aqui, fica tomada como questão problemática. A alteridade põe em relação eventos-conforme-vividos (a dimensão *pática* dos encontros e não relações de identidade ou representações) e luta contra a naturalização do não aprender (qualquer amadurecimento ou capacidade de imitação denotam a existência de aprendizagem). Na educação de deficientes mentais, a marca da infantilização assegura a isenção de contatos, tanto de convivência com os mesmos grupos etários, como do exercício da sexualidade ou da socialização com a rua. Os espaços de socialização dos deficientes mentais são os lugares reservados da escola especial, da casa paterna e do círculo de *pessoas mais chegadas e capazes de entender* e que constituem pouca novidade de tempo. Para qualquer criança, as interações sociais são, além de oportunidade de socialização, a forma privilegiada de acesso ao conhecimento.

A preocupação que tento expressar com relação às crianças com deficiência mental diz respeito, de um lado, à condição de inferioridade a que estão submetidas socialmente e, de outro, à constrição de projetos de vida que as políticas da inteligência interpõem, ou seja, a supressão dos devires que essas crianças poderiam atualizar na coletividade¹¹. A aceitação de um devir *atípico* (a

* Além do Bem e do Mal, § 19.

¹¹ Guattari, juntamente com Gilles Deleuze, denomina "devir" aos processos do inconsciente que nos permitem "penetrar em universos transformacionais, quando tudo [parece] estratificado e definitivamente cristalizado". "Somos necessariamente, sempre e ao mesmo tempo: Eu e Outro, homem e mulher, pai e filho..." e, em lugar de localizar-nos em identidades, podemos "transitar por platôs de intensidade constituídos pelos devires". O inconsciente escassamente diversificado e escassamente criativo se baseará na exploração e na segregação social, ocupando "uma posição privilegiada dentro da gigantesca indústria de normalização, de adaptação e de esquadramento do *socius*". Os devires, em lugar de recentralização do inconsciente no sujeito individuado e em objetos parciais reificados, permitem a sua plena expansão no mundo das realidades presentes e das transformações possíveis (Guattari, 1987: 170). Tomando a deficiência mental como um devir atípico (sem inteligência/bobo) do homem, ela não localizará uma identidade (e seus limites), antes processos em expansão, abertos aos diversos entrelaçamentos vitais. As pessoas não se tornam o que

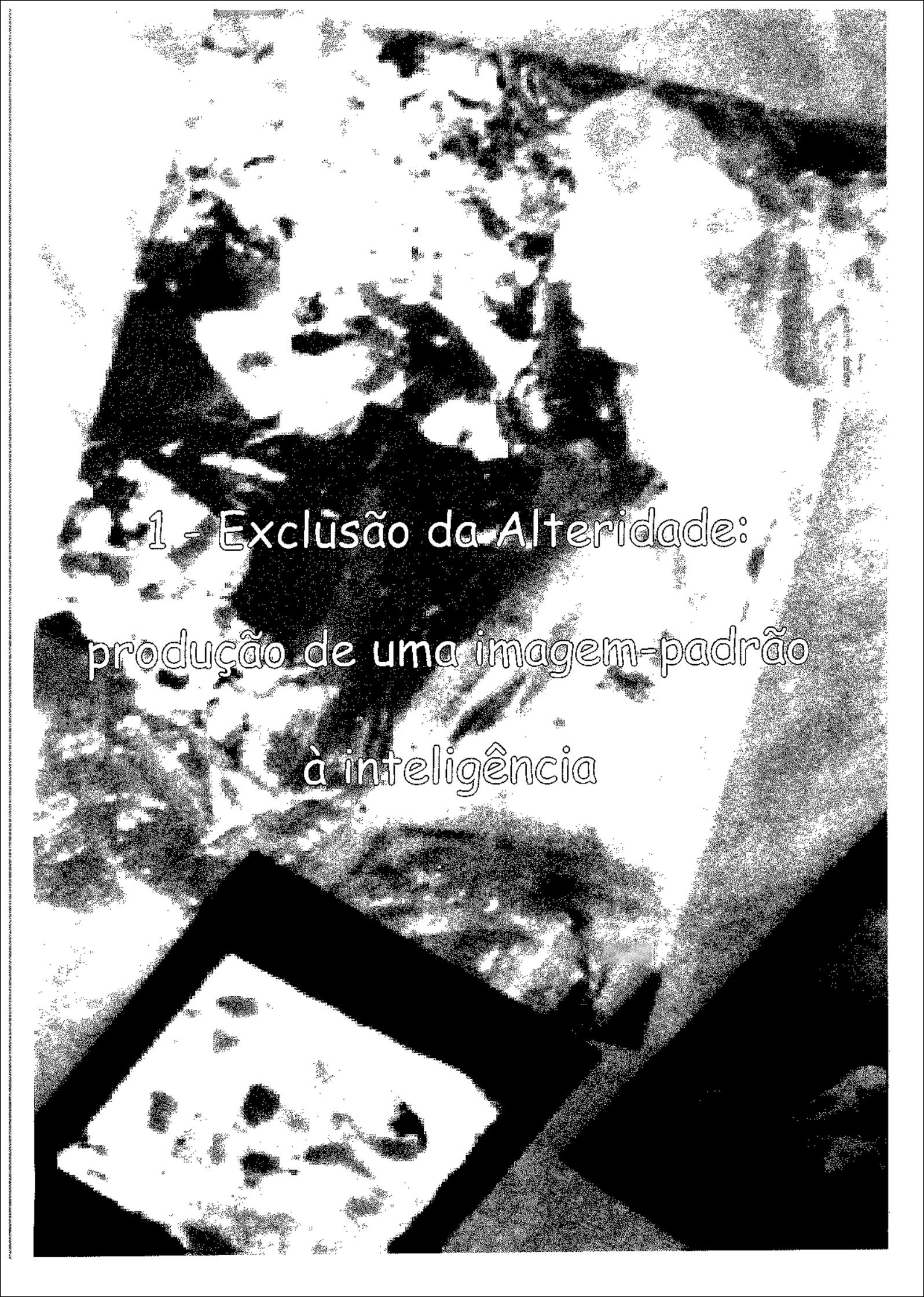
figura do bobo e não a do intelectual) afetando os sistemas de ensino, de educação, de inteligência, de sensibilidade, de arte etc. e como processualidade constitutiva das pessoas chamadas deficientes mentais, permitiria o contato com uma deriva que se insinua contra a noção de perfeição, de bom acabamento do mundo; contra a noção de normas estatísticas, sociais ou morais para conformar a indeterminabilidade da vida. Quando as singularidades da criança com deficiência mental se remetem sobre as singularidades da criança comum, ambas experienciam a vivência intensiva do devir (estranhamento), ambas podem modificar sua própria relação com seu corpo, com sua percepção das coisas e com sua sensibilidade.

Bem, ao freqüentar a educação especial, ao acolher planos de experimentação e ao embarcar numa *travessia de corda bamba* (Tavares, 1996) com uma escola especial de Porto Alegre, comecei a estudar a deficiência mental numa tentativa de reaver as práticas históricas de como as sociedades lidavam com o desenvolvimento da inteligência ou como tratavam os deficientes mentais. Se pessoas com deficiência mental sempre existiram, como é óbvio, a que códigos estiveram submetidas e que recodificações foram sendo inventadas? Pois as pessoas com deficiência mental parecem ter, na segregação, a reivindicação da especialização de seu atendimento. Pelo menos é o que se percebe nas atitudes de pedagogos especiais e das entidades de pais.

A política de visibilidade à intelectualidade pela segregação da deficiência mental, a política de separação entre "inteligentes" e "bobos" para os espaços de aprender, a política de impor os modos de temporalização para o aprender, a política de normalização das crianças com deficiência mental, tutelando seu devir minoritário, asseguram a vigência de uma noção de inteligência que repõe permanentemente a ordem existente ao pensamento, ao conhecimento e à educação.

A minha proximidade com uma escola especial não me faz uma autoridade investida da verdade em educação especial, mas creio ter concatenado elementos que contam de metamorfoses no ser escola, de nomadismo dos campos pragmáticos, de tentativas de uma dessegregação geral dos deficientes mentais (aceitando a deficiência mental como um devir) e de expansão do ofício docente (uma vontade de ensinar), reconhecendo a intervenção pedagógica como produtora da inteligência, ousando uma docência viva, alegre e corajosa, sempre na fronteira que destrói os códigos que a organizam, aceitando diferentes formas de inventar-se.

devém no devir, é o próprio devir que é (Deleuze e Guattari, 1997a: 63-81). Um devir *se compõe, faz bloco* com outros devires (por exemplo, criança na criança ou no adulto, mulher na mulher ou no homem).

A high-contrast, black and white photograph of a person's face, heavily shadowed and distorted, with a dark, geometric shape in the foreground.

1 - Exclusão da Alteridade:
produção de uma imagem-padrão
à inteligência

1 - EXCLUSÃO DA ALTERIDADE: PRODUÇÃO DE UMA IMAGEM-PADRÃO À INTELIGÊNCIA

A oposição inteligentes-bobos sobressai da imposição de um *tempo da razão*, nascido com Sócrates e Platão e onde se encontra o modelo e a imagem da racionalidade, uma valorização do racionalismo em oposição à apropriação da vida. Uma civilização da consciência (da intelectualidade), superando a civilização trágica (da sabedoria) e dicotomizando instinto e razão, estética e conhecimento, arte e ciência.

O racionalismo excluirá de educabilidade o deficiente mental, afastando-o de qualquer chance de encarnar um *alter ego* do homem. Essa alteridade é excluída porque a inteligência racionalista passa a registrar o caráter daquilo que é humano.

De fato, os alunos que chamamos de deficientes mentais, muitas vezes, não conseguem um mínimo de desenvoltura na aprendizagem escolar tradicional ou destoam em qualquer provisionamento conhecido como escola. Assim, nos soa natural não tê-los na sala de aula ou segregá-los em instituições especiais. São, na maioria das vezes, enviados para escolas especiais, cuja história remonta aos manicômios do nascimento da psiquiatria científica e coincide com o nascimento da concepção empirista da compreensão humana. Pois, se a educação, de um modo generalizado, passou a reificar o que seja raciocínio, consciência, inteligência etc., o que farão em uma escola alunos com deficiência mental? Alunos com deficiência mental podem aprender? Podem ser ensinados?

Essas crianças são aquelas cuja infância, segundo os valores vigentes no mundo ocidental, *deve ser* capturada pelas instituições sociais e para as quais a escola não tem a função educacional de *construir* aprendizagens complexas (conhecimento), mas a de *treinar* para atividades repetitivas e instrumentalização prática. Cabe, desde já, a explicação de que estou aceitando a denominação deficientes mentais para todas as crianças que se encaixam em diagnósticos de *deficiência mental*, *retardamento mental*, *déficit intelectual* ou *perturbação mental* com prejuízo às aquisições escolares, seja de ordem neuro-cerebral ou psicopatológica e, ainda, as paralisias cerebrais. Também cabe destacar que, quando estou falando de escola, me refiro à escola fundamental (1ª a 4ª séries).

1.1. A SEGREGAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL INDICANDO UMA POLÍTICA DE VISIBILIDADE PARA A INTELIGÊNCIA

Durante o último século e até o início da década de setenta, deficientes mentais haviam sido objeto de estudo e proposições predominantemente dos campos psiquiátrico e neuro-sensorial. Ao final do Século XVIII, prevalecendo hegemônica a herança de Pinel (1745-1826) e Esquirol (1772-1840), as pessoas com deficiência mental eram denominadas de *cretinos*, *idiotas* ou *imbecis*, trazendo a sina de um estado definitivo, incurável e irremediável como possibilidade de vida.

Philippe Pinel, em 1801, no Tratado da Mania (*Traité Médico-Philosophique sur L'Aliénation Mentale* ou *La Manie*), abordou a deficiência mental secundariamente em relação à demência, mas a apresentou como um tipo de insanidade, consagrando à deficiência mental a noção de uma patologia cerebral, doença inevitável, herdada e questão de neuropatologia, cuja única destinação era o leprosário-hospício-asilo (cf. Pessoti, 1984). Para Pinel, a diferença entre a deficiência mental e a demência era aquela que existe entre a imobilidade e o movimento (Foucault, 1989: 261): no idiota haveria uma paralisia das funções psíquicas, seu espírito permaneceria imobilizado numa espécie de estupor, enquanto na demência, pelo contrário, as funções essenciais do espírito pensariam, embora o fizessem no vazio e, por isso, com extrema volubilidade.

As distinções entre deficiência mental e loucura vão sendo aprofundadas pelo estudo dos tratados de neurofisiologia e patologia cerebral, como as obras de Willis (*Cerebri anatome*, 1681), Dufour (*Traité de l'entendement humain*, 1770) e Sauvages (*Nosologie méthodique*, 1772). Foucault (1989: 260) mostra que para estes autores, principalmente Sauvages, a deficiência mental agiria no próprio domínio da sensação. Enquanto o louco seria **indiferente** à luz e ao ruído, o imbecil seria **insensível** a esses estímulos. O **demente** seria aquele que não cuida do que lhe é dado e o **amente** aquele que nada recebe. Ao **imbecil** seria recusada a realidade do mundo exterior, enquanto para o **louco** a sua verdade não importaria. A distinção entre deficiência mental e deficiência sensorial (indiferença dos cegos ou surdos à luz e aos ruídos) estaria na incapacidade de os primeiros transformarem a sensação em percepção, dispondo de órgãos sensoriais íntegros.

Jean Etienne Esquirol¹² classificou o louco como aquele que conservava ainda a perfeição do humano, enquanto a pessoa com deficiência mental teria uma organização primitiva. A loucura seria uma doença com perda ou prejuízo da razão; a deficiência mental seria um estado onde a razão nunca se manifestou ou manifestará. O estado de idiotia, designado por Esquirol como aquele em que "as faculdades intelectuais nunca se manifestaram ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos da sua idade e nas mesmas condições que ele", corresponderia à ausência de desenvolvimento intelectual desde a infância e devido a carências do período infantil ou às condições pré-natais ou perinatais. A loucura, diferentemente, ficaria definida como perda irreversível da razão e suas funções (cf. Pessoti, 1984: 84-90). Deficiência mental e loucura passavam a designar nosologias claramente distintas, mas com destino igual: segregação asilar (o hospício).

Com Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) teve início, na história mundial, a educação especial. Itard era um médico de destaque no campo da fala e da audição. Recebeu a guarda de um menino de doze anos que parecia ter vivido pelo menos os últimos sete anos como selvagem (considerando as suas características e o provável prejuízo da falta de contato com adultos humanos nas etapas do desenvolvimento). O menino "selvagem" fora capturado na região francesa de Aveyron, bosque La Caune, em 1799, e ficou conhecido como *o selvagem de Aveyron* (cf. Itard, com os comentários de Ferlosio, 1982; Pessoti, 1984; Mazzotta, 1996; Fonseca, 1987). Itard relatou que Pinel estabelecera um paralelo rigoroso entre *o selvagem de Aveyron* e os numerosos idiotas incuráveis classificados em Bicêtre, convencendo-se do prognóstico de incapacidade para qualquer sociabilidade ou aprendizagem do menino. A educação especial inventada por Itard, discípulo de Pinel, de fato impôs uma *tensão* à chamada medicina moral da psiquiatria científica incipiente, pelo estabelecimento de uma intimidade obstinada com as teorias sobre a compreensão humana de Locke e, principalmente, Condillac. O movimento do tratamento moral, proeminente na Inglaterra do final do século XVIII e que evoluiu mundialmente através de Pinel, na França, apoiava-se na teoria da *tábula rasa* de John Locke (1632-1704). Este movimento transformou os hospitais em *escolas reformatórias*, segundo o princípio de que os alienados necessitavam "ser tratados essencialmente

¹² Duas obras de Esquirol, uma de 1818 (*Dictionnaire des sciences médicales*) e outra de 1838 (*Des Maladies mentales*), classificam e distinguem loucura e deficiência mental.

como crianças que requeriam uma dose firme de rigorosa disciplina mental, retificação e retreinamento no pensar e no sentir" (Porter, 1991: 28). Para Locke, entretanto, nos idiotas a razão estava totalmente destruída, sendo completamente destituídos de raciocínio (Porter, 1991: 29). Itard documentou a educabilidade do "idiota" e ficou conhecido na história pedagógica como o primeiro professor dedicado ao ensino de deficientes mentais¹³ (Mazzotta, 1996; Fonseca, 1987). Seu livro *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*, de 1801, pode ser considerado como o primeiro livro sobre educação de deficientes mentais (Mazzotta, 1996: 20; Bueno, 1993: 75) e, ainda hoje, recomendável para aqueles que desejam atuar com esta população (Pessoti, 1984: 66), embora não para destacar a sanha examinadora¹⁴ do autor, mas para relacionar inteligência e ensino em face dos supostos prejuízos da chamada *deficiência mental severa*.

Édouard Séguin (1812-1880), médico e estudioso da didática educacional, discípulo de Itard, em sua obra de 1846, sistematizou uma metodologia de ensino especial com o registro claro das idéias teóricas e didático-pedagógicas voltadas à criança com deficiência mental: *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Para Séguin, o modelo unitário e fatalista, embasado na noção de patologia do organismo biológico e na proposta asilar-segregadora, negava a educabilidade das crianças com deficiência mental (cf. Pessoti, 1984). Estabeleceu o primeiro internato público da França para crianças com deficiência mental, convicto de que devia separá-las dos hospícios para dementes e desenvolveu técnicas neurofisiológicas de estimulação como proposta curricular de educação especial (Dunn, 1971: 107-108). Séguin, após francas

¹³ Itard chamou o menino de Víctor pela sua insistência na letra *o*; documentou a educabilidade de Víctor de l'Aveyron, obtendo progressos na sua aprendizagem e comprovando o *desenvolvimento* de faculdades intelectuais (percepção, comparação, avaliação, reflexão e entendimento) através do ensino (a partir de detalhada estimulação sensorial). Mazzotta (1996: 21) coloca que estudos posteriores, realizados por autoridades interessadas na área, concluiriam que o menino teria sido abandonado no bosque pouco tempo antes de sua primeira captura e que apresentava uma deficiência mental de grande repercussão nas aquisições sociais e cognitivas, não era um selvagem ou um ser humano em "privação cultural".

¹⁴ Foucault (1988a: 170) nos alerta: a crônica de um homem, a história da sua vida, redigida no desenrolar de sua existência funciona como um processo de objetivação e de sujeição ao ganhar uma função política na escrita. "E essa nova descritibilidade é ainda mais marcada, porquanto é estrito o enquadramento disciplinar: a criança, o doente, o louco, o condenado se tornarão, cada vez mais facilmente a partir do século XVIII e segundo uma via que é a dos mecanismos de disciplina, objeto de descrições individuais e de relatos biográficos". A função política desta escrita era a da visibilidade ao "outro" como excluído de normalidade ou seus progressos em direção à normalização e não uma cartografia dos processos de singularização.

desavenças com a psiquiatria francesa, emigrou para os Estados Unidos e, em 1907, publicou *Idiocy and its treatment by physiological method*, seu segundo livro e onde apresentou um programa de *escola residencial* (Mazzota, 1996: 21).

Começa, na história pedagógica, a instauração de uma tradição de educação para crianças com graves comprometimentos às aquisições cognitivas e sociais por *deficiência mental*. Propostas de ensino e de escola começam a florescer.

No final do século XIX, emergiu na França, com Benedict Morel (1809-1873) e Valentin Magnan (1853-1916), a teoria eugenista, que apresentava as patologias e enfermidades mentais como evidência hereditária da degeneração da descendência, agravando-se progressivamente em sucessivas gerações até causar a extinção da família ou estirpe em degradação (Kaplan e Sadock, 1986). O Tratado das Degenerescências de Morel (*Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine*), de 1857, graçou com a mais elevada credibilidade entre os meios médicos, legitimando uma noção unitária, moralista, fatalista e alarmista de degradação da perfeição humana diante de amplas e díspares categorias de fatos. As pessoas com deficiência mental seriam as últimas representantes das famílias em vias de degenerescência; a degenerescência total viria após uma genealogia familiar de epilepsia, prostituição, ócio, alcoolismo, delinqüência, furto etc.. Para Morel, o cretinismo era a degradação intelectual típica (representante exemplar) da degenerescência. A idiotia era o último degrau da degradação intelectual. As teorias eugenistas produziram, ante o doente, o deformado e toda a sorte de pessoas com deficiência, principalmente aquelas com retardo mental, a rejeição, o medo, o asco e a segregação, chegando à imposição de sua clausura e a esterilização compulsória para evitar que se reproduzissem (cf. Castel, 1978; Pessoti, 1984; Gould, 1991; Amaral, 1995). Supostamente, essas pessoas seriam portadoras do princípio degradador que representavam. Assim, chegamos ao final do século com: 1) a indicação de asilo-leprosário aos cretinos (segregação definitiva e totalmente tutelada), 2) a indicação de asilo-escola aos idiotas (segregação em instituições onde aprendessem a trabalhar para retribuir a alimentação e instrução recebidas) e 3) a indicação de prisão domiciliar aos imbecis (segregação sob a vigilância da família para que não se tornassem perigosos, desacatadores e promíscuos e não exercessem sua sexualidade).

Com a popularização da escola, a instituição da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino básico, o acesso à educação se ampliou para as massas e os problemas disciplinares ou de deficiência pedagógica se evidenciaram para os professores e para o próprio sistema educativo. Com a

obrigatoriedade escolar, apareceram as crianças que não apresentavam os estigmas aparentes de deficiência, mas que vinham apresentando atrasos e retardos escolares e condutas que perturbavam a ordem escolar. A indisciplina, a incapacidade de aprendizagem e a resistência às regras escolares colocavam como questão problemática à educação os critérios de seletividade do alunado: como reconhecer os que não deviam freqüentar a escola porque dela não se beneficiariam; como discernir entre idiotia e debilidade mental; como identificar aqueles que necessitariam de atenção especial para possibilitar sua adaptação ao ambiente ou proposta escolar?! (cf. Simon, 1991; Donzelot, 1986; Jannuzzi, 1992).

Donzelot (1986: 118-119) aponta que a expansão da escola veio aliar-se com a saída do médico para fora de sua reserva asilar. Na França, a Diretoria do Ensino Primário, em 1890, para superar a confusão dos professores, pediu ajuda ao psiquiatra especializado no tratamento de crianças anormais do Salpêtrière, o alienista Bourneville¹⁵, solicitando-lhe um sistema de observações para diagnóstico e orientação dos desadaptados escolares. O comportamento escolar passou a ser um critério para a detecção das anormalidades de inteligência, servindo à identificação de instabilidade, debilidade e delinqüência que justificariam sua colocação em *escolas de aperfeiçoamento*.

Em 1898, Maria Montessori (1870-1956), médica italiana, propôs a *educação moral* como abordagem da deficiência mental, visto tratar-se, segundo ela, de um problema muito mais pedagógico, que médico. Montessori formara-se em medicina em 1894 e, como assistente de clínica psiquiátrica, na Universidade de Roma, pautou-se pelos ensinamentos de Itard e Séguin (difusor da educação especial). Fundou a Escola Normal Ortofrênica¹⁶ de formação de professores primários em

¹⁵ Jannuzzi (1992: 49) mostra-nos que o pensamento acadêmico brasileiro seguia a matriz francesa com profunda identificação. A *anormalidade* na infância era estudada a partir de Bourneville, como de Alfred Binnet e Paul Boncour: um discurso pró-infância, cuja proteção da criança visava a proteção da sociedade, pois a indisciplina predisporia à anormalidade e esta revestiria de criminalidade a sociedade (as obras sempre se referiam às *enfants et les jeunes anormaux*). Bueno (1993:76) coloca que Desiré Magloire Bourneville "estabeleceu normas para o atendimento pedagógico do deficiente mental que exerceram grande influência em todo o mundo".

¹⁶ A ortofrenia defendia a correção dos processos intelectuais como uma *ortopedia mental* (modificabilidade neurofisiológica da cognição; uma pedagogia terapêutica). No Brasil, a ortopedia mental teve inspiração, principalmente, em Alice Descouedres (1928), médica belga, que elaborou uma proposta curricular para os deficientes mentais, recomendando que sua educação se desenvolvesse em ambiente natural, mediante instrução individual e grupal e priorizando as deficiências sensoriais e cognitivas. Suas teorias foram disseminadas pelos "manuais de educação do

Roma e, em 1907, celebrizava-se com as *Case dei Bambini* (que já se espalhavam por toda a Itália e outros países). A cura pedagógica da medicina moral foi substituída pela educação moral. Para Montessori, a diferença entre educação moral e tratamento moral estava no fato de que o método não se limitaria à eficácia didática, mas ao alcance da pessoa do educando, seus valores, sua autoafirmação, seus níveis de aspiração, sua auto-estima e sua autoconsciência, enfatizando e desenvolvendo uma teoria e técnicas didático-pedagógicas para a auto-educação da criança. Montessori assemelhava as necessidades intelectuais das crianças normais de idade pré-escolar às das crianças de idade escolar com importante deficiência mental e, de fato, as *Case dei Bambini* se proliferaram para os filhos de operários na Itália (Pessoti, 1984; Dunn, 1971).

Montessori, entretanto, também apoiou os ensinamentos de Paul Broca (1824-1880), médico e professor de cirurgia, que fundou a Sociedade Antropológica de Paris em 1859, mestre da craniologia, cuja teoria "provava" a superioridade dos homens sobre as mulheres e dos brancos sobre os negros, por exemplo, pelas medidas do crânio e peso do cérebro e de Cesare Lombroso (1836-1909), médico italiano que inventou a Antropologia Criminal em 1896, cuja teoria vinculava estigmas anatômicos ao comportamento criminoso, associando estigmas degenerativos e sinais atávicos com anormalidades físicas e psicológicas. Montessori escreveu um livro de grande repercussão intitulado Antropologia pedagógica, com edição inglesa de 1913 (cf. Gould, 1991), cuja teoria relacionava craniologia e educação da infância. "Ela mediu a circunferência da cabeça das crianças que freqüentavam sua escola e concluiu que as mais promissoras tinham cérebros maiores" (Gould, 1991: 102).

Com a abordagem psicanalítica, a psiquiatria reúne em um único feixe as categorias fragmentadas de crianças delinquentes, assistidas ou anormais. As crianças-problema são rotuladas por "anormais". Donzelot (1986: 135) conta que, "em 1943, o psicanalista Lagache, Le Guillant (cofundador da psiquiatria de setor) e Georges Heuyer (fundador da psiquiatria infantil na França - *Enfants anormaux et délinquants juvéniles* - em 1914) estabeleceram a classificação das *crianças irregulares*". A denominação "irregular" teria a vantagem de não ser demasiado médica, apesar de conservar a idéia de anomalias transpostas para um plano sobretudo moral. Nessa classificação, os deficientes mentais seriam distribuídos, segundo a gravidade, entre o hospital psiquiátrico (junto

excepcional" baseados no trabalho de Helena Antipoff, que em 1932 criou, no Brasil, nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, a Sociedade e o Instituto Pestalozzi (Jannuzzi, 1992).

com os doentes mentais graves), os institutos médico-pedagógicos e os institutos médico-profissionais. Os distúrbios de caráter deveriam ser motivo para indicar os internatos de reeducação e patronatos (educação vigiada) e os desadaptados escolares seriam dirigidos para os centros médico-psicopedagógicos.

A classificação da inteligência (supranormal, subnormal, normal) subsidiava a designação de irregularidade às crianças: o comportamento era conseqüência da variedade intelectual verificada. Assim, as irregularidades intelectuais explicariam a defasagem no desempenho das "faculdades" da inteligência em relação à idade, as "taras" morais pela não-aprendizagem ou deturpação da moralidade e os "defeitos" na escolarização.

Ao longo do século XX, tanto a medicina, quanto a pedagogia e a psicologia encontraram o dilema de suas propostas de terapia da deficiência mental: a medicina não sabia como tratar os débeis mentais não confináveis, a pedagogia não sabia como estender-lhes seu sistema de ensino vigente, a psicologia não sabia como medir as diferenças de capacidade mental entre os normais e os débeis mentais para adaptar os recursos. Enquanto uma plêiade de síndromes se agrupava sob a deficiência mental por apresentar essa condição comum, as crianças deficientes mentais eram, liminarmente, excluídas da pedagogia e da psicologia normais, quer sob o rótulo de serem problemas orgânicos, quer sob o rótulo da ausência de recursos metodológicos para investigar-lhes as capacidades mentais ou ensinar-lhes o repertório escolar.

Em 1904, Alfred Binnet (1857-1911), diretor do laboratório de psicologia da Sorbone, iniciou um estudo, a pedido do Ministério da Educação Pública da França, para o desenvolvimento de uma técnica de identificação das crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial. Binnet optou por um sistema pragmático de respostas para tarefas breves e relacionadas com a vida quotidiana e que demandavam, supostamente, o uso da inteligência. A técnica desenvolvida foi uma escala métrica para avaliar o desenvolvimento intelectual, atribuindo a cada tarefa um nível de idade¹⁷. As crianças com nível intelectual muito baixo (idade mental inferior à

¹⁷ Binnet dedicou-se ao diagnóstico psicológico da inteligência. Começou seguindo os pressupostos e métodos da craniologia (craniometria) de Paul Broca e, após nove artigos publicados em três anos de pesquisas sobre volume do cérebro e superioridade intelectual, "a idéia passou a parecer-lhe ridícula". Quando voltou a abordar o problema da medição da inteligência em 1904, tinha em mente a frustração anterior e abandonou o que denominava enfoques "médicos" da craniologia, bem como a busca lombrosiana de estigmas anatômicos, decidindo-se, em vez disso, pelos métodos "psicológicos" (cf. Gould, 1991: 151).

idade cronológica) seriam as de indicação para a educação especial, conforme o Ministério da Educação Pública desejava saber. Binnet contribuiu para romper com a determinação causal necessária entre lesão orgânica e deficiência mental, demovendo a lógica de que há uma normalidade orgânica onde qualquer desvio é aberração, pois interpunha um diagnóstico psicológico para tal determinação. A medida da inteligência quantificava graus de desempenho em relação à média das crianças de mesma idade, em sua significação pedagógica. Até 1911, quando morreu, publicara três versões de sua escala métrica da inteligência aperfeiçoada com a colaboração de Theodore Simon, médico residente na colônia de crianças retardadas de Perray-Vaucluse, sob a orientação de Binnet. A escala aprimorada atribuía a cada tarefa um nível de idade (a idade mínima para que uma criança realizasse com êxito a tarefa). A criança testada realizaria tarefas de acordo com uma expectativa cronológica crescente até que se deparasse com as que não conseguisse realizar. A idade mental corresponderia à idade da última tarefa realizada e seu nível de inteligência medido pela subtração dessa idade mental da sua idade cronológica.

Em 1912, o psicólogo alemão W. Stern afirmara que a medida de Binnet oferecia um número absoluto e que o correto seria medir a magnitude relativa da disparidade entre a idade mental e a cronológica. Então, propõe que a idade mental seja dividida pela idade cronológica, e não subtraída, e depois multiplicada por 100, ou seja, calcular o quociente de inteligência¹⁸ (QI) e não o nível de inteligência (NI). A partir do diagnóstico quantitativo da inteligência se tornava possível, no pensamento psicológico, prognosticar a capacidade de resposta intelectual nas crianças e sua classificação quanto às expectativas pedagógicas.

As classificações quantitativas do QI, tais como: *Leve* - 51 a 70, *Moderado* - 36 a 50, *Severo* - 20 a 35, *Profundo* - menor que 20 e *Limítrofe* - 70 a 85, para designar a capacidade de resposta intelectual, ou as classificações qualitativas, tais como: *Dependente*, *Treinável*, *Educável*, para designar as expectativas pedagógicas, serviram como prognóstico de impossibilidade de uma vida saudável e com inteligência social. Mesmo que Henrique Pestalozzi (1746-1887), Ovídio Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952) tivessem criado sistemas pedagógicos eficazes para a infância em geral com base em seus métodos na educação de crianças intelectualmente deficitárias

¹⁸ Por exemplo: I.M. de 2 anos e I.C. de 4 anos: $2 - 4 = -2$ e I.M. de 14 anos e I.C. de 16 anos: $14 - 16 = -2$. Para ambos, o nível de inteligência é -2. O quociente de inteligência, entretanto, será $2 \div 4 = 0,5$ ($0,5 \times 100 = 50$) e $14 \div 16 = 0,875$ ($0,875 \times 100 = 88$). O primeiro quociente é mais grave que o segundo, que está mais próximo de 100.

e só depois os tivessem estendido aos educandos normais, parece ter caído em total descrédito a possibilidade de o ensino das crianças deficientes mentais vir a orientar o ensino das outras crianças. Continuava descartada a reunião, nas mesmas escolas ou classes, de deficientes mentais com as demais crianças.

Talvez contar a experiência de Leandro¹⁹ em uma escola comum nos ajude a entender que não se trata de especializar os professores em uma pedagogia especial para alcançar a habilidade de educá-los ou a escolha exclusiva de uma escola especial para o acolhimento e permanência de alunos com deficiência mental. Leandro estava com oito anos, sua mãe buscava uma matrícula escolar na rede pública de Porto Alegre. Encontrando várias negativas e sempre a sugestão de que optasse por uma escola especial, ela resolveu permanecer com o filho em casa. A mãe o manteve em casa por mais três anos. Ao inaugurar uma nova escola municipal no seu bairro, sob um forte discurso político de levar o ensino escolar para todos, a mãe buscou e obteve matrícula na 1ª série. A direção da escola recorreu ao Apoio Psicopedagógico da Prefeitura, pois gostaria de tentar a sua *integração escolar*. O contato da professora da classe de Leandro com a assessora se orientou pelo pedido de ajuda e informações. A professora organizou, a pedido da assessora, um texto onde relatou o processo de aprendizagem de Leandro e como ela percebia o clima geral para a aprendizagem em sua sala de aula.

A escrita da professora sobre Leandro foi assim: "O aluno tem onze anos de idade. Iniciou o ano letivo perdido quanto à sua turma, esteve em todas as salas até que o irmão veio à escola e deu seu nome completo. Há uma palavra muito significativa em sua vida: momento, a qual eu não entendi ainda. Na sala de aula pergunta se vai ter momento hoje; mostra o lápis e a borracha e diz que é o momento dele. Não reconhece, nem identifica seu nome, nem a inicial. No início, bastante tímido, ficava em seu lugar, às vezes negando-se a trabalhar, dizendo que não sabe fazer. Pegava o material dos colegas e, quando os mesmos pediam o material, ele os atirava. Hoje está mais desinibido, quase não pára sentado, está sempre correndo na sala de aula atrás de algum aluno (colega) ou para abraçar (com força) ou bater, chutar... Não atende ordens, não sabe qual é o seu lugar na fila, tanto faz na das meninas ou dos meninos. Entra no banheiro das meninas e já tentou várias vezes beijar alguns meninos. Está sempre com o dedo no nariz e, após, passa o dedo no trabalho dos colegas. Está sendo rejeitado em sala tanto por meninos, quanto meninas. Sinto tanto fazer um relatório neste nível, só coisas negativas a respeito do aluno. Acredito que só há de positivo o sentimento que tenho

¹⁹ O relato pertence ao atendimento psicopedagógico de Sônia Monti (Ceccim, 1993).

por ele. Em certas situações, sinto que ele também tem comigo. Procuro localizá-lo em relação a sua posição na sala, na fila, no refeitório e no banheiro, levando-o e mostrando. Quanto aos trabalhos não vi resultado nenhum. Converso com ele, mostro como se faz e ele não faz. Às vezes, ele me atende através de mímicas e fala comigo assim, só com gestos".

Ficou combinado um apoio da assessora durante a aula, foi quando ela teve seu primeiro contato com o aluno. Neste dia ele caminhava pelo corredor de sua sala de aula "em aparente estado de desconexão", gritando e indo de um lado para outro, sua expressão facial era de surpresa e suscitava uma sensação de desconforto nas pessoas ao redor. A professora convidou Leandro para entrar em aula com ela e a "convidada", ao que ele respondeu: *Eles querem bater! Os colegas de Leandro relataram que ele havia agredido um companheiro. A professora pediu que o aluno se desculpasse com o colega. A "convidada" perguntou ao grupo se aceitavam falar sobre o que aconteceu: Leandro pegou o material do Altair e colocou ranho! Quis se agarrar nele por trás; assim ó! Leandro reage: Eu quero pintar a folha, ele não empresta. Riu alto e abraçou o colega agredido, dizendo: Amigo, amigo! A professora perguntou porque não permitiram que ele pintasse e não obteve resposta. A "convidada" se apresentou e instigou o grupo: Gostaria de aprender com vocês como que vocês aprendem a ler e escrever. Como vocês trabalham no grupo? Algumas crianças relataram que Leandro não estava no grupo porque não fazia nada; é meio louquinho.*

Nos meses seguintes, o apoio durante a aula se estabeleceu em situações de construção cognitiva, pensando com o grupo de alunos quais as possibilidades de Leandro produzir com eles. Após a expressão de dúvidas e argumentos, aceitaram a possibilidade. A professora relatou que, num primeiro momento, um colega "adotou" Leandro, ajudando-o, em seguida o grupo, como um todo, fez o mesmo movimento: *Faz Leandro, prá tu mostrar prá ela como tu sabe fazer! Leandro, o L é assim e o E é assim...* Leandro obtinha algum sucesso no seu processo de alfabetização e, também, dominava os espaços da escola "como se fossem campos de guerra" (pátio, refeitório, banheiros etc.). A escola enfrentava o dilema de como contatar a família. A preocupação daquele momento era de como esclarecer sobre a agressividade do aluno. A mãe fez o seguinte relato: *Acho que Leandro é um pouco diferente, mas também acho que ele é muito inteligente quando quer. Só que o pai dele não consegue entender, se irrita, ele é muito violento. O Leandro se esconde no quarto no fim-de-semana porque ele sabe que se o pai enxergar ele, ele apanha. Tudo que o Leandro faz, ele já quer bater. É ele é uma criança! Leandro é bom comigo! Quer levar a merenda do colégio prá mim... Para a professora, Leandro já houvera contado: *O pai bate, tem que bater.**

No momento em que Leandro é aceito por uma escola pública comum, ele é convocado a um lugar de estranhamento, justamente porque se afirma a sua realidade e se possibilita produzir sentidos e figuras para estar com o grupo. Leandro começa a descobrir e entender o espaço escolar, como, por exemplo, nos momentos em que colegas de outras turmas jogavam bolachas no chão para que ele as pegasse como um cachorro e a professora intervinha falando de uma *máquina de tirar fotos da barriga*, que ela traria para a escola e que na foto da barriga do Leandro apareceriam as sujeiras do chão que vinham junto com as bolachas. Leandro fica muito preocupado e, correspondendo ao interesse da professora, passa a não catar as bolachas que lhe são oferecidas no chão. Estes acordos experimentados afetivamente, feitos pela professora, com os colegas, com a diretora e com todos que o acompanham oferece a possibilidade de Leandro experimentar o lugar de aluno como os demais. Algumas mães da escola foram entrevistadas para um clipe publicitário e a sala de aula de Leandro foi filmada na composição do clipe. A mãe de Leandro estava entre as mães entrevistadas e ele pergunta para uma colega que assistia a entrevista junto com ele: *O que que ela disse?* A menina responde: *Tua mãe está gostando da escola prá ti.* A publicitária escuta a conversa e intervém: *Tua mãe disse que tu és inteligente. Ser tido como aluno, neste caso, serve à restituição da potência de aprender, podendo Leandro ter a aprendizagem como uma potência sua (uma eficiência estranha, mas que pode experimentar). Ser tido como aluno designou o alargamento de "um quantum de poder" na atividade intelectual de Leandro. Müller-Lauter (1997: 54-56) ao caracterizar a vontade de potência (vontade de poder nesta tradução) formulada por Nietzsche, cita-o: "um quantum de poder... é designado por meio do efeito que ele exerce e que resiste", explicando que desejar e resistir compõem o querer-poder (apropriar-se, dominar, tornar-se mais). A assessora do Apoio Psicopedagógico destaca que Leandro e a escola estão no "momento" de reinventarem-se.*

A partir do final dos anos sessenta e início dos anos setenta, surge o movimento conhecido por *integração escolar da criança com deficiência*. Pelo menos em termos de princípios, encontramos um movimento de luta contra as discriminações e atendimento às diversidades individuais, de rejeição às opressões sociais, de ampliação dos direitos de cidadania, de igualização das oportunidades de acesso aos bens culturais da humanidade e à universalização do atendimento educacional (Simon, 1991; Steenlandt, 1991; Santos, 1992; Carvalho, 1994; Martins, 1996).

Simon (1991: 21-23) destaca que um processo civil, principalmente norte-americano, colocava a segregação em contrariedade à Constituição e obtinha junto a vários Estados disposições de

encorajamento à integração, além de certos trabalhos mostrarem que os resultados de aprendizagem e sociabilidade em educação segregada não eram melhores que os alcançados com as crianças deixadas em classes comuns. Os argumentos em defesa da integração avançavam, fundamentalmente, pela necessidade de contatos sociais das crianças com deficiência com as crianças comuns e com a vida quotidiana real para equalizar os direitos de cidadania entre deficientes ou não. A *integração* enfrentava argumentos contrários em nome da necessidade de métodos especiais, de cuidados particulares, de tecnologias diversas que não se poderia adquirir para cada escola. Persiste a convicção na inferioridade das capacidades das crianças deficientes mentais e de que são as teorias didáticas eficazes com os alunos comuns ("inteligentes") as que devem ser adaptadas para os especiais ("bobos").

Não basta fazer um diagnóstico e encaminhar a criança para a escola especial para que ela seja entendida, acolhida e estimulada. É necessária uma relação de acompanhamento dos movimentos e efeitos de aprendizagem que vão se dando na vida das crianças, uma avaliação dos padrões de expectativa familiar, uma permanente reavaliação da escola e das relações escola-família (uma avaliação da autorização recíproca para o ensinar e aprender, talvez, não deva ser desmerecida) e uma adequada escuta ao conjunto das *relações entre pessoas que se estabelecem no encontro educativo*.

Faz-se necessário, para tanto, o reconhecimento das implicações recíprocas sobre o que se produz e um acolhimento às metamorfoses necessárias nas práticas educacionais. Uma metamorfose não é uma mudança das práticas, mas a mutação daquilo que fazemos funcionar com nossas práticas. Significa abandonar a sedentarização (resignação, compassividade), tão peculiar quando se toma a realidade como algo acabado, com padrões de convivência já configurados e determinados pelos fundamentos biológicos, higiênicos e morais, para operar a transmutação desses valores, abrindo fronteiras e zonas de contato que componham outros campos pragmáticos.

Ter feito um percurso pela caracterização histórica da segregação das crianças deficientes mentais não serve para reconhecermos o passado, mas para presentificar os conceitos e perspectivas sobre a deficiência mental que obtiveram o vigor de uma *política da inteligência* ao operar uma compreensão *encarnada* sobre o ensinar e o aprender. A separação de deficientes mentais e sua ineducabilidade ou a relação escola-cidadania pertencem ao senso comum relativo à educação escolar muito mais fortemente que as teorias sobre o desenvolvimento da inteligência a partir da experiência escolar ou sobre o desenvolvimento da cognição a partir das relações de aprendizagem.

Quando pensamos a questão do ensinar na escola, prontamente nos localizamos numa perspectiva de trabalho com o conhecimento que é feito em termos de estruturas cognitivas biológicas e de resultados da determinação individual da subjetivação. Assim, a inteligência e a subjetividade são reificadas, conferindo uma marca identitária da deficiência mental: desenvolvimento limitado e atrofia da aprendizagem. Se trocarmos essa posição "ideológica" para uma abertura ao outro como vontade de ensinar, podemos considerar o acolhimento da criança pela escola e a produção de uma relação que a integre na produção de inteligência coletiva da escola. O acolhimento e a permanência na escola estarão na capacidade escolar de *agenciar heterogeneticamente* o desenvolvimento e as aprendizagens infantis, ocupando-se das dimensões coletivas da cognição, valorizando as inteligências distribuídas por todos os atos e instâncias interativas. Isto não se dará se houver rechaço ao aluno ou evitação compreensiva dos *nexos* entre as suas condutas e as relações com o aprender e não quer dizer conhecer as patologias orgânicas subjacentes às atitudes intelectuais ou sociais e, por conseguinte, o tratamento. Trata-se de o professor e a escola deixarem-se *transversalizar* pelo aluno, permitirem-se à desacomodação dos instituídos presentes e à construção de novas figuras para o *si mesmo*. A detecção dos segmentos minoritários de subjetivação (*nexos*) serve ao estabelecimento de novos laços com o aprender escolar, não para a determinação de rótulos, mas para engatar permeabilidades intersubjetivas em novos modos de subjetivação. À ação escolar cabe captar os afetos, a percepção e a cognição que pedem passagem, interagindo com seu conteúdo trágico-existencial²⁰, constitutivo das relações com o mundo (relações de aprendizagem) porque a escola é, inequivocamente, agência essencial ao ensino e socialização em sociedades letradas e fazer educação é compor texturas para estar no mundo.

²⁰ Como no teatro trágico, onde são as intensidades que jogam em cena, o cenário das subjetivações na educação especial é ocupado pela escola, a educação escolar, as relações de aprendizagem. Sobre a noção de trágico, ver em Naffah Neto (1989: 62) a abordagem quanto ao herói trágico: "ou seja, heróico é o próprio existir enquanto estar-lançado-aí sem quaisquer garantias, sabendo que é do ato de existir que se podem criar quaisquer valores, entre eles o próprio conhecimento".

1.2. A INTEGRAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL INDICANDO POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quando se trata de pensarmos a matrícula e a colocação de uma criança com deficiência mental na escola, em lugar de as escolas serem vistas como ambiente e agência para toda e qualquer criança, passam a serem vistas como ambiente e agência para a criança considerada, sob todos os aspectos, como normal. Valem aí aspectos de comportamento, inteligência, história sócio-econômica e padrões de configuração corporal. Aquelas que apresentam deficiências sensoriais, físicas ou mentais precisam de escolas especiais ou escolas com proposta de "integração dos deficientes". Uma criança com deficiência mental é vista como um "problema particular", um "caso", onde inúmeros fatores intervêm na sua capacidade de aprender e de ser ensinada. O momento da decisão da matrícula escolar também se reveste de grande número de decisões e escolhas. Desta decisão não participam apenas os pais, como acontece com qualquer criança. No caso da criança deficiente mental, recomenda-se a participação dos docentes que a receberão em classe e dos colegas e pais dos colegas da classe que a receberá. De um lado, seu lugar natural parece não ser a escola, mas as instituições especializadas, de outro lado, ao ingressar na escola seu acesso não segue os procedimentos clássicos e comuns.

A Integração Escolar passa a designar a nova tendência teórica e prática, e que se tornou movimento durante a década de setenta, decorrente de medidas técnicas ou sócio-políticas que foram se sucedendo desde os anos sessenta na Europa, principalmente na França, Itália e Inglaterra e na América do Norte, principalmente nos Estados Unidos, representando o esforço pela educação escolar e não-segregada da criança com deficiência.

A título de "integração" verificamos, na prática, a simultaneidade de diversas versões, cada qual defendida como se tivesse sido recém inventada e representasse a alternativa mais madura para o desafio político internacional da "escola inclusiva" (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994a,b). A integração escolar de deficientes mentais indica políticas à educação especial e sua relação com a educação regular. Como se verá, a construção da inteligência, na maioria das vezes, é substituída pela noção de convivência ou solidariedade ou pela participação societária sem nenhuma ênfase nos processos cognitivos ou é postergada pela imposição de velocidades temporais.

Entretanto, a par dessas concepções, evoluem outras: a educação como lugar de geração de alternativas pedagógicas e instância capaz de ensinar, independentemente das adversidades do aprender de cada aluno. Essas novas designações podem constituir microéticas nas interações escolares com deficientes mentais (e outros) como microvetores de alteridade, onde o acolhimento do outro seja vetor de heterogênesse.

Seguindo os relatos de Deno (1970), Paixão (1986), Simon (1991), Steenlandt (1991), Santos (1992 e 1993), Brawn (1993), Mills Costa (1993), Evans (1994), Mendes (1994) e Martín e Marchesi (1995), proponho entendermos o movimento pela integração escolar da criança com deficiência mental a partir de quatro vertentes: médico-psicopedagógica, da desinstitucionalização, da reconceitualização e da igualdade para todos. Depois problematizo as indicações da Conferência Mundial de Educação Especial.

a) **Vertente médico-psicopedagógica** - toma forma na França com a criação dos Centros Médico-Psicopedagógicos - CMPP - (decretos de 09 de março de 1956 e 14 de fevereiro de 1963) e, posteriormente, dos Grupos de Auxílio Psicopedagógico - GAPP -, propostos em 1970, que tinham por objetivo evitar a segregação, sem separar os alunos do seu meio escolar habitual. Os CMPP funcionavam segundo um predomínio médico-psiquiátrico e fora da rede escolar. Já os GAPP seguem o predomínio pedagógico-psicológico e estavam vinculados ao Ministério da Educação Nacional. Em 1975, através de lei (Lei de Orientação de 30.06.75), e em 1982, através de uma Circular (Circular Ministerial de 29.01.82), a França formulou "uma política de integração em favor das crianças e adolescentes deficientes". A respeito dessa finalidade o que se evidenciou foi uma *cooperação* entre a escola e as instituições de cuidados especializados. Uma nota ministerial de abertura do ano letivo de 1984 pedia às escolas o esforço de adaptação aos valores e características da contemporaneidade: "luta contra a desigualdade", o "acolhimento a todas as diferenças", a construção de uma "sociedade tolerante", a "ação solidária" e a "convivência".

A "convivência" é a proposição teórica mais forte, no que se refere aos deficientes mentais, e dispensa a exigência ética de escolas e professores tomarem a si o encargo de integrá-los, isto é, suprimir a possibilidade de delegar a uma outra estrutura a assistência educativa requerida por seus alunos.

Na França, a integração se traduziu mais por ações de apoio e cuidados especiais com vistas à integração, avançando mais quanto à necessidade de contatos sociais com as crianças e com a vida cotidiana do que promover uma integração social da criança com deficiência mental ou empenhar-se

na atenuação do modelo escolar excludente (cf. Simon, 1991). Em reunião no Brasil, em 1982, Guattari destacava que, na França, quando uma criança apresentava um distúrbio qualquer, por mais insignificante que fosse, ela era colocada numa classe especial e Rolnik completa: "a *classe especial*, dentro da própria escola, é apenas o primeiro passo de um vasto percurso que afasta (...) as crianças francesas da escolaridade *normal*", contando que para cada bairro uns seis tipos de equipamento coletivo se voltavam à infância: " da escola à psiquiatria, passando por diferentes matizes de combinação entre o pedagógico, o psicanalítico, o psiquiátrico e o médico" (Guattari e Rolnik, 1986: 101).

O discurso integracionista, desta perspectiva, ganha força enquanto aliado da expansão e manutenção de um *status quo* de poderio profissional e de um sistema social dividido por áreas ou domínios do saber, legitimando essas áreas como necessárias e proliferando alternativas que restituam o sujeito (uma personologia) através de regimes de interpretação e de subjetivação. O êxito da integração se relacionaria a uma escolha que envolve a criança, a sua família e o docente, assim como um projeto educativo de dimensões, ao mesmo tempo médica, psicológica e social.

b) **Vertente da desinstitucionalização** - toma forma na Itália, com o movimento de desinstitucionalização, principalmente desencadeado por Franco Basaglia (A instituição negada) e que teve como consequência a Reforma Psiquiátrica. A Reforma foi "impulsionada pelo intento de renovar a capacidade terapêutica da psiquiatria, liberando-a de suas funções arcaicas de controle social, coação e segregação" (Rotelli e outros, 1990: 19). A experiência italiana em Gorizia nos anos 60 e, depois, em Trieste, nos anos 70, desconstituiu a relação problema-solução como caracterizada no paradigma racionalista referido à terapia no âmbito da psiquiatria (o processo que liga o diagnóstico ao prognóstico, que conduz da doença à cura). A *desinstitucionalização* desmontou (desinstitucionalizou) a relação problema-solução, renunciando perseguir a solução racional (tendencialmente ótima), possibilitando uma mudança que atingiu o conjunto das ações e interações institucionais, conforme defendido por Rotelli (A instituição inventada). Essa "rejeição" à solução possibilita retomar o contato com a diversidade dos modos de existência individual e coletiva. A ênfase não é mais colocada no processo de *cura*, mas no projeto de *invenção de saúde* e de *reprodução social das existências* (trata-se de utilizar a riqueza infinita dos papéis sociais possíveis, mas, também, promover ativamente estas possibilidades). "Não existe mais uma saúde, mas existem mil" (Rotelli e outros, 1990: 30).

Para a desinstitucionalização, a convivência é a utilização das formas dispersas de associar

pessoas e eventos (espaços coletivos) na produção de vida, de sentido, de sociabilidade. A ênfase não é mais a cura (a vida produtiva) e, por isso, solidariedade e afetividade se tornam momentos e objetivos da atenção institucional como agenciamento da subjetivação e de aprendizagens.

Na Itália, as classes especiais foram criadas pelo Ministério da Educação, em 1967, e uma sucessão de leis, entre 1971 e 1975, foi recomendando e autorizando a integração de todas as crianças nas classes comuns do ensino público, até tornar a "integração escolar" extensiva ao conjunto do país e determinar que a gravidade das incapacidades mentais ou físicas de uma criança, candidata à escola comum, "não pode ser invocada para limitar a integração numa classe normal, na medida em que a admissão da criança deficiente é possível e benéfica para ela" (Circular Ministerial de 1975, citada em Simon, 1991: 19). Em 1975, a lei determinou que todas as escolas especiais estavam fechadas e todos os seus alunos teriam de ser recebidos, na proporção de um ou dois por classe, nas escolas comuns. O pessoal especializado se tornaria pessoal de apoio aos professores de classe, colaborando no planejamento educativo ou com a presença em sala de aula. Os Centros de Saúde Mental prestariam a assistência terapêutica requerida, com anuência da família²¹.

Em Turim, os Centros de Saúde Mental podem interferir na alocação de pessoal às escolas para que tomem total encargo com cada aluno. A decisão de receber alunos deficientes mentais é dos docentes, mas escolas que recebam quatro crianças com deficiência obtêm um docente suplementar. Se os pais não desejarem que a criança seja escolarizada, esta recebe tratamento domiciliar e a família será ajudada por um "apoio familiar". Cada bairro é solicitado a propiciar ocupações a todas as crianças das suas escolas durante o seu tempo livre.

Em Bolonha, foram as professoras primárias que, antes da lei nacional, se dispuseram a receber em suas classes comuns os alunos das classes especiais devido ao questionamento quanto à segregação. Uma avaliação médico-pedagógica detectou que 13% dos alunos dessas classes não possuíam nenhuma patologia ou deficiência de classificação médica. A atitude de integração se

²¹ A Lei da Reforma Psiquiátrica Italiana é posterior: maio de 1978. Ambos os movimentos: o de reformar a psiquiatria (desinstitucionalização radical) e o de não segregar deficientes mentais em instituições especiais (integração radical) não impediram que pais de deficientes mentais se associassem para criar entidades "benéficas", como as existentes no Brasil, e que os pais de crianças comuns optassem por escolas privadas sem classes integradas devido ao receio da queda de qualidade pelo tempo consagrado às crianças com deficiência. Existem exceções para a permanência de alunos com deficiência nas classes comuns das escolas comuns quando a deficiência for muito grave. Quanto à titulação dos professores, em toda a Itália, a educação nas primeiras séries ou pré-escolas é realizada por professores primários, não havendo a formação em pedagogia especial.

estendeu, entretanto, às crianças cuja patologia permitia essa classificação (epiléticas, casos neurológicos, psicóticos, "mongolóides" etc.).

Em Parma, se fez a integração total de todas as crianças deficientes mentais na rede escolar pública "de um dia para o outro". No plano geral, em classes comuns, integrando, também, os docentes especializados com os especialistas de equipes territoriais. A aceitação da proposta foi preparada pela mídia rádio-televisiva e impressa. O entendimento da chamada *aceitação da diferença* passou a ser o de permissão à *reprodução social das existências singulares*, num processo emancipador das singularidades. A produção de um *confronto das singularidades* pela composição de turmas mistas de alunos (com e sem deficiência) auxiliaria os alunos a aprenderem a aceitar essas singularidades da existência na turma (no grupo integrado), depois na escola como um todo e, futuramente, na sociedade, criando oportunidades²², mas, também, probabilidades para os deficientes mentais.

Guattari (Guattari e Rolnik, 1986: 97) comenta que na experiência de Parma, "na qual se tentou fazer com que 'mongolóides', pessoas com distúrbios neurológicos graves, etc. fossem assumidas por grupos de operários, não para entrar na produção, mas simplesmente para conviver, na fábrica" constituiu um tipo de intervenção concreta diante da segregação do tipo que pode mexer com as idéias, muito mais que qualquer discurso. Essa experiência acumula ou registra *capitais de possível* (a expressão é de Guattari), permitindo, pela ousadia, abrir probabilidades em processos micromutacionais que nos envolvam, segundo uma condição de alteridade e não de compaixão.

Santos (1993: 26) vai destacar, ainda, que a Dinamarca desponta no cenário internacional com uma disposição semelhante à italiana. Na Dinamarca, o número de escolas especiais é muito reduzido e entende-se que a convivência das crianças comuns e deficientes mentais é parte da aprendizagem social na área de ciências humanas.

c) **Vertente da reconceitualização** - toma forma na Inglaterra a partir do Relatório Warnock, publicado em 1978, sobre as condições do ensino especial no país e da legislação que lhe deu seqüência: o *Education Act*, de 1981. A principal repercussão registrada com esse ato foi o abandono das categorias de deficiência, pelas autoridades legais, introduzindo-se, formalmente, a

²² A criação de *oportunidades e probabilidades* difere, radicalmente, do procedimento de *normalização* da criança que vigora na vertente anteriormente descrita.

noção de que qualquer criança possui um *continuum*²³ de capacidade educacional e que as crianças com necessidades educacionais especiais são aquelas cujo ensino requer apoio adicional durante o seu processo de educação.

O que aconteceu, nesse momento, é que a Inglaterra propõe ao mundo que as categorias de deficiência e sua conseqüente distribuição escolar sejam abolidas, passando-se ao reconhecimento de que qualquer criança em fase de escolarização pode vir necessitar, em algum momento da escolaridade, de uma educação especial. Se à época do estudo da Comissão de Especialistas presidida por Mary Warnock (ano de 1974), as crianças inglesas eram classificadas, segundo sua deficiência, em surdos, cegos, deficientes físicos e retardados mentais, as escolas seguiam a mesma distribuição (como escolas para deficientes físicos, por exemplo, independentemente de quais fossem suas capacidades intelectuais). A idéia de subnormalidade da criança foi sendo substituída pela idéia de responsabilidade da escola, como sistema educacional, de adaptar-se ao atendimento das necessidades educativas de todas as crianças.

O Relatório Warnock sugere que em torno de 20% das crianças em fase de escolarização necessitariam, em alguma etapa de sua escolaridade, de apoio adicional, seja de ordem temporária ou contínua (estes podem representar cerca de 02% da população escolar), seja por causas hereditárias ou ambientais, mas, de qualquer forma, só seriam encontráveis ao longo do processo educacional e, portanto, a rede regular deveria receber todas as crianças e estar preparada à eventualidade das necessidades educacionais especiais.

A adoção de uma terminologia mais ampla desvincula a deficiência mental de um contexto estritamente deficitário e reconhece a educabilidade daqueles considerados, até então, ineducáveis ou com padrões definitivos da educação possível. A provisão educacional deveria ser vista como processual, tal como a aquisição de aprendizagens pelos alunos. Em vez de localizar um "defeito" intelectual no aluno, o sistema educacional deveria interrogar-se sobre o ensino oferecido aos alunos que não estão aprendendo e reconsiderar quais seriam suas necessidades educativas para efetivar as aprendizagens.

O *Education Act* fez com que a educação especial, lugar exclusivo de deficientes, perdesse o desígnio assistencialista e protecionista vigente e adquirisse estatuto educacional, integrando-se ao

²³ Destaco que um *continuum* não deveria ser confundido com evolução, porque a inteligência não é progressiva, ela se propaga por direções heterogêneas, por atratores heterogêneos, por bifurcação e por contigüidade (não continuidade).

sistema de ensino regular, não como um sistema paralelo, mas como recurso extraordinário, convertendo a segregação em integração. Em 1988, entretanto, o parlamento inglês determina um outro Ato que regulamenta a educação nacional, estabelecendo a auto-administração das escolas, o currículo educacional com maior número de disciplinas e exigências programáticas, o repasse de verbas às escolas de acordo com o número de alunos matriculados e a qualificação escolar segundo os resultados diante das exigências curriculares. A conseqüência da nova regulamentação foi a queda acentuada do vigor integracionista. Entre as causas, conforme Santos (1993: 24), estavam a separação da escola das políticas sociais locais com a conquista da autonomia escolar e do repasse de verbas diretamente do governo central, a competitividade instaurada entre as escolas pelos melhores indicadores de qualidade do ensino (os mais altos índices de aprovação e promoção escolar, por exemplo), o aumento do número de alunos por classe e o alvoroço dos professores com as mudanças curriculares que exigiam investimentos em formação e capacitação adicional.

Os estudos acadêmicos em educação voltaram à discussão sobre a educação especial ser parte da educação comum, como uma provisão a mais a ser oferecida pela escolaridade regular, ou constituir um sistema paralelo de ensino. A educação de deficientes mentais voltou a ser tematizada como integração escolar.

d) **Vertente da "igualdade para todos"** - toma forma nos Estados Unidos e decorre da defesa e afirmação de que as crianças devem ser escolarizadas no meio menos restrito possível. Até 1975, as crianças com deficiência mental raramente eram vistas em público, na escola ou nas comunidades. Os movimentos de emancipação das minorias, de democratização do direito à educação e de equalização das oportunidades educacionais às populações "periféricas" (imigrantes, negros e pobres) alcançavam expressão política e constituíam um perfil de cidadania.

Alguns pais utilizaram por várias vezes os tribunais, argüindo que a segregação que se pretendia impor aos seus filhos era contrária à Constituição. A integração passava a representar uma proteção do Estado contra processos judiciais com a acusação de discriminação, exclusão escolar, negligência institucional, etc.

Em 1975, o Congresso dos Estados Unidos aprovou o *Education for All Handicapped Children Act*, Lei 94-142, estabelecendo, pela primeira vez, o direito à educação e à aprendizagem das crianças com deficiência.

A promulgação da lei instituiu, oficialmente, em nível nacional, o processo denominado de *mainstreaming* e incentivou a criação gradual de iniciativas educacionais não restritivas do ingresso

de crianças com deficiência.

A proposta do *mainstreaming* era de que a criança deveria ser inserida em provisões educacionais que favorecessem sua convivência com grupos da mesma faixa etária e que as instituições residenciais fossem substituídas por recursos sócio-educativos nos bairros (em 1967 havia em torno de 19.500 internatos especiais nos Estados Unidos). O processo de engajamento de deficientes mentais à corrente principal (o *mainstreaming*), representada pelo desenvolvimento sócio-cultural para cada faixa etária, poderia ocorrer em classes regulares do ensino comum, durante as refeições escolares, em determinadas disciplinas do currículo (como a educação física, educação artística, música e teatro), em atividades extra-curriculares pela criação de centros de aprendizagem, pela abertura de classes especiais e pela instituição de ensino itinerante ou capacitação de professores para as diversas deficiências.

A quantidade de tempo passado em contato com as outras crianças, a socialização entre os membros de seu grupo social e o estímulo à instrução não necessariamente se fazem acompanhar pelos aspectos escolares propriamente ditos (em particular as atitudes face ao trabalho escolar). A ênfase é maior no desenvolvimento social (a convivência) e não na cognição.

Somente em 1990 é que os Estados Unidos implementaram uma grande reforma na educação especial, impondo-se a integração escolar e proibindo-se a exclusão de deficientes mentais. A reforma descrevia que a matrícula seria na série apropriada à idade, que as classes não poderiam ser segregadoras e que a participação e envolvimento da família e das comunidades abririam as possibilidades de convivência para a construção de relações e amizades (*empowerment*). O desenvolvimento da pessoa passava a levar em conta a necessidade de municiá-la para que pudesse fazer escolhas e atuar em seu próprio benefício.

Como discuti aqui, desde 1975, a *integração* designa um movimento organizado em prol da inclusão de crianças com deficiência nas escolas comuns ou outras provisões educacionais menos segregadas do que as instituições especializadas. Seja como resultado da grande elevação no contingente de candidatos à educação escolar, pela obrigatoriedade do ensino básico (o que eleva o número de crianças com dificuldades de permanência na escola), seja como decorrência das formulações políticas à educação, que a propõem como área social básica ao desenvolvimento da economia e do sentimento de cidadania e nacionalismo, as propostas práticas de integração foram variando e se multiplicando.

A disseminação de experiências internacionais, tanto originárias da mobilização dos pais,

quanto da contribuição técnica de pesquisadores das áreas da saúde e da educação, deu origem a uma vastidão de proposições em consequência do movimento de integração, testemunhando o interesse que essa prática origina, as experiências que supõe e os complexos problemas que suscita.

Santos (1993: 13) distingue duas modalidades de educação especial, no nível da prática efetuada nos diversos sistemas educacionais: "práticas de *de-segregação* ou de *não-segregação*" (referência à Dessent, 1988).

A "de-segregação" designaria as práticas que têm por objetivo promover a incorporação, pelo sistema regular de ensino, do sistema especial, paralelo ao sistema regular e, portanto, segregador; por isso chamadas práticas de-segregadoras. Esse seria o caso daqueles países que atingiram elevado padrão de desenvolvimento da educação especial e que vieram a abolir o sistema paralelo como, por exemplo, Dinamarca, Espanha e Portugal, ou mesmo a Holanda, que mantém um sistema paralelo para as pessoas com deficiência de grande gravidade. Essa modalidade é a que gera maiores controvérsias, dúvidas e temeridades porque envolve o pessoal de dois sistemas: um regular e um especial, sendo reunidos ou ajeitando colaborações que não reponham a segregação. Em 1993, Portugal aboliu a educação especial e a formação em pedagogia especial, mantendo sofisticados centros de profissionalização para pessoas com graves deficiências.

A não-segregação gera menos controvérsias e decorre da adoção da proposta de integração como um movimento social. Trata-se tanto de prevenir e impedir a segregação de alunos que iniciaram sua escolaridade no sistema regular, quanto de prevenir e impedir a volta ao sistema especial de alunos que a ele já pertenceram. Ou seja, evitar a segregação ou a re-segregação, referindo-se todas as crianças ao ensino em um único sistema educacional. Este é o exemplo da Itália, Inglaterra e Estados Unidos.

Simon (1991: 7-8) define a integração como "*o movimento inverso daquele que conduziu à segregação, isto é, a ida ou o regresso ao mesmo meio escolar que as crianças não deficientes*", unindo essas duas concepções acima referidas.

A Conferência Mundial de Educação Especial (CMEE), realizada em 1994, através da Declara-

ção de Salamanca²⁴, interpôs, internacionalmente, uma *démarche* para as propostas de integração escolar da criança com deficiência mental, passando a orientar iniciativas de escolarização não-segregativa e de desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais. Os órgãos das Nações Unidas relacionados à infância, à saúde, à educação e cultura e ao trabalho (UNICEF, WHO, UNESCO, ILO) e as agências financiadoras internacionais são incitados à cooperação técnica e apoio recíproco à expansão e integração das provisões em educação especial, especialmente, os programas e projetos de parceria e incentivo relacionados à promoção da Educação para Todos²⁵. Instiga, ainda, aos governos para que adotem, em forma de lei ou de política, a matrícula compulsória de todas as crianças na rede regular de ensino público (CMEE, 1994a: §3 e 4).

Para a Declaração de Salamanca, todas as crianças ou jovens que apresentem necessidades específicas relativas a sua inclusão e/ou permanência na escola, seja por deficiências ou por dificuldades de aprendizagem, possuem *necessidades educacionais especiais* e devem ter acesso à escola comum. Conforme a Declaração, todos os planos nacionais de educação devem desenvolver "a prática da *desmarginalização* de crianças portadoras de deficiência" (grifo meu), objetivando "atingir educação para todos" e, mesmo naqueles casos de exceção, "em que crianças sejam colocadas em escolas especiais", sua "frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada", atenuando os efeitos da segregação em sua educação (CMEE, 1994b: §17).

A proposta internacional formula o conceito de "escolas inclusivas" para caracterizar as escolas comuns que promovam a integração escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, aliando tal iniciativa à idéia da construção de uma "sociedade inclusiva" (em oposição às exclusões sociais) e de "comunidades acolhedoras" (em oposição às atitudes discriminatórias). O

²⁴ A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, reuniu por quatro dias (07 a 10 de junho), na Espanha, representantes de 88 governos nacionais e mais de 25 organizações internacionais para o debate de princípios, políticas e práticas para a educação especial a serem adotadas pela UNESCO e países membros da ONU. O documento final da Conferência contém a declaração de todos os delegados presentes, votada por aclamação, quanto à inclusão de pessoas com deficiência ("crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais") no sistema regular de ensino. Essa declaração ganhou circulação como a "Declaração de Salamanca", homenagem à cidade que sediou a Conferência.

²⁵ A Educação para Todos é outro desígnio das Nações Unidas, declarado em 1990 em Conferência Mundial - Declaração Mundial de Educação para Todos -, e visa assegurar o direito de todos à educação, independentemente de diferenças individuais, culturais, étnicas, de gênero, de classe social, de pertencimento às minorias lingüísticas, de procedência das populações etc..

documento não propõe uma disruptura, propõe uma idealidade (é tão moralista quanto as atitudes que recrimina). Prega a eliminação do distanciamento social imputado às pessoas com deficiência como se fossem vítimas da falta de consciência e a eliminação da discriminação *em bloco* sofrida por essas pessoas. Aceitando a consciência como constituinte e não como constituída, nega as relações de poder e saber envolvidas, bem como os modos de subjetivação investidos como normais ou deficientes.

A proposta de uma *escola inclusiva* é a de uma escola capaz de acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas ou outras, de incluir crianças com deficiência mental ou superdotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças de origem remota ou de populações andarilhas, crianças pertencentes às minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, crianças de grupos desvantajados ou marginalizados e crianças com graves desvantagens para a aprendizagem escolar, assumindo que "as diferenças humanas são normais e que, em consonância com tal, [o ensino-]aprendizagem deve ser adaptado às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (CMEE, 1994b: §3 e 4). A escola preferencial para qualquer criança, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais, deveria ser a escola do seu bairro, com direito de atenção especial às crianças e jovens com deficiências múltiplas ou graves²⁶. As crianças com deficiência precisariam de apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, mas não de um currículo diferente, seguindo o princípio de mesma educação para todas as crianças e assistência ou apoio adicional para os que assim o requeiram (CMEE, 1994b: §27).

A proposta internacional da Conferência Mundial de Educação Especial não se sustenta nos tradicionais pilares da normalização e da integração, pois coloca-os numa proporção limitada à busca de ampliação da participação das pessoas que se encontram em situação segregada na vida social e educacional, enquanto direito universal. Sustenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Mundial de Educação para Todos. Defende, portanto, a não-segregação e a reversão das condições de segregação em condições de inclusão.

Entretanto, não é uma tomada de consciência, uma declaração de princípios, uma lei ou um

²⁶ A Declaração de Salamanca ressalva que às pessoas surdas ou cegas se deve assegurar escolas ou classes especiais e unidades especiais em escolas regulares a fim de atender às peculiaridades de seu padrão de comunicação. Às pessoas surdas é necessário assegurar educação em sua língua nacional de sinais (CMEE, 1994b: §19).

sistema de ensino que vão instaurar interações quotidianas sem segregação. São relações ético-políticas que estão envolvidas nestas atitudes. Se as crianças com deficiência mental efetivamente estiverem nas mesmas classes e escolas que o comum das crianças, qual será, efetivamente, seu lugar?! O que conduz à desmontagem de uma cultura de massas que *segrega, marginaliza, institucionaliza, estigmatiza* etc. são "núcleos de tendência social" (expressão de Deleuze e Guattari, 1977). Para liberar de uma cultura de massas os processos de criação de novas realidades (núcleos de tendência social) são necessários novos agenciamentos de subjetivação e de socialidade.

Desde a instalação das grandes redes de ensino público, as escolas têm disseminado o binômio instrução-educação, privilegiando a transmissão do saber e os resultados racionais da aprendizagem, mais que os processos de ensinar e aprender e as exposições mais que as problematizações. Se a Sociologia da Educação, há muito tempo, acusa a escola de elitista e de perpetrar toda sorte de violências simbólicas contra os setores populares não pertencentes às elites culturais e econômicas, ela, também, é pensada e projetada exclusivamente para crianças que se perfilam com os padrões eleitos como a normalidade. A ampliação da distribuição escolar se fez exclusivamente para as crianças ditas normais e toda a estrutura e funcionamento do ensino comprovam esta seletividade. Simon (1991: 26) cita pesquisas feitas no Canadá e nos Estados Unidos por Gingras (1980), mostrando que aproximadamente $\frac{2}{3}$ dos docentes do ensino regular, implicados em experiências de integração, não querem pôr em questão as normas tradicionais, mais da metade dos docentes do ensino regular acredita pouco, ou absolutamente nada, no princípio da integração e pouco mais de $\frac{1}{4}$ modificaram suas concepções de normalidade e suas práticas pedagógicas. Os sistemas escolares, ao reduzirem ou verticalizarem em séries o tempo de aprendizagem, praticam uma precoce seleção escolar, constituindo-se em fator de exclusão social e as crianças com deficiência acabam excluídas pela via oficial. Desta forma, a escola está preparada para as crianças que estão completa e imediatamente identificadas com ela.

Um movimento de dessegregação geral que passe pela educação precisa ressingularizar a escola continuamente, absorvendo as contradições com as quais convive e gerando coerências no exercício de suas atribuições educativas. O engajamento dos professores nesse processo, pela via da alteridade, estabelece uma interação pedagógica viva e criativa, não institucional, mas pessoal. Na educação, a dessegregação geral precisará desatrear a deficiência mental da ineducabilidade e o pensamento racional da inteligência; o afeto e o corpo integram a cognição; o organismo e o sistema nervoso não estão dissociados dos nossos atos no meio social.

Dois relatos de professoras da Escola Especial Elyseu Paglioli depõem a favor disso:

Conta-nos a professora Neca sobre uma de suas classes de alunos com deficiência mental: "Eu estava fazendo, com meu grupo de alunos, o relatório de uma atividade que havíamos feito no dia anterior. Uma das formas de relato que utilizamos é o verbal, onde os alunos vão colocando o que fizemos, de que forma foi feito... e vamos discutindo. No meio de uma fala, uma aluna diz: *é muito importante saber ficar sozinho!* Achei muito significativo esta aluna ter dito isto, considerando que este é um grupo de alunos que frequenta o curso de Orientação para o Trabalho, onde um dos objetivos principais é a conquista da autonomia (uma ação efetiva diante das situações que demandam uma resposta). Ao final do relatório, retomei com o grupo aquela frase e perguntei: por que é importante saber ficar sozinho? E ouvi: *...ora, ficar sozinha em casa... no ônibus... em qualquer lugar... Não precisa as mães ficar sempre junto, olhando, dizendo... Vai tomar banho, vai se arrumar, limpa os ouvidos... Quando fico sozinha gosto de ouvir música, ver TV, pegar um pão prá comer, encho os baldes com água... A mãe fica sempre apurando a gente: anda, te arruma que tem colégio... Quando eu tô sozinha, eu penso que eu aprendo, eu olho bem prá coisas, eu mexo nas coisas... mexo nas coisas da mãe. Eu fico só pensando na vida; sem a mãe perto. Não precisa! Eu tô ficando grande! Quantos anos eu tenho?! Dezoito! Já posso me cuidar um pouco... acho que devo! Eu tava pensando no que fazer, queria ficar sozinha no meu quarto, fazer qualquer coisa. Gosto de ficar sozinha pela casa. Fico caminhando e pensando...* A professora, então, segue: "fiquei, eu também, pensando em o quanto esse olhar que a família e a escola exercem sobre esses jovens é um impeditivo de seu crescimento. Todos gostam e precisam de ficar sozinhos com seus pensamentos em alguns momentos. É quando a gente organiza as idéias, é quando a gente planeja e avalia as próprias ações. Apareceu várias vezes, nas falas deles, o ficar sozinho e pensar. Modifiquei minha relação com meus alunos desde este dia. Proporciono muito mais do que proporcionava antes, momentos de trabalho e/ou de descanso sem a minha presença, sem o meu olhar pedagógico ou a minha palavra. Na escola, a gente enfatiza muito a necessidade de aquisição de autonomia nas ações, no trabalho etc.. Mas eu fico, também, pensando em como alguém pode ter autonomia na vida se não consegue ter autonomia para pensar! Como conseguir organizar-se, sozinho, internamente, quando há, sempre, um organizador externo?!"

A professora Cláudia conta de uma classe mista onde dá aulas de dança: "A cada ano, ou de tempos em tempos, meus questionamentos em relação ao Projeto de Integração vão mudando. Embora eu não consiga respostas e, então, mude de questionamento. Este ano, o que está mais claro

é o benefício que as alunas não-deficientes têm tido ao freqüentarem nossa escola. Há um modelo diferente das escolas regulares, como se fossem dois jeitos diferentes de ensinar ou dois jeitos diferentes de aprender. No caso do meu curso de dança, elas estão podendo conhecer diferentes tipos de música, podendo criar e inventar movimentos, mostrando, assim, suas autorias. Isto é valorizado, pois a partir do que é inventado por elas, monta-se uma coreografia. Sempre peço, também, que elas se posicionem, dêem suas opiniões sobre muitas coisas que vão acontecendo em sala de aula, o que não é muito fácil para elas, assim como para nossas alunas [deficientes mentais] que, em geral, nas respostas limitam-se ao sim e não. Vejo, também, que nossas alunas ganham por terem uma relação, aqui, mais próxima dos professores. Não sei - tenho uma quase-certeza de que não - se no ensino regular há este espaço para a conversa, o pedido sincero da colocação de posições e opiniões, a fuga às perguntas para testar as respostas... e onde suas criações e manifestações sejam valorizadas. Cada vez mais, eu entendo que a escola é um lugar para isso, ou seja, a escola deve dar conta não só dos conteúdos formais, mas, também, de uma formação maior desses alunos. Pois como os alunos utilizam, de fato, o conhecimento? A escola deve propiciar espaços onde os alunos possam falar, criticar, inventar... para que estejam crescendo. Isto é um pouco do que eu estou vivendo com a minha turma, hoje, que é formada de seis alunas com deficiência mental [alunas regulares da escola especial] e cinco alunas da comunidade [alunas regulares de uma escola comum]."

Talvez o dilema das deficiências de aprendizagem nos deficientes mentais tenha por desígnio apontar-nos a condição reificada com que percebemos a inteligência e os processos cognoscitivos em lugar da sua dimensão de criatividade processual e sua "ecologia"²⁷ (Lévy, 1994: 135-184). Os deficientes mentais traçam uma linha de fuga na dimensão de seu devir *bobo* (atípico, bizarro), no que se refere à inteligência e a cognição, vivendo na periferia do círculo de normalidade-padrão (forma-homem, racional e detentor dos saberes acumulados pela humanidade) onde a potência cresce pelas bordas, em *devires imperceptíveis*, numa constância das nascentes de modos de viver e pensar, longe da regularidade que leva à erudição ou ao enquadramento nas normas cerimoniais da

²⁷ Uma *ecologia cognitiva* envolve dimensões técnicas e coletivas para a cognição, concebe a participação de mecanismos ou processos não biológicos, como os dispositivos técnicos ou as instituições sociais, constituindo um devir coletivo onde se misturam coisas e pessoas.

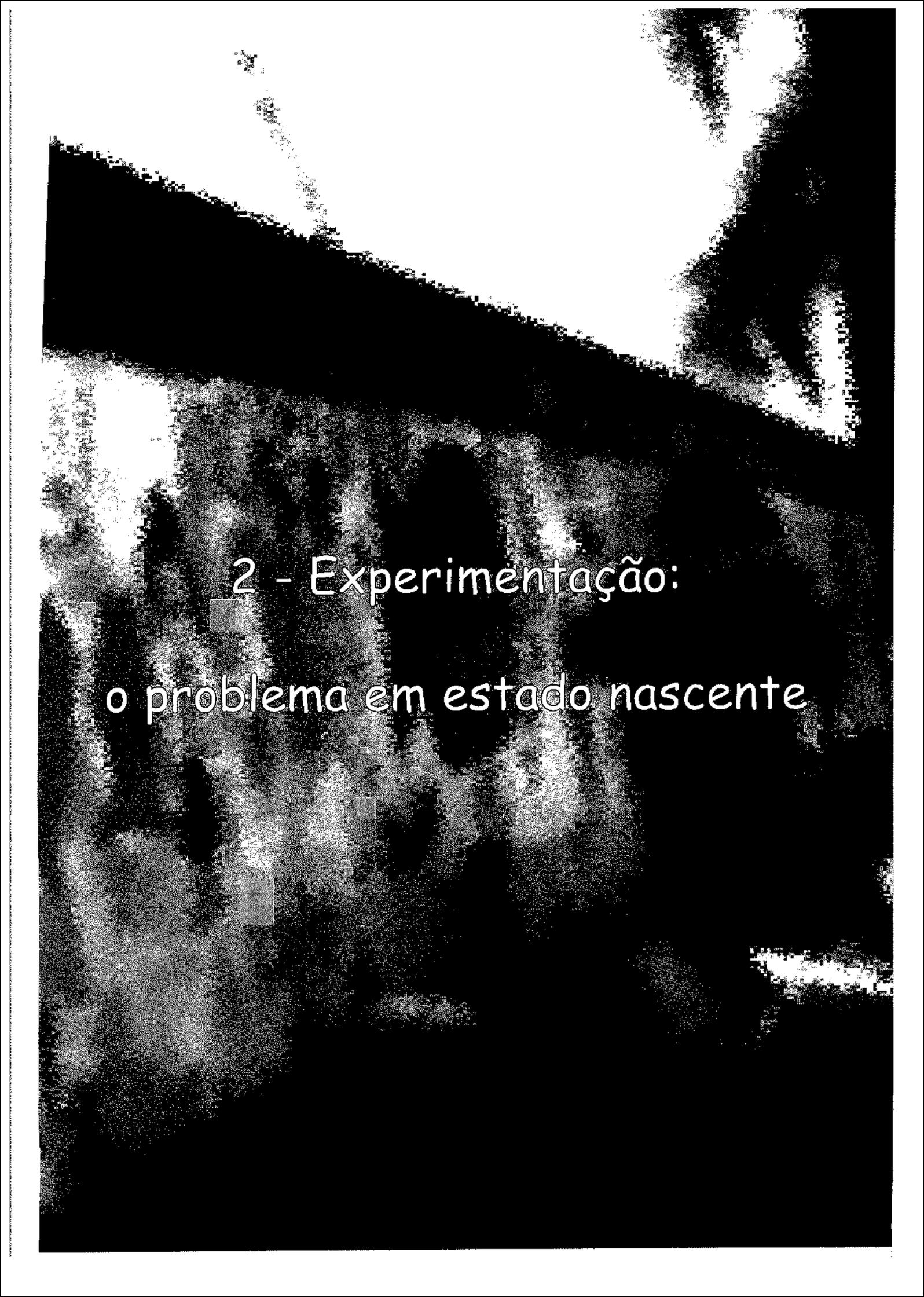
cultura²⁸. As pessoas com deficiência mental, de outra forma, podem alcançar erudição e cerimonialidade social como resultado de aprendizagem e amadurecimento com tal especificidade. A periferia do círculo normal sugere linhas de fuga ao interior do círculo por constituir-se fora de suas fronteiras. Se está fora do círculo é porque esse interior nega a vida e seus vetores (sua diversidade e pluralidade). A maneira com que professores de deficientes mentais e alunos com deficiência mental vierem a assumir sua existência desreificará, ou não, padrões de inteligência e cognição, incitará, ou não, dimensões da autonomia de ordem estética (auto-organização da subjetividade e da socialidade num meio social de transcurso da existência) e os valores da singularidade da deficiência mental poderão revalorizar a vida.

Estou propondo perceber que a *dessegregação geral* - por isso insisto neste termo - não define uma escolha metodológica, epistemológica ou paradigmática, mas uma atitude ética. Não há um quadro teórico, uma escola do pensamento ou uma corrente didático-pedagógica que organiza a prática docente com os deficientes mentais e oferece um modelo de sala de aula integrada. Desejando oferecer-lhes uma adequada escuta ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens, criando estéticas didáticas e pedagógicas que dêem acolhimento às suas singularizações e que despertem processos cognoscitivos pela experiencição de afetos, percepções e conhecimentos, o professor precisará estar aberto à escuta das diferenças e estranhamentos nele próprio. As regras didático-pedagógicas vão sendo engendradas pelo ensino (aprender com o aluno, escutando-o) e a busca de conceitos só faz sentido enquanto engendrada (conduzida e exigida) por questões problemáticas nascentes (dessubjetivação-em-nós).

Poderia, então, fechar este trecho sugerindo, com Maturana e Varela (1995: 198), que "as estruturas que tornam possível uma certa conduta entre os membros de uma espécie se desenvolvem somente se há uma história particular de interações, diz-se que as estruturas são ontogênicas e que as condutas são aprendidas". Convém destacar, como Keil (1992: 125), que o aprender compõe cenas de profunda intensidade, marcando a aventura e tragicidade que ordena as vidas longe do equilíbrio, donde as atividades escolares (as recreações, as histórias contadas, os aniversários comemorados, a

²⁸ Distante das identidades e desindividualizando-se, valores de singularidade pululam secretamente e somente uma percepção do imperceptível poderia captá-los, ou mesmo ajudar em seu acolhimento. Sem querer escondê-los, esses devires crescem com a criança com deficiência mental, linha molecular, com a transparência, ingenuidade e velocidade que Deleuze e Guattari (1997: 81-87) destacam na forma mulher ou no feminino (em ruptura com a forma homem das codificações vigentes como normalidade, daí sua imperceptibilidade).

teatralidade de todos os dias) criam sentidos ao vivido-junto no grupo de escola e na cultura escolar, afirmando um "querer-viver com as modulações nuancadas e quotidianas", acentuando o presente vivido pelos alunos.



2 - Experimentação: o problema em estado nascente

2. EXPERIMENTAÇÃO: O PROBLEMA EM ESTADO NASCENTE

Se esta tese se faz apontando políticas da inteligência na segregação da deficiência mental, ela também se insinua em políticas da inteligência pelo pertencimento a um programa de estudos e pesquisas. Rancière (1995) em Políticas da Escrita diz que "o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a esta ocupação". A escrita dá língua ao que é sentido com o corpo, corpo animado por uma alma e por outros corpos com os quais ele forma uma comunidade e pela partilha do sensível que dá forma à essa comunidade (Rancière, 1995: 7).

Lévy (1994) em As Tecnologias da Inteligência coloca que, se a escrita é uma tecnologia intelectual, ela não existe fora da coletividade. "Fora da coletividade, *eu* não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos microatores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe".

A tradição teórica e intelectualista coloca que os *problemas de pesquisa* servem ao exercício de uma investigação científica e uma reflexão teórica, onde o pesquisador não se inclui na reflexão e sua pergunta fica descorporizada (desencarnada do pesquisador). A tradição fenomenológica destituiu este modelo, afirmando a insuficiência cognitiva de uma reflexão que não incluísse o eu, inaugurando uma estrutura de investigação teórica *sobre* a experiência (pesquisador e pesquisados

como sujeitos de pesquisa). Do ponto de vista da investigação, a experiência subjetiva oferece contornos exagerados quando o rigor ético com a escuta às questões suscitadas pela pesquisa é suplantado por um subjetivismo do pesquisador.

Em uma pesquisa ou atitude cognitiva de *experimentação*, a reflexão teórica passa a ser uma "reflexão corpórea", já não é *sobre* a experiência, "é uma forma de experiência em si mesma" e, por isso, está "aberta a outras possibilidades à parte das contidas em nossas atuais representações do espaço da vida". Varela, Thompson e Rosch (1992: 52) designam essa experimentação como "reflexão alerta e aberta". Esses autores chamam "reflexão corpórea" a atitude cognitiva que não dissocia "corpo e mente", as sensações/impressões/instintos e a razão/pensamento/consciência, que se obtém pela plena presença (*mindfulness*), aliada de uma consciência aberta (*awareness*), a disposição atenta do corpo e uma consciência presente ao atual e não à moral.

Varela, Thompson e Rosch (1992: 53) dizem que é fácil reconhecer um gesto cognitivo animado pela consciência plena (de corpo presente): sua maestria é sentida e é percebida por sua precisão e graça.

Deleuze (1987: 25-26) cita Proust: "verdades da inteligência" que se opõem às verdades que a inteligência descobre quando trabalha com boa vontade, se pondo em ação e recusando-se a perder tempo. A verdade da inteligência é a que intervém sempre depois, nunca antes. As verdades da inteligência (experimentação) são verdades que vêm depois, são verdades do tempo reencontrado. Assim, as linhas do tempo são as linhas do aprendizado.

É interessante ver nessa associação de tempo e aprendizado que Deleuze faz - destacando a inteligência - porque ele fala de ficar inteligente (uma produção) e não de ser inteligente (um dom) e que se fica inteligente pelo aprendizado. De outro lado, o aprendizado requer o que eu estou chamando *tempo de aprender*. A partir de Proust, diz Deleuze: "aprende-se progressivamente", aprende-se pelo que foi passando (mas não pelos sedimentos de memória), "pelas séries de decepções contínuas e pelos meios postos em prática para superá-las em cada série". Entretanto, Deleuze vai falar, também, do dom. O dom é o de ser sensível, o de considerar o mundo como coisa a ser decifrada e esse dom ficará aprisionado se não tivermos os encontros necessários e esses encontros ficarão sem efeito se não vencermos certas crenças (Deleuze, 1987: 26-27).

Bem, Varela coloca a experimentação como pensamento corporizado, Deleuze coloca a inteligência como resultante da experimentação. Em ambos os casos, uma clara linha de fuga do

pensamento clássico ou da lógica escolástica do problema-solução ("todo problema verdadeiro deve ter uma solução", ironiza Foucault, 1995b).

Se o modo de ser do pensamento moderno pretende captar o impensado, como é o caso dos exercícios requisitados ao avanço do pensamento, como a "reflexão, a tomada de consciência, a elucidação do silencioso, a restituição da palavra ao que é mudo, o advento à luz dessa parte de sombra que furta o homem a si mesmo ou a reanimação do inerte", seguindo a sumarização feita por Foucault (1995a: 342-344), esse exercício faz o pensamento avançar naquela direção em que o Outro do homem deve tornar-se o Mesmo que ele, recuperando/resgatando a essência, o original, a verdade etc., ou seja, um pensamento que continua investindo a figura do homem (forma-homem) por todas as partes. Uma espécie de modulação na profunda história do mesmo, nada de um além-do-pensamento (fora da forma-homem). Por isso, Foucault fala da experimentação como a colocação do pensamento em contato com o exterior, em relação com o fora (*pensée du dehors*) e o exterior como instância soberana do saber. Pensar com o fora do pensamento, que é semelhante ao pensar corpóreo, alerta e aberto; aprender com as verdades da inteligência e não com as verdades do pensamento racional-explicativo. Os limites do pensamento estão no exterior do pensamento (no exterior das certezas imediatas), no impensável: é pensar o impensável (Foucault, 1990: 17-23).

Nietzsche (1995: 141-145*) dirá que é a necessidade de "ar puro!, ar puro!" e mais: "em todo caso, (...) longe dos perniciosos miasmas da putrefação interior (...)". Esse pensamento sem idealismo leva ao conhecimento. Esse conhecer, Nietzsche (1992: 52**) chama de "conhecimento trágico": uma nova forma de conhecimento - discrepante da racionalidade clássica - e que resulta de olhar o "inesclarecível", isto é, de ver o que está fora da rede de impenetrabilidade tecida pelo saber lógico-explicativo e de entrar em contato com a necessidade de reconfigurar o saber em uma nova estética da existência. Está mais próximo da arte (metafísica artística) que daquilo que chamamos ciência (metafísica racional).

Guattari (1992: 19-25) coloca que há necessidade de um "pólo cognitivo de singularização, de particularização da pesquisa" (no outro pólo estaria a racionalidade da ciência) para afirmar a criação processual e, em lugar do paradigma da Verdade, estaria uma modelização localizada, encarnada em um corpo social cujo destino está em causa. Os enunciados de pesquisa, numa mudança

* Genealogia da Moral, III, § 14.

** Nascimento da Tragédia, § 15.

de atitude do pesquisador em relação a seus interlocutores, podem ser chamados de agenciamento coletivo de enunciação. "A elaboração cognitiva, neste caso, é inseparável do engajamento humano e da escolha de valores em que implica".

Para Guattari um pólo cognitivo de singularização dirá respeito não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo (Guattari, 1993a: 7-11). Por isso, a pesquisa passa pela configuração de *texturas ontológicas* que poderíamos chamar *mudanças de paradigma* ou *recortes epistemológicos*, mas Guattari (1993b: 135-137) chama Universos de referência heterogenéticos, colocando em causa as implicações ético-políticas da sua produção, a responsabilidade com os campos de territorialização que engendra, a produção de proto-alteridade no registro do seu entorno, a articulação que expõe pontos de singularidade (os elementos que encarnam a fuga da lógica racionalista).

Prigogine e Stengers (Prigogine, 1993: 35-49) dizem que não vivemos em um só Universo, que a irreversibilidade do fluxo do tempo torna impossível reunir todas as possibilidades em um modelo paradigmático. As "instabilidades" desempenham um papel decisivo no *nascimento* de processos do tempo. Referindo-se à Émile Meyerson os autores trazem da história das ciências modernas a realização progressiva de um preconceito que é constitutivo da chamada razão humana: o da necessidade de uma explicação capaz de reduzir o diverso ao idêntico e a mudança ao permanente. Por conseguinte, "eliminar o tempo". As instabilidades (intensidades) vividas com o corpo registram o que os autores chamam "tempo interno" e este é constituído pelos efeitos irreversíveis e pelas flutuações na ordem do tempo. Instabilidades exigem um fluxo de energia, elas *dissipam* energia (por isso o nome de estruturas dissipativas).

"A ordem por flutuação opõe ao universo estático da dinâmica [noção de equilíbrio] um mundo aberto, cuja atividade produz a novidade, cuja evolução é inovação, criação e destruição, nascimento e morte" e não há reversibilidade na processualidade, a única explicação é histórica ou genética (Prigogine e Stengers, 1997: 124 e 150).

O homem reintegrado ao Universo que ele observa devolve à ciência seu potencial inovador, sem universais de certezas (Prigogine e Stengers, 1996). A posição singular da nova aliança entre as culturas científica e humanista é a de *escuta poética* da natureza (poético com o sentido etimológico de fabricante): exploração ativa, manipuladora e calculadora, mas doravante capaz de respeitar a natureza que ela faz falar (Prigogine, 1993: 39 e Prigogine e Stengers, 1997: 215).

A experimentação como construção cognitiva decorre da *escuta poética* de uma questão problemática. Essa questão registra uma gênese (ou história), contando de uma *instabilização* (de uma dissipação da energia que conservava uma dada ordem) e que começa a desordenar-se, deixando escapar novas forças de singularização. Esse estado - nascente de singularização - imporá, mediante uma ética da alteridade, a configuração de um mundo. Irreversível, a alteração do tempo requer abrigo às forças desaprisionadas, à deriva da ordem instituída. A única saída, partindo da experiência corporal e das novas relações desencadeadas, será colocar em prática *acordes de tempo*.

2.1. UMA DERIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERCESSORES POLÍTICOS AO APRENDIZADO E À HETEROGÊNESE NA DEFICIÊNCIA MENTAL

A minha formação como sanitarista (especialização em saúde pública e em saúde mental coletiva) e como educador (mestrado em educação) havia me colocado em contato com noções teóricas e com práticas que apontavam a necessidade de romper com o olhar padrão, de compor novas formas de vida coletiva e elevar a consciência individualista à condição de partilha e parceria. Estava convencido de que devíamos, prontamente, evitar a segregação e a rotulação de crianças pela deficiência mental, pondo fim aos diagnósticos na rede municipal de ensino e à alternativa da escola especial. A leitura de autores como Michel Foucault, Thomas Szasz, Jacques Donzelot, Jurandir Freire Costa, George Rosen, Roberto Machado, Erving Goffman, Georges Ganguilhem, Franco Basaglia e Franco Rotelli, entre outros, me pôs em contato com a história da loucura, do nascimento da clínica, do ordenamento médico e familiar normatizando a sociedade, da imposição de normas ao ser saudável/adoecer/curar-se e essas idéias me pareciam imediatamente transponíveis para pensar a educação especial e os deficientes mentais sob as bases da luta antimanicomial (Basaglia, Rotelli) e da escola possível (Arroyo, Fischer).

A proposta de *integração escolar* da criança deficiente aparecera, pública e oficialmente, no pensamento político-educacional brasileiro somente em 1991, com a elaboração do documento *Subsídios para a Elaboração da Política Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema Regular de Ensino*²⁹, que ainda não circulava com alguma fluência entre os

²⁹ Em 1991, a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) do Ministério da Ação Social (MAS) propôs a elaboração de uma política para a integração das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Assim, foi constituída uma Comissão Nacional, junto com o Departamento de Educação Especial (DEE) do Ministério da Educação (MEC) para elaboração de subsídios que justificassem essa política. Em janeiro de 1992, esses *Subsídios* (CORDE, 1992) são divulgados e, durante o ano de 1993, orientam a elaboração da Política Nacional

professores de educação especial, pais de alunos com deficiência mental e sociedade em geral. A integração escolar soava possível apenas como horizonte para aqueles casos em que a educação especial houvera logrado o sucesso de produzir condições de *adaptação* para encaminhar o aluno a uma classe comum da escola regular.

O próprio discurso da Integração Escolar preserva a concepção segregante, uma vez que a criança a ser integrada é a criança segregada e, caso a integração se ocupe de assegurar a presença física das crianças nas mesmas classes, ela não institui dispositivos para evitar as violências de uma segregação afetiva.

A minha presença junto à educação especial municipal detonara uma linha disruptora (linha de fuga, linha de estranhamento, linha de tensão, risco de experimentação), não pelo discurso da integração, mas pela tensão da *dessegregação geral*, o que significaria não triar e nem discriminar entre *educandos, educáveis e treináveis* e terminar com a especialização de privilégios da educação especial:

- ➔ gratificação de 50% sobre o salário básico para professores de classes e escolas especiais, instituída como se devesse haver uma espécie de penosidade ou periculosidade a ser enfrentada por professores que se dispõem a trabalhar com crianças com deficiência mental (uma gratificação desse tipo guarda semelhança com aquela que é assegurada aos trabalhadores em manicômios e que tem sido alvo de controvérsias deste o final dos anos 80, junto da discussão da desinstitucionalização);
- ➔ a aceitação tácita da não-promoção dos alunos para as classes superiores da escolaridade (não há seriação na escola especial e nem expectativa de retorno às classes regulares das crianças com indicação de classe especial), dispensando o professor de dedicar-se intensivamente às aprendi-

de Educação Especial, coordenada, então, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Em 1994, essa Política é publicada, devendo inspirar a elaboração de planos de ação que definam responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais. Uma vez implantada pelo MEC, a Política deveria ser implementada pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios brasileiros, com o apoio técnico dos respectivos órgãos de educação especial, a partir de 1995. Somente a partir de 1996, portanto, começariam as repercussões práticas da Política Nacional de Educação Especial. Essa política se fundamenta no conceito de normalização: "*Princípio que representa a base filosófico - ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade*" (MEC, 1994: 22).

zagens complexas do aluno, de ocupar-se com épocas de provas ou de documentar etapas evolutivas da leitura, escrita e construção do número;

→ a atuação marcadamente clínica e assistencial, constituindo modelos de professor-terapeuta e escola-comunidade terapêutica, onde não há necessidade de um currículo, planejamento educacional e avaliação de desempenho docente, apenas o uso de uma autoridade disciplinar e *normalizadora* sobre alunos e pais.

A consciência pregnante naquele momento entre os pedagogos especiais era a de que seu exercício pedagógico se restringia às classes unidocentes para deficientes mentais. Não era admissível como próprio à pedagogia especial o assessoramento escolar ou ao professor que se visse envolvido com problemas de ensino e/ou de aprendizagem de crianças com deficiência mental. As modalidades de professor itinerante ou a docência compartilhada em classes comuns eram alternativas desconsideradas por esses profissionais na rede municipal.

Redirecionar o choque inicial do magistério municipal com o meu discurso de erradicação da educação especial segregada em escolas especiais para um encontro com a potência disruptora, encontrando dispositivos intercessores para explicitar as divergências e conflitos, era o desafio colocado.

Minhas falas iniciais e o rechaço dos professores conduziram a uma polêmica desestabilizadora da identidade assumida pelos docentes e da identidade investida nos alunos deficientes mentais. A essa polêmica chamarei *confronto das divergências*. Faço, aqui, o *esboço* das colocações mais comuns entre os professores, segundo os enfoques que caracterizavam as críticas à extinção do modelo especial paralelo, tanto como segregador dos *alunos especiais*, como privilegiador dos *professores especiais*, tentando ser fiel às formulações originais.

As minhas provocações disparavam críticas às bases morais da pedagogia especial:

– *Aceitar a existência de duas redes escolares, uma comum e outra especial, não implica aceitar a divisão dos alunos entre os que demandam, ou não, escolarização?*

– *A exigência de formação universitária em pedagogia especial corresponde à exigência de conferir educação escolar aos alunos ou faz-se necessário um curso de graduação especial para o treino de hábitos do cotidiano e ensino de tarefas produtivas simples para deficientes mentais?*

– *O fato de as crianças com deficiência mental estarem numa escola e não numa clínica não nos obriga a pensarmos suas aprendizagens escolares formais?*

– *Se professores e pedagogos não estiverem suprindo as necessidades de aprendizagem*

complexa dos alunos, não estarão, então, substituindo as funções de um terapeuta ocupacional?

_ Se os deficientes mentais são os alunos que não aprendem na escola e os pedagogos especiais os professores que não ensinam o saber escolar quais as expectativas da educação especial no território educacional?

As contraposições dos pedagogos especiais podem ser agrupadas em quatro blocos de reação às provocações e que conformam conjuntos específicos de forças:

a) Um grupo de colocações se orientava pela crença na incapacidade de *aprender e criar* da criança com deficiência mental (a inteligência como inata e determinando limites e possibilidades):

_ Integrar retardados e pré-psicóticos em classes comuns prejudicará os colegas normais, atrasando a programação da sua série.

_ Colocar todas as crianças na mesma provisão escolar é democrático, mas só os deficientes mentais leves são educáveis.

_ Crianças deficientes mentais necessitam de ensino individualizado e uma programação específica, pois não aprendem como as demais crianças; necessitam material instrucional especializado e currículo diferenciado.

_ A criança débil mental apresenta comportamentos anti-sociais pela não-incorporação e entendimento das regras de convivência moral.

_ Se a educação comum é aquela que se faz entre educadores-educandos e educandos-educadores, com um aluno retardado - bobão, apatetado - essa educação não poderá esperar que ele venha representar o papel de educando-educador.

_ Não podemos admitir a unificação da atenção escolar entre crianças com e sem deficiência mental, na rede escolar comum, porque seus professores não terão competência para atender às suas peculiaridades de aprendizagem.

_ Que aluno de educação especial poderia, efetivamente, ser recebido numa escola comum?

_ Os alunos da escola especial, esses que denominamos como "treináveis", a própria classificação já nos aponta que a sua educação será para torná-los mais integrados à sociedade, treiná-los para a incorporação dos hábitos do cotidiano de vida (treinamento para as Atividades de Vida Diária - AVD).

b) Outras colocações se orientavam pela defesa do sistema escolar especial:

_ Em lugar de fecharmos as classes e escolas especiais, deveríamos ressignificar nossa educação especial para pensá-la como uma escola que ensina e continuar com os deficientes mentais.

_ O único problema a ser realmente enfrentado é o resgate da historicidade da construção

da educação especial, devolvendo uma identidade aos professores e incorporando os princípios da normalização e da integração.

— A proporção entre professores e alunos por sala de aula precisa ser muito reduzida, o que não é freqüente nas escolas brasileiras, para que uma classe comum possa comportar alunos atrapalhados e desorientados como os nossos.

— Os professores das classes comuns do ensino regular não têm preparo/capacitação para atender uma clientela especial; deficientes mentais requerem cuidados constantes e atendimentos especializados extensivos às suas famílias.

— Professores de escola básica poderão receber em suas classes os diferentes tipos de alunos com deficiência?

— É necessário estar seguro de que numa classe comum não ocorram rejeições ou superproteção aos alunos deficientes mentais tratados como abobalhados, pois isso prejudicaria a sua auto-imagem, auto-estima ou autoconfiança e os outros alunos que podem vir a se sentir tanto preferidos como postergados e nenhuma dessas possibilidades vai fazer bem a eles.

c) Um conjunto de questões foi formulado tendo em vista o interesse pessoal dos profissionais de educação especial tanto em termos de cargo, como o concurso público com vagas específicas para este grupo e a remuneração especial, como em termos da formação (como a especialidade profissional ao educador):

— Se colocarmos os deficientes mentais nas classes comuns, será mais difícil definir quais professores farão juz à gratificação salarial do ensino especial.

— A gratificação especial na remuneração não deve acabar, porque se não estamos falando de manicômio ou presídio, mas de escola básica, também estamos falando de alunos que podem ser muito agressivos, grosseiros e inadequados, e muitos retardados são pré-psicóticos.

— Se a educação especial terminar enquanto especialidade, qual será o lugar dos educadores especiais, titulados e concursados para essa área de especialidade?

d) Um último bloco de falas caracterizava-se pelas incertezas referentes à reunião de todas as crianças nas mesmas classes das mesmas escolas:

— A família de uma criança retardada não "autoriza" em seu filho o aprender formal, uma vez que se estrutura para aceitá-lo ou rejeitá-lo, segundo a deficiência mental.

— Será que a escola especial não tem "desautorizado" as aprendizagens e a competência educativa da família ao defender-se como lugar obrigatório da infância deficientizada?

— Como podemos garantir que as crianças com deficiência mental sejam protegidas contra as

desqualificações e isolamentos perpetrados pelos demais alunos, funcionários, professores e pais dos outros alunos?

— Como definir quantos alunos deficientes mentais podem ser recebidos em uma classe comum?

Esse *confronto de divergências* dá visibilidade à dimensão das forças que se potencializam quando se abala uma certeza, quando uma instabilidade se insurge e rompe o estado que estava em equilíbrio. O tempo que estava estabilizado na organização especial do sistema escolar, ao ser desestabilizado, trouxe instabilidade ao nosso *tempo interno*. Uma dissipação de energia externa e uma dissipação de energia interna. A identidade de professores especiais abalada, a identidade das escolas especiais abalada e a identidade de deficientes mentais abalada. Resultado: reação e a tentativa de preservar um mínimo de identidade, uma essência identitária dos mesmos valores morais e racionalistas que estavam sendo abalados ("ressignificar e continuar"/"resgatar e devolver uma identidade", como aparece nas colocações do bloco "b").

O *confronto de divergências* explodiu (abriu) um novo Universo de referências - estranho, desconhecido, imaginário, mas *possibilizado* (pois foi formulado intelectualmente) - e uma processualidade irreversível teve que ser enfrentada por todos nós (direção da Divisão, equipe do Apoio Psicopedagógico e professores da educação especial).

Desencadeada a processualidade, a metafísica artística e a metafísica racional estarão em cena como numa coreografia das forças que vão disputar a manutenção do Mesmo e a invenção do novo.

Os questionamentos que aparecem (as dúvidas), enquanto interrogantes das certezas, como aparece no bloco "d" são microéticas da vontade de vida insinuada no confronto³⁰, isto é, uma alteridade pedindo para se expressar. Somente uma *escuta poética* à instabilidade trará à existência um mundo inventado efetivamente pelas forças de vida em jogo. Qualquer tentativa de acomodação, adaptação, enjambração para aplacar os desconfortos e silenciar as forças reduzirá a velocidade do fluxo do tempo, lentificando sua potência virtual. Essa atitude não engendrará, ainda, a suavidade necessária para aceitar a irreversibilidade e a sucessão de ordens por flutuação.

³⁰ O que estou chamando de uma microética da vontade de vida é a instância da ética em estado nascente, descomprometida com os depósitos de consciência desatualizados, retidos sob as representações e que afloram à superfície pela via da razão. Estou diferindo a microética da ética para acolher integralmente o estado inconsciente ou corporal do querer-sentir da alteridade.

Para mim, também não havia certezas e o estranhamento estava em mim também. Entretanto, a *escuta poética* me era muito mais acessível, eu contava com uma boa parte do Apoio Psicopedagógico para a *poiesis* coletiva do novo Universo de referências. Já o grupo de pedagogos especiais que se manifestava se defendia e se protegia na "especialidade", afirmando o inatismo da inteligência e seu poder de determinar limites e possibilidades (bloco "a" acima) e defendendo as prerrogativas corporativas, profundamente identitárias (bloco "c" acima), chegando a questionar o Secretário Municipal da Educação quanto a minha habilitação acadêmica para estar na direção da Divisão. O problema dessa postura é que ela não trazia para o debate questões como o aprender, o ensinar, a cognição, a produção de inteligência, a dimensão existencial específica dos deficientes mentais, as inovações pedagógicas possíveis; limitava-se à argüição de identidades e tratava a educação de forma reificada.

Desse *confronto* emergem muitas questões problemáticas que habitam esta tese e que se fazem a uma educação sem segregação e sem o preconceito bobos-inteligentes para organizar uma sala de aula na escola. O tempo de contato com a escola especial abriu um plano de experimentação com o deficiente mental de uma forma ímpar em minha trajetória porque, ao mesmo tempo em que era possível identificar essas crianças com os loucos e a história das práticas sociais ante a loucura, não era possível propor o seu acolhimento nas escolas comuns sem interpor a discussão de um certo andar *da vida e das relações*, segundo a normatividade escolar (a possibilidade das aprendizagens formais, as políticas da inteligência). Se a dessegregação dos deficientes mentais se centrasse no discurso da desinstitucionalização (como na política anti-manicomial) ou dos direitos de cidadania (como na política de luta contra a discriminação), não haveria porque sustentar a ênfase na escola comum como referência necessária ou crucial para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

A dessegregação da criança deficiente mental, neste caso, estava tomando o referenciamento escolar como produtor de efeitos de *aprendizagem e desenvolvimento* que geram produções inconscientes, afetos e práticas diferentes, nem sempre consideradas relevantes nas avaliações escolares. A cognição estava sendo tomada como um efeito do estar no mundo, indissociável do corpo, da linguagem e da história social, afetada pelos atos didático-pedagógicos e pelas relações de aprendizagem. A escola estava sendo compreendida e aceita como lugar de vida na infância, mutando as suas formas, à maneira nômade, ao operar com o ensino e aprendizagem para dar acolhida à vida coletiva que abriga. A escola, como lugar do agenciamento educativo, deveria

implicar seus educadores na descoberta do que, ou do como, fazer para que as crianças com deficiência mental aprendam, porque as interações agenciadas pela educação produzem atos cognitivos e experiências vividas, compondo tramas do conhecimento e do desenvolvimento.

Para assumir a polêmica, era necessário produzir algum nível de ressonância, respostas que fossem conectáveis aos pressupostos presentes entre os professores, mesmo que para breçar e derivar esses pressupostos para outras direções (bifurcá-los³¹). Torcia para que algumas das palavras que eu usava ou coisas que eu fazia viessem a desempenhar essa função. Três elementos, a seguir descritos, funcionaram como *intercessores*³² na produção de comportamentos probabilistas junto aos professores: um conceito de *Transversalidade* - que reverberou afirmativamente - uma proposição discursiva, a *Escola Transitória* - extraída da polemização - e uma ação deliberada, uma *Figura à Deficiência Mental* - para exceder frontalmente os limites de confinamento da educação especial.

³¹ As bifurcações num sistema de não-equilíbrio são uma fonte de quebra de simetria; a homogeneidade é quebrada. Em geral, temos uma sucessão de bifurcações que faz coexistirem zonas deterministas (entre as bifurcações) e pontos de comportamento probabilista (os pontos de bifurcações), como na processualidade que organiza a vida. (Prigogine e Stengers, 1996: 73-75).

³² Essa acepção dos intercessores foi inventada por Deleuze e Guattari. Para Deleuze (1992) o discurso de minoria se faz com intercessores; os intercessores são como interferências entre linhas melódicas estrangeiras umas às outras, fazendo-as percutir uma na outra. Intercessores não são agentes de trocas ou de iluminação das reflexões, são agentes de derivação ou de introdução da diferença.

2.2.1. O PRIMEIRO INTERCESSOR: *TRANSVERSALIDADE* COMO UM CONCEITO OPERACIONAL - UM PLANO DE REFERÊNCIA

A noção de transversalidade³³ veio funcionar como um *operador* no desmanchamento das representações de educação e de docência especial possuída pelos professores. A educação especial estava sendo *convocada* a abandonar a sua dimensão representativa. Por outro lado, estava sendo convocada a *transversalizar* a educação escolar e a não cristalizar-se em classes e escolas específicas. Em diversos momentos da escolaridade, alguns alunos requerem ensino especializado para atender especificidades de sua história escolar, história de vida, sua experiência com a educação ou o modo como vêm desenvolvendo suas capacidades interativas e de aprendizagem. Dar-se conta dessas *necessidades educacionais especiais* sem o peso do diagnóstico de dom inato e permanente e sem o peso do *continuum* entendido como progressão linear que evolui ou entra em descenso, permite pensar professores diversos em colaboração. Não será possível "consertar" um aluno pré-psicótico, mas será possível assegurar-lhe o direito à escola e à diferença pela introdução do tempo de um professor de apoio. Na escola especial, o tempo, reafirmo, tem sido sistematicamente eliminado. O exercício da docência passava por pensar o "quem sou" e a introdução de um novo conceito permitia acolher a instabilidade, operando com os riscos da perda do Universo que produzira as identidades docentes da educação especial. É a partir do próprio confronto resultante da alteridade ou das singularizações-em-nós com a(s) identidade(s) que representamos ou com os processos subjetivos a que somos convocados (atualizar-nos, reinventar-nos, reengendrar-nos, auto-organizar-nos...) que podemos ir mudando. Poder sair desse fechamento narcísico à alteridade, do lugar categórico da especialização, das polaridades conceituais do "*é deficiente ou não é deficiente*"; "*posso ensinar ou não posso ensinar*" é possibilitar que várias alianças se

³³ Transversalidade é um conceito originário da psicoterapia institucional e foi formulado por Félix Guattari. A transversalidade é uma dimensão que pretende superar tanto os impasses de uma pura verticalidade, quanto os de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos (Guattari, 1987).

estabeleçam entre pólos, que uma zona probabilística se instaure para a escolha de novos regimes de atividade (ver também Amaral, 1994).

Uma vez que não há o professor *especial* como individualidade operativa diferencial, restava ativar o desenvolvimento das capacidades do professor para aceitar a heterogeneidade de alunos, isto é, não localizar o professor *especializado* ou tornado *especial*, mas localizar professor e aluno como imbricados numa relação de aprendizagem. A transferência não seria mais que uma paralisação do real, uma polaridade personológica: de um lado, o aluno "prejudicado"; de outro lado, o professor capaz de "suportá-lo". Acreditar que é possível, na educação, uma relação interativa de transversalização professor-aluno estabelece um outro tipo de ligação com o pensamento e inclui a dimensão do coletivo no desenho da experiência social.

A transversalidade, aceita como um plano de referência, permitiria o agenciamento coletivo do ato educativo, do investimento criativo nas possibilidades de vida, tanto entre professores, quanto entre professor e alunos.

Redimensionando a perda de um lugar definido para os professores especiais, podia-se trabalhar com a conquista de outro; como docente, dentro ou fora da escola especial.

Podemos voltar ao *confronto das divergências* e rever as forças: testar limites, focar e desfocar, reconhecer(se) e desconhecer(se). Em todas as escolas uma transição foi-se fazendo, vozes estranhas foram sendo enunciadas e atitudes estrangeiras visibilizadas. Conquistando um plano de referência, se poderia assegurar o assento necessário à desterritorialização inicial: a energia dissipada poderia ser prenúncio de uma nova figura.

Enquanto agenciamento coletivo, esse *confronto* despertava duas atitudes entre os professores:

- ➔ um grupo que se manifestava pela manutenção/apego aos contratos *conservadores* (entulho normalizador) e que se expressava pela renitência aos emblemas diferenciais (a criança diferente *versus* a criança normal), onde o *respeito à diferença*, como discurso, servia para anular o desconforto da maioria com o *não saber o que fazer em sala de aula com um "bobo"*, a imposição tradicional de respostas e alternativas de tratamento e cura;
- ➔ um grupo que buscava a construção de um processo *inovador*, disposto a denunciar o currículo oculto (único) das escolas especiais (a normalização social) e desocultar os sucessos com as aprendizagens em muitas crianças que vinham sendo mantidas sob estigmas corporais e de conduta social como crianças sem inteligência, sem domínio do relacionar-se através da

linguagem³⁴ e sem capacidade de aquisições lógico-didáticas. Esse grupo se expressava pela proposição de rompimento das fronteiras da escola especial - como território da deficiência -, para a construção de um processo que pudesse mudar essa situação.

2.2.2. O SEGUNDO INTERCESSOR: A ESCOLA TRANSITÓRIA - UM PLANO DE COMPOSIÇÃO

A polêmica da incorporação das crianças deficientes mentais pela escola comum despertou uma série de proposições que buscavam constituir novas funções à escola especial, redefinindo seus objetivos. A designação *escola transitória* apareceu como proposição que, embora não consensual, colocava uma alternativa concreta para pensar uma nova definição, aplacando o temor dos professores especiais de queda no sem-lugar ou a instituição de dois pólos de representação fechada: conservadores X inovadores. Uma escola não sedentária diante do conhecimento ou uma escola especial transitória aceitaria a transitoriedade do modelo especial ou dos modelos especiais, sem tramar o fim da educação especial.

Poderíamos pensar esse *transitório*, como o tempo para a passagem de um aluno de escola especial para uma escola comum: o aluno freqüentaria a escola especial até que evidenciasse condi-

³⁴ Fala-se em alteridade e singularidade, na maioria das vezes, a partir da hipótese de que são "sujeitos" (sujeitos únicos) que estabelecem as interações sociais. Segundo Stern (1992: 20-28), existem *perspectivas subjetivas organizadoras* em relação ao eu e ao outro e domínios do relacionar-se que envolvem experiências tanto aquém, quanto através da linguagem. Quando se fala em sujeito, geralmente, se está falando de um único domínio do relacionar-se, o domínio verbal, e as formas distintas de experienciar a vida e o eu são reduzidas a esse único domínio subjetivo. Focar a consciência no domínio verbal, declarando-o a versão oficial do que está sendo experienciado negará a experiência nos outros domínios (versões não-oficiais) do que está acontecendo e que continuam constituindo a experiência subjetiva das interações sociais. As experiências que se situam fora da própria linguagem são mais amplas e heterogêneas do que a consciência pode abarcar.

ções para frequentar uma escola comum. A passagem, neste caso, estaria legitimamente filiada à concepção de uma normalização para o acesso posterior à escola comum, uma espécie de mediação para a sociabilidade requerida pela escola comum. Essa colocação dos deficientes mentais, provisoriamente, em escolas especiais, para que pudessem ascender à escola comum, restauraria a concepção de educação compensatória, que visa estimular a criança até um nível de relativo desenvolvimento, compatível com o esperado como necessário para o início do processo comum da escolaridade, mas a transitoriedade ser da escola e não do aluno ganhava a escuta de pais e educadores tradicionais, produzindo um campo probabilístico. Ao trabalhar por um novo modelo de acolhimento na escola comum e por sua qualificação ou até mesmo pela absorção de uma nova estrutura e uma nova compreensão da docência na educação comum, se estaria reciprocamente tornando transitórios os modelos separados em regular X especial.

A conquista do convencimento de pais e educadores sobre o desenvolvimento das competências interativas e cognitivas do aluno com deficiência mental colocava esta transitoriedade em um patamar ousado: uma ordem provisória engendrando uma nova ordem. Entendendo que uma mutação desta natureza, no campo prático, se opera e consolida de modo processual, fazendo emergir enunciados e visibilidades que organizam um novo saber-fazer, era necessário assegurar o lugar do deficiente mental entre não-deficientes - um lugar com e entre os outros, visto que a separação institucionaliza dificuldades tanto ao deficiente, quanto à sociedade que dele não toma conhecimento suficiente - e ganhar a colaboração dos pais e educadores mais audaciosos, potencializando o campo probabilístico.

A transitoriedade tornava-se o esboço de uma outra forma de pensar a educação e a escola especial. Uma simulação buscando dar forma às intensidades dissipadas. A escola especial viria ocupar o lugar de intercessora de uma nova escola comum, propositiva de formas particulares de suporte pedagógico, assumindo, assim, uma imagem provisória para si mesma, mas catalizadora de um processo de mutação: ativação de vetores potencializadores das intercessões à aprendizagem, das interações em sala de aula e do estabelecimento de uma rede de relações novas, que remetessem ao fim dos espaços segregativos.

A *escola transitória*, como um plano de composição, funcionou, se prestando a um modelo provisório. A referência à transitoriedade da criança deficiente mental na escola especial posta em circulação por toda a rede escolar municipal, inclusive junto à rede de escolas infantis (zero a seis anos), fez com que se pensasse na prioridade do acesso precoce à escola em oposição à rejeição de

matrícula. A sua validade, entretanto, foi reinstituída, após a minha saída da Secretaria, em um outro lugar: as *classes de integração* (salas de recursos) nas escolas comuns, que têm a função de receber os alunos egressos da escola especial com chance de adaptação à escola comum e prepará-los para ingresso nas classes comuns, se for possível³⁵. *Classes de integração* poderiam ter sido criadas na escola comum, fazendo a inclusão, em sua estrutura, de turmas mistas que serviriam tanto aos alunos com deficiência mental, quanto aos alunos com idade de ingresso defasada em relação à série de ingresso, abrangendo um perfil unificador das quatro séries iniciais ou pela inclusão de professores de apoio³⁶ para compartilhar turmas que recebessem 2, 3 ou 4 alunos especiais (incorporando os apontamentos de Lígia Amaral na leitura de uma versão anterior deste texto).

2.2.3. O TERCEIRO INTERCESSOR: UMA FIGURA À DEFICIÊNCIA MENTAL - UM PLANO DE CONSISTÊNCIA

A segregação e rotulação estabelecem relações de encobrimento que produzem a exclusão do contato e do encontro entre aqueles que são postos de cada lado da barreira do estigma. A providência de uma imagem à consciência ou de uma figura de convivência às pessoas segregadas/rotuladas poria a opinião pública em contato com seus universos de referência atípicos/bizarros, posto que deles quase não se têm notícias além da separação e institucionalização.

As percepções da consciência triam os mundos que nos são dados a conhecer e asseguram a

³⁵ A idéia das *classes de integração* pertence aos modelos mais antigos das propostas de Integração. Data de 1974 (Gearheart, 1974), numa proposição dos EUA para democratizar a educação escolar. Está centrada na criança a integrar (normalização da criança) e não nos modos de fazer a educação.

³⁶ Os chamados *sistemas de apoio* foram inventados pelo Decreto de Regulamentação da Educação Especial de março de 1985, na Inglaterra, e podem se traduzir por: opções curriculares complementares; reforço pedagógico; serviço complementar de fisioterapia, terapia ocupacional ou fonoaudiologia; departamentos de psicologia, psicopedagogia ou orientação educacional; presença de monitores para auxílio em higiene e alimentação, entre outras (ver em Gortázar, 1995: 322-335).

ignorância de tudo quanto está sob ou aquém de nosso mundo seguro, consciente e racional, para que esse mundo seja *o*, e não *um*, mundo.

O dispositivo da segregação serve à produção de valores morais na sociedade e, assim, à produção de um corpo social visível pela repartição e classificação dos indivíduos e pela composição da individualidade como uma fixação aposta sobre as singularidades de cada um, o que torna cada indivíduo um *caso que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.* (Foucault, 1988a: 170). A normalização que, num sentido foucaultiano, significa "arte do bom adestramento" (Foucault, 1988a: 153-172), ou num sentido guattariano, "bloqueio dos processos de singularização" (Guattari e Rolnik, 1986: 45-65), traduz as conquistas sociais em conquistas identitárias, atribuindo direitos e prerrogativas que fazem a instauração e manutenção de um *status* diferenciado e binário: normalizado X deficitário.

As intervenções políticas (macropolítica³⁷) que se ocupam de conquistar hegemonia e legitimidade, operam no campo *legal e moral*. No campo da *ética* viva, - que se faz o tempo todo durante as relações -, as intervenções são micropolíticas. A micropolítica, expressão inventada por Guattari, se ocupa da *desindividualização*, isto é, de encontrar os focos de unificação, os nós de totalização e os processos de subjetivação que devem ser desfeitos, a fim de seguirmos a formação do novo, o que está emergindo de forma inédita ou a *atualidade* (no sentido de Foucault), conforme esclarece Deleuze (1992: 109). Para a micropolítica interessa a vitória das forças que engendram e afirmam a vida, a dissolução das identidades e a reconfiguração das formas e figuras de ser-pensar-agir-perceber.

Segundo Amaral (1995), estabelecer contatos ou presentificações com deficientes no maior número possível de lugares, situações e eventos sociais é uma forma de despertar atitudes favoráveis à eliminação dos preconceitos ou estigmas. É necessário o contato com os deficientes mentais (percebê-los), admitindo, inclusive, a ocorrência de uma certa curiosidade (natural), especialmente de outras crianças, e de um certo incômodo ocasional nas relações mistas, para

³⁷ A macropolítica inaugura muitos movimentos micropolíticos como a chamada *discriminação positiva*, por exemplo, que assegura um lugar de direitos, entre as majorias, àqueles que são discriminados negativamente (no caso da deficiência, destaque na Constituição, benefício mensal da assistência social, reserva percentual de cargos e empregos públicos, isenção de tarifa no transporte coletivo, proteção especial das esferas públicas etc.), mas é preciso, como diz Guattari, colocar a *micropolítica* por toda parte (Guattari e Rolnik, 1986).

realizar a passagem das alternativas segregadoras (exclusoras do contato) para as de relacionamento (microéticas de proximidade e convivência).

Era necessário disseminar uma imagem da educação especial que produzisse uma nova aproximação com os deficientes mentais enquanto alunos da rede municipal de ensino, mas, também, levar isto mais longe que um discurso bem-amarrado de respeito e ajuda para instigar a intensificação do contato micropolítico (produção de heterogênesse), dentro e fora da educação especial.

A situação de dois conjuntos de atitudes dos professores, citados quanto ao plano de referência, somada a uma frágil situação de manutenção da direção política na Secretaria que colocava em dúvida a possibilidade de efetivar uma escola especial transitória na rede municipal, uma vez que a direção política anterior tinha outra posição e uma direção posterior poderia apresentar uma terceira, mantinha toda a educação especial sob a tensão de optar por projetos a defender.

Surgiu aí um terceiro intercessor, resultante da reunião da maior parte do apoio Psicopedagógico e de um conjunto de professores que se aliava às "inovações": a promoção de uma figura pública à deficiência mental pela simulação de uma outra imagem. A simulação, neste caso, atuaria com uma imagem do campo virtual, dilatando as probabilidades da realidade, como uma marcação de temporalidade (a simulação é uma presentificação, não é uma fantasia).

A escolha de uma ação pública de notoriedade à educação especial serviria para forjar uma figura reterritorializadora (não reproduziria um modelo ou opção identitária, mas uma figura finita). Apesar da falta de consenso e do curso polêmico dessa discussão, a figura simulada vingou. Em outubro de 1993, grupos de alunos e professores do ensino especial organizaram uma *tomada artística* da Secretaria Municipal da Educação. Foram organizados grupos em todas as escolas para uma visita ao Secretário da pasta municipal da Educação e à Divisão responsável pela educação especial. Um grupo de alunos preparou um painel de parede confeccionado com sucatas, tecidos e tinta que foi instalado na ante-sala do gabinete do Secretário. O painel, uma obra de arte de extrema qualidade, ocupava a maior parede da sala. Um grupo de alunos pintou todas as portas das salas da Divisão e, durante uma tarde inteira, circularam e conversaram com seus funcionários. Um terceiro grupo pintou o famoso muro da Av. Mauá, um muro que separa o centro da cidade das margens do estuário do Guaíba. O muro divide as opiniões na cidade quanto a sua manutenção ou derrubada e, nos últimos anos, tem servido para mostras de *arte na rua*, quando é preparado para

receber pintores, artistas ou curiosos. Uma faixa desse muro foi reservada à educação especial e mantida por mais de um ano sem nova cobertura para outros artistas.

A mobilização foi produtora de muita energia, reagenciando o educativo na dimensão do sensível, da rua, do contato com a exterioridade, mobilizando o corpo, o pensamento, a experiência viva e o conhecimento.

Esses intercessores serviram ao tempo de estranhamento com o ensino especial no município e, como microprocessos, foram agenciando várias condutas pedagógicas, orientadas por uma nova percepção e uma nova sensibilidade, se propagando pela rede municipal. Também ficou disseminada uma crença de que os alunos de escola especial podiam ser *promovidos* à escola comum, embora não se tivesse qualquer convicção quanto ao *quando e como*. Muitas das práticas desencadeadas foram, aos poucos, sendo reconvertidas com concepções tradicionais pela ausência de intercessores de ativação das forças do ordenamento por flutuações.

O *tempo* foi desordenado, a visão conhecida do horizonte foi estilhaçada, um campo virtual se abriu no meio da realidade e *ondas de tempo* fizeram flutuar o ordenamento que dava sentido às práticas em curso. A nova administração vinha para *restaurar o equilíbrio e erradicar toda essa confusão que despolitizava a educação*. Não é meu objetivo descrever os fenômenos de reconversão das práticas inauguradas após a troca de direção política, porque envolveria uma dedicação analítica para compreender forças e ondas de tempo que não quero empreender agora. A irreversibilidade dos processos de tempo, entretanto, evidentemente é real e, do ponto de vista prático, a Política Internacional de Integração Escolar (macropolítica) ganhou mais do que entrada na rede municipal, ganhou assento, morada e envolveu a parcela sindical dos professores, envolveu os planos de capacitação de professores e envolveu os teóricos da educação pública. A luta política foi molecularizada nos afetos (micropolítica). No plano molar, a pergunta (vozes da resistência) sobre quais alunos podiam ser integrados em classes mistas era respondida pela coordenação de educação especial com tristes *escalonamentos* de gravidade da deficiência ou do quadro psicológico. Quero reafirmar que, dessa experimentação, um grupo, particularmente, foi criando um *corpo* escolar ao processo de singularização inaugurado e que eu pude ou quis acompanhar; é a esse grupo que esta tese se dedicará.

2.2. INTEGRAÇÃO REVERSA, O VIRTUAL EXIGE ATUALIDADE

Um direito à educação dos deficientes mentais não vem antecedido pelo fim da escola especial, sob pena de corresponder à exclusão de qualquer acesso às aprendizagens formais e à referência escolar no processo de subjetivação. Uma luta de dessegregação geral, entretanto, precisa desmascarar a normatividade escolar que codifica e reifica as potencialidades e reproduz os estereótipos de criança difícil-problemática-sindrômica-incapacitada (os estereótipos se convertem em estigmas). A ampliação das especulações sobre formas especiais de aprender (vivas, expressivas, dinâmicas, coletivas) é tarefa de qualquer professor e não ofício de especialistas acadêmicos.

O caso de uma menina, moradora da periferia de Porto Alegre, que buscou a rede municipal de ensino e foi acompanhada pelo Apoio Psicopedagógico³⁸ é exemplar. Em 1988, a mãe de Taís (treze anos e, até então, fora da escola) buscou matrícula em uma escola estadual, onde foi orientada a levar a menina para atendimento especializado. Inconformada, a mãe procurou, em 1989, uma escola especial municipal. A avaliação para o ingresso no ensino especial diagnosticou, através dos exames neurológico-evolutivo e psicológico: "disritmia, deficiência mental moderada, epilepsia, dificuldade na coordenação viso-motora e idade mental de aproximadamente seis anos". A investigação pedagógica indicou encaminhamento para escola especial e, assim que possível, inserção em oficina ocupacional para o treinamento em atividades profissionalizantes. A avaliação pedagógica, ao final do ano escolar, recomendou: "investimento em atividade de profissionalização e atividade de pré-alfabetização". No ano seguinte (1990), Taís integrou um grupo de alunos cuja professora trabalhava a alfabetização com o referencial do construtivismo pedagógico. Ao final desse ano, o parecer pedagógico recomendou: promoção para a 1ª série do ensino regular. A escola que recebeu Taís a considerou aluna de classe especial e fez sua inclusão nessa classe. Em 1991, então, Taís ingressou numa escola comum, embora numa classe especial. Houve a promoção escolar e a avaliação da professora de que ela estava aprendendo. Em 1992, Taís passou para a 2ª série e, no Conselho de Classe, sua professora depôs sobre o seu desenvolvimento escolar: "a aluna não apresenta

³⁸ O relato pertence ao atendimento psicopedagógico de Cláudia Freitas (Ceccim, 1993).

impedimento para a sua aprendizagem".

O tempo de aprender de Taís quase foi *chacinado* ou, dito de outra forma, o seu devir estava sendo obstruído ao lhe ser impedido o acesso às aprendizagens escolares. Ao ser *recebida* pela escola, seu devir bobó pôde ser temporalizado e, mediante a alteridade possível com as professoras, atualizar algum nível de sua capacidade de aprender. A defasagem etária poderia ser contínua ou interromper-se. Ela continuaria acumulando saberes escolares ou simplesmente deslocar-se-ia do plano homogêneo da normalidade ou da deficiência. Em qualquer destas circunstâncias, um quinhão de tempo estava sendo generosamente introduzido no seu aprender.

Volnovich (1995: 89-101), psicanalista argentino, relata o atendimento de David, um menino que ele atendeu dos seis aos oito anos de idade. O descreve como um menino atípico, que baba, tem o muco nasal escorrendo pelos lábios, uma expressão bizarra. É estrábico do olho direito, virado para dentro e para cima, quase cego. "Mais que feio, é desagradável". Aos três anos foi diagnosticado por uma psicanalista como pré-psicótico, ela mantinha sessões periódicas com os pais. Agora ela julgava que ele já tinha idade para iniciar a análise, reconhecida a psicose, e recomendou aos pais a busca de um psicanalista homem. Durante dois anos, desde o diagnóstico, o menino fora atendido por uma psicomotricista e, no último ano, vinha sendo atendido por uma psicopedagoga. A psicopedagoga o diagnosticou como retardado mental e desaconselhou o ingresso à escola. As condutas de David eram de inquietude, dispersão e desordenamento. Diante do afastamento dos pais fazia ataques de uma "intensidade insuportável". Volnovich comenta o seu jeito meio "adultomórfico" e que no ambiente familiar não há crianças de sua idade, diante dele todos são gênios que o marginalizam e depreciam. Não tem relacionamentos fora da casa e das sessões de terapia. No primeiro ano da análise, o menino ingressa numa escola comum, aprende a ler e escrever, mas só o faz mediante o olhar atento da professora ao seu lado. Em dois anos David não babava mais, não tinha mais o nariz escorrendo e foi adquirindo um aspecto viril e doce, não adoeceu mais. "Está lindo!", concluiu Volnovich.

O relato de Volnovich me interessou por evidenciar que a vitalidade não orgânica é do *corpo em relação* ou do *corpo em atuação*, não da sua natureza orgânica. Ele descreve o menino como sendo, no início, *mais que feio, desagradável; é atípico, bizarro e baba*. Em dois anos passa a dizer: *ele está lindo, não baba, não tem mais o nariz escorrendo*. Não foi a psicomotricidade, a psicopedagogia ou uma educação especial que operaram essa *transformação*. Foram a escuta psicanalítica como escuta poética, o seu ingresso na escola e o *acolhimento* de seus devires atípico, bizarro, de quem baba.

Naffah Neto (1994a: 86-89) destaca que o *acolhimento* tem a função ética de garantir "assento, morada, espaço de vida e transformação" às forças ativas em cada personalidade. Não são conquistas macropolíticas (Política de Integração Escolar, por exemplo) que asseguram essa corporização³⁹. São conquistas micropolíticas: a alteridade, o devir e a criação *em ato* sobre o corpo real. Uma heterogênese do corpo decorre de ele poder afetar e ser afetado por outros corpos (Spinoza, 1979: 175-223). Deleuze diz, então: o corpo não orgânico (Corpo sem Órgãos) "é um corpo afetivo, intensivo, anarquista, que tão somente comporta pólos, zonas, umbrais e gradientes. Uma poderosa vitalidade orgânica o atravessa" (Deleuze, 1996a: 182).

As pesquisas sobre integração escolar de alunos deficientes mentais entre crianças comuns têm ganho fôlego no Brasil desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994). A maioria das pesquisas, entretanto, se refere aos estudos de classes especiais ou salas de recursos como estratégias de integração nas escolas comuns. Tal situação é condizente com o movimento pretendido de reservar as escolas especiais para aquelas crianças cuja educação nas classes comuns fique claramente demonstrada como incapaz de atender às suas necessidades educacionais e sócio-culturais. Apesar disso, situações como a de Taís são as mais freqüentes: a educação comum desacredita na criança e ela deve ser segregada, passando à pertencer à educação especial. A educação especial pode desacreditar da sua capacidade de aprender ou aventurar-se a ensiná-la. Se ela revela competências escolares, começa uma jornada à procura de uma escola comum que a receba. Ainda aí, mantém-se o risco da segregação: classe especial. Se a criança segue demonstrando sua competência, consegue ascender à classe comum. Os riscos de uma re-segregação não terminam: ela era da educação especial!

Há situações (raras ou incomuns) em que a integração não é possível por questões de segurança da criança com deficiência mental ou de seus companheiros na escola comum. Embora infreqüentes, há casos em que a convivência de crianças com graves perturbações de comportamento ou graves limitações à autonomia podem provocar a recorrência de agressões físicas, danos sócio-afetivos, hostilidades, necessidade de acompanhamento para necessidades fisiológicas básicas etc.. Muitas das situações danosas que envolvem a criança com deficiência mental (riscos para si mesmas ou para outros) podem ser resolvidas com a presença de um pajem (monitor escolar, atendente de

³⁹ É preciso evitar que as conquistas macropolíticas esvaziem o potencial de desterritorialização desses devires atípicos, porque uma razão típica, na ordem política, *confere*, mas também *demarca* (estria/contorna) tempo e lugar de inclusão.

saúde, acompanhante terapêutico, agente de integração etc.) providenciado pela escola, família ou serviço de saúde para acompanhar a jornada escolar e tendo uma função suplementar (temporária, provisória ou circunstancial).

Mas, em contrapartida, considerando a referência micropolítica, me parece legítimo propor que estudos sobre a integração possam se dar, também na escola especial, através de classes integradas, orientadas pelo nível escolar correspondente a cada grupo etário e observar como crianças com deficiência mental, ou não, se beneficiam dessa modalidade de composição das classes.

É muito comum encontrarmos estudos que apontam os benefícios da classe integrada para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças deficientes mentais. Interessa-me sugerir que há vantagens intelectuais às crianças sem deficiência quando *integradas* à educação especial (preservada a atenção às necessidades intelectuais recíprocas).

Durante o ano de 1996, participei de uma experiência que chamei de "integração reversa". A escola especial Elyseu Paglioli viveu essa experiência em uma de suas classes de educação infantil. O plano para uma classe de integração na educação infantil na escola especial começou em março de 1996 com a aceitação de Clismam, um menino de cinco anos, uma criança com características normais de funcionamento intelectual. Clismam participava, diariamente, de uma das três classes de educação infantil da escola. Como estava "sozinho", em abril a escola aceitou Karina, uma menina de seis anos nas mesmas características. Para a aceitação dessas crianças, como critério de ingresso, foi considerado o fato de não terem conseguido matrícula em outra escola. Ambas as crianças tinham irmãos matriculados nesta escola.

Clismam e Karina, no início, apresentavam bastante rivalidade. Fustigavam e criticavam tudo o que se referia ao outro. Este era um comportamento diferente do resto do grupo. Clismam e Karina marcavam, no grupo, brincadeiras diferentes para meninos e meninas, o que modificou alguns comportamentos daqueles que não diferenciavam escolhas de gênero e brincavam de qualquer coisa. Uma divisão "natural" na cultura aparecia como interrogante (desnaturalização) no grupo de alunos.

As duas crianças *integradas* influenciavam muito a linguagem oral das demais. Estimulavam os outros com seus relatos, principalmente na hora da rodinha, onde traziam "novidades" que faziam os demais alunos se colocarem numa situação de também terem alguma coisa para contar ou terem que fazer-se autores de uma escuta.

Começou a surgir a "fala do colega", não ficando somente a da professora para organizar as atividades da aula. Os dois alunos *integrados* também convocavam a atenção dos demais,

intensificando o desafio de colega para colega na produção da aula.

A "passividade" do grupo foi alterada. Não se permitia que qualquer colega ficasse sem agir de alguma forma durante as atividades. Como, muitas vezes, a iniciativa das soluções de problemas partia de um dos dois alunos *integrados*, os demais sentiam-se convocados a fazer o mesmo, ficando descentrada a figura da professora.

Quanto à expressão gráfica, os alunos com deficiência mental passaram a perceber diferenças nos trabalhos, algumas vezes procurando imitar os dois colegas novos nos cuidados quanto à organização da produção.

Em momentos de aprendizagem lógica, neste grupo misto e heterogêneo, enquanto alguns alunos eram apenas tolerados em seu ritmo diferenciado, outros incitavam as crianças *integradas* a outros patamares de conhecimento.

A integração *idealizada*, aquela em que todos estão envolvidos numa produção coletiva, parecia acontecer em momentos mais informais, como no brincar. O brincar faz parte do desenvolvimento infantil e, nesse momento, os alunos com deficiência mental também instigavam os demais. O aprendizado é colocado, tanto através de idéias, como pelo desempenho em determinadas brincadeiras. No jogo de bolinhas de gude, por exemplo, uma das alunas com deficiência mental fazia face à própria competência dos dois alunos *integrados*, pois revelava uma invejável destreza no manejo das bolinhas⁴⁰.

Embora o movimento de inclusão de deficientes mentais na escola comum chegue ao Brasil com argumentos em favor da integração pelos aspectos humanitários, como o respeito, amizade e afeto, esta experiência depõe em favor da construção de aprendizagens através da interação, levando as crianças "normais" a avanços cognitivos, pois o amadurecimento pessoal a partir dessas novas relações também interfere no desenvolvimento e apropriação das informações escolares.

Nessa primeira caminhada, as professoras da educação infantil ouviram, muitas vezes, a sugestão de reunir o grupo misto, apenas para efeitos de recreação e somente algumas vezes na semana. Argumentávamos que a participação precisava ser em toda a proposta da educação infantil e não apenas na oportunidade de uma convivência, pois julgávamos a aprendizagem possível. Acreditávamos que as crianças "normais" se beneficiariam com a proposta pedagógica e com o

⁴⁰ A habilidade no jogo de bolinhas de gude implica alguns níveis de coordenação motora e viso-motora; conceitos cognitivos como distância, força, velocidade, direção; sociabilidade (esperar sua vez, perceber as diferenças de pontuação); concentração e atenção, no mínimo.

encontro com os alunos deficientes mentais e que, pela heterogeneidade na turma, estariam sendo inquietadas intelectualmente em atividades pedagógicas, desde as mais elaboradas às lúdico-recreativas. A sugestão da recreação esporádica estabeleceria uma referência no grupo, mas não o sentimento de convocação à aprendizagem escolar, pois o vínculo pedagógico é qualitativamente diferente entre programas recreativos (visam ao lazer e à ludicidade) e programas escolares (visam a aprendizagens lógicas e desenvolvimento formal da cognição).

As turmas de educação infantil dessa escola especial recebem alunos na faixa etária dos quatro aos nove anos de idade, até o limite de oito alunos por turma. Todos os alunos passam por um processo de investigação pedagógica para a definição da permanência ou não na escola. A seleção de ingresso é realizada por técnicos da Secretaria Municipal da Educação e não pela escola. O ingresso desses dois alunos foi circunstancial, mas sua inclusão significou um projeto e uma remodelação da escola como um todo. A proporção de alunos com deficiência mental para alunos normais foi oposta às experiências de que já ouvimos falar ou que entendemos como adequada às escolas comuns; ainda assim, as interações e aprendizagens transcorreram sem qualquer prejuízo às crianças normais. Clismam e Karina iniciaram o ano sem escrita pré-silábica e sem reconhecer a inicial de seus nomes. Ao final, estavam, ambos, com escrita silábica e escrevendo todo o seu nome, tal como se esperaria para crianças de sua idade que vêm à escola pela primeira vez.

Uma vez que estou defendendo as interações como instância cognitiva, faço destaque a três cenas colhidas do cotidiano da sala de aula:

Cena 1 - No trabalho sobre frutas, Rômulo (oito anos, com deficiência mental), sugere que se coloque uvas na salada-de-frutas que compunha a técnica didática utilizada. Foi verificado, entretanto, que a escola não dispunha dessa fruta. Nesse mesmo dia, havia sido dito que, no lanche, haveria suco de uvas. Surgiu, então, um debate no grupo: Karina (seis anos, sem deficiência mental) pergunta: *se não tem uva prá salada como que vai ter suco de uva?*

Cena 2 - Clismam (cinco anos, sem deficiência mental) e Daniela (oito anos, com deficiência mental), constroem juntos uma torre com blocos de madeira. Os dois alunos estavam sentados e, em determinado momento, Clismam disse para Daniela que a torre era maior que ela. Daniela se levanta, se aproxima da torre e mostra: *não!*

Cena 3 - Carla (oito anos, com deficiência mental), vinha há algum tempo preferindo "brincadeiras de menino". O ingresso de Karina (seis anos, sem deficiência mental) no grupo e o interesse dela em brincar de casinha e bonecas acabaram produzindo em Carla um novo tipo de

desejo pelos brinquedos, incluindo a simulação de cuidados domésticos e pessoais.

Esses episódios (exemplares) acusam, no agenciamento cognitivo, um pensamento tornado coletivo, a cognição ganha uma dimensão intersubjetiva, o pensamento se prolonga no grupo. Situações pouco estruturadas, como fazer uma salada de frutas na aula de ciências, ativa um encaixamento das experiências cognitivas com as experiências sociais e o pensar ganha contornos no devir deste grupo. O grupo funciona como dispositivo cognitivo para cada aluno, na mesma proporção que cada aluno, com seu suporte de memória e percepções, funciona como dispositivo cognitivo para o grupo.

Lévy (1994: 163-175) coloca que o conhecimento se realiza pelo *encaixamento fractal* das aprendizagens, não há um encadeamento seqüencial (complexidade crescente ou importância ascendente) e todos os tipos de produção coletiva devem ser utilizados e incentivados. Não é uma metáfora ou figura de retórica, menos ainda uma contradição dizer que um dado coletivo ou grupo, em conjunto, *pensa* ou *conhece*. Lévy (p. 169) atesta: "*O pensamento já é sempre a realização de um coletivo*".

A suposta contradição perceptual das duas crianças diante da torre de cubos abre um espaço interativo à observação e à avaliação, onde a vivência acrescenta informação para o amadurecimento perceptivo, uma vez que a maior parte da inteligência, diferentemente da ilustração, se desenvolve observando, imitando, atuando e não no estudo de teorias na escola ou princípios nos livros. Lévy (1994: 84) coloca nesses argumentos a razão para a persistência da oralidade primária na transmissão da cultura nas sociedades modernas, apesar de todos os circuitos de escrita e dos meios de comunicação eletrônicos.

As brincadeiras de faz-de-conta e a imitação de papéis sociais desnaturalizam a vida cotidiana e modificam a estrutura perceptiva. No brinquedo, a criança pode imaginar comportamentos, atuar experiências vividas e investir competências mais avançadas do que as que consegue agir quotidianamente. Efeitos de subjetivação emergem dessas atividades e sua interpretação emerge como cognição.

Kohl de Oliveira (1997a: 62) coloca que "a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado", por isso, "a intervenção de outras pessoas - que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo".

Varela (1990: 87-110) usa o neologismo inglês *enaction*, enação⁴¹, para esclarecer as novas compreensões acerca da cognição. O sistema cognitivo enfrenta sua tarefa não pela incorporação de representações, mas pela atuação do conhecimento. A aprendizagem pela resolução de problemas que implica um mundo bem definido abandona a cena contemporânea porque as questões que vão surgindo a cada momento da vida não são pré-definidas, mas enatuadas ("postas em ato"). A noção tradicional de aprendizagem se assenta sobre a noção da *falta*, essa é a lógica pedagógica do "aprender resolvendo problemas", isto é, entrar em contato com a falta, a ausência, e investir o desejo na solução do problema, suprir a falta, alcançar a completude. No enfoque enativo, não há separação entre atuação de si e atuação do mundo. Fazer emergir a si mesmo é fazer emergir o mundo. Assim, o que faz agir não é a carência, mas a plenitude. A alegria de atuar é a alegria de aprender, o ingresso em um mundo compartilhado e não um mundo da falta.

A *coragem* de uma *integração reversa* instituiu novos valores, microprocessos éticos que decorrem de um amor à alteridade e que constituem vias de passagem ao ensino e à reunião escolar dessegregados.

A *coragem* desconfirmou a separação de deficientes mentais em escolas especiais como inequívoca e, também, a tradicional proporção *maioria de alunos comuns/minoria de alunos especiais*, através dos micro-agenciamentos de alteridade presentes na ação pedagógico-escolar. Esses microagenciamentos, mais vizinhos de uma ética amorosa que das didáticas ou de uma concepção de deficiência mental, são relativos ao processo cognitivo e propriamente escolar e, por isso, o reverso daqueles com que a educação especial costuma abastecer sua prática institucional.

Machado (1997: 75) ao colocar que, atualmente, temos visto reacendidas as discussões a respeito da determinação da inteligência e de como avaliá-la, enfatiza a necessidade de uma escuta diferenciadora aos pedidos de avaliação, para que não sejam a emissão de laudos focalizando a criança, mas a consideração da rede de relações e o campo de forças no qual se viabiliza o pedido de uma avaliação. A autora reforça que, embora saibamos que os problemas da inteligência não existem como entidades, mas como sentido adquirido nas relações onde são vistos como uma falta, não é o conteúdo dessas relações que tem-se tornado o material de trabalho de psicólogos, psicopedagogos e professores de *reforço pedagógico* que intervêm quando há dificuldades de ensino e aprendizagem.

Guattari (1987: 66-67) ressalva que "a única maneira de *percutir* o inconsciente, de fazê-lo

⁴¹ *Enação* significa algo como *atuar* um conhecimento (experimentar ou representar como no teatro).

sair de sua rotina, é dando ao desejo o meio de se exprimir no campo social", destacando que, "geralmente os psicólogos e educadores (...) têm uma idéia [*a priori*] a respeito das diversas categorias de *inválidos*". Para o autor, o desejo encontrará seu caminho no agenciamento de pessoas, funções e relações, voltado para uma "política global de libertação" (dessegregação geral). Não se trataria da escolha de modelos, mas da experimentação entre pessoas diretamente interessadas ("o que eu poderia fazer, não enquanto professor, mas enquanto sinto que aquilo que acontece na classe me diz respeito").

A *integração reversa* abriu a virtual dessegregação geral, abrindo a sua própria possibilidade, criando suscetibilidade para sua extensão a outras classes/escolas/grupos de crianças, criando um campo de probabilidade. À essa coragem poderíamos chamar *microagenciamento analítico-militante* (Guattari, 1987: 66), por fugir da territorialidade identitária da educação especial e ousar o desconhecido.

Na *integração reversa*, as crianças com deficiência mental puderam abandonar o perfil de passividade da expectativa social (originário da relação com adultos e com as instituições especiais) pela exigência de condutas e comportamentos fora dos padrões do "gueto especial" e porque tiveram que construir sua escuta por outras crianças (não-deficientes). A criança sem deficiência, ao acompanhar um colega com deficiência mental aprende muito mais sobre si, sobre o mundo, sobre relações e interações porque lhe é exigida maior abertura à alteridade (enatuar o pensamento) e o desenvolvimento do discernimento, da sensibilidade e da competência cultural.

Numa sala de aula integrada por turmas mistas, as relações são complexificadas. Aparecem rejeição, omissão, submissão, deboche, carinho, violência, admiração, amizade, raiva, impaciência etc., mas, também, se afirmam possibilidades, se desmancha a ilusão da homogeneidade, do padrão de normalidade e de perfeição, se criam novas regras de negociação no grupo de crianças frente às necessidades individuais e coletivas, multiplicando-se os agenciamentos cognitivos, de subjetivação e de socialização. Há uma virada de muitos valores para ambas as crianças, pois habilidades requeridas para diferentes enfrentamentos sociais (jogos, esportes, artes) convertem *déficits* em competências específicas (a hipotonia, por exemplo, comum em muitas síndromes que levam à deficiência mental, passa a ser um valor quando se precisa maior flexibilidade no movimento corporal).

A escola como tempo de ativação/invenção de uma inteligência coletiva é uma das principais condições de desenvolvimento do próprio sentido do ensino escolar como novidade técnica. As novas tecnologias da inteligência não distinguem a vida prática da competência intelectual. As novas

ocupações técnicas também requerem indivíduos com senso de responsabilidade, solidariedade, discernimento para situações inéditas e complexas, competência para ver e interpretar as relações sociais, lidar com várias redes de informação, comunicar-se com culturas e estruturas amplamente diversificadas. A escola não tem mais que ensinar pela transmissão do conhecimento acumulado, mas pela viabilização de intervenções pedagógicas que coloquem situações coletivas para encaminhamentos coletivos. O tempo, desterritorializando o espaço da sala de aula para o aprender, inventa a escola como multiplicidade, o que implica elementos atuais e elementos virtuais na sua configuração possível.

A escola como *tempo de aprender* também se faz "experiência-de-pensamento" de um tempo situado sobre seus elementos de curvatura, de inflexão, de bifurcação criadora... (Alliez, 1996: 31).

A relação do atual com o virtual, diz Deleuze (1996b: 55), "constitui sempre um circuito, mas de duas maneiras: ora o atual remete a virtuais como a outras coisas em vastos circuitos, onde o virtual se atualiza, ora o atual remete ao virtual como a seu próprio virtual, nos menores circuitos onde o virtual cristaliza com o atual". A relação que se estabelece entre atual e virtual, esclarece Deleuze, não é a que se pode estabelecer entre dois atuais. Os atuais implicam indivíduos já constituídos e determinações por pontos ordinários, enquanto "a relação entre atual e virtual forma uma individuação em ato ou uma singularização por pontos relevantes a serem determinados em cada caso".

CORPORIZAR A

2.3. ~~CORPO À DIFERENÇA~~, DESSEGREGAÇÃO E ALTERIDADE

Se os estudos mais recentes na área da integração escolar da criança com deficiência mental têm destacado que as deficiências se enquadram no contexto das *diversidades humanas*, é possível, também, verificar que há nesses estudos um crescente cuidado quanto à modificação dos termos utilizados para identificar as crianças com deficiência, sobretudo, a preocupação em escolher palavras menos pejorativas, numa tentativa de aplacar os efeitos de poder que dão corpo à segregação e que constituem a micromecânica do poder disciplinar/normalizador (sujeição dos corpos, direção dos gestos, regência dos comportamentos etc., a microfísica do poder em Foucault, 1992: 179-191). Descrições como crianças *deficitárias, defeituosas, inválidas, anormais* ou *incapacitadas* vêm sendo substituídas pela terminologia *pessoas portadoras de* ou *pessoas com* deficiência.

Sob a perspectiva educacional, o termo alunos *deficientes* têm sido substituído pela designação alunos *com necessidades educacionais especiais*. Marchesi e Martín (1995: 11-12) colocam que essa terminologia tem o mérito de focar os problemas de aprendizagem vinculados ao próprio desenvolvimento como demanda à escola e a uma resposta educacional. Os autores, entretanto, também acrescentam que é necessário precisar e perfilar o conceito de *necessidades educacionais especiais* para que não se converta em termo que mascare os problemas reais por uma abrangência excessiva. Bueno (1997: 41) diz que tal terminologia avança para menor estigmatização mas não substitui o termo *deficiente* pela falta de precisão, tanto que sempre "se acrescenta ao lado do termo em questão a especificação do quadro a que se refere (deficientes mentais, deficientes auditivos, portadores de altas habilidades etc.)".

Jannuzzi (1992: 15) alerta que toda a substituição de termos para referência às crianças com deficiência mental, no decorrer da história, só amorteceram temporariamente a sua pejoratividade, logo passando "a incorporar o conjunto de normas e valores que a sociedade naquele momento histórico atribuía a essas crianças". As novas palavras, qualquer que fossem, significavam, sempre, "a falta, a exclusão e o atraso em alguns atributos humanos importantes nas sociedades historicamente situadas".

No caso da deficiência mental, particularmente, há uma modelagem histórica que não se refere ao tratamento semântico ou discriminatório que é atribuído às pessoas com deficiência no decorrer da história, mas à produção da existência da deficiência mental como deficiência, anormalidade, diversidade ou patologia. Tentando esclarecer este ponto, podemos lembrar que os deficientes mentais já foram reconhecidos desde criaturas divinas, anjos, portadores de desígnios especiais de Deus, até aberrações, pára-raios da vingança celestial, seres possuídos por entidades malignas ou representantes da degeneração da espécie humana (Ceccim, 1997a; Guhur, 1994; Pessoti, 1984; Mendes, 1996).

É o reconhecimento de uma constituição histórica (modelagem/construção) da deficiência mental que nos permite perceber que ela dá corpo às questões que envolvem a constituição dos valores morais do humano e não pode ser compreendida apenas pelo comprometimento orgânico que venha a demonstrar. A figura do deficiente mental como o excluído, o atrasado, o retardado ou o anormal, a partir do século XVIII, quando a preocupação de distinguir loucura de deficiência mental se instituiu na cena psiquiátrica, corporificou a deficiência mental como a alteridade radical do humano, um outro sobre quem se fala, mas que não fala, aquele em quem a inteligência não se manifestou. Diferentemente da loucura, então, onde se admitia uma produção intelectual e a aceitação do risco ou da ameaça de nos tornarmos loucos, a deficiência mental encarnava a disrupção do humano, algo com o que não poderíamos nos identificar sem a perda do estatuto de humanos: a posse da inteligência e a capacidade de aprendizagens lógicas.

A introdução do pensamento da deficiência mental no contexto do *diverso* e não do patológico, de certa forma, resultou da distinção trabalhada por Canguilhem (1995), entre o que é *anomalia*, *anormalidade* e *patologia* e a partir dos estudos de Goffman (1988) sobre a *estigmatização*, onde se pontuou a idéia de que há uma situação especial que é a de ser normal, mas diferente. Canguilhem (1995: 106-107) afirma que a anomalia não é patológica pelo simples fato de ser anomalia, diversidade não é doença. Para o autor, o normal não é um fato, é um valor, "não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas (...). Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Sua normalidade advirá de sua normatividade" (p. 113). Para Goffman (1988: 14), quando um indivíduo que poderia fazer parte das relações sociais quotidianas possui um traço que se impõe à atenção e afasta aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção a outros atributos seus ele estará sendo estigmatizado. A situação especial que vivenciam pessoas estigmatizadas é a de a sociedade lhes dizer que são membros do grupo mais

amplo, o que significa que são seres humanos normais, mas também que são, até certo ponto, diferentes, e que seria absurdo negar essa diferença.

Essa distinção foi fundamental para a ruptura com a lógica binária entre saudável e doentio e para a desnaturalização da segregação, mas, de certa forma, reduziu questões problemáticas como a individualidade e a singularidade a uma categoria: o diverso. A diversidade passou a ser designada por *diferença* e as pessoas em "situação especial" (Goffman, 1988) passaram a ser designados por *diferentes*.

Os estudos de Lígia Amaral talvez já tenham introduzido uma outra vertente: a *aceitação ativa* da deficiência. Com base em autores como Carolyn L. Vasch, Amaral coloca que o deficiente tem que "afirmar sua diferença na *corrente da vida*" e não na *corrente principal*, como no *mainstreaming*, por exemplo (Amaral, 1994). Essa noção ainda é a de uma especificidade da deficiência que diferencia deficientes de não-deficientes, mas afirma a deficiência como meio ou estímulo diferentes para realizar a vida, sem conformismos, ressentimento ou resignação.

Se a deficiência diz respeito, pelo menos, a um fato: o da variabilidade da vida, ela não tem que ser expurgada das relações, da convivência em qualquer instância da sociedade e da partilha de qualquer direito social. Amaral (1995: 34-37) enfatiza a nova constelação conceitual introduzida pela noção de diversidade/variabilidade da vida para pensarmos o "desvio" concretizado em deficiência, assinalando que "não negar a existência física (...) de uma dada alteração corporal, de uma dada deficiência, (...) não quer dizer que essa concretude corresponda à totalidade do fenômeno".

Mas, além de não corresponder à totalidade do fenômeno, também não garante uma especificidade de diferença objetiva⁴². A impossibilidade de objetivar a deficiência como diferença encontramos no *princípio dos indiscerníveis* de Leibniz.

⁴² Há uma noção crucial de ser resgatada aqui, a noção de *amor fati*, inventada por Nietzsche, que é a profunda aceitação da vida que nos toca viver e é, justamente, por afirmá-la que ela *engendra* diferença e não é diferente. Em *Ecce Homo* (Capítulo 2, § 10), Nietzsche afirma sobre o "*amor fati*": nada querer diferente, seja para trás, seja para frente, seja em toda a eternidade. Não apenas suportar o necessário, menos ainda ocultá-lo - todo idealismo é mendacidade ante o necessário - mas *amá-lo...*" (Nietzsche, 1986: 78). Sem finalidade, lei ou causa, apenas *fatum* (destino). O *amor fati* (amor ao destino) mobiliza, ativa todas as realizações do tornar-se e ativa o acolhimento do devir (cf. Naffah Neto, 1996b: 33-35 e 77-78 e Marton, 1993: 67-68).

→ mobiliza
criatividade
transformação

Conforme Deleuze (1991: 102), sobre as noções de singularidade, individuação e especificação em Leibniz: "o princípio dos indiscerníveis é um princípio de individuação de acordo com o qual não há dois indivíduos semelhantes que se distinguiriam somente de fora, por número, espaço ou tempo (...)". Os seres comportam singularidades. Isto não quer dizer que se deva especificá-los cada vez mais, produzindo sujeitos da singularidade (identidades), mas condensar e prolongar as singularidades, ou seja, ativar uma liberação de *quantas* de subjetividade individual (diferenças), que têm capacidade de novidade e criatividade prolongáveis em séries que constituem um mundo.

O anormal será, então, tudo o que estanca a vida ou a empobrece, o sentimento concreto e direto de padecimento, de vida contrariada, de impotência para instituir valores, portanto, impotência de *produzir* diferença. As deficiências não são nocivas ou mesmo incompatíveis com a vida, são simples variedades, são tipos normativos de vida, referidos à forma viva ou ao comportamento do ser vivo, portanto, capazes de condensar e prolongar diferenças.

A própria vida, como instituição dos valores ou como "o valor dos valores", impõe regras em seu próprio interesse e benefício, institui uma "contínua apropriação e transformação do mundo em proveito da expansão e intensificação do impulso vital" (Naffah Neto, 1994b: 115-119). Assim, a *diferença* que tem sido invocada nos principais discursos (veja-se Ferreira, 1993 e Bueno, 1993) da deficiência mental não atenta contra os valores instituídos, não há exuberância, transbordamento ou extravasamento nos conceitos ou nas formas constituídas do eu ou do outro. O termo diferença está aí designando identidade e não a chegada do estranho⁴³, aquilo que surpreende as identidades.

Ganhando contornos (comportas) identitários, a *diferença* tem desvirtuada sua força de desmanchamento das identidades. É ignorado o seu manancial combativo, inovador, implosivo, atentatório, "criador de novas interpretações, de novas direções e de formas" (Nietzsche, 1995: 90^o).

Se acompanharmos a sumarização feita por Marton (1990: 29-66) acerca da voz da vontade de potência no pensamento nietzschiano sobre a vida, podemos aceitar que um privilégio à identidade acaba por desmerecer a vida. A luta, como uma maneira de ser da vida, se exerce antes de mais nada

⁴³ Em Gilbert Simondon (cf. Deleuze, 1964) "a individuação aparece como *a chegada de um novo momento do ser*, o momento do *ser fasado*, acoplado a ele próprio" (grifo itálico é meu). Para Simondon, "o ser pré-individual é o ser sem fases, enquanto o ser posterior à individuação é ser fasado. Tal concepção identifica, ou ao menos associa, individuação e devir do ser". *A diferença* será uma nova carga de realidade pré-individual mobilizada em uma nova individuação.

^o Genealogia da Moral, II, § 12.

contra a conservação da sua forma atual (reificação). Respeitada, é da luta entre forças que a vida faz surgir novas formas. Enquanto vontade de potência, ela é força plástica, criadora de novas formas, outras configurações.

Marton (1990: 40-41) recorta alguns trechos de Nietzsche: "algo vivo quer sobretudo *'extravasar' sua força: a 'conservação' é apenas uma consequência disso*". "Em todo ser vivo, pode-se: justamente mostrar, com a maior clareza, que ele faz tudo - não para conservar-se, mas para tornar-se mais...".

Todo contato com a diversidade e toda mudança registram uma potência de diferença, uma zona de presença, mas não constituem, necessariamente, disparidade nos processos de singularização, isto é, não constituem, necessariamente, diferença de intensidade nos processos de configuração das formas da realidade. A diferença é o jorrar intensivo da vida, é a vida em sua potência de produção de vida. Por isso, pertence ao campo do sensível, mais que do explicável.

A diferença, então, possui uma potência de ativação de estados capaz de alterar os afetos, a percepção e a cognição. A diferença, assim, é um afeto que faz destoar a própria subjetividade: é um *afeto de dessubjetivação*.

O relato de Vargas, um cidadão comum que possui um estabelecimento de lavagem de carros a alguns quarteirões da escola especial pesquisada e que recebeu um dos alunos do Ciclo Juvenil para estágio de trabalho educativo, traz elementos que podem balizar a perspectiva de uma produção de efeitos da diferença como afeto de dessubjetivação.

Conta-nos Vargas: "Eu tenho uma lavagem de carros aqui perto da escola. Recebi o Cristiano para dar uma chance. A turma não queria, mas eu apelei prá eles: vocês todos entraram aqui para uma chance. A turma não estudou, né, é gente muito pobre. Eles não puderam ir pro colégio, mas eles trabalham na lavagem de carros. E o Cristiano era uma dificuldade para falar... Aos poucos é que o pessoal adorou ele e ele desenvolveu muito. O mais importante foi que ele ensinou a conviverem com ele. Os funcionários lá descobriram outro valor da vida, eles não viam tudo que pode precisar p'ruma vida. O Cristiano tava na escola, coisa que eles não estavam, podia aprender a trabalhar mesmo assim, do jeito que ele era, então eles podiam fazer coisas que também não imaginavam. O Cristiano conseguiu transformar os guris da lavagem em pessoas muito mais motivadas, com interesse no trabalho, na vida, nas conversas de saber sobre as coisas. A relação de colegas num trabalho não é a mesma de uma escola, a gente nem tem o estudo e eu também me enjôo desse guri não falar. A gente não sabe se ele precisa mais tempo, mais explicação... Um dia eu não segurei: olha aqui ó, tu faz isso

certo ou eu te viro um tapa atrás da orelha! Bom, ele destravou naquele dia. Acho que os guris também começaram a esperar mais dele. Teve cliente que não queria deixar o carro se ele fosse ajudar na lavagem. Teve um que disse: *se é esse daí que vai botar a mão no meu carro eu não vou trazer mais aqui*. Eu disse *prá não trazer, pois ele ia trabalhar comigo sim*. Um bom tempo depois, ele voltou e disse que eu estava certo, a gente tem que dar uma chance *prá eles*, ele tinha um filho assim que ficava em casa. O Cristiano me ensinou até a lidar com os meus filhos. Eu sou assim, estourado, digo logo umas coisas estúpidas, agressivas, sei lá... Ele me ensinou a ter paciência, uma outra paciência que eu não tinha. Com paciência a gente consegue muita coisa, coisa boa, de verdade. Não consigo mais com ele porque ele nunca fala, empaca e não fala. Mas eu também não consigo imaginar esse estágio terminando... Eu não tô só trabalhando o Cristiano, é os outros funcionários, os clientes, eu..."

Este registro assinala afetos de dessubjetivação, os novos universos de referência que vão se tornando tangíveis. Percebe-se no relato de Vargas um movimento em que subitamente a consciência começa a servir para explorar o mundo. Pode-se detectar os efeitos de desterritorialização: "os funcionários descobriram outro valor da vida", "um dia eu não segurei", "me ensinou até a lidar com meus filhos" e da ausência de linguagem: "ele é uma dificuldade *prá falar*", *é um empacado*, "nunca fala"... Aparecem as simulações de um novo território, novo mundo: "dar uma chance", *ver "tudo que precisa p'ruma vida"*, *motivar para o trabalho, para a vida, para o saber*, "os guris começaram a esperar mais dele"... Há uma exigência ética de reterritorialização: "conseguiu transformar os guris da lavagem", "eu não tô só trabalhando o Cristiano, é os outros funcionários, os clientes, eu...". Vargas registra não o espontaneísmo ou a impulsividade de quem é "estourado" ao avisar que está prestes a dar uns tapas em Cristiano, é o afeto do corpo-pensamento subvertendo a razão da consciência moral. O "ato violento" expressa um recurso à ativação das forças de vida, transpira tempo, seu corpo está embarcando nas ondas de tempo: "ele ia trabalhar comigo sim", "ter paciência, uma outra paciência que eu não tinha", "a gente consegue muita coisa boa" *com essa paciência nova, de outro tipo*. O que o corpo de Vargas consegue captar é o rumor pré-verbal, inclusive com o Cristiano, *que não fala*, e embarca nas fases (as defasagens) que vão surgindo em seu ser. Quem o viu tímido e encolhido ("Como que um lavador de carros vai conseguir falar para professores!") antes de ousar falar em público numa reunião de professores da escola especial (avaliação das experiências de estágio dos alunos) conseguiu ver seu corpo se metamorfoseando para construir a atitude verbal que anotei aqui.

A diferença corresponde ao que Simondon (1964) chama "aparição de fases no ser, que são as fases do ser", aparição da disparidade ou disparição que dispara um devir. É a aceitação dos devires na ontogênese do próprio ser (a ontogênese do indivíduo designando o caráter de devir do ser).

É necessário considerar o ser não como *sujeito* (substância, matéria ou forma compondo uma unidade singular do *si mesmo*, sujeito unitário) e sim como *subjetivação* para aceitar que a diferença não é algo que se acrescenta a um suposto devir do sujeito (como nas noções de mudança, progresso, evolução), mas a "supersaturação inicial do ser homogêneo e sem devir que, em seguida, estrutura-se e devém, fazendo aparecer indivíduo e meio" (Simondon, 1964), onde os equilíbrios são sucessivos e não identitários.

Os equilíbrios se simultaneiam em um nível imediato e no oposto do do sujeito indiv. e do objeto V2

Na linguagem de Simondon, os equilíbrios são sucessivos e não identitários porque são metaestáveis. Um equilíbrio estável excluiria o devir porque corresponde ao equilíbrio atingido em um sistema quando todas as transformações possíveis foram realizadas e não existe mais nenhuma força, todos os potenciais se atualizaram e o sistema não pode se transformar novamente. O indivíduo vivo, para Simondon, "é sistema de individuação, sistema individuante e sistema individuando-se" (Simondon, 1964).

Um princípio da identidade ou de unidade só se aplicaria ao Ser já individuado (não em processos de individuação) e definiria um Ser empobrecido (com uma forma dada), separado em meio e indivíduo (descolado do ser pré-individual onde meio e indivíduo são individuações) em que qualquer aparição de diferença teria de ser traduzida na consciência, através da linguagem.

Nietzsche (1987: 173-174*) desafia-nos a perceber que "com todo tornar-consciente está associada uma grande e radical corrupção, falsificação, superficialização e generalização" (o que Nietzsche chama a *grande razão*), pois que "o pensamento que se torna *consciente* é apenas a mínima parte" do conjunto do pensamento, somente a parte que corre em palavras, portanto, aquilo que já foi codificado e dispõe de signos de comunicação; "com o que se revela a origem da própria consciência". Nossa vida de impressões, sentimentos, vontade, em sua parte preponderante, se desenrola fora do que conseguimos tornar inteligível e é a parte inconsciente do pensamento (o que Nietzsche chama a *pequena razão*).

"A diferença não é o diverso", alertava Deleuze em 1968, através da volumosa obra

* Gaia Ciência, S 354.

Diferença e Repetição, já utilizando o trabalho de Simondon que é de 1964⁴⁴, mas "ela deve (...) ser sentida como aquilo que leva o diverso a ser sentido [e] deve ser pensada como aquilo que cria o diverso". Somos forçados a sentir e a pensar a diferença, "sentimos alguma coisa que é contrária às leis da natureza, pensamos alguma coisa que é contrária às leis do pensamento", por isso a diferença não é *explicável*, o ser da diferença está em sua implicação (Deleuze, 1988: 363 e 355-365).

Então, dar corpo ^{corporeizar} à diferença será conquistar uma cronologia dos processos de subjetivação em que não há quantidade de tempo, tampouco continuidade evolutiva de mutações do ser. É afirmar a gênese ontológica do Ser, é efetuar a gênese de temporalidades sem recodificá-las nos valores morais vigentes. Simondon (1964) dirá que na perspectiva ontogenética "o próprio tempo é considerado como expressão da *dimensionalidade do ser individuando-se*".

Se a diferença é inexplicável (não pode ser pensada, nem sentida com os princípios clássicos da razão ou da *natureza humana*), pensá-la ou senti-la significa ater-se a "intensificar a gênese das diferenças, a própria diferenciação, afirmar as diferenciações que explodem constantemente as identidades dadas, ou os indivíduos existentes, ou as estruturas vigentes, ou os mundos atuais" (Pelbart, 1995: 68-69). A diferença, nessa perspectiva, seria a cartografia do processo de *surpresa* e das *ondas de temporalidade* sobre o corpo. "Sismo total das dimensões do corpo e do cosmo. Não se trata mais de uma lógica do discurso, mas de forças, deslocamentos, acentos, tensões, uma cartografia inconsciente do corpo, com seus traços, direções, pólos, meridianos" (Pelbart, 1995: 69). Naffah (1996a: 112) diz que é, justamente, o rumor pré-verbal o que indica o corpo, a razão do corpo é a razão da vida e seu movimento não é o adaptativo, mas o de alcançar a liberdade afetiva.

Constituir um corpo à diferença será constituir um território às individualizações, às subjetivações, às singularizações, ainda que esdrúxulo, anômalo, estrambólico, mas, sobretudo, vivo, em luta, aberto à alteridade, produtor do mundo, ou, como em Nietzsche: significará "descobrir, inventar novas possibilidades de vida" (cf. Deleuze, 1976: 152).

O relato de Angelita, gerente de uma loja de sapatos de um bairro vizinho ao da mesma escola especial, destaca marcas de diferença na aluna que a loja recebeu para estágio de trabalho educativo.

Podemos acompanhar o que Angelita fala: "A Janaína caiu lá na nossa loja, começou com um

⁴⁴ Lopes (1996: 40) alerta-nos que Deleuze já trabalhava com os processos da individualização desde a publicação em 1953 da obra *Empirismo e subjetividade: a filosofia de David Hume* (Lopes refere a publicação espanhola de 1986 com tradução de Hugo Acevedo para a Editorial Gedisa de Barcelona).

estágio de trabalho de uma vez por semana. A dúvida que a gente tinha era: o que a gente faz por ela? No começo, era necessário dizer tudo o que ela tinha que fazer. Agora, ela se determina sozinha; levou um ano! Foi feita uma reunião na loja para discutir as condutas: é como uma pessoa normal ou é diferente? Se decidiu que era normal: conversar, ensinar, mostrar, dar tempo para ela se mostrar, prá ela aprender, prá ela conhecer. Ela trabalha no estoque, guardando a mercadoria que chega. Hoje, de vinte caixas, erra no máximo três. No crediário ela carimba a expedição. Também guarda as sacolinhas de embalagem. Quando dá tempo, também atua no pacote. Hoje, o estágio é de duas vezes na semana. Nos dias que ela não vem, sempre tem um cliente que pergunta: a mocinha não veio hoje? A mãe diz que ela mudou em casa. Quando o dono da loja esteve doente, ela ficou muito perturbada, era como se ela tivesse dado prá trás; ela parou! Era como se ela tivesse chegado num limite. A gente falou com a professora Raquel, daqui a pouco a gente entendeu que faltava um obstáculo novo, para reativar as vontades dela, a sua tristeza era compatível com a dos demais funcionários - a loja é pequena, funciona no modo de uma família. Todos vão sentir muito a falta dela no final do estágio. Um dia ela veio e perguntou se podia atender quando o telefone toca e ela já tinha guardado as caixas. Adora o telefone, avisar que está tocando... Gosta de tomar o cafezinho com as funcionárias, fica falando das coisas que viu, dos personagens das novelas, dos cantores que ela gosta e do que ela quer fazer..., que ela tem um namorado na escola... No primeiro pagamento dela, ela comprou uma blusa. Janaína fala muito em ter a casa dela."

As falas deste relato como: "levou um ano!"; "a mãe diz que ela mudou em casa"; "com o primeiro pagamento comprou uma blusa" e "fala muito em ter a casa dela" são, para mim, marcas de diferença, devires imperceptíveis que Janaína experimenta, a minoridade em que se reconhecia vai se degradando e as forças que assim estavam retidas vão produzindo uma positividade para a invenção de si, para a invenção do mundo ou para atualizar as imagens de si e do mundo. Há uma flutuação da subjetividade que torna possível compor uma potência de sonhos e de encontros alegres. Por outro lado, não se faz nenhuma harmonia entre os mundos possíveis e sobrevém uma "tristeza", "parece que deu prá trás", "parou", "chegou num limite". Como dar conta dos estranhamentos e de mantê-los afirmativamente? Como compreender que um mundo, uma simulação, é algo finito, mas que a virtualidade de mundos e de simulações é ilimitada? Apresentando novos obstáculos, como disse a professora, e, assim, compondo um incentivo para as forças ativas? É certo que, de um lado, há a cadeia de associação de imagens da mídia: seus personagens das novelas, seus cantores populares preferidos... e, de outro lado, seu corpo pensando ativamente possibilidades. É

por isso que precisamos ser capazes de reterritorialização para acolhermos a diferença (algo finito, mas ilimitado), caso contrário vencem as imagens identitárias (infinitas, mas limitadas) que são produzidas continuamente pela sociedade de controle, entre elas as identidades de deficientes fixados para sempre nas suas famílias de origem, *excluídos sociais* afilhados pelas associações beneficentes ou seres institucionalizados. O efeito ético-político de uma alteridade que dê corpo à diferença constituirá suporte às forças que ativam possibilidades individuais, institucionais e sociais *a um só tempo cada vez mais solidárias e mais diferentes* (como na formulação de Guattari, 1993a: 55-56).

Vivemos a diferença (diferenciação, disparição) como uma amedrontadora desmontagem da nossa identidade, como um trauma. Explica-nos Rolnik (1995c: 100) que essa impressão é interpretada como "uma desgraça que se abateu sobre nós, uma perda, uma falta, um fracasso, já que nossa referência é a miragem de uma suposta completude cujo fascínio nos capta e nos escraviza". Sem incorporarmos a diferença - as defasagens, as disparições, as pequenas razões - inconscientemente a recodificamos dentro de um sistema de igualdade formal. No modelo da sociedade disciplinar, recodificamos a diferença em graus de normalidade ou índices de uso que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo que têm um papel de classificação, hierarquização, distribuição de lugares, fixação de especialidades e toda uma graduação das diferenças individuais (Foucault, 1988a: 164). No modelo da sociedade de controle (pós-modernidade), recodificamos a diferença em um relativismo de valores, submetendo-a a um regime identitário, há uma explosão de guetos em lugar da criação de territórios que tragam as diferenças à existência, há uma profusão de figuras-padrão e a dispersão de um novo regime de dominação (Deleuze, 1992: 224).

Incorporadas, as diferenças podem singularizar e transversalizar a existência, conferindo-lhe, por um lado, uma persistência local e, por outro lado, uma consistência transversalista que não pode ser plenamente captada pelos modos racionais de conhecimento discursivo. Só pode se dar através de uma apreensão da ordem do afeto (affecto), uma captura transferencial global (Guattari, 1993c: 180). A diferença insufla o tempo nas formas de subjetividade existente (Pelbart, 1995: 69) como interposição de múltiplas linhas de virtualidade.

Estas considerações me levam, então, a destacar a problematização do corpo na composição de um território aos processos de individuação, subjetivação, singularização.

Nietzsche (1995: 69-71*) analisa quanta crueldade foi necessária para moldar o homem em sua forma atual, forjando-lhe uma consciência que conta uma longa história e prolongada metamorfose. Com Nietzsche podemos verificar que há uma genealogia da consciência, cuja proveniência está banhada em sangue, martírios e sacrifícios. Para que o homem se civilizasse era necessário que obtivesse uma memória e, em toda a pré-história do homem, talvez nada tenha sido "mais terrível e sinistro que sua mnemotécnica". "Para que algo permaneça na memória se grava com fogo; somente o que não cessa de doer permanece na memória", destaca o autor como sendo um dos axiomas mais antigos sobre a terra. Verdadeiros sistemas de crueldade como o sacrifício dos primogênitos, as castrações ou os cruéis rituais religiosos supunham existir na dor o mais poderoso meio auxiliar da mnemônica. Todo o sistema nervoso e intelectual cai hipnotizado por idéias fixas - *inesquecíveis* - e que barram a presença ou vizinhança com outras idéias. Quanto mais a humanidade tende a esquecer suas leis morais - estabelecidas -, mais duras são as leis penais, exigindo a vigência da moral na consciência social. Nietzsche usa o exemplo dos europeus e, particularmente, dos alemães para demonstrar como obtiveram um "povo de pensadores" (gente fria, séria, objetiva, de ar confiável). Entre as antigas penas alemãs, Nietzsche exemplifica a lapidação (apedrejamento com a pedra de moinho⁴⁵), a roda ("uma especialidade da inventividade alemã"), o empalamento, o esquartejamento e o pisoteamento por cavalos, a fervura de criminosos em azeite ou vinho, a apreciadíssima esfoladura (tira a pele), a ressecção da pele do peito e, ainda, a prática de cobrir bandidos com mel e abandoná-los, sob sol ardente, às moscas. Com a ajuda destas imagens e procedimentos se auferiu uma memória ao homem capaz de não deixá-lo esquecer e de fazê-lo dar a sua promessa de conviver em sociedade, além de lembrar-lhe o respeito à civilidade. Com a ajuda desta *memória* o homem pode aceder à "razão" ("razão, seriedade, domínio dos afetos, todo esse sombrio assunto que se chama reflexão, todos esses privilégios e adornos do homem") e designar uma natureza humana em oposição à selvagem ou incivilizada, discernindo o bem e o mal que Nietzsche escancara: "(...) quanto sangue e horror há no fundo de todas as *coisas boas*!...". Desta forma do homem ou forma-Homem aprendemos a designar o que é ser razoável, normal, inteligente e capaz.

Foucault (1988a: 125-130) analisa a docilização do corpo como objeto e alvo do poder.

* Genealogia da Moral, I, § 3.

⁴⁵ Alguns países islâmicos, como a Arábia Saudita, o Sudão e o Irã, utilizam, ainda atualmente, a lapidação como pena de morte para certos casos de adultério e incesto. O tamanho das pedras para o apedrejamento não deve ser grande o bastante para uma morte instantânea.

mostrando que "em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações". Aos métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma realidade de docilidade-utilidade, Foucault chama "disciplina". A disciplina é elegante em seu ofício de submeter os processos de subjetivação à uma utilidade e obediência de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. O momento histórico das disciplinas registra a passagem das relações custosas e violentas de submissão do corpo (escravidão, domesticidade, vassalagem ou mesmo o ascetismo monástico) para uma docilização sujeita à dominação e plenamente adaptada à exploração. As regras do colégio, do quartel, da fábrica ou das prisões e dos hospitais são as regras da disciplina, elas comandam normas temporais, de virtude, da sexualidade, uma perpétua caracterização do indivíduo. A disciplina substitui os processos de individuação pela gênese do indivíduo. As técnicas disciplinares são técnicas corporais cujo efeito de subjetivação constitui o ver, o dizer e o julgar, educando os sentidos, a racionalidade e o julgamento para a estabilização de uma forma-homem (sujeitos obedientes à moral, normais, conscientes).

Freire Costa (1989: 197-204) enumera três instâncias de auto-regulação dos indivíduos no sistema de disciplinamento moral: em primeiro lugar, regular-se pelo hábito criado na mecânica dos gestos e condutas, onde os predicados sentimentais, físicos e sociais seriam ahistóricos e universais; em segundo lugar, regular-se pela culpa, pelo sentimento de desvio moral com relação ao social, onde qualquer dessintonia experimentada com relação aos valores socialmente aceitos é, em princípio, culpa sua, reagindo com extremo desconforto e aflição às manifestações afetivas e comportamentais discordantes de sua valoração; em terceiro lugar, regula-se pelo julgamento de seus pares ou iguais que confirma a legitimidade da ação repressiva do agente de controle e produz a integração pela sujeição coletiva à dominação.

Virilio (1996: 67-77) levanta outra questão à sujeição ao poder na contemporaneidade: a dominação do tempo. Se a disciplina se insurge como estratégia de dominação do espaço, a velocidade se insurge como estratégia de dominação do tempo. A produção de velocidade toma de assalto permanentemente o mundo e os corpos. A velocidade, como veículo do tempo, imobiliza os corpos, suprime as vontades e os gestos. Quando se passa muito rápido pelos espaços, as distâncias desaparecem, desaparecem os intervalos. Quando o intervalo diminui não há tempo para dar corpo à qualquer diferença. Condicionando-se as velocidades, condiciona-se o que se deve poder ver, dizer ou avaliar. Quando os intervalos existem, há tempo para interromper o vetor dominante e derivá-lo,

inventando temporalidades. A abolição dos intervalos torna o corpo duplamente incapaz (disciplinamento moral e privação do desejo). A guerra trouxe a descoberta de que "os desgastes causados na mecânica dos corpos sobreviventes pelas máquinas de guerra podiam ser compensados por outras máquinas, as próteses". O exército alemão ensinou a *funcionalizar os deficientes*, utilizando cada um deles "justamente segundo sua deficiência: os surdos-mudos são empregados na artilharia pesada, os corcundas, na condução de automóveis, etc.". Paradoxalmente, como um veículo no tempo, a velocidade "exercida sobre a massa pelo poderio militar resultava na promoção de corpos incapacitados". Privado de vontade, o homem terá seu corpo fisicamente auxiliado por próteses veiculares (vejam-se as cirurgias plásticas, implantes de silicone, introdução no corpo de pílulas terapêuticas de longa meia-vida biológica, as pastilhas inteligentes etc.) que o recontornarão para a funcionalidade da dominação política. A velocidade como veículo do tempo permite pensar que tanto o indivíduo quanto o tempo se fazem ao mesmo movimento, podendo-se vislumbrar que o tempo é também invenção e que a produção de velocidade favorece ou desfavorece a atualização de singularidades ou impõe as identidades.

Desaprisionando-nos das armadilhas da consciência moral, colocamo-nos num processo permanentemente produtivo, membros de um quotidiano que não é produto histórico, mas momento palpitante de produção de história.

Se o pensar a diferença tem-nos remetido à *pensamentosfera* da consciência, então um *corpo à diferença* poderia nos remeter à *experimentação* da alteridade (Ceccim, 1997b). A *experimentação* coloca em ato o conjunto do ser e mobiliza estados inéditos no corpo (sensações). A *experimentação* é em si mesma gênese de tempo.

Pretendo que um *corpo à diferença* em lugar de um *pensar a diferença* produza não uma nova ideologia ou uma nova tecnologia educacionais, mas uma nova forma de relacionar-se com a diferença, não com a racionalidade explicativa, nem como uma superação dialética e nem como busca de causas ou de conteúdos significantes. Pretendo que produza o reconhecimento àqueles estados de sentimento internos vividos como desestabilização, desterritorialização ou pânico para que sejam aceitos enquanto formas da experiência humana que são compartilháveis com outros seres humanos, configurando universos internos que podem se prolongar em instâncias coletivas, sociais, interpessoais. Aqueles estados de sentimento que nunca são compartilhados em uma instância coletiva, social ou interpessoal não conseguem forjar uma nova cognição, novas percepções ou uma abertura a novos afetos.

Para dar corpo à diferença há necessidade de um compromisso com a alteridade. Roubando as palavras de Deleuze (1985: 60), pergunto: essa necessidade se trata de uma espécie de simpatia? De empatia? De identificação? Deleuze coloca assim: é certamente mais complicado. É, antes, a necessidade de uma relação que não é nem legal, nem contratual, nem institucional, ou seja, escapa aos códigos da consciência, opera, talvez, uma passagem entre a consciência e o inconsciente (entre a representação e a sensação). O único equivalente possível, com as palavras de Deleuze, seria, talvez, *estar no mesmo barco e remar juntos*: "o barco é uma espécie de jangada de Medusa, há bombas que caem à volta, a jangada deriva em direção a riachos subterrâneos gelados, ou então em direção a rios tórridos, o Orinoco, o Amazonas, pessoas remam juntas, que não supõem que se amam, que se batem, que se comem". E Deleuze, então, explica: "remar juntos é partilhar, partilhar alguma coisa, fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de qualquer instituição". Finalmente, a alteridade em prática: há um momento em que se faz necessário partilhar, em que é preciso colocar-se em sintonia com o outro, é preciso ir até ele, partilhar seu estado, há uma comunhão e o universo inteiro se abre a um devir-outro. Os processos de subjetivação entram em contato com a perda de sentido da forma-homem e se impõe a invenção incessante de novas formas. Os modos de ver, dizer e julgar que aprendemos como verdadeiros ganham novas composições, novas perspectivas, conforme favoreçam a vida e afirmem sua potência criadora.

É possível, aqui, trazer um relato que capta a professora Rosana na "jangada" com os alunos: tocou o sino para o reinício das atividades de sala de aula. Após o intervalo, uma turma de alunos teria aulas na classe complementar de Orientação e Preparo para o Trabalho. Neste dia, somente três alunos dessa classe compareceram e a mesma estava sendo assumida por uma professora substituta. Os alunos entraram, sentaram nos colchonetes e assim permaneceram. A professora entrou, circulou pela sala... Os alunos continuaram como estavam, não se comoveram ou se implicaram com sua presença. Ela saiu e, ao retornar, a cena ainda era a mesma. Uma *operação braços cruzados*, *operação tartaruga* dos aprendizes de trabalhador? A classe foi organizada para despertar-lhes um desejo de futuro, de movimento, já desenvolveram uma rotina de auto-organização desse espaço que os reconduzisse ao ritmo societário... E eles estavam parados? A professora resolveu falar, perguntou se ouviram o sino tocar e provocou: "gente, o que vocês costumam fazer logo após o sino tocar?!" Intrigada com a imobilidade da classe, ela saiu novamente. Ao voltar, os alunos estavam se penteando. Convencida de que ela teria que observá-los em ação para captar-lhes as necessidades ou emergências de aprendizagem sem especificar o que fariam, a professora resolveu, então, criar uma

experiência pedagógica. Perguntou se eles poderiam arrumar a sala como sempre o faziam. Fizeram um círculo com as cadeiras e afastaram as mesas. Ela perguntou sobre a quantidade de cadeiras e eles responderam que "alguns tão faltando". Quando perguntou quem estava faltando, responderam "Neca... a Neca... e, por último, Neca". Neca é a professora regente desta classe. A professora Rosana assumiu, então, a direção do encontro, criando experiências de agenciamento verbal: "o que vocês costumam fazer com as cadeiras, todas arrumadas assim? Vamos conversar sobre isso..." Silêncio absoluto, registrou a professora em seu relato. Narrou, então, que ela pediu que lhe contassem as atividades da semana anterior, que ela não sabia nada sobre o que tinham feito, propondo que os alunos conversassem entre si e depois lhe contassem. Primeira fala: "Neca não veio...". Uma aluna disse que eles teriam que assinar o ponto. Pegaram rapidamente seus cartões, não relacionando o seu nome com o número correspondente no livro-ponto. Desenrolou-se uma conversa sobre isto e depois de algum tempo, veio a fala de que foi bom o passeio da semana anterior.

A professora, através do seu relato, nos permite captar as mudanças momentâneas nos seus estados de sentimento envolvidos, ela entra e sai da sala, ela aguarda e faz perguntas. Esses estados de sentimento designam *diferenças* porque se distinguem dos *afetos categóricos* (como raiva, medo, felicidade, tristeza ou prazer, que são mensuráveis segundo sejam mais ou menos agradáveis) ou da noção de *motivação* (mensurável pela ativação de respostas). O contato com a diferença, enquanto um afeto (diferença-em-nós) que a professora experimenta, conta do seu comportamento ou das suas intenções pedagógicas, mas não estrutura um comportamento determinado. Uma vez que a diferença ativa devires, e não atitudes, não é um comportamento que foi aprendido e passa a ser reproduzido, mas blocos de sensações e percepções que são mobilizados e interferirão nas cognições que dão sentido ao que foi experimentado.

Esse estasiamento dos alunos, diferentemente de uma paralisia, talvez esteja inscrevendo aprendizagens com uma apropriação de tempo que nos soa irregular ou anormal. Pelbart (1993: 45), num texto sensível e perturbador que se chama *A nau do tempo do rei*, nos defronta com essa dimensão dos regimes de temporalidade: "deveriam existir ateliês de tempo (...)" e comenta que "em certa medida eles já existem, não oficialmente e não com esse nome, em todos os movimentos ou grupos ou pessoas ou instituições que desafiam a homotemporalidade dominante, com seus devires atípicos, estrambólicos, bizarros (...)." É interessante notar que a educação especial segregada e tradicional constitui um tempo morto, um tempo de paralisia. A multiplicidade temporal que aceita a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem em cada sala de aula, em cada projeto *integrado* e no

encontro das ousadias da vontade de ensinar com as dificuldades de aprender é novidade que esta escola vem afirmando afetivamente. Forjar temporalidades para um trabalho escolar de grupo que acolha as heterogeneidades temporais e ainda crie modalidades de ensinar e aprender heterogênicas (conexões criativas entre tempos heterogêneos que engendram novidades de tempo) é compor campos de experimentação aos processos vitais. A professora precisa se compor com seu grupo para inserir seu tempo nas conexões grupais e inserir o tempo societal com o qual está conectada, mas precisa embarcar com o seu grupo no tempo que este tenta apreender, na velocidade que ele tenta refrear, sem deixar o movimento.

Num corpo à diferença o que está em questão é "um direito fundamental à singularidade, tendo como eixo uma ética da finitude" (Guattari, citado em Alliez, 1989). Não será mais o *direito à diferença* que se degrada em identidade, nem será mais a *tomada de consciência* que se degrada em igualdade, mas a processualidade das vozes da auto-referência em um Corpo sem Órgãos⁴⁶ e a *tomada de consistência* em um universo de virtualidades, ou seja, "uma pragmática ontológica das singularidades e dos processos de singularização" (Guattari, cf. Alliez, 1989).

Uma *ética da finitude* é o investimento do corpo e do pensamento na produção de si e do mundo sem nenhuma esperança de infinito (glória, consagração, perfeição). É uma finitude que, entretanto jamais encontra o fim: resta sempre alguma coisa ainda por pensar no instante em que algo se faz pensado, resta ainda tempo para pensar de novo o já pensado e descobrir outras coisas, aprender novidades impensadas. Aceita que não há a transcendência da moral e que se opera com segmentos, que não se precisa mais temer bruscas inversões ou penosas vivências. Não está em questão o acesso ao infinito (alma imortal, espírito sublime), sabe-se da finitude. Entretanto, porque

⁴⁶ O *Corpo sem Órgãos* (expressão de Antonin Artaud, retomada por Deleuze e Guattari, 1996: 9-29) é um diagrama de "conexão de desejos, conjunção de fluxos, continuum de intensidades", um "germe ou ovo" que se aprende a carregar consigo (prudência ética e coragem para experimentar a vida) como um "meio de experimentação ou meio associado". A diferença registra uma esfera de pensamento aquém da linguagem, sem forma discursiva, um pensamento inacessível senão pela experiência afetiva. Descolados de uma imagem do corpo ou de uma imagem do eu para sermos significados e, portanto, sujeitos organizados, podemos acolher a des-organização da diferença como experimentação de nós mesmos. A perda dos órgãos (des-organização) nada mais seria que aprender a forjar um corpo sem órgãos onde nós nos encontramos com tudo aquilo que promove nossa singularização, adentrando a rede dos engendramentos da subjetividade, sem sujeições, nos compondo com o outro (humano ou não), com o coletivo e com temporalidades diversas.

não cessa de acrescentar um segmento a outro, em contato com outro, a produção do mundo é *ilimitada*, operando pedaço por pedaço para recuar sempre o limite: "isso ainda não foi longe o bastante", pode-se expor o pensado novamente ao ar puro, ao impensado (Foucault, 1995a: 389; Deleuze e Guattari, 1977: 78; Nietzsche, 1986: 158*; Nietzsche, 1995: 184-186**).

Um episódio que pode ser posto em contraponto com aquele relatado com a professora Rosana e no qual não se percebe a mesma abertura para o acoplamento do corpo da professora com o dos alunos é suscitado pela professora Noemi. Trazer tal episódio como paralelo ou como dualidade àquele (não como oposição) serve apenas para esclarecer a noção de diferença e não para julgar as professoras, estas situações revelam, apenas, quantidades intensivas discrepantes em cada experiência afetiva.

A vivência da professora registra um momento de substituição em classe pelo afastamento temporário da professora regente: num determinado dia a professora regente de uma das turmas do Ciclo Infante-Juvenil precisou ausentar-se da escola por um motivo de emergência, sendo substituída por outra professora logo após o término do recreio. Foi substituída pela professora que cuidava do recreio neste dia. A substituta contou, então, que não houve tempo para obter da professora regente as informações relativas à atividade que conduzia até o hora do recreio, uma vez que ela própria esteve ocupada naquele horário. Ao entrar na sala de aula percebeu que, em cima da mesa, havia tesouras, revistas, folhas de papel ofício e cola escolar. No quadro-verde estavam afixadas folhas com os nomes dos alunos em letras grandes. A professora relatou ter entendido que se tratava de uma proposta didática onde os alunos recortariam letras correspondentes às dos seus nomes para colar na folha que estava no quadro-verde. Distribuiu as revistas entre os alunos a partir desta definição. Dois alunos, sem necessidade de auxílio, encontraram, rapidamente, cada letra necessária à composição dos seus nomes. Enquanto executavam a tarefa, a professora encontrou um bilhete que lhe passava as instruções do jogo didático que havia sido planejado. Nele, constava uma seqüência onde cada aluno deveria localizar a primeira letra de seu nome, recortá-la, passar a cola, ir ao quadro-verde para colá-la sob a letra correspondente, retornar ao seu lugar e repetir o procedimento sucessivamente até concluir o seu nome. A professora concluiu que sua indicação dava conta de um jogo didático errado e alertou aos alunos de que havia encontrado o bilhete. Avisou-os de que deveriam proceder conforme as regras do bilhete. A esta altura, os dois alunos que já haviam

* *Ecce Homo*, cap. 14, § 8.

** *Genealogia da Moral*, III, 28.

localizado suas letras também já as haviam recortado e colavam as primeiras na folha afixada no quadro-verde. Maurício reagiu: "Que saco!" Jodelle não aceitou: "Ah! Agora eu já fiz quase tudo!" A professora lhes explicou que, como ambos já haviam recortado todas as letras necessárias, era só irem levando uma de cada vez até o quadro para colá-las, em seqüência, nos lugares certos. Por alguns minutos, a professora ficou absorvida na ajuda aos demais. Maurício e Jodelle juntaram todas as suas letras recortadas, pegaram os tubos de cola e foram para a frente do quadro-verde; continuaram a sua colagem. A professora, inconformada, argumentou que não era daquela maneira que deveriam realizar a tarefa e que não era esta a maneira como a professora da classe havia solicitado. Jodelle olhou para ela e respondeu com convicção: "Eu vou continuar fazendo assim e pronto; é a mesma coisa!" A professora recolocou sua ordem: "Vocês devem fazer o exercício como a sua professora disse que deveriam fazer...". Jodelle retrucou: "Ué, tu também não é professora?!"

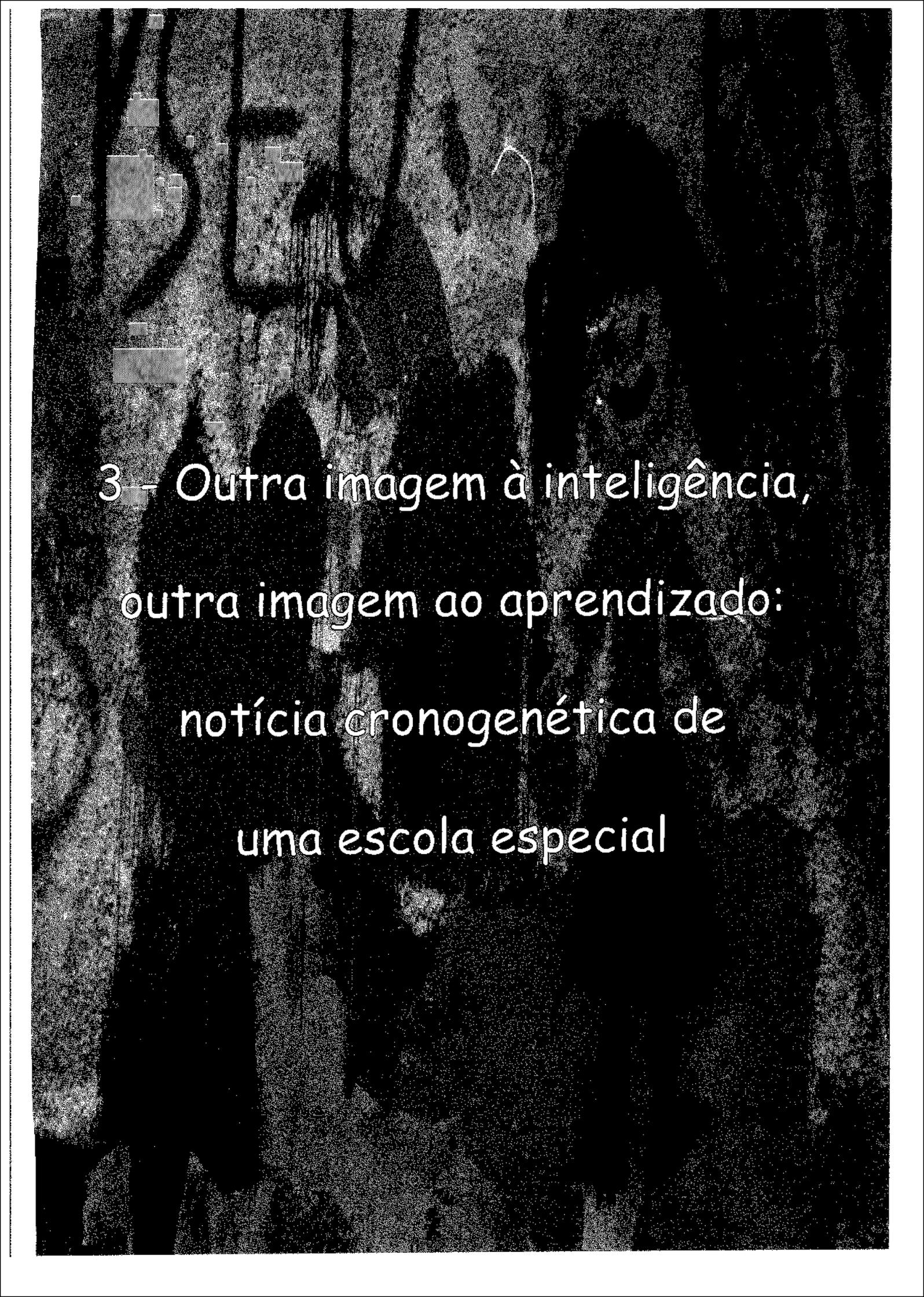
A professora, neste episódio, nos mostra uma concepção da aula como o cumprimento de um programa com início, mas, também, com meio e fim previamente planejados, onde há um privilegiamento às condutas da sua consciência moral (fazer, enquanto substituta, tal como a professora regente planejou, isto é: *ser correta* neste papel) em detrimento da *pulsção* do atual (os novos pedidos de passagem criadas pela circunstância da sua presença em sala de aula no lugar da outra professora, a escuta ao novo agenciamento social de desejo que sua presença já desencadeou, as novas virtualidades de tempo que já se abriram). Diante de um agenciamento de dessubjetivação, despertado pela irreduzível alteridade, a professora se ampara rapidamente no valor *bom cumprimento da substituição*. A aluna, ao contrário, está conectada à potência de seu desejo e engata a linha de fuga que a conduz para um campo de possíveis, por isso interroga a própria professora pelo lugar estilizado de suposto poder que está dramatizando (sem voz própria) como recurso para ignorar o abalo da dessubjetivação (diferença), refazendo sua desmontagem (com todo o imprevisto em que foi colhida) no apego às regras escritas que lhe foram deixadas. A professora apega-se à imagem representada em sua razão moral e desprega-se do afeto que a experiência engendra. Para a *criança* na aluna a experiência afetiva não precisou ser subsumida pela razão moral.

O interesse dessa abordagem da diferença reside na aceitação da alteridade como dimensão de apreensão das situações psicossociais de aprendizagem. A própria situação pedagógica organizadora das experiências cognitivas implica a ampliação de afetos e simpatias que viabilizam a abertura para as diferentes configurações pragmáticas do ser para que o aprendizado seja algo criador e transformador (Czermak, 1990; Machado, 1996; Kohl de Oliveira, 1997b).

Na deficiência mental, um componente semântico dominante como o da inteligência racional expropria os outros componentes de semiotização ontológica ou polariza o conjunto dos componentes semióticos em sua construção ontológica, produzindo os vários e diversificados efeitos de segregação que se impõem aos devires da deficiência mental presentes em um ser que não se faz pela repetição de uma identidade igual a si mesma, mas, roubando Guattari (1993b: 64), "um ser processual, polifônico, singularizável, de texturas infinitamente complexificáveis, ao sabor das velocidades infinitas que animam suas composições virtuais".

Tanto a segregação, como o isolamento ou separação que ficaram facilitados pela velocidade da pós-modernidade, precisam ser evitados para constituir intervalos de tempo capazes de restituir os afetos do encontro com a alteridade. Da mesma forma, a dependência à transmissão do saber pelo professor ou pela escola precisa ser atualizada pela introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição, incentivando-se todas as formas de conexão e troca transversais e colaterais que compreendem a inteligência como coletiva e resultante das múltiplas sensibilidades, percepções e imaginações (Kastrup, 1997).

O ensinar e o aprender colocam em questão os atos cúmplices e amorosos disponibilizados às relações pedagógicas, autorizando modalidades individuais, coletivas e institucionais de ação social e cultural e na subjetivação.



3 - Outra imagem à inteligência,
outra imagem ao aprendizado:
notícia cronogenética de
uma escola especial

3. OUTRA IMAGEM À INTELIGÊNCIA, OUTRA IMAGEM AO APRENDIZADO: NOTÍCIA CRONOGENÉTICA DE UMA ESCOLA ESPECIAL

Empreendo, aqui, o esforço de reconstruir *uma* história para a escola especial operadora desta tese. Ao contrário de uma historiografia, tento empreender uma *cartografia*, isto é, juntando as marcas da trajetória da escola com a produção de tendências/vetores (paisagem) à educação. A descrição de fatos ou episódios, então, estará a serviço da tentativa de assinalar ou destacar o aparecimento das *estruturas dissipativas* (Prigogine e Stengers, 1996) como pontos de *comportamento probabilista* (Prigogine e Stengers, 1996: 73) ou como *gênese do próprio tempo* (Rolnik, 1993), na medida em que são possibilidades que se abrem para tomar um perfil temporal (Pelbart, 1993: 11-13).

Virilio (1984 e 1989) diz que é interessante privilegiar, em lugar de uma geopolítica, uma cronopolítica. Para o autor, as *interrupções no espaço*, como as muralhas, regras e cintos de castidade, foram substituídas, na contemporaneidade, pelas *interrupções no tempo*. O campo do controle social não é mais o da distribuição dos espaços, exclusão e inclusão, por exemplo, mas o controle do tempo, a submissão aos regimes de temporalidade. Efeitos subliminares significariam, justamente, a substituição das separações físicas pela duração íntima das coisas⁴⁷. Virilio afirma que

⁴⁷ Exemplificando com o próprio autor referido: *A interrupção é uma mudança de velocidade. A greve geral, por exemplo, foi uma invenção muito mais formidável que as barricadas da revolta camponesa, por se espalhar por toda uma duração, ou seja, menos uma interrupção de espaço (como é*

o efeito da duração é a tendência, o potencial sugestivo, suficiente para que o pensamento siga sozinho seu impulso e para que outra coisa aconteça em outra parte. A duração é uma mudança de nível, um vetor, uma onda.

Assim é que este esforço, que nomeio notícia cronogenética, não foi o de resgatar uma localização cronológica de fatos e episódios, mas o de *catar*, em uma cronologia singular, a abertura de vetores ou linhas de tempo. Isto é, em lugar de uma história distribuída no espaço-tempo - tempo como extensão -, pretendi uma cartografia da temporalidade - tempo como *intensão*, tempo constituindo paisagem. Permiti-me, de um lado, interpretar mais livremente as multiplicidades e pluralidades reais em que a prática escolar quotidiana se efetua e, de outro, dar visibilidade à *vontade de vida* presente nas disrupções do par escola especial/segregação pela promoção de uma reconstrução das experiências vividas e práticas refletidas entre professores e demais funcionários, pais e alunos da escola.

Em lugar de buscar a sucessão de episódios, busquei eventos que sugerissem alterações na percepção, sensações ou estados afetivos, evitando registrar em um tempo linear e progressivo noções vividas, porque a experiência corporal (sensorial) nem sempre corresponde às generalizações que se operam na linguagem (o que se pode encontrar escrito em documentos e atas ou o que é narrado num relato não problematizado). Virilio (1984: 46) diria que não se deve "tentar apreender tudo em torno de uma questão. Apenas existem perspectivas sucessivas."

Nesse sentido, entendi como necessário catar o tempo da sensação intensiva, que é o tempo da diferença, aquele que sugere que os modos de vida devem começar a mudar, que contêm a evidência de que as figuras conhecidas começaram a se desmanchar e o vivido entrou no traçado de um devir.

A cronologia de fatos pertence ao plano das figuras visíveis e representacionais (Rolnik, 1993), escapando-lhe a processualidade e a própria constituição dos objetos de percepção. Uma genealogia permitiria reconstruir os processos de constituição, proveniência e emergência das interpretações, conceitos e práticas (Naffah Neto, 1989; Foucault, 1992), bem como a constituição das condições que tornam perceptíveis os valores. Mas uma cronogênese trabalha pela demarcação dos supostos de configuração, pelo assinalamento das instâncias geradoras de critérios éticos para a

o caso da barricada) que de duração. A greve geral, inventada na revolução industrial, era uma barricada no tempo. (Virilio, 1984: 42)

ampliação das potências de ser e pela denúncia da quebra nos valores vigentes para o engendramento de novas configurações estéticas. Enquanto interpretação, uma cronogênese dispõe da memória para tecer avaliações segundo a perspectiva da incorporação de *quantas de poder* (recuperando o *perspectivismo* e a *vontade de potência* em Nietzsche) em que "todo alcançado fortalecimento e alargamento de poder abre novas perspectivas e faz crer em novos horizontes" (Nietzsche, citado em Müller-Lauter, 1997: 149).

Rolnik (1993) coloca o paralelo cronologia e cronogênese, lógica da seqüência linear e lógica da gênese do próprio tempo. Serres (1982) opõe relatos às intuições súbitas, lagos de premonição, bolsões de sabedoria (um saber e uma epistemologia futuras) que densificam espaços e nossas histórias e Pelbart (1993: 29-46) oporá à velocidade que reduz o tempo e o espaço ao mínimo, ao nada, uma cronogênese, bolsões de tempo, com suas virtudes de começo, recomeço etc..

O momento cronogenético é o momento disparador da diferença, momento de contração de passado e futuro, conservação das virtudes de começo e recomeço e desdobramento das virtualidades temporais. Os destaques e pontos de corte nesta reconstrução histórica que empreendo, notícia cronogenética, não remetem para uma memória do passado, mas à religação com sua potência de engendramento da diferença (Rolnik, 1993), recomposição dos esquemas fluidos de potência (Virilio, 1989), abertura do acesso a um tempo onde haja novo começo (Pelbart, 1993).

Esta notícia cronogenética apresenta-se como uma súmula de elementos descritivo-interpretativos da história (geografia do tempo) da escola operadora da tese (ou escola-campo-de-pesquisa) e consta das minhas interpretações e descrições de entrevistas, observações, leitura de atas e da *checagem* de opiniões com um grupo de cinco professoras que ocuparam, nas duas últimas gestões diretivas da escola, as funções de diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Trata-se de uma escola pública, municipal, especial, destinada a crianças com deficiência mental, localizada em Porto Alegre - RS, a que chamarei Escola Elyseu Paglioli. Boa parte da *fabulação* presente nesta notícia cronogenética se deve a minha própria intervenção na escola como ascendente hierárquico, assessor, consultor ou colaborador em instâncias pontuais, papéis pelos quais venho transitando desde 1989.

Uma última ponderação sobre a *cronogênese* antes de passar à escola e seus *lençóis de afecto* sob a minha *fabulação*: de um lado, a *cronogênese* será ferramenta para narrar a memória da escola, mas apenas a "memória projetiva" que, apresentada por Pereira (1996: 70-85), é o registro dos pontos em que se entrou *em produção* (os *clics*), em comparação com a "memória retentiva" que é

a memória que registra os pontos em que se entrou *em processo* (as crises). De outro lado, a cronogênese será o registro, nessa memória projetiva do desencadeamento de novas perspectivas organizadoras do *tempo de aprender*, dos pontos em que virtualidades ao ser escola puderam vir à existência para efetivamente acolher um alunado com deficiência mental⁴⁸. Em Tavares (1996) aparecem as "aulas-barricada-no-tempo" para configurar uma educação pelo pensamento, escapando das armadilhas sedutoras do modo logicista.

⁴⁸ Essas idéias são um rearranjo e cruzamento das leituras de Pelbart (1993: 35 e 43, com referência à Jean Oury sobre a temporalidade da psicose) e de Guattari (1993b: 65, com as formulações sobre coordenadas enunciativas).

3.1. COLEGINHO DOS LOUCOS

A Escola Municipal Especial Professor Elyseu Paglioli é uma escola pública, integrante da rede de ensino especial do município de Porto Alegre. Foi a primeira escola especial construída pela Prefeitura. Seu decreto municipal de criação data de 28.07.1987. Como instituição educacional destinada especificamente ao atendimento de *deficientes mentais treináveis*, recebeu do Conselho Estadual de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul, a designação de *escola especial*. Sua inauguração ocorreu em 21.08.1988, ao final da gestão municipal do Prefeito Alceu Collares (do Partido Democrático Trabalhista - PDT).

A prioridade à educação no governo municipal daquela época, longe de qualquer consenso político ou popular, se inspirava no modelo de *escolas de tempo integral*, tal como haviam sido propostas pelo governo de Leonel Brizola (PDT), no Estado do Rio de Janeiro, sob a denominação de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e que foram apelidadas como *escolões do Brizola*. No Estado do Rio Grande do Sul, a proposta, bastante mais singela, denominava-se Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM) e tornava-se conhecida como os *brizolões do Collares*. A escola Elyseu Paglioli seria o primeiro CIEM Especial de Porto Alegre.

Os CIEMs, à diferença das demais escolas públicas da cidade, ofereceriam café da manhã, almoço, jantar, ginásio de esportes, chuveiros para banho diário, a presença de um auxiliar de enfermagem e consultório odontológico. Nas prioridades em educação, permaneciam sem qualquer centralidade política a qualificação da rede escolar já existente e sem condições de transformar-se em CIEM, a formação continuada de professores da educação pública, a escolha de vertentes pedagógicas ao aprendizado escolar, a eleição de abordagens pedagógicas à Educação Física e à Arte-Educação na escola básica (áreas polêmicas quanto à prioridade e apresentação curricular) e a elaboração de uma política de atenção à saúde do escolar pela Secretaria Municipal da Saúde (SMS). Não havia resposta às queixas políticas quanto ao número de crianças e adolescentes que permaneciam fora da escola devido à evasão e repetência nas séries iniciais da escolaridade e quanto à falta de oferta de escolaridade àqueles na faixa etária menor de sete anos e maior de quatorze

anos. O fracasso escolar era descrito como resultante dos problemas de má nutrição e privação cultural e não como produto dos problemas de ensino e/ou de aprendizagem. Os refeitórios escolares obtinham a maior centralidade na publicidade das escolas municipais e constituíam a principal imagem dos CIEMs (vou voltar ao refeitório e à "merenda escolar" mais adiante).

A construção da primeira escola especial na Prefeitura decorreu de uma solicitação popular, encaminhada ao final de 1986, para que a administração municipal viesse a atender, em termos educacionais, aos interesses e necessidades da população portadora de deficiências. Um Grupo Operacional, vinculado à Secretaria Municipal da Educação, foi constituído para a verificação da demanda reprimida na área da educação especial. Conforme determinação da Secretaria Municipal da Educação (SMED), essa avaliação de demanda se faria segundo a sua distribuição entre deficientes físicos, mentais, mentais profundos, auditivos, visuais, por paralisia cerebral e múltiplos. O levantamento feito entre as instituições de apoio e atendimento às pessoas com deficiência deveria ater-se à faixa etária correspondente à prioridade dos CIEMs. O Grupo Operacional detectou que 56,06% da população com deficiência atendida pertencia ao segmento dos deficientes mentais e que, dentre estes, a faixa etária prioritária correspondia ao grupo pré-escolar, porque seu atendimento pelas instituições especializadas não alcançava 20% na distribuição da população assistida. As instituições da área de deficiência mental argumentavam a necessidade da educação/estimulação precoce para a prevenção das conseqüências mais graves ao desenvolvimento da criança com deficiência mental e que equipes itinerantes deveriam atender escolares dos sete aos quatorze anos nas escolas comuns e nos Centros Comunitários Municipais. A decisão da Secretaria Municipal da Educação, entretanto, reiterou a sua prioridade política quanto ao grupo populacional de cobertura educacional obrigatória. A educação das crianças menores de sete anos, embora reivindicada por diversos setores brasileiros⁴⁹ - da academia aos movimentos populares - como pertencente aos sistemas educacionais dos municípios, sob a designação de Educação Infantil e não mais aos sistemas municipais ou estaduais de assistência social ou de saúde - como as designadas creches e maternais - não tinha significação na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, onde o atendimento à infância deveria ser prestado por creches (grupo dos menores de sete anos), ligadas ao órgão de assistência social, ou por CIEMs (grupo dos sete aos quatorze anos), ligados ao órgão educacional.

Um CIEM Especial era definido como recurso educacional para promover a aceitação social, oportunidades de trabalho e integração na sociedade para as pessoas com deficiência. Estaria voltado para a população dos sete aos quatorze anos, portadora do diagnóstico de deficiência mental moderada (treináveis). De acordo com o levantamento produzido pelo Grupo Operacional, os bairros prioritários para a instalação de escolas especiais seriam o bairro Cristal e o bairro Ipiranga, pela estimativa potencial de clientela (os critérios para tal análise eram opinativos, uma vez que a cidade jamais aquilatou indicadores demográficos no campo das deficiências e tampouco indicadores epidemiológicos por bairro nesta área). Para o bairro Ipiranga, foi sugerido o aproveitamento de um Centro Comunitário Municipal a ser integrado por um CIEM Especial, mas a população local rechaçou a proposta, optando pela rejeição à construção de uma escola especial. Não queriam "reunir loucos num espaço para o lazer da comunidade".

A Escola Municipal Especial Professor Elyseu Paglioli foi construída no bairro Cristal, em uma área própria municipal. O terreno de 14.594,21 m² já possuía construída, por cessão de uso, uma escola estadual de primeiro e segundo graus. A construção da escola especial retomaria 21,53% desse terreno. Entretanto, a comunidade escolar da escola estadual reagiu contrariamente a essa retomada, alegando, publicamente, que a Prefeitura estava roubando seu terreno e prejudicando as possibilidades de o governo estadual providenciar as necessárias melhorias de sua infra-estrutura, como as canchas múltiplas, área para salto em altura e arremesso de peso, pista para salto em distância e mini-campo de futebol que estavam projetados. A Prefeitura propôs compartilhar com a escola estadual o ginásio esportivo previsto para o CIEM, mas a escola estadual passou a alegar a necessidade daquela maior área oficial para poder implantar o segundo grau no horário diurno. Para tal, entretanto, a área total do terreno não seria, legalmente, suficiente. Em entrevista ao jornal, seu diretor declarava que "qualquer perda do verde para o concreto é prejudicial"⁴⁹ e que a instalação de um CIEM Especial viria "prejudicar o desenvolvimento emocional dos escolares". O

⁴⁹ Em trabalho anterior (Ceccim, 1988), levantei os argumentos políticos pela extensão do direito à educação para as crianças menores de 7 anos.

⁵⁰ Essa fala, um clichê de efeito disseminado pela mídia, a título de consciência ecológica, arrasta uma porção de bobagens, sem um mínimo de crítica, porque não é certo que qualquer construção extinga o lazer ou elimine a renovação natural do oxigênio ambiental e porque linhas de vida e de morte estão no movimento espontâneo da natureza e na ação deliberada do homem. Hoje o ser humano vive muito mais do que vivia no início do século e muitas formas de vida sem chance de sobrevivência no passado hoje têm sua existência ampliada. Se muitas espécies foram extintas, é verdade, muitas também foram criadas.

consenso no bairro, noticiado pela imprensa local e nacional, afirmava que as crianças ali residentes seriam prejudicadas pelo contato com uma *instituição para loucos*. A licitação para as obras de construção do prédio foi aberta em setembro de 1987 e, então, se aguçaram as iniciativas populares de rejeição à instalação da escola. Esses fatos chegaram a render uma nota n'O Pasquim do Rio de Janeiro. Em 12.11.1987, a jornalista Magda Wagner publicou uma matéria intitulada *A redoma de Cristal*, noticiando que um bairro de Porto Alegre, o Cristal, através de sua Associação de Moradores, vinha demonstrando atitudes fascistas e elitistas de isolamento de crianças pobres prejudicadas por deficiências. A Associação de Moradores alegava que a presença de uma instituição especial desvalorizaria o bairro. A jornalista denomina tais atitudes de "lamentáveis e vergonhosas para a história de Porto Alegre".

O projeto de escola previa o atendimento de setenta e duas crianças com deficiência mental moderada (treináveis), entre os sete e os quatorze anos, que passariam o dia na escola recebendo alimentação, treinamento em atividades da vida diária, recreação, jogos e atendimento clínico, extensivo aos familiares. A primeira equipe constituída deveria cadastrar, avaliar e inscrever os candidatos à matrícula. Em agosto de 1988, é reunida a primeira equipe de servidores municipais lotados no CIEM Especial: diretor, vice-diretora, supervisora escolar, seis pedagogos especiais, um professor de educação física e uma secretária de escola para preparar sua inauguração. Antes disso, os professores já estavam atuando de forma organizada, e com diretor já indicado, na administração central da Secretaria Municipal da Educação, realizando o recebimento e cadastramento das famílias candidatas à matrícula e avaliação dos alunos-candidatos. A equipe técnica constava de uma médica neurologista, uma psicóloga, um terapeuta ocupacional e uma assistente social para determinar o funcionamento da escola.

Ao iniciar, a escola possuía vinte e oito alunos efetivamente matriculados, não dispunha de uma proposta educacional sistematizada e estava ocupada em avaliar as características dos alunos para compor uma proposta. Três novas escolas especiais foram planejadas com o mesmo perfil, enquanto uma quinta escola especial faria parte de um complexo sócio-turístico-cultural. Essa última nunca saiu do papel porque seu projeto estava atrelado à construção de uma passarela e museu do carnaval de Porto Alegre (*sambódromo*) e que não se concretizou até hoje; a escola seria de atividade permanente, conferindo um espírito altruísta ao projeto. O cadastramento das crianças deficientes mentais seguiu realizado de forma centralizada para que critérios de prioridade social fossem superiores aos critérios de bairro, possivelmente adotados se as vagas ficassem sob a

responsabilidade de cada escola. Como não era possível ampliar o número de vagas na rede municipal, enquanto não estivessem concluídas todas as escolas especiais, o projeto de turno integral na escola especial foi postergado.

Em breve, a escola era apelidada de *coleginho*, numa alusão ao *fazer as vezes de escola*, termo popularmente empregado para descrever creches e maternais, nesse caso para loucos. Ainda hoje, ouvimos a expressão "os *louquinhos do CIEM*" referida ao seu alunado: era o coleginho dos loucos. O preconceito, aqui, sugeria a existência de comportamentos sexualmente abusivos, imagem corporal defeituosa e comportamento anti-social (ficar sem roupa, babar, não controlar eliminações corporais). Tal estereotipia já havia levado o Instituto de Amparo aos Excepcionais (INAMEX), localizado nas proximidades, à elevação dos seus muros (condição imposta para a sua permanência no bairro. Já tinham sido expulsos de suas instalações anteriores no bairro Ipanema por uma campanha dos moradores).

A escola matriculava um grupo de alunos para o período da manhã e outro grupo para o período da tarde. Em três meses houve a substituição do governo municipal, cuja troca de partido, do PDT para o PT - Partido dos Trabalhadores - representava profundas transformações nas áreas da educação, saúde e assistência social. A nova administração em Educação era contrária ao modelo dos CIEMs (chamados de *escolões populistas*) e propunha a Escola Popular Construtivista⁵¹ pautada pela eliminação do fracasso escolar nas primeiras séries da escola pública, através da formação de professores em cursos, seminários e jornadas promovidos pelo poder público municipal e pela criação de duas assessorias ao professor: *Ativação Curricular* e *Apoio Psicopedagógico*. A nova administração em Saúde era contrária à lotação de profissionais de saúde no interior das escolas, propondo a implantação de programas e políticas de *Saúde Escolar* no conjunto da rede de serviços sanitários. Mas seguia ausente uma proposta sistematizada para a educação especial. Diferentes vertentes em psicologia escolar, psicopedagogia, pedagogia especial e psicanálise se cruzavam para pensar as classes de alfabetização, classes especiais na escola comum e escolas especiais. A escola especial não contava com a assessoria da Ativação Curricular, uma vez que não oferecia um currículo com conteúdos escolares e a psicóloga que já integrava a equipe desta primeira escola passou a constituir o seu Apoio Psicopedagógico.

⁵¹ Essa discussão encontra-se documentada em *Educação popular e educação populista: filosofias opostas* (Grossi e outros, 1989).

A escola iniciou o ano de 1989 com uma equipe técnica (neurologia, psicologia, serviço social e terapia ocupacional), um gabinete odontológico montado, a expectativa de lotação de auxiliares de enfermagem e dois turnos de alunos. Havia uma professora com carga horária deslocada da sala de aula para a função de *investigação de ingresso*: classificação dos alunos para a composição das turmas, segundo o critério de homogeneidade no perfil de desenvolvimento neuro-psicomotor, características de comportamento e potencial de aprendizagem social. Cabia a essa professora uma *avaliação diagnóstica inicial*, calcada sobre a noção quantitativa, diferencial, de padrões de resposta cognitiva e comportamental, em favor de uma posição pedagógica que discriminasse um escalonamento da severidade das incapacidades. As turmas de alunos eram hierarquizadas nos níveis *inferior* (nível A), *médio* (nível B) e *superior* (nível C), conforme os resultados da investigação de ingresso.

A escola especial aparece nitidamente como o "coleginho dos loucos", uma escola de bobos. Sasha Sokolov (1993) designa como Escola Para Bobos a escola especial sobre a qual trata o seu livro de mesmo nome dedicado a um menino "débil mental", seu amigo e vizinho quando trabalhava na região do Alto Volga. A designação bobos, como a divisão bobos/inteligentes evidenciada no interesse das políticas da inteligência, demarca, também, a união bobos/loucos. Bobos e/ou loucos encarnam *Seres de fuga* que estabelecem relações de velocidades e lentidões estranhas, bizarras ou atípicas que nossa sociedade reservou à marginalidade. Em Porter (1991: 161), em sua História Social da Loucura, pode-se perceber a associação da designação bobos com a descrição de "certo tipo de doido" ou "zumbis inofensivos de miolo mole" e ainda a tolice como um certo tipo de loucura representada por bobos da corte ou palhaços para conseguir platéia, mesclando sentido e bobagem, escárnio e palhaçada.

3.2. VIRADA: ENSINO SIM, ASSISTÊNCIA NÃO

Em junho de 1989, a escola fez sua primeira reunião de pais com caráter pedagógico-escolar e iniciou, implicitamente, um processo a que, em 1995, viríamos chamar *ética da escola semestral* e hoje chamamos *ética da escola nômade*. O conceito de nomadismo se refere à característica de *reinvenção incessante* da escola, segundo a intimidade do contato com alunos e pais: uma ética da alteridade que cria e recria incessantemente as formas escolares, seu fazer e sua imagem. Essa reinvenção incessante, invenção permanente ou autoprodução institucional permanente se estabeleceu por uma *conexão subliminar* dos espaços de reflexão e experimentação-em-nós (escuta sensível e abertura sensível à diferenciação, ao estranhamento).

Invento, aqui, o conceito de conexão subliminar para sugerir que há um efetivar-se (Marton, 1993: 62) das forças silenciosas que, à espreita das pontas de desmapeamento de instituídos, se conectam de modo imperceptível, decompõem esse mapa e começam a compor novos mapeamentos que aumentem sua potência. A existência cognitiva dessas conexões só vem depois da existência afetiva das forças. "Não é graças ao prazer e ao desprazer que um organismo age ou reage; ao contrário, é do processo que nele está em curso que vêm prazer e desprazer" (Marton, 1990: 38). Uma *conexão subliminar* aglutina afetos sem a interferência do intelecto⁵², diz respeito à *duração* íntima das relações.

A conexão subliminar seria realizada por um *ouvido-construído-em-ato* em cada professor pelo agenciamento das nascentes de singularidade e renovação. No caso dessa escola, o agenciamento de nascentes é resultado de um movimento espontâneo, presente em alguns professores de, constantemente, tensionar o ensinar e o aprender realizados na escola.

As provocações, no campo perceptível, mudam, sempre, de autor, mas estão presentes todo o tempo. A professora Neca coloca nestes termos: "às vezes, a gente define algumas coisas

⁵² Essa proposição é um pequeno segmento da construção conceitual de Inconsciente Maquínico de Guattari (1988): agenciamento maquínico ou agenciamento social de desejo e agenciamento maquínico ou agenciamento coletivo de enunciação.

intuitivamente, sem uma elaboração mais profunda. Acho que esta definição que eu criei da escola é um pouco parecida com o próprio funcionamento da escola: escola semestral. Realmente, esta sempre foi uma característica desta escola: a cada novo semestre tem uma mudança, aparece uma novidade. Atualmente, aprendemos que este jeito de ser tem um nome bonito: escola nômade". Mas não há garantia de vitória ou de progressão das forças inventivas de si e do mundo. O campo perceptível e o campo imperceptível estão sempre em batalha, resistindo e resistindo-se um ao outro para disputar sua dominância. Entretanto, o campo perceptível possui uma linguagem forte, tem a vantagem da consciência e do jogo verbal. As referências identificatórias entram nesta disputa com uma vantagem desproporcional: a vigência de imagens e representações ao ensinar, ao aprender, à cognição, ao pedagogo especial, ao deficiente mental...

Voltando, então, à virada do primeiro semestre de vida na escola...

Em junho de 1989, a reunião de pais avaliou as possibilidades de ativar o turno integral e, aqui, caracteriza-se a *virada* assistência/ensino, pois a professora Raquel fez dessa discussão a elucidação das implicações do "tempo integral numa escola" e não centro de reabilitação para dependentes ou uma creche assistencial. Desde que assegurado amplo contato da criança com sua família, vizinhos e espaços sociais, evitando a escola especial como lugar de *guarda* da criança, durante o dia todo. Acabou nascendo um projeto de atividades expressivas: hora do conto, jogos teatrais, ludoteca e horta, segundo uma lógica alternativa: passar os alunos do turno da tarde para o da manhã e atender a todos em *turno integral*, quatro dias por semana, e em *meio-turno*, uma vez por semana. Em um dia por semana, as aulas seriam somente pela manhã, nos demais, manhã e tarde. Os pais conquistaram o turno "quase integral", os professores ganharam quatro horas semanais de estudo coletivo (em uma tarde da semana) e os alunos, embora ficassem mais tempo na escola de segunda a quinta-feira, tinham toda a tarde de sexta-feira em casa. O número de alunos era mantido porque os professores propunham preencher suas turmas com o número máximo de alunos. As crianças obtinham atenção às necessidades de sofisticação de seu desenvolvimento e aprendizagens porque as atividades expressivas buscavam formas mais criadoras de interação, instaurando novas necessidades e, portanto, novos problemas à instauração das interações.

Durante o segundo semestre de 1989, a escola resolveu afirmar uma nova estrutura de funcionamento: os profissionais de saúde, originalmente previstos, puderam deslocar-se para a SMS. Coube à escola e/ou aos pais recorrer a este sistema para as demandas procedentes. Coube à escola o pensar do ensino, por exemplo, organizar grupos de pré-alfabetização ou alfabetização e o

abandono do modelo clínico-assistencial. A assistente social foi deslocada para preparar a abertura da segunda escola especial municipal, pois um movimento de professores, já nomeados para os cargos e aguardando sua inauguração, ameaçou inaugurá-la independentemente da Secretaria, mobilizando famílias e população. A psicóloga passou à equipe do Apoio Psicopedagógico e uma orientadora educacional veio cumprir funções mescladas da equipe técnica.

A escola definiu que suas necessidades estariam supridas com a assessoria do Apoio Psicopedagógico e através da instituição de uma reunião semanal para seminários de professores, a serem asseguradas pela SMED. De uma maneira geral, a proposta pedagógica limitava-se às atividades de treinamento para hábitos pessoais ou atitudes sociais e às atividades de incentivo ao desenvolvimento da motricidade fina. A atividade gráfica se resumia ao desenho livre. As atividades de socialização, como os passeios ao teatro, à feira, ao circo etc., eram abundantes, mas não redundando em condutas pedagógicas de abertura de universos de referência ou de mundos expressivos, nem para alunos e nem para professores. Os seminários de avaliação dos alunos seguiam a lógica dos pareceres descritivos, quase sempre centrados no comportamento afetivo-familiar. A alfabetização foi introduzida por alguns professores, embora fosse apenas tolerada e não incentivada. Era tolerada, enquanto treinamento preparatório para a aprendizagem, e sem se confundir com classes de primeira série pois, assim, estariam *contrariando* a tipologia e especificidade da escola especial. O modelo assistencial se desvanecia e um modelo educacional se sobressaía, a *contra-pêlo*.

A atitude da SMED de deslocar a assistente social para a coordenação central de organização da demanda por escolas especiais na Prefeitura e a psicóloga para a equipe central de Apoio Psicopedagógico e a atitude da SMS de deslocar o terapeuta ocupacional para a equipe central de saúde mental e a médica neurologista para a equipe central de saúde escolar, além de extinguir o projeto de lotação de auxiliares de enfermagem em escolas, não causou grande desconforto aos professores que ajudaram a projetar o modelo de escola especial em vigor. Em lugar de lamentar perdas e faltas, um grupo de professores, mesmo um pouco perplexos, propôs que o ensinar deveria caracterizar essa escola, que um ambiente educacional deveria florescer e incentivar a aventura de desmanchar a identidade da educação especial com o assistencialismo. No segundo semestre, a escola transforma a sala destinada ao consultório médico em sala para a biblioteca e, finalmente, pede que a Prefeitura desative o gabinete odontológico, liberando espaço para mais uma sala de aula. A aventura de desmanchar a identidade assistencial dava lugar à aventura de inventar uma escola.

Aventura, aqui, é resultado de uma combinação imprevisível das forças. As mudanças deliberadas na SMED e na SMS desestabilizaram o diagrama de forças existente na escola. Uma vez desestabilizado o diagrama, o rearranjo das forças era inevitável. Por um instante de queda da representação de escola especial como comunidade terapêutica, o campo do imperceptível foi conectado e mostrou seu charme.

Em outubro, a escola estadual contígua programou uma Festa das Bruxas, com caráter de conagração popular e convidou o *coleginho*. Essa participação não inaugurou qualquer movimento dessegregador, até porque havia uma noção de que tal "integração" estava sendo proposta apenas para viabilizar o pedido de uso do ginásio da escola especial para tal festa, mas o *choque* que tinha sido causado na implantação da escola especial começava a ser revertido. O importante é que, ao avaliar a participação, os professores interrogaram-se sobre a *vontade de contato* entre os alunos das duas escolas. Os alunos pareceram empolgados. Os tradicionais passeios eram apenas visitas entre desiguais, sem circulação de intensidades (encontros extensivos, mas não intensivos) e, aqui, um novo universo de referência se abriu ao ser escola: reduzir a segregação de alunos com deficiência mental pela *intensidade* de contatos agenciados pela educação.

3.2.1. INICIATIVA DE DESSEGREGAÇÃO NA ESCOLA ESPECIAL

Seguindo as diretrizes do Conselho Estadual de Educação e a tradição da pedagogia especial, a abordagem escolar propriamente dita não se configurava por uma abordagem cognitiva. A escolaridade entendida como *atendimento às necessidades educacionais especiais* se desdobrava em educação *preparatória* para a alfabetização (ortopedia social), treinamento em atividades da vida diária, musicoterapia, dramatização, educação artística e horta escolar. Uma política da inteligência que excluía a criação e pregava a repetição, os conteúdos do ensino visavam unicamente desempenhos funcionais e condicionamento de *faculdades* psicomotoras.

Pode-se verificar que um ensino, assim, evidencia a repetição e anula a criação/invenção, ou seja, *elimina o tempo*. Eliminando o tempo, elimina-se a diferenciação de si (repetir é permanecer,

coagular o tempo). Exclusão da diferença, portanto exclusão da cognição, portanto exclusão do tempo de aprender; essa é a política da inteligência evidenciada.

Ao equacionar problemas imediatos, seja para o cuidado de si, seja para responder a um exercício preparatório de leitura e escrita, o aluno estaria comprovando uma reação *ativa* ao ensino e devolvendo ao professor uma exigência de *aquisição de aprendizagens* e não *preparação* para aprender. Algumas professoras começaram a propor que a possibilidade de preparar para a alfabetização reinventasse o ensinar e o aprender na escola especial, dando corpo a uma política da inteligência em que a mediatização do professor fosse o sinal de aprendizagem. Era a mediatização realizada pelo professor, entre conhecimento e cognoscível, que começava a dar passagem ao ensino (conhecimento pela exploração) e não a experiência sensorial sobre objetos de conhecimento (empirismo). Embora a pedagogia do desenvolvimento de Vygotsky apontasse para essa direção, foi a intervenção da psicanálise, via Apoio Psicopedagógico, que deu assento a essa concepção como abordagem cognitiva na escola especial.

A escola começou a transformar as salas previstas para os consultórios médico, odontológico, psicológico, de serviço social e de terapia ocupacional em salas de aula, biblioteca, reuniões e para os serviços de Orientação Educacional (SOE) e Supervisão Escolar (SSE). O privilégio ao ensino e ao recebimento de maior número de alunos por professor marcava as disputas da escola dentro do cenário municipal de educação especial. As atividades dessa escola e das demais escolas especiais se pareciam, mas em lugar de produzirem identidades, as semelhanças produziam um certo mal-estar e, por decorrência, a dessemelhança prevalecia na tomada de seqüência dos projetos escolares e na invenção de complementos curriculares. A ruptura com o projeto inicial de escola, o desmanchamento daquele mapa inicial, e a introdução de uma hipótese cognitiva à educação de deficientes mentais abriu a busca de redefinição de especificidade para a heterogeneidade.

A reunião técnica e administrativa de professores acabou se fortalecendo como espaço de estudo e dinamização das concepções e valores pessoais e institucionais vigentes. Havia uma urgência em verbalizar e entender os próprios movimentos, os efeitos coletivos desses movimentos e a sensação de mal-estar. Neste momento, a demanda por uma escuta psicanalítica parecia permanente e crucial à manutenção da ação escolar. Semanalmente, uma tarde ficava reservada para reuniões de caráter técnico e administrativo entre os professores e para a reunião com a psicanalista do Apoio Psicopedagógico da SMED.

A ética da alteridade exigia uma atitude política correspondente: dessegregar a escola

especial. Com a finalidade de produzir encontros entre crianças de procedência mista (alunos com ou sem deficiência mental), alunos da escola e outras crianças ou adolescentes oriundos da escola estadual contígua ou outras crianças da família dos alunos, e para abrir universos de referência no interior da própria escola especial, uma professora iniciou, no turno da tarde, uma proposta de ludoteca pedagógica com vagas proporcionais entre os alunos da própria escola e as outras crianças ou adolescentes. Os alunos se envolviam e uma curiosidade recíproca se instaurava ao contato. Aprendizagens recíprocas se disseminavam ao domínio das relações interpessoais e só eram despertadas na professora ao tentar narrar comportamentos, atitudes e manifestações dos alunos, entre outros professores ou não. A ludoteca passou a ser oferecida por duas professoras, no turno Escolar, para dois grupos mistos, integrando duas turmas da Elyseu com duas turmas da escola estadual. Cada dupla de turmas mistas usava seu horário regular de aulas para atuar coletivamente na ludoteca. Cada dupla de professoras planejava conjuntamente a atividade, revezando os encontros em cada uma das escolas e, cada uma, avaliando o conjunto dos alunos.

Ao final do primeiro semestre de 1990, a escola já havia ampliado o número de alunos e o número de atividades oferecidas; estava com turmas cheias de manhã e à tarde. Tinha um turno com seis turmas (o Turno Pedagógico Escolar) e outro com seis cursos/projetos complementares (o Turno Pedagógico Complementar). Na avaliação de final de semestre, os professores relatavam a sensação de terem vivido sob tensão todo o semestre e de terem experimentado uma intensa agitação física e intelectual, mas detectavam que os alunos pareciam "ativados". Relatavam uma mudança corporal nos alunos: "É o corpo, os olhos... Eles parecem abrir mais os olhos. Também têm mais brilho...", diz a professora Anelise.

Há um acirramento da polêmica quanto à alfabetização na escola especial. A SMED aceitou que parte da carga horária dos professores fosse alocada em reuniões internas de estudo e contato com a assessoria do Apoio Psicopedagógico. O Turno Pedagógico Complementar reduziu-se para três dias na semana e os professores passaram a dispor de oito horas para estudo e planejamento semanal. Os alunos não se confundiam, de modo algum, com os deficientes mentais institucionalizados, realidade que era, e ainda é, freqüente no caso de crianças e adolescentes deficientes mentais classificadas como *treináveis*.

Ao final de 1990, a escola encaminhou dois alunos para o ensino comum que, na construção da

escrita, estavam silábico-alfabéticos⁵³. Esses dois encaminhamentos marcaram a escola; o grupo de professores começou a se interessar pela alfabetização e a experimentar, com seu grupo de alunos, o ensino formal da leitura e escrita, baseando-se na teoria psicogenética de Emília Ferreiro. Uma modelização teórica à alfabetização dava existência para o direito à escolaridade dos deficientes mentais. A escola compunha, a partir de si mesma, uma modelização para a cognição. Reinventando a si mesma, fazia a reinvenção do mundo (criação de sentido).

3.2.2. A ESCOLA ESPECIAL TENTA SER ESCOLA

Mudou a direção da escola e a nova diretora passou a defender o entendimento de que a escola especial era uma escola tão regular quanto uma escola comum e que seus indicadores de aproveitamento e progressão escolar deveriam constar entre os indicadores educacionais, deixando de constituir-se como uma rede paralela e seus alunos como sem possibilidade alguma de progressão. O nível especial é estático nos indicadores educacionais, não se registra a passagem do tempo, não há deslocamento, não existe antes e depois, é um presente persistente. "Não é uma escola comum, na medida em que possui uma definição de clientela distinta daquela, mas tem um funcionamento tão regular quanto ela e os alunos estarão aprendendo durante a sua permanência na escola", diz a professora Mariangela. Ficou definida a ênfase na alfabetização e nos encaminhamentos para o ensino comum de alunos no estágio silábico-alfabético. Entrou em pauta o ser escola, iniciaram os conselhos de classe como metodologia de avaliação dos alunos, de tal forma que o *ouvido-construído-em-ato* em cada professor pudesse ser disponibilizado entre todos, como um assessoramento recíproco. A SMED propunha que as direções de escola perdessem seu caráter vertical pela adoção

⁵³ Emília Ferreiro, psicopedagoga argentina, pesquisou a psicogênese da leitura e escrita na criança (Ferreiro e Teberosky, 1991), classificando-a em diferentes níveis: pré-silábico (não há relação entre fonema e grafema, o número de letras pode relacionar-se com o tamanho do objeto), silábico (utilização de uma letra para cada sílaba, com ou sem correspondência sonora), silábico-alfabético (alterna, dentro da mesma palavra, representações ora silábicas, ora alfabéticas) e alfabético (compreende que cada letra corresponde a valores sonoros menores que a sílaba).

de uma modalidade colegiada, optando por uma *equipe diretiva*, constituída por diretora, vice-diretora, supervisora escolar e orientadora educacional. A supervisão escolar e a orientação educacional constituíram a coordenação pedagógica que, mais tarde, em 1992, vai-se configurar como função e não mais se vincular ao cargo dos pedagogos.

A escola resolveu *bancar* uma turma de educação infantil, reduzindo a idade de ingresso de alunos, dos sete para os cinco anos. Muitos professores foram atraídos pelo fascínio de alfabetizar e de ensinar, na escola especial, como numa escola comum. A SMED ganhara fama com a elevação dos índices de alfabetização nas primeiras séries e começara a desarticulação das classes especiais nas escolas comuns, promovendo os alunos para turmas de primeira ou segunda séries. Esses resultados eram crescentes, a maioria das escolas chegando a índices próximos aos 92% de aprovação na primeira série em 1992. O desafio auto-convocado nos professores era o de ensinar, mas, antes aprender a ensinar. Assim, o decantado discurso da educação como relação entre educadores-educandos e educandos-educadores ganhou outra conotação: só ensina quem aprende! Havia um entendimento de que o professor que quer obter sucesso no ensinar, precisa obter sucesso no seu aprender, que é o desejo de aprender que move o desejo de ensinar.

3.3. SÓ ENSINA QUEM APRENDE: UM VETOR ÉTICO

Os professores estavam diante de um intenso mal-estar, o mesmo que retorna inúmeras vezes até hoje: será que ensinamos, será que aprendemos? Mas é essa reação ativa diante do mal-estar que expressa a existência de aprendizado. Então, é preciso continuar afirmando a produção da vida, única saída neste brete sem resposta salvadora. Por isso a única passagem é a atitude ética de que só ensina quem aprende: perscrutar os mundos sensíveis e produzir-lhes inteligibilidade.

Essa atitude, que traduz a ética do professor, é devolvida pelo aluno, numa estética do aprender. Retiro um exemplo de 1996, VI Encontro Nacional de Adolescentes⁵⁴, Campinas-SP, ao qual compareceram duas professoras e quatro alunos (sua primeira viagem sem os pais) da Elyseu Paglioli. Acompanharam uma delegação de alunos e professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre, uma viagem no estilo excursão em ônibus fretado pela Prefeitura. Uma das alunas da Elyseu subiu ao palco, pegou o microfone e, diante de uma platéia de adolescentes e professores das várias cidades, teceu a sua avaliação em uma das oficinas de encerramento. Janaína P. improvisou um discurso, tentou dizer que os professores a estavam ensinando e que ela estava aprendendo. Até os pais estavam aprendendo com a escola, pois estavam fortalecendo sua aprendizagem, prestigiando a sua viagem com colegas. Além disso, estar entre outros adolescentes fê-la sentir-se cheia de alegria e vitalidade. Foi aplaudida. A intensidade dos aplausos não deixou de indicar um alerta para que não se estendesse muito tempo ao microfone, mas ela, entre o deslumbramento e um pouco de vergonha, agradeceu com a reverência e meneios corporais usados no teatro, sem perceber o "empurrãozinho"⁵⁵:

⁵⁴ O Encontro Nacional de Adolescentes é uma promoção anual da Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal da Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e se originou da proposta de encontro nacional de adolescentes integrantes dos projetos intitulados *Orientação Sexual na Escola* desencadeados nacionalmente, a partir de 1989, com a supervisão de Marta Suplicy. Em 1996, ocorreu a sexta edição do Encontro Nacional de Adolescentes.

⁵⁵ A fala foi transcrita de uma fita de vídeo, substituindo-se por palavras a linguagem gestual utilizada e incorporando as palavras implícitas pela interpelação da platéia.

"Saúde, alegria, paz [e] amor, tudo aqui ofereceu isso!
 [Eu dedico] essa saúde... pr'a mãe e o pai...
 E eu gostaria [de dedicar] um carinho para vocês todos.
 Eu, [como todo mundo], preciso de carinho e da escola...
 O carinho [é muito importante], né!
 A escola é Elyseu Paglioli.
 E eu gostaria, também, [de dizer o que é] gostar:
 [é] também curtir, ter carinho [e apoio]
 Todos, [aqui], me deram apoio. É tanto..., que [me faz] brilhar:
 [fiquei] feliz, alegre...
 É muito bom o que a professora falou:... a..., o nome é Marilu:
 falou de amor, amor para todos. [Falou] de muita curtição...
 [Isso tudo] é muito carinho... né gente!
 Muito apoio, [prá gente ficar] muito inteligente!
 Eu tô [me sentindo muito] amada e muito feliz com vocês, eu adorei.
 Eu tenho [um sentimento de que] eu sou boa, inteligente e charmosa!"

Um vetor da ética vai funcionar como um fluxo de *molecularização* da ética, uma intensificação da alteridade. Detectei um vetor da ética no deslocamento operado pelos professores desde o seu lugar docente: *do* não ensinar *ao* ensinar em educação especial, *do* treinar e preparar para normalizar e integrar *ao* aprender com seu aluno para saber ensiná-lo segundo suas necessidades intelectuais.

Na escola especial, as atitudes prescritivas ou sobrecodificadoras do ensinar e do aprender da política cognitiva em voga no município chegavam sempre *pelas bordas*, não vinham como um faça-se ou um cumpra-se porque ela não era, primariamente, um lugar de aprender, apenas, secundariamente, desempenhava esta função. Assim, fazia composições com as idéias em voga na rede municipal de ensino, deixando o discurso educacional global reverberar no coletivo, deixando que gerasse problemas temporais (se diferenciasse, se singularizasse).

Spinoza (cf. Deleuze, 1981) é o filósofo que coloca a distinção entre ética e moral fora de preceitos teóricos. A ética é superior à consciência porque ela é afetada pelo *encontro*: a afetividade, o corpo sabe mais que a consciência. Quando um corpo *encontra* outro corpo, uma idéia,

outra idéia, se tem a experiência desse encontro, temos o efeito, ainda que não tenhamos a consciência dessa afecção. Trata-se de mostrar que "o corpo ultrapassa o conhecimento que se tem dele e que o pensamento ultrapassa a consciência que se tem dele". Spinoza ressalta um inconsciente do pensamento não menos profundo que o desconhecido do corpo, por isso os afetos ("affectos" - afecção, encontro) com que nos compomos ou decompomos sabem mais do que se passa conosco. A ética é extra-moral porque o conhecimento é sempre a potência imanente que determina a diferença qualitativa dos modos de existência bom - mau. Não existem o bem e o mal fora das leis transcendentais que determinam essa oposição. As leis transcendentais, sempre marcadas pelo racionalismo ou pela transposição racionalista confundem "o mandamento com algo a compreender, a obediência com o próprio conhecimento, o Ser com um Fiat [(um Faça-se, um Crie-se)]". A ética é potência da alegria porque só a alegria vale, só a alegria permanece. A paixão alegre nos deixa próximos da ação. A paixão triste é sempre de impotência. A essência singular da vida é a conquista da alegria. Alegria não se confunde com felicidade, mas as paixões tristes, quaisquer que sejam elas, quaisquer que sejam os modos em que se justifiquem, representam o mais baixo grau de potência, entregue aos fantasmas da superstição ou às mistificações do tirano. "A alegria ética é o correlato da afirmação especulativa".

3.3.1. É NA DIVERSIDADE QUE SE ENSINA E SE APRENDE

A escola decidiu ampliar o número de alunos por professor e valorizar a heterogeneidade nesses grupos. O número de alunos do ensino especial é definido em, no máximo, oito por professor, mas duas professoras afirmavam a necessidade de ampliação deste número para que fosse possível o trabalho de pequenos grupos em sala de aula, única forma de estreitar o contato entre os alunos e permitir maior diversificação nas necessidades de comunicação e efetuação de interações. Uma das turmas foi destacada, dentre as demais, pela heterogeneidade de sua composição e pela efetivação de um trabalho narrado pela professora como espaço de aprendizagens complexas. Essa professora, inclusive, defendeu, no ano seguinte, a inclusão em seu grupo de um menino de rua que já houvera

abandonado a escola comum diversas vezes, não concluindo a primeira série, embora sem deficiência mental.

As professoras Carla e Rosana escrevem sobre os seus grupos de alunos: "quando trazemos que a participação ativa dos alunos em um grupo depende desses grupos estarem formados heterogeneamente, temos claro que não existem grupos homogêneos; pois cada sujeito é único dentro de um grupo. Porém, é tradição, em educação especial, defender-se o agrupamento de alunos de forma homogênea quanto às dificuldades que apresentam. Clareando, os alunos *mais adiantados* formam um grupo, enquanto alunos com *mais dificuldades* formam outro grupo. Qual o nível real de trocas que se dão entre esses alunos? Atualmente, nossas classes estão formadas por alunos que se apresentam em diferentes níveis, dentro das diversas áreas do desenvolvimento. Alunos com dificuldades de linguagem oral estão junto de alunos que se expressam com facilidade, bem como alunos em processo avançado de alfabetização formal estão junto de alunos em processo inicial de representação gráfica. Vemos essas diferenças dentro de um mesmo grupo como facilitadoras da intervenção pedagógica, pois alunos e professores estão constantemente problematizados, favorecendo o crescimento de ambos: professora e alunos. Para sustentarmos a importância de marcar a formação dos grupos com a presença da heterogeneidade, argumentamos com nossa experiência de termos alunos que antes necessitavam de uma comunicação que prescindia da fala e da escrita e hoje se apropriam, cada vez mais, e enriquecem o grupo, participando ativamente, com a palavra articulada e/ou escrita, pois a valorizam para a sua própria construção, no seu grupo e no contexto em que se constroem."

Novas marcas: encaminhamento de uma aluna com Síndrome de Down para a educação infantil comum, para uma turma de jardim de infância nível B (última etapa do ensino pré-escolar), em fase pré-silábica. A justificativa para o encaminhamento foi a de que a aluna possuía uma boa linguagem expressiva e compreensiva, era muito criativa, apresentava organização pessoal e dispunha de competências para o trabalho em grupo. O Conselho de Classe julgou que seria benéfico para ela a frequência em uma escola comum, mas todos os professores concordavam com a avaliação de que ela *destoava* da população comum de alunos com deficiência mental. A SMED impôs a uma escola municipal de primeiro grau nas adjacências, a sua matrícula, oferecendo o apoio psicopedagógico para o sua manutenção. Note-se que a aluna apresentava diagnóstico médico de *deficiente mental treinável* e que, no senso comum, as expressões *Síndrome de Down* ("mongolismo") e Deficiência Mental são sinônimos (o diagnóstico genético indica que a inteligência de seu portador estará dentro

do quociente de 25 a 50⁵⁶). Portanto, tratava-se, inquestionavelmente, de aluna de escola especial. Mas os professores da escola especial achavam que ela destoava da população de alunos deficientes mentais e, por isso, uma escola comum lhe seria mais benéfica. Independentemente da Política de Integração Escolar (princípio moral ou legal), os professores estavam ocupados em respeitar a disposição de aprendizagem apresentada pela aluna e efetivar sua integração escolar (princípio ético), evitando um rótulo como barreira ao lugar onde aprender. O encaminhamento se apresentava pelo movimento de levar a escola especial à fronteira com a escola comum, desarticulando a barreira que separa e isola os lugares de aprender. Quanto maior a permeabilidade das fronteiras, maior a diferenciação nos pólos e maior a indiscernibilidade dos mesmos.

Foi realizado o encaminhamento de outra aluna para a educação infantil, esta para uma turma de jardim de infância nível A, com paralisia cerebral, apresentando deficiências motoras e fonarticulatórias e problemas de linguagem. Foi aceita por uma escola municipal das proximidades. Seguiram-se cinco outros encaminhamentos para uma terceira escola municipal em turmas de jardim de infância nível B e primeira série. A equipe do Apoio Psicopedagógico da SMED interferia de forma a favorecer todos os encaminhamentos para as escolas comuns, apoiando ambas escolas. Uma aluna com avaliação para passagem à escola comum não teve encaminhamento porque a família não aceitou a proposição.

3.3.2. O QUE PODE O SER HUMANO CONHECER: CONSOLIDAR A HETEROGENEIDADE DAS CLASSES

Quando iniciou 1992, as reuniões de planejamento ganharam uma intensidade inédita. A orientadora educacional pediu transferência de escola e a escola resolveu modificar drasticamente as *investigações de ingresso*. Com a saída dessa orientadora educacional, extinguiu-se, finalmente e

⁵⁶ Conferir em Thompson, James S. e Thompson, Margaret W.. *Genética médica. Supervisão da tradução de Paulo Armando Motta*. 3 ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986, p. 149.

por completo, a noção de equipe técnica para o ensino especial. Foi-se a última sobrevivente da equipe técnica de inauguração da escola e, com ela, o entulho segregativo-discriminador-classificador daquela concepção. Terminaram as "avaliações diagnósticas iniciais", baseadas na testagem e sondagem de aptidões (em sessões individuais). Havia muitos encaminhamentos para outras instituições porque muitos candidatos eram classificados como "retardados severos" ("dependentes") e a escola deveria restringir-se aos "retardados moderados" ("treináveis"). Os professores se desvinciliaram da obrigatoriedade cargo-função, escolhendo uma pedagoga sem o cargo de orientadora educacional para compor a coordenação pedagógica. A investigação de ingresso passou a ser realizada por qualquer professor, partindo do critério de inclusão inicial em um grupo e verificação das estratégias de aprendizagem de cada candidato, examinando as chances de recomendá-lo ao ensino comum antes de efetivar a sua matrícula.

As turmas de alunos passaram a se compor heterogeneamente, utilizando-se o critério etário e, com ele, a definição de novos três níveis de educação especial, desta vez, como um arremedo de seriação escolar: Série de Orientação Básica (SOB); Série de Estruturação Básica (SEB) e Série de Integração Básica (SIB). Esta seriação também serviria à construção de uma noção de progressão escolar, havendo um esforço em dar credibilidade às aquisições escolares dos alunos. A escola começou a receber alunos com problemas psiquiátricos, além dos alunos com deficiência mental por problemas neuro-evolutivos. A tentativa de não segregar o alunado com deficiência mental termina fazendo a escola verificar as suas próprias exclusões. Havia necessidade de pensar em quem entra e quem sai desta escola especial. De outro lado, a questão da saída da escola especial também ganhava contornos inéditos nessas reflexões. Os alunos que ingressaram com quatorze anos, já estavam com dezessete anos. Com dezoito ou com vinte e um anos alcançariam a maioria? Quando deveriam sair da escola? Existem critérios de saída/conclusão da escola especial? Escola especial é para sempre?

No turno da tarde, passaram a haver dois dias em que todos os grupos trabalhavam questões de linguagem e um dia em que eram oferecidas diferentes alternativas: culinária, ludoteca, biblioteca (clube de leitura) ou *atelier* livre. A escola especial tinha, então, uma regularidade de funcionamento que poderia assemelhá-la a qualquer escola: classes regulares com seriação e progressão e classes complementares em turno alternativo, cumpria os calendários e horários, fazia o controle de frequência e a avaliação de acordo com as diretrizes do ensino público e ainda oferecia

complementos curriculares como nas escolas mais elitizadas em qualidade. Entretanto, à parte de assemelhar-se a qualquer escola comum, invocava a responsabilidade política de interferir na qualidade de vida individual e coletiva, porque se propunha para seus alunos e também para as demais escolas da rede municipal, como possibilidade de organizar a educação como desenvolvimento da potência de conhecer, de criar e de afetar positivamente as subjetividades individuais, coletivas e institucionais. O discurso presente entre os professores referia-se ao aprender como mutação de formas, abandono de estados e entrada em novos estados de ser, abandono da reprodução de si para a produção de si, pela transmissão de uma permissão (confiança) para a desacomodação incessante do não-saber para o saber. Esta concepção era idêntica no que se refere à expectativa de ensino, atitudes em um professor e à organização escolar.

Um texto da psicanalista do Apoio Psicopedagógico, Lisiane, que passou a assessorar a escola, questiona qual a concepção que a escola especial tinha acerca do **que pode o ser humano conhecer**: "a crença de que, para aprender, o sujeito precisa ter determinadas funções (linguagem, motricidades etc.) em perfeito, ou quase perfeito, estado faz com que se gastem energias trabalhando com as impossibilidades do sujeito e se negligencie o trabalho com as suas possibilidades de aprender que não estão diretamente relacionadas com aquelas funções. Minha hipótese é a de que o fato de a equipe técnica ter sido deslocada para os bastidores (Apoio), para assessorar os professores e não mais esmagá-los com uma prática e um discurso clínicos, fez com que a cena principal da escola passasse a se desenvolver na sala de aula e não mais no consultório. O que significa a estruturação de um novo modelo de escola especial: formato escolar e abandono do formato clínico."

Para o segundo semestre de 1992, ficou consolidada a heterogeneidade na composição de grupos, inclusive através de uma articulação deliberada. Foram aceitos alunos sem deficiência mental no Turno Pedagógico Escolar, à semelhança dos modelos educacionais chamados de *escola aberta*, em uma das turmas. Os projetos do Turno Pedagógico Complementar foram remodelados oferecendo atividades de culinária, educação ambiental e arte-educação. Dois irmãos de alunos começaram a participar da educação ambiental e a escola abriu-se para a possibilidade de ingresso de crianças não-deficientes mentais no turno Complementar, o que foi efetivamente planejado somente em 1995. A coordenação pedagógica passou a exigir dos professores uma organização sistematizada das propostas a serem desenvolvidas com seus grupos, e começou a discutir teoria do currículo. Os professores revelavam sua necessidade de desenvolver conhecimentos para as diferentes áreas do

saber escolar e pensar conteúdos e propostas didáticas. Os conselhos de classe passaram a ser obrigatórios em todas as turmas e acompanhados pela equipe diretiva. É exigido da SMED que ofereça, regularmente, os assessoramentos do Apoio Psicopedagógico e da Ativação Curricular. Algumas áreas do currículo são descobertas para integrar a discussão com o ensino regular comum: Educação Física, Arte-Educação, Educação Pré-Escolar e Alfabetização. Assim, a equipe da Ativação Curricular deveria incluir as escolas especiais em sua programação de assessoramento escolar. Há um movimento crescente na escola de dessegregar-se da rede municipal de ensino; com isso vai dessegregando suas propostas e cumprindo o desafio de dessegregar seu alunado.

3.4. SENSACIONES NO APRENDER ESCOLAR: UM VETOR ESTÉTICO

A partir de 1993, uma observação externa da escola e a própria narração dos professores sugere uma escola ousada, inovadora, que fala em ensino-aprendizagem com deficientes mentais, que fala em integração escolar, além de expressar um evidente referenciamento escolar aos alunos e não a reprodução de uma clínica de problemas do desenvolvimento. Pressiona a Secretaria Municipal da Educação pelo seu reconhecimento como escola regular, ainda que para deficientes mentais e não aceita as classificações aprioristas da inteligência segundo parâmetros inatistas.

Entretanto, a seriação improvisada em SOB, SEB e SIB hierarquizava o esforço intelectual dos alunos em etapas psicogenéticas estruturais (Orientação, Estruturação e Integração), encarnando um pedagogismo caricato de preparar para a escola ou de compensar carências de estimulação e de aprendizagem familiar. Os professores descobrem no *treinamento* a ausência da construção de aprendizagens complexas, a ausência de pedagogia escolar. Como não há nenhuma proposta pedagógica para organizar turmas, elas passam a ser conhecidas pelo número da porta (turmas 1,2,3,4,5,6,7 e 8). Aprofundou-se o questionamento quanto à formação dos grupos - assegurar uma homogeneidade de heterogeneidades seria possível?

Os professores dizem em reunião de avaliação: "Quanto mais heterogêneo o grupo, mais difíceis são as sistematizações". "A composição de grupos com níveis de desenvolvimento muito discrepantes torna o trabalho docente muito difícil, angustiante". Uma nova maneira de formar as classes se enuncia: o primeiro critério é a faixa etária, o segundo critério é a composição de parcerias. O conhecimento do aluno seria não mais para classificá-los e reuni-los pela semelhança de dificuldades, mas pelas chances de tutoria recíproca ou produção de interações e imitação (heterogênese cognitiva).

Por força da política cognitiva *implantada* na Secretaria Municipal da Educação na gestão 1989-1992, a aprendizagem era explicada como resultado de uma instância "lógica" e uma instância "dramática" do aprender. A primeira correspondendo ao sujeito epistêmico (Piaget) e a segunda ao sujeito desejanter (Lacan). O ensino possuiria laços lógicos e simbólicos capazes de ativar "a

inteligência e o desejo", ambos assentados na falta ("aprender é resolver problemas, é desejar o que nos falta"), na identificação resultante do olhar do Outro ("todo conhecimento é conhecimento do Outro") e na lógica do significante ("a dramática interna do sujeito é dispositivo de interpretação psicopedagógica"), como nas formulações de Grossi (1992a,b), Paín (1992) e Fernández (1992). A positividade dessa composição se assentava na descoberta de um novo quadro de análise do exercício cognitivo, distinto do inatismo e muito distinto, também, do empirismo. A ação e a emoção passavam a ser índices da cognição, mas o domínio cognitivo se resumia às aquisições lógicas e as noções de equilíbrio e estrutura subsistiram. Conhecer era reconhecer o conhecido, reconhecer os saberes acumulados pela humanidade, através de um processo construtivo (de elevação dos domínios cognitivos). Numa pedagogia da solução de problemas e da operacionalização da solução de problemas não se inclui ou não se avalia ou não se percebe a invenção do problema de conhecimento e a invenção de solução do problema de conhecimento, nem a inteligência do reencontro com o tempo ou com a redescoberta do tempo "perdido" com as "tantas tentativas de ensinar e os alunos não aprenderem". Não há heterogênesse (produção de diferença) ou cronogênesse (produção de tempo interno).

O estudo do currículo ganhou maior formalidade. A grande questão era a de que um "currículo na escola especial existe, mas é oculto", uma descoberta em recaída. Era difícil admitir que tanto empenho e resultados em encaminhamentos de alunos para as escolas comuns equivaliam, igualmente, a uma ausência de currículo escolar. Quem sabe a escola especial deveria adotar o ensino comum? As teorias de currículo, introduzidas pela supervisora escolar, traziam que educação era leitura do mundo, acolhimento das diferentes linguagens e do multiculturalismo etc.. Que o currículo não era listagem de conteúdos, era ação integrada, movimento inacabado, articulação entre planejamento formal e informal etc.. Mas sobre a avaliação escolar, os professores, sistematicamente, evitavam falar.

A necessidade de sistematizar as atividades oferecidas aparecia como busca de uma inteligibilidade tanto ao fazer pedagógico, como à sua implicação política. Se estava sendo possível alfabetizar alunos com deficiência mental, um novo conceito de leitura e escrita precisava dar encorajamento aos professores. A noção de *leitura do mundo* foi reinterpretada: valorização do movimento de produção de si e do mundo nos alunos e nos professores. Qualquer engendramento de novos modelos ao ser ou fazer decorre de um processo de leitura do mundo: perceber/afirmar o devir do mundo.

3.4.1. A ARTE DESCOBRE A APRENDIZAGEM

O ano de 1993 registrava uma outra marca de intensidade: a entrada de uma professora de artes, artista plástica, cujas intervenções educacionais mostravam ao grupo de professores as mutações gráficas e artísticas dos alunos. Começou uma valorização surpreendente dessa produção. O Turno Pedagógico Complementar começou a ganhar ares de *atelier* de pintura, o trabalho dos alunos nas aulas de arte-educação e no *atelier* da tarde começaram a ocupar as paredes da escola, a ganhar moldura e a se destacarem como arte. Obras de arte foram instaladas no refeitório (maior área de uso coletivo no interior da escola) e as paredes externas voltadas para o pátio interno da escola ganharam um colorido original e a expressão singular da Elyseu. A sala de artes da escola foi ganhando tons, sobretons, efeitos coloridos em portas, paredes e móveis. Maquetes foram sendo depositadas pelos corredores... Esta professora de artes saiu da escola em 1995, a convite da SMED, para integrar uma proposta municipal de arte-educação, mas o Turno Pedagógico Complementar manteve, até hoje, a ênfase nas expressões artísticas.

A arte produziu um corte na tradição da pedagogia especial: a potência dos alunos conseguiu, então, expressar-se enquanto força e não apenas como representação. A produção dos alunos gerou sensação (força) nos seus observadores (professores ou não). O professor comprovava (experimentava) que o deficiente mental se expressava e informava. Se o professor foi testemunha dessa informação (foi sua própria forma que ficou borrada: *in-formada*) era porque havia um devir ativo mobilizando o aluno, mesmo que ele se afastasse do racionalismo escolar.

Essa intervenção artística deu visibilidade a um novo vetor de molecularização. A professora Silvana, ao contatar o devir ativo que move os alunos na aula de artes *des-cobre* diante dos demais professores o devir ativo da aprendizagem. As composições estéticas não são sempre iguais, a ocupação do papel ou da tela se transforma com o domínio (aprendizagem) dos materiais. Na arte não havia uma "solução de problemas de aprendizagem", mas a invenção de um problema e a invenção de uma solução ao problema visibilizados nas cores, sombras e espaços, nos recortes e colagens, na colocação de molduras etc.. Mudam os traços, mudam as escolhas de materiais, aparecem intenções, aparece uma atividade do pensamento.

A produção artística dos alunos não correspondia aos esforços de uma oficina ocupacional e

nem a um ativismo gráfico para as projeções do inconsciente. Era a dimensão estética de blocos de sensação aquém do oral, da escrita ou da comunicação representacional.

A molecularização deste vetor diz respeito, justamente, ao estímulo à ação criativa, à doação de tempo para a invenção, para a diferença, para a inovação ou uma permissão à lógica artística. Não é um subjetivismo, mas o predomínio de uma inteligência da sensação. O que a professora Silvana diz é mais ou menos assim: "não estou interessada em desenvolver talentos ou obras, mas explorar as sensações e arranjar os componentes estéticos para que sejam sentidos".

Novamente detecto um vetor (estético) porque moleculariza-se a concepção molar em voga: a de que a cultura define-se como o território do simbólico, cujo acesso se dá a partir da representação, o que é discrepante de uma *experiência das sensações*.

Teixeira Filho (1993: 109-110) coloca que "qualquer pessoa pode produzir um *ser da sensação* desde que não fuja da sensação que lhe afeta; é preciso deixar que a sensação permaneça, mesmo que só dure o mesmo tempo de conservação dos materiais".

O *atelier* da tarde começou a confeccionar marcadores de livro, cartões para datas e festas e pintura de camisetas. Expôs uma banca, junto com a Divisão de Assistência ao Educando, em 1993, em um evento municipal intitulado Louca Vida, uma mostra artística e cultural de *libertação geral da desrazão*⁵⁷, organizado pela Coordenação de Saúde Mental da SMS, e começou a participar de mostras de "Arte na Escola", promovidas por universidades e órgãos da cultura no Estado.

3.4.2. CRIANDO CONDIÇÕES PARA FORÇAR O PENSAMENTO

Se a produção artística dos alunos continha/revelava um bloco de sensações até certo ponto inscrito em uma lógica representacional, mas também aquém de representações, uma outra atividade educativa tentava o agenciamento das sensações, a atualização afetiva que pudesse pertencer ao

⁵⁷ A *desrazão* se relaciona com tudo aquilo que nossa civilização encara como o limite da razão, o seu contrário, o seu outro, o seu além. Àqueles que a encarnaram, ao longo da história, a civilização destinou o confinamento, a segregação, a discriminação.

corpo e informar a consciência, ou seja, forçar o pensamento à heterogênese (corpo ativo, em contato com outros corpos, em contato com outros elementos e forças do coletivo, da natureza, outras matérias de expressão, forçando a produção de sentidos).

A professora Carla introduziu a Educação Ambiental e fez deste campo conceitual um campo vivo de experimentações, colocando os alunos em situações de relacionamento intensivo, tendo que atuar conhecimentos, sensações e interações. A atividade, ancorada no trabalho de horta escolar, introduziu aulas de culinária naturalista, visitas ao Centro Agrícola Demonstrativo da Prefeitura e um acampamento dos alunos neste Centro Agrícola (o primeiro ocorrido em tal lugar). A problematização proposta, pela primeira vez não era sobre atividades da vida diária, preparação para a alfabetização, literatura infantil ou materiais escolares, mas sobre as relações afetivas (o modo de ser dos afetos), despertando um amor pelas partilhas e parcerias entre alunos e com outros agentes não pertencentes à escola. Técnicos da área de hortas educativas da Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio (SMIC) vieram à escola para atuar com os alunos e abriram as portas do Centro Agrícola para um grupo de alunos passar o dia e a noite. A cozinha experimental não era para aprender a usar utensílios e proteger-se contra acidentes domésticos, mas um laboratório de sabores, misturas e ecologia nutricional.

A criação do curso de Educação Ambiental começou a atrair a atenção dos irmãos dos alunos. Tendo evoluído da proposta de horta escolar, o curso de Educação Ambiental oferecia aprendizado em floricultura e jardim, cultivo de hortaliças e culinária ecológica, alguns irmãos de alunos matriculados na escola pediram vagas para este "curso" e a professora topou recebê-los, desencadeando novos processos interativos.

A Educação Ambiental impôs presenças, convivência e circulação: busca e coleta de mudas, preparo de sementes, passeios às feiras de frutas e verduras, ida dos alunos em bibliotecas em busca de informação e ilustração dos processos de plantio e colheita e processos botânicos, elaboração de relatórios e a criação de um *mural da novidade* (primeiro jornal dos alunos na escola), com o registro de eventos pessoais, coletivos ou sociais no campo da educação ambiental. A intervenção pedagógica atuante era motor de intencionalidades afetivas e cognitivas.

3.4.3. ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA MENTAL GANHAM ACESSO À ESCOLA ESPECIAL

A passagem do ano de 1993 para 1994 sofreu a troca de secretário na SMED, caiu a direção da Divisão de Assistência ao Educando (responsável pelo ensino especial no município - fatos já relatados) e as conseqüências em toda a rede escolar foram de amortecimento e expectativa. Para o ensino especial, foi particularmente mais difícil porque a ligação com o Apoio Psicopedagógico era muito estreita. O trabalho da Divisão foi o principal alvo de mudanças na administração da SMED. Assim, o ano seguinte foi muito difícil para essa escola.

Houve a primeira eleição direta por voto universal de todos os segmentos integrantes do Conselho Escolar (pais, alunos, professores, pessoal não docente) para escolher o diretor da escola. Este processo foi levado para as salas de aula: discussões como a função da escola especial, as distinções entre escola especial e escola comum, a função de diretor ou as expectativas quanto à direção começaram a ocupar parte das jornadas escolares. Os professores afirmavam nos alunos sua competência para pensar a escola, tratando-os como um dos segmentos da comunidade escolar com direito a voto e avaliação dos candidatos à direção. Os pais foram tratados como segmento específico e independente dos alunos. Entre os professores, a tensão era grande porque o fervilhar da escola não era consensual, a diretora representava o seu grupo diante da SMED à custa de diversas desavenças, pois não havia uma proposta oficial para o ensino especial, exceto a grande ênfase política na alfabetização e a introdução da psicanálise para pensar relações de aprendizagem. Os professores de escola especial viviam todas as contradições como viabilidade para continuar estratégias pedagógicas, desde as mais preconceituosas e segregativas até as mais integracionistas e de abandono dos cuidados de higiene e alimentação dos deficientes mentais porque "não corresponde ao trabalho dos pedagogos".

Com a intensidade conquistada pelo turno Complementar, a escola desvinculou a seqüência manhã-tarde, idealizada pela proposta de turno único. Houve uma composição de classes *regulares* no período da manhã, o Turno Pedagógico Escolar, e diversos tipos de agrupamento para o período da tarde, nas classes complementares. O número de alunos por professor aumentou, desvinculando-se do critério proporcional de alunos por professor em cada sala de aula. Cada uma comportaria um número de alunos de acordo com o tamanho da sala e disposição do professor. O critério legal era

necessário para pensar o número de professores na escola, pois esse número assegurava a viabilidade dos complementos curriculares. O maior número de alunos por sala permitia que a multiplicidade e a pluralidade estivessem em sala de aula e viabilizassem o trabalho em duplas e pequenos grupos, onde cada um (cada aluno) adotava o ensino de algo a alguém (outro aluno)⁵⁸. O número de alunos aceitos em cada classe complementar foi elevado de sete para dez ou doze, conforme o curso. O número de alunos em sala de aula nas classes regulares subiu de oito para doze ou mais, conforme o professor.

As classes regulares seguiam a rotina da alfabetização e as classes complementares ofereciam cursos, oficinas e *atelier* de arte. O curso de Educação Ambiental além de irmãos de alunos da escola, recebeu um menino que havia integrado e abandonado a escola comum por três vezes e perambulava pelas imediações, às vezes dormindo sob as marquises em frente à escola. Este aluno freqüentou, também, o turno Escolar por três meses. Sua colaboração aos alunos deficientes mentais enriquecia os projetos de sala de aula, interferindo em situações de desentendimento entre os alunos, desde uma outra natureza de intervenções, diferente da usada pela professora. André não tinha mais a mesma idade dos companheiros de escola comum, tinha dificuldades de freqüência e de aprendizagem, sentia-se mais próximo dos colegas da escola especial. Ao final dos três meses, parecia ter restabelecido a *vontade de aprender* e desenvolvido a noção de que cabe às escolas a organização de oportunidades de ensino de acordo com as necessidades do aluno. Para ele a não-aprendizagem deixava de ser uma característica sua: "se o ensino ficar bom, não precisa de se esforçar tanto prá conseguir a inteligência que tá faltando".

Em março do ano seguinte, André voltou à escola para contar que estava freqüentando uma classe de educação de jovens e adultos no vespertino de uma escola comum na redondeza da Elyseu. Para os irmãos de aluno que pediam acesso aos cursos da escola, ela não era mais o lugar onde a família deixava o "irmão deficiente", era um lugar de brincar, descobrir, estudar, inventar, observar-e-participar...

⁵⁸ Programas que se podem intitular como *aluno se ocupa de aluno* ou *criança ajuda criança* têm sido criados em sólidas experiências pedagógicas pelo mundo. É o caso do programa de monitoria escolar da Escola Comunista de Bastiana, norte da Itália, em que a monitoria é indicada, inclusive, para o auxílio nas lições de casa, ou os programas *Child to Child* na área da educação popular na Inglaterra e nos países que estiveram sob a dominação inglesa. Echeita e Martín (1995: 41) falam em aluno "tutor" quando um colega assume a função de mediador no ensino, apontando que esse aluno terá uma conquista cognitiva superior, uma vez que dar instruções apropriadas para um colega vai ajudá-lo a reestruturar o raciocínio e a melhorar a sua própria compreensão.

Ao final do ano, a escola começou a avaliar o franqueamento do acesso de crianças sem características de deficiência no turno Complementar. Os alunos deficientes mentais recebiam muito bem todos os contatos proporcionados com a composição mista de turmas. Os alunos sem deficiência descreviam o trabalho do qual participavam como espaços de aprendizagem. A avaliação dos professores relatou que a presença desses outros alunos *interpunha mais altas exigências* quanto aos conteúdos de ensino, expressava maiores desafios aos alunos com deficiência mental e aos professores, exigindo maiores tarefas ao ensino". Para mim, paira a suspeita de que ao aluno que não pergunta ou não duvida do professor não se precisa ensinar. Uma renitente armadilha: os normais apresentam maiores desafios pedagógicos ao colega com deficiência e ao professor. Não o contrário. Aquele que não está aprendendo não requer maior desenvolvimento do ensino?

3.5. DA BARREIRA À FRONTEIRA, CRIANDO UMA ZONA DE INDETERMINAÇÃO : UM VETOR POLÍTICO

A partir dessas experiências vividas, das reverberações do ano de 1993, afinal mais estabilizadas e da aprovação pelo MEC da Política Nacional de Educação Especial - que pregava a integração escolar da criança com deficiência mental em escolas comuns e que deveria ser implementada pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios brasileiros a partir de 1995, a SMED indica uma psicóloga escolar para participar da avaliação dos projetos realizados em 1994 e planejamento dos projetos para 1995. As iniciativas da escola são toleradas pela SMED, não representando uma política municipal de educação especial. O próprio trabalho de assessoria desempenhado pela psicóloga expressa sua compreensão profissional pessoal e não uma designação institucional.

Ao estudar as questões que envolviam o ensino-aprendizagem na escola, como a composição das turmas, a escolha de propostas pedagógicas de ensino e o processo de avaliação da aprendizagem, o grupo concluiu que, embora tentasse evidenciar uma heterogeneidade em todas as turmas e a ocorrência de aprendizagem escolar, dava continuidade a um modelo segregativo e normalizador, ainda organizando um exercício de vida pelo isolamento de deficientes mentais, mesmo em face de um discurso de vida coletiva sem discriminação e sem exclusão.

Se a escola comum excluía os deficientes mentais, a escola especial excluía os "normais", assegurando a polarização binária. Surge uma palavra de ordem na escola para *forçar* uma nova imagem a essa polarização: "ampliar os padrões de normalidade". A direção dessa força era a de abrir a intervenção pedagógica à pluralidade complexa do real, que comporta diversidade e adversidade. Aceitar o fato de que há uma inteligência possível nos alunos implica aceitar que o mundo impõe vias e métodos diferentes de acesso ao conhecimento, inclusive vias e métodos que ainda estão em vias de se fazer.

Mutar a noção de escola especial como barreira para a de escola especial como fronteira, zona indeterminada entre deficientes mentais e normais talvez fosse mais fácil que promover a

passagem dos alunos para a escola comum. De qualquer forma, esta atitude estava dentro do campo de autodeterminação/auto-organização da própria escola Elyseu Paglioli, a microética da dessegregação geral já estava lançada e uma atitude politicamente responsável obrigava à criação de uma estética teórica e prática capaz de dar existência a essa *nova* escola. Os encaminhamentos continuavam sendo buscados e a escola especial se propunha a interceder junto às escolas comuns para viabilizar essas passagens.

As perguntas que abriram as reuniões de estudo e planejamento no ano de 1995 eram: qual nossa concepção de aprendizagem? Que escola é esta? Que currículo é este? O que é a Integração?

Quanto à concepção de aprendizagem, reconheciam que o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado compunham a abordagem genética das funções psicológicas culturalmente organizadas. Os professores aceitavam os princípios da psicogênese da aprendizagem, como formulados pelas teorias construtivistas, para conduzir sua prática pedagógica. Não havendo domínio dessas teorias pedagógicas e psicológicas, os professores falavam em: 1) acolhimento dos processos de maturação das crianças e adolescentes (observar seu desenvolvimento, permitir a expressão de processos subjetivos relativos ao período evolutivo e propor vivências educativas correlatas); 2) valorização das competências inatas, estimulando-as através de exercícios sensório-motores e de sensibilização e 3) exercício docente ativo, onde as interações com o conhecimento sejam produzidas pela intervenção pedagógica.

Quanto ao modelo escolar, reconheciam que a escola precisava gerar as situações propícias ao aprendizado, fazendo proliferar, nos espaços educativos, as pistas para o aprender. Múltiplos instrutores: visitas e visitantes, textos, cartazes, fotografias, parcerias para professores e entre alunos e abertura aos projetos paralelo-complementares que rompessem o par educação especial/segregação. Nenhuma supervalorização da escola comum e nenhuma supervalorização da escola especial; muitos falavam em uma escola diferenciadora de si mesma.

Quanto ao currículo, reconheciam que ele precisava ser colocado como figura pragmática e não atemporal: a inteligência não é própria de um sujeito, mas da vida, o ambiente sócio-cultural da vida não é o da segregação, mas o da diversidade de singularidades e de processos de singularização. Assim, não se poderia defender um currículo ou didática especiais que distinguíssem entre inteligentes e bobos. O conteúdo escolar deveria ser motor de conquistas psicológicas, fator de desenvolvimento.

Quanto à Integração, reconheciam que a inclusão de companheiros inteligentes na *escola de*

bobos faria a Integração pelo deslocamento do parâmetro de normalidade vigente no professor. Dar conta da aprendizagem de alunos inteligentes ou bobos seria tarefa da Integração. O professor da escola especial teria que organizar espaços para aprendizagem mútua, interdependente, em turmas mistas.

Um vetor político, destinado a conduzir a segregação da barreira à sua fronteira, criando uma zona de indeterminação, varou novas propostas *instituintes*. Foi criado, na escola, no segundo semestre de 1995, o Projeto de Extensão e Integração, gerando três sub-projetos: 1) Grupos de Formação Permanente; 2) Grupo de Pesquisa e Encaminhamento Escolar e 3) Orientação e Preparo para o Trabalho, com experiência de *Trabalho Educativo*⁵⁹. O Programa de Extensão e Integração se caracterizava, integralmente, pela discussão das possibilidades de vida, onde a escola é tomada como evento transitório e finito, por isso é necessário pensar a saída da escola e o êxito em escolher outros eventos transitórios e finitos, a saída e as saídas em cada projeto de vida.

1) O subprojeto Grupos de Formação Permanente tinha como eixo o desenvolvimento intelectual de: familiares, alunos, pessoal não-docente e professores, com vistas ao conhecimento da história da educação especial e dos movimentos pela educação do deficiente mental; a reflexão sobre oportunidades e conquistas presentes nessa área em termos políticos e sociais; o desenvolvimento da capacidade de escuta ao processo de desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência mental - e suas respectivas necessidades - e a construção de desejos diante da experiência social, segundo os valores de afirmação ética da vida (individual e coletiva).

a) Familiares: para esse grupo, era estipulada uma reunião mensal com uma hora e meia de duração para "estudar" o Projeto Político-Administrativo-Pedagógico da escola, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Constituições Nacional e Estadual, a Lei Orgânica Municipal e as Políticas de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; discutir a educação especial no Brasil e

⁵⁹ Trabalho Educativo é denominação utilizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Conforme Ferla e outros (1994), designa as atividades laborais nas quais o caráter educativo, relativo ao desenvolvimento pessoal e social, tem prevalência sobre o aspecto produtivo, dizendo respeito, complementarmente, às atividades escolares executadas por adolescentes. Embora a escola preferisse adotar a concepção de *estágio curricular*, prevendo uma terminalidade da escolarização especial, a SMED não aceitou esta designação. A noção de trabalho educativo que encontramos em Ferla e outros (1994) se estende às necessidades cognitivas, de reconhecimento das relações sociais e de ampliação de horizontes à inventividade na subjetividade e no trabalho, tendo maior correspondência com a proposta da escola, embora não reflita a tendência nacional, mais afeita à noção de "oportunidade de trabalho e geração de renda".

no mundo e na Escola Elyseu Paglioli; debater sobre desejos atuais diante do futuro; confrontar as alternativas educacionais entre escola especial e escola comum (métodos, resultados, rituais e expectativas familiares e sociais diante do aprender); diferenças da educação familiar em relação à educação escolar especial e, por fim, mas foco fundamental, o debate com pais sobre a perspectiva de conclusão do período escolar especial (como e quando aceitar o término do período escolar especial: por idade, por "formatura", por jubilação, pelo ingresso em outra instituição escolar, pelo ingresso em uma instituição não-escolar etc.). Os pais solicitaram aprofundar dois temas: cooperativismo, pensando em uma alternativa autônoma para trabalho e experiência social dos filhos após a escolaridade especial, e o estudo da sexualidade na vida do deficiente mental.

Algumas falas dos pais:

– Acho que muitos alunos daqui têm condições de fazer outras coisas, de continuar fazendo outros trabalhos. Às vezes, há muita rejeição, a gente sabe disso! Só que não podemos nos conformar com aquilo que eles têm, temos que buscar outras coisas além. Exigir muito mais deles.

– A gente não deixa eles experimentarem mais, terem mais iniciativa. A gente não deixa eles correrem riscos, por medo de que aconteça alguma coisa ruim, mas acaba que também não acontecem coisas boas, em função de tanta proteção.

– Meu objetivo, agora, é que ela aprenda a cuidar de si mesma sozinha.

– Eles precisam aprender a controlar esses desejos [sexuais], sem ficar dando demonstração.

– Eu tenho medo de que ele possa sofrer abusos, que possam se aproveitar da ingenuidade dele.

– Ela é igual às outras meninas, tem todos os órgãos e tem as vontades iguais, como namorar e outras coisas. Temos que dar uma seguradinha, mas não freiar total. Temos que colocar eles no mundo.

– Minha dificuldade é que trato ele que nem bebê e ele sabe a diferença entre o meu tratamento e o da mãe dele e tira vantagem disso.

– O que a gente tá fazendo para que eles sejam mais autônomos? Nada, falta paciência! Na hora de sair, faço tudo por ela.

b) Alunos: eram encontros semanais com os alunos de maior idade, cujo foco central era o trabalho sobre as experiências de vida e os desejos diante da construção de si no mundo, afirmando potências de vida e buscando desmontar as representações de impotência geral, de ausência ou

anulação de possibilidades ou de fragilidade para efetuar possibilidades desejadas. Nesse espaço, afloravam os devires e as imposições morais que perpassam os jovens com deficiência mental mas, apostando que a experiência da alteridade se presentificasse, evitava-se construir identidades que os constituíssem como sujeitos e lançavam-se questões às formas individuais para projetar formas experienciais. Os encontros tinham uma hora de duração e eram coordenados por dois professores (a coordenadora dos Grupos de Formação Permanente e a professora da turma regular de cada grupo). Os temas escolhidos pelos alunos para discussão foram namoro e futuro. Nesse tipo de *encontro*, se tentava produzir uma referência distinta da sala de aula, capaz de agenciar outros vetores de comunicação e interação, eram possibilitadas trocas como as que se fazem entre amigos, na vizinhança, no clube... Em 1997, como não foi mais possível alocar carga horária de professor para esse grupo, toda essa atividade passou a compor o currículo dos Ciclos de Formação, numa concepção de formação integral e perdendo seu caráter de *grupo de crescimento* (Grupo de Formação). Incorporou a designação legal da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prega "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática", entre os conteúdos curriculares da educação básica (LDB, Art. 27, I).

c) Pessoal não-docente: este grupo iniciou em maio de 1996 e sua regularidade ficou definida em duas reuniões mensais, em uma delas participando, além da coordenadora, a diretora da escola e na outra o grupo debateria, com sua representante de segmento no Conselho Escolar, as questões do Conselho e da escola que lhes são específicas. Todo o pessoal não-docente pode participar das reuniões gerais de professores e devem participar dos seminários de avaliação da escola. As condutas do pessoal diante de atitudes e necessidades de atendimento dos alunos pode ser debatida e, também, se pode dar acolhimento ao estranhamento que a alteridade dá passagem nesses contatos, especialmente, nos cuidados de higiene e acompanhamento no banheiro. Se for o caso, lidar com a eliminação de preconceitos e rejeições pela circulação desses afetos.

d) Professores: Para os professores sempre esteve assegurado o espaço das reuniões pedagógicas; entretanto, a necessidade de estudar era profunda, pois a maior parte dos discursos seguia frases feitas e teorias da moda. Assim, a coordenação pedagógica da escola passou a alternar reuniões de planejamento, programação, avaliação e combinações administrativo-educacionais com reuniões de assessoramento teórico em Educação e em Psicanálise, visando questões relativas às formas escolares e do ensino e questões relativas ao desenvolvimento e organização psíquicos. Todos

os professores possuíam oito horas semanais, durante sua jornada de trabalho, para estudar e organizar a ação docente.

2) O subprojeto Grupo de Pesquisa e Encaminhamento Escolar foi criado para mediar e assegurar os processos de encaminhamento de alunos para o sistema de ensino comum, começando a funcionar em 1996. Organizou-se pelo princípio de que todo aluno com deficiência mental que alcance características de aprendizagem semelhantes às das crianças comuns deve ter a possibilidade de progressão para uma classe comum de uma escola comum e foi apresentado como pesquisa porque implicava tanto a procura e sensibilização de escolas dispostas à aceitação de alunos deficientes mentais, quanto o acompanhamento da fase de adaptação, verificando quais as necessidades que se apresentavam nas situações reais. O Grupo de Pesquisa e Encaminhamento Escolar envolveu quatro abordagens: relativa à coordenação pedagógica da escola especial; relativa ao aluno; relativa aos familiares do aluno e relativa à escola comum (pessoas envolvidas em promover a aceitação do aluno com deficiência mental na escola e na classe de inclusão). Vem sendo oferecido para as escolas que recebem alunos egressos da Elyseu um acompanhamento semanal ou quinzenal prestado por uma professora da escola (pedagoga especial), colhendo as dúvidas de professores, tanto na regência de classes regulares, quanto nos Serviços de Orientação Educacional/Supervisão Escolar e funcionários, com vistas ao ingresso e permanência do aluno encaminhado ou em processo de encaminhamento. A meta do pedagogo responsável pelo encaminhamento deve ser a de centrar sua discussão nos movimentos de aprendizagem do aluno, ajudando a escola que os recebe a mapear as aprendizagens e evitar as idealizações ou espelhamento das modalidades de aprender entre normais e deficientes mentais na sua avaliação.

Foram criadas duas possibilidades iniciais de encaminhamento: progressão para o ensino comum ou freqüência temporária no ensino comum (estágio).

Na progressão para o ensino comum, o aluno ingressa em uma classe comum e passa a integrar todas as atividades dessa classe como aluno regular.

Na freqüência temporária no ensino comum, o aluno fará um estágio com duração pré-determinada e nos dias, horários e atividades que forem combinadas entre família, escola especial e escola comum. O estágio seguirá padrões individuais e acompanhamento avaliativo dos envolvidos. Quando se julgar suficiente, pode ser tomada a decisão pela progressão ou pela desistência da progressão para o ensino comum.

A pedagoga incumbida da pesquisa e encaminhamento escolar vem mantendo uma estratégia

de levantamento, entre os professores, sobre possíveis alunos a serem encaminhados, contato com os pais desses alunos e contato com a rede escolar pública do bairro e adjacências, através dos Serviços de Orientação Educacional ou professores das *classes de integração e recursos*, instituída pela Prefeitura, segundo uma distribuição regional da cidade. A metodologia de trabalho se assenta em quatro procedimentos seqüenciais, mas que perduram em simultaneidade após sua introdução. São eles: *avaliação da aprendizagem* (os conteúdos adquiridos e os processos e respostas intelectuais), elaborada pelos professores da classe escolar, Educação Física, Arte-Educação e classe complementar; *fórum familiar*, reunião de pais de uma ou mais famílias (depende de quantos alunos e a que classe pertencem aqueles que estão selecionados para o processo de progressão), para avaliar as possibilidades da passagem à escola comum e estabelecer condutas de incentivo à progressão, sem supervalorizar a escola comum; *fórum educação comum*, mobilização dos agentes da escola comum envolvidos em viabilizar a integração e *vivência escolar integrada* e o acompanhamento do período de adaptação, estabelecendo vínculos com as duas escolas na medida da necessidade sentida.

3) O subprojeto Orientação e Preparo para o Trabalho se estabeleceu para despertar nos alunos vivências compatíveis com seu grupo social etário na sociedade e promover o aprendizado necessário ao desempenho de condutas sociais relacionadas ao mundo do trabalho. A proposta iniciou como um *estágio curricular*, vinculado à ação pedagógico-escolar que instituiu a terminalidade da escola especial. Não havia qualquer semelhança com as *oficinas protegidas*, oferecidas pela assistência social às pessoas com deficiência, para aprender um ofício e receber auxílio financeiro, ou com *oficinas pedagógicas*, oferecidas por órgãos sócio-educativos à título de Oportunidade de Trabalho (uma modalidade de emprego apoiado ou treinamento para hábitos e atitudes diante de um emprego).

O estágio curricular abarcava a aprendizagem da locomoção pela cidade: uso do transporte coletivo, educação para o trânsito, conhecimento dos indicadores urbanos e como providenciar ajuda para localização de endereços e referências públicas; obtenção, compreensão e guarda de todos os documentos civis e políticos para o exercício da cidadania; desenvolvimento de hábitos de segurança em casa e na rua, como a conservação de documentos, valores, vales-transporte e alimentação, cartões e fichas de telefone, agenda de endereços e de telefones e condutas gerais; leitura e uso de mensagens escritas e iconográficas e uso dos correios; visitação a diversos ramos da atividade produtiva e discussão sobre cargos e empregos; estágio de, no mínimo, seis meses em situações de trabalho.

A coexistência de forças no cenário escolar faz com que toda imagem alcançada esteja numa condição de meta-estabilidade, passível de entrar em nova produção de sentido a cada nova interpretação da realidade. A cada final de semestre e, com maior dissipação de energia, a cada final de ano, uma nova instabilidade na meta-estabilidade conquistada. O acesso a uma memória das forças é possível quando se buscam as questões mais freqüentes nas atas e relatórios dessas reuniões e os encaminhamentos adotados. É de se ressaltar que, diante de um conjunto de incertezas, sempre surgem outras *maneiras de ser*. Não há avanço ou progressão, por exemplo. Muitos professores não concordam com decisões que são tomadas por maioria. Muitas decisões são resultado de exigências administrativas municipais às quais não caberia recurso. Muitas expectativas são interrompidas e projetos são abandonados quando neles parecia estar depositada a existência da escola.

Sobre o exercício docente se depositam as frustrações do não-aprender dos alunos, como na reunião com os professores das turmas de alunos maiores de quinze anos de idade: "nota-se uma pobreza nas colocações dos alunos", "alguns parecem não estar interessados em nada", "o que fazer com aqueles alunos que não buscam nenhum colega prá trocar!", "percebe-se a falta de uma postura de aluno", "o que esperamos deles; projetos de futuro; que futuro!", "são adolescentes que não são adolescentes; quem são; o que desejam; para que existem?!".

As forças que resistem a uma escola que ensine por sensação, que introduza o tempo no aprender e não a estruturação pedagógica das leis e invariantes do aprendizado, que reúne bobos e inteligentes num conceito ampliado de normalidade enfrentam outras forças que lhe opõem resistência.

Uma micropolítica da submissão e da falta limita os processos de resingularização de muitos professores. Há uma marcação de *tempo interno* que impermeabiliza o pensamento às *sensações do corpo* e impõe que um pensamento apresente suas credenciais (validação nas grandes teorias, na grande razão) para ser *incorporado*. Mas também há a tentativa de trazer ao visível aquilo que acontece no invisível (quando se consegue pensar o impensável), captar o que está em devir sem acomodar simulações em uma imagem representante. Um exemplo é o da professora Neca que coloquei no final do *Capítulo 1.2*. quando ela conta: "no meio de uma fala, uma aluna diz: é muito importante saber ficar sozinho!". A aluna está dizendo, sem saber, que ela quer direito ao tempo, direito à diferença, direito à inventar seus próprios problemas e inventar as soluções: ficar sozinha, simular conhecimentos.

A professora Dinéia, sem perder a dimensão de que blocos de sensação constituem figuras para a pequena razão e não verdades de uma grande razão⁶⁰, fala da dificuldade de os professores *elaborarem* as sensações (vertê-las para uma linguagem): "Penso que, como nossos alunos, temos ótimas produções, excelentes projetos práticos, mas não nos apropriamos deles. Parece que não nos damos conta do quanto aprendemos quando ensinamos. Escrevo isso pensando nas reações deste grupo de professores, inclusive eu. Quando se trata de mostrar nosso trabalho, falar sobre ele e escrever sobre ele, nos colocamos aquém de nossa prática cotidiana. O que nos faz ficarmos cegas diante das aprendizagens? Onde nossas dificuldades de aprendizagem se engancham nas dificuldades dos alunos? Quando em nossa prática cotidiana cobramos/exigimos de nossos alunos que pensem, se posicionem e produzam, temos clareza que, embora isso possa ser uma construção difícil, é possível. Mas quando se trata de nos colocarmos neste lugar esperneamos, reclamamos e achamos tudo isso injusto."

A coordenadora do Programa de Extensão e Integração comenta em 1997 que: "Nunca estas mudanças estiveram calcadas em algum referencial teórico conhecido por nós, no qual embasássemos nossa prática. Ocorria mais por incerteza ou insegurança sobre o que estávamos fazendo, se achávamos bom ou não. Durante muito tempo não houve a sistematização de uma proposta, seja de trabalho, seja de organização pedagógica, que durasse muito mais de um ano. No turno da manhã, que nós chamávamos Pedagógico Escolar, havia um certo *stress* em encontrar alguma direção; precisávamos seguir alguma norma. Afinal, era a parte legal, onde contávamos os dias letivos, a frequência dos alunos... Ali, nos preocupávamos em seguir a lei: currículo, conteúdos..., era a parte obrigatória! Já no Pedagógico Complementar, o alternativo, não! Ali, era o lugar da invenção... a começar que cada professor escolhia que tipo de curso ou oficina iria oferecer e falávamos, ainda, que esse espaço deveria proporcionar prazer, não só para os alunos, mas para o professor também. Tanto professores, como alunos, cumpriam suas obrigações pela manhã e podiam ter prazer à tarde! Não tenho dúvidas quanto ao benefício de todas essas mudanças para os alunos, que eram (ou são) desacomodados constantemente. Mas tenho plena convicção de que o benefício maior foi para os professores que, vindos de uma formação tradicional, ao mesmo tempo, eram desacomodados. Encontramos um terreno fértil para nossa recriação. Hoje, embora uma preocupação em podermos

⁶⁰ O conceito de Figura é da brilhante abordagem de Deleuze sobre a lógica da sensação (Deleuze, 1978). A Figura é o ritmo atual de um conjunto de movimentos que estão em coexistência.

compreender, teoricamente, o que fazemos na prática, continuamos tão nômades (esta palavra é contribuição tua!) como sempre fomos. O que já aprendemos ensinamos aos outros, e o que ainda não sabemos inventamos!"

3.6. UMA ESCOLA INTERCESSORA

Uma proposta começa a ser engendrada para 1996: oferecer turmas mistas de alunos em todas as instâncias possíveis pela inclusão de irmãos e outros familiares dos alunos da escola, de estudantes das escolas do bairro ou de crianças e adolescentes que, por motivo temporário, estejam fora da escola comum. Essa escola especial desejava incluir alunos, deficientes mentais ou não, em ações educativas e em projetos escolares que viabilizassem, tanto a construção de conhecimento escolar, quanto o desempenho da cidadania e instaurar o estudo e a problematização do fazer educacional em toda a comunidade escolar como forma de oportunizar a reinvenção das formas de convivência.

Em meados de março de 1996, a escola permitiu a freqüência, em uma de suas classes de educação infantil, do irmão de um aluno que freqüentava uma classe infanto-juvenil. As classes de educação infantil eram oferecidas para alunos com deficiência mental da faixa etária entre os quatro e os nove anos de idade (a idade mínima de ingresso tinha sido novamente reduzida, agora dos cinco para os quatro anos de idade). A idade de nove anos como limite na educação infantil se coaduna com as expectativas de desenvolvimento psicológico entre as crianças deficientes mentais. A idade dos oito aos nove anos é estimada como a idade para o início da aquisição da alfabetização em crianças "limítrofes", embora crianças com Síndrome de Down, conforme relata Werneck (1993), venham sendo alfabetizadas antes desta idade, mesmo com um diagnóstico médico-neurológico que as classifica como treináveis ou dependentes. O *irmãozinho* recebido na classe de educação infantil estava com cinco anos, havia freqüentado o turno Complementar no ano anterior e, neste ano, a família não havia conseguido vaga em escola infantil para o ingresso do menino. Como a família costumava trazê-lo diariamente à escola, foi-lhe sugerido a experiência de freqüência no turno Escolar e o abandono do turno Complementar. A professora resolveu verificar se não haveria outros irmãos de alunos regulares nas mesmas condições (as vagas em escola infantil pública já estavam esgotadas a essa altura do ano e, para aqueles que estavam sem matrícula, uma vaga em escola especial poderia ser considerada).

Em seguida, uma menina de seis anos, que sempre acompanhava o irmão (aluno de outra classe de educação infantil) nas idas e vindas à escola, ingressa na educação infantil. As famílias achavam que, para essas crianças, a experiência seria boa, pois compreenderiam um pouco mais de seu irmão com deficiência e talvez aprendessem formas de ajudá-lo em casa, concordando que "na escola especial também se aprende". As professoras não tinham tido essa experiência anteriormente, mas discordavam que tal *integração* devesse se dar nas classes Complementares, preferiam-na na classe Escolar. Esses dados foram comentados, nesta tese, no *Capítulo 2.2.*, sob o título *Integração reversa, o virtual exige atualidade.*

A proposta de uma turma mista na escola especial levantou não uma onda, mas um vagalhão de instabilidade no diagrama de forças institucional.

Se a integração escolar, desde 1975, pelo menos, colocava como questão *os benefícios à criança deficiente decorrente de sua integração na escola comum*, agora colocava-se como questão *os malefícios à criança normal decorrente de sua integração na escola especial*. Esse temor puxa *debaixo do tapete*, novamente, a segregação que não se faz no campo explícito das relações sociais, mas nos microprocessos de interação e *aceitação ativa* resultantes da sintonia afetiva professor-aluno. Retorna a interrogação quanto ao valor da Integração. Para mim, a Integração Escolar, se for, apenas, física ou social, não estará assegurando a disposição necessária a um relacionamento de aprendizagem, capaz de produzir a transmutação dos valores vigentes quanto à normalidade (padrão), ao pensamento (científico), à cognição (escolástica) ou à perfeição física (apolínea).

A dúvida desses professores se armou após o argumento da coordenadoria do ensino especial de que essa integração poderia trazer risco de danos psicológicos às crianças normais pela presença diária em uma escola especial. O que é muito pouco provável, uma vez que os agenciamentos afetivos produzidos por pais e professores são preponderantes para ambas as crianças (deficientes ou não) em relação à sintonia e referenciação que se produz entre colegas. Essas crianças também não estarão expostas a esse único universo de referências, até porque nem mesmo as crianças deficientes mentais, nessa escola, estão expostas a um único universo de referências. Na escola, quando o professor pode partir de uma sintonia afetiva com seus alunos para propor as experiências de ensino-aprendizagem, pode propor experiências educacionais que promovam uma circulação deliberada dos afetos presentes. Agindo dessa forma, o professor estará intensificando a aprendizagem para ambas as crianças. A aprendizagem é, ela própria, motivada e carregada de afeto. Assim, uma *integração* que não se constitua por vetores microéticos de dessegregação geral

(alteridade irrestrita, plano de experimentação, sintonia afetiva) não será suficiente para pensar as correspondências entre afeto, cognição e percepção na aprendizagem escolar diante da diversidade e, neste caso, a insuficiência para o ensino estará em ambos modos de integração (deficientes mentais na educação comum ou não-deficientes mentais na educação especial). A *convivência* tem imenso valor como vetor à *dessegregação geral*, mas as escolas devem se ocupar, sempre, das aprendizagens complexas de qualquer aluno. Convivência e ensino em um ambiente de confiança à experimentação dos afetos só podem incentivar o desenvolvimento, ampliando a capacidade de aprender das crianças.

Os alunos não-deficientes mentais, na educação infantil *integrada*, chegaram à escola, em março, com a escrita ao nível da *organização linear de grafias* e sem saber reproduzir as letras de composição dos seus nomes. Em alguns meses, estavam com uma hipótese *pré-silábica* e em novembro apresentavam escrita *silábica* e reprodução completa do próprio nome. Estando de acordo, portanto, com o esperado para o nível de escolaridade correspondente no ensino comum. No ano seguinte não houve turmas mistas. Por decisão dos professores da educação infantil, uma ampla definição de critérios deveria ser alinhavada antes de sua retomada. Há a expectativa de iniciar 1998 com turmas mistas na educação infantil, mas um projeto de classes de alfabetização com turma mista foi *prá gaveta* e os encaminhamentos para a escola comum foram desacelerados desde o retorno de um aluno, *devolvido* pela escola comum que não conseguiu acolher seu comportamento "anti-social".

Acolher comportamentos de alunos não é fácil, uma condição de revezamento precisa ser criada para que se dê ouvidos e se seja escutado. Sem o revezamento não se pode abrir um comportamento para conectá-lo com outros laços sociais de desejo, outros laços coletivos de expressão. Um relato da professora Lenise na escola especial, me traz esta questão: "Desde que comecei a trabalhar aqui (há mais ou menos dois meses), aquela parecia ser a pior tarde. Os alunos estavam super agitados. Perdi a conta de quantas vezes eu saí atrás da Etiane. Ela parecia não conseguir ficar na sala. Várias vezes pediu para ir ao banheiro e tomar água. Não queria participar das atividades propostas. Beliscou os colegas, puxou os cabelos, escondeu-se debaixo das mesas e jogou a merenda longe. Resolvi ir para o pátio, pois, o clima já contagiava a todos. Ela ainda continuava inquieta e sem concentração. Entre uma atividade e outra, algumas vezes ela fugiu. Numa dessas vezes ela entrou na escola e foi direto para a sala da direção. Em seguida, fui atrás dela. Para minha surpresa ela conversava com a Rosana e esta pediu que eu voltasse para a sala e aguardasse. Já era hora do recreio, durante este período conseguimos conversar e ela estava tranqüila e muito

carinhosa". Sem dúvida a aluna estava agitada, mas a professora tentava fazê-la parar em lugar de absorver sua conduta no coletivo; nada conseguiu. Quem mais no grupo de alunos dava mostras de desconforto com a aula? Depois de uma escapada da sala de aula, como o grupo pode se recompor para evitar a repetição? A menina parou, entretanto, apenas quando não foi parada, mas envolvida em um outro agenciamento: Rosana a recebeu e combinou com ela uma forma e um tempo para ter a professora, como usar o horário do recreio, escolher uma flor, plantá-la na areia, dar a flor para a professora.

O Grupo de Formação Permanente para pais debateu durante um ano a oportunidade de conclusão da escolaridade especial e construiu uma proposta de Cooperativa, pensando, principalmente, naqueles jovens que alcançariam os vinte e um anos. Um grupo de pais organizou-se para desencadear o contato com os pais das demais escolas municipais especiais, solicitar o auxílio da Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio e pedir o apoio da Secretaria Municipal da Educação. Uma comissão com a representação de pais e professores foi, provisoriamente, constituída, colocando em marcha o projeto de uma Cooperativa de Trabalho Autônomo. O trabalho da comissão se estendeu por todo o ano de 1996 e, em abril de 1997, a Cooperativa foi fundada oficialmente, candidatando-se aos recursos específicos do Ministério da Educação e do Desporto, através da SMED. A comissão de pais e professores foi desfeita e, a partir de agosto de 1997, os pais iniciaram a constituição da regularização de seu funcionamento e sua estruturação material. Outra surpresa: os pais propuseram e defendem uma cooperativa exclusivamente para pessoas com deficiência e instrutores recrutados entre os familiares e amigos dos deficientes cooperativados. Até que a Cooperativa esteja em condições de funcionar, talvez possa se tornar integrada/integrante e não segregada/segregante.

A avaliação da reunião de turmas mistas para os complementos curriculares (Turno Pedagógico Complementar) apontou que os alunos com deficiência mental se mostravam passivos e obedientes ao comando de regras, permaneciam indiferentes às queixas dos professores quanto ao comportamento individual ou coletivo em aula e não se esforçavam pelo auto-aperfeiçoamento do próprio desempenho, o que não se verificava nos demais alunos. Os professores perceberam-se exercendo uma maior pressão sobre o aluno com deficiência mental que, em alguns casos, chegava a ser excessiva e que resultava da comparação dos padrões de resposta entre os *bobos* e os *inteligentes*. Entretanto, uma nova percepção: nas turmas só de *bobos* a indiferença, falta de esforço, passividade e obediência raramente eram valorizadas como problema ao ensino, podendo as

mesmas práticas docentes se repetirem indefinidamente ou serem abandonadas sem a aquisição cognitiva em questão. Os professores destacaram que a falta de comunicação oral de muitos alunos traz muitas dificuldades para os acordos cooperativos, mas que os alunos sem deficiência mental ajudam positivamente os demais colegas. Em alguns grupos, o comportamento dos deficientes mentais provocou profunda estranheza nos demais, requerendo à professora de um desses grupos uma atitude de esclarecimento quanto ao papel dessa escola. A partir desse grupo, despontaram as dúvidas quanto ao modo de esclarecer alunos comuns sobre a deficiência mental e nasceu daí uma idéia de *roda de avaliação* com os alunos não-deficientes mentais. Essa *roda de avaliação* se concretizou em 1997 e visava dar acolhimento à diferenciação-em-si-mesmos (*diferença-em-nós*, conforme o conceito de Rolnik, 1989) ocorrida com esses alunos a par de uma aceitação ativa da deficiência e não uma aula ou esclarecimento que os fizesse sujeitos de uma conduta.

Essas turmas mistas colocaram muita vitalidade no fazer educacional, colocando todos os professores sob a perspectiva de gerar produtos escolares em todos os grupos. A produção da arte-educação, que tanto desacomodou a passividade da escola, retornou, agora em outras atividades e com a mesma exigência estética: constituir obras de arte que pudessem ser expostas, visualizadas, sentidas, narradas...

3.6.1. DESSEGREGAÇÃO, INCLUSÃO, NOMADISMO E GESTÃO PARTICIPATIVA

Um novo Regimento Escolar foi preparado durante o ano de 1996 e aprovado no início de 1997. Depois de tantas trocas afetivas com esta escola, era inevitável que as minhas palavras, conceitos e percepções estivessem no imaginário dos professores e logo fui chamado para ajudar na feitura do novo Regimento. A incumbência era só uma: "nos ajuda a falar de dessegregação geral e nomadismo, que são palavras tuas e de inclusão, que é o que está na Declaração de Salamanca, pois,

prá nós, Integração Escolar e Escola Cidadã já dizem muito menos do que queremos"⁶¹.

O novo regimento baseou-se em quatro valores: 1) *dessegregação* de crianças e adolescentes com deficiência mental; 2) *inclusão*, sem qualquer discriminação, de crianças e adolescentes em propostas educacionais escolares ou de complementação pedagógica; 3) *nomadismo* das formas escolares e dos métodos de ensinar e aprender em educação especial e 4) *gestão participativa*, onde professores, alunos e funcionários se reconheçam numa relação de implicação no desenho das práticas pedagógicas e na criação dos modos de relação da escola especial com a sociedade.

Os professores se ocuparam de que os alunos formassem, eles próprios, suas atribuições diante do novo Regimento. A experiência com o processo eleitoral para a direção da escola foi reagenciada. As *atribuições dos alunos* reuniram doze formulações que sintetizaram o processo de discussão com todas as classes do Turno Pedagógico Escolar.

Mantida a fidelidade possível com as falas dos alunos essas atribuições foram: "não pode destruir a escola nem os materiais da escola; não pode brigar com colegas, professores e funcionários e não pode usar material que machuque os outros; não pode *colocar suas vidas em risco*, nem a dos colegas, funcionários e professores; devem estudar e devem estar *envolvido e preocupado em aprender*; devem se organizar para que sejam atendidos seus pedidos; devem respeitar as regras da aula e da escola; respeitar a todos na escola e *pedir desculpa* quando achar que agiu errado; não podem pegar material ou qualquer objeto que não seja seu; devem cuidar de seu material e objetos pessoais; os alunos não podem faltar à aula; os alunos devem respeitar os horários da escola; os alunos terão suspensão quando fizerem *alguma coisa errada bem séria*" (as expressões em itálico foram usadas para manter a correspondência com as falas originais). A SMED, entretanto, retirou todas as falas de aluno do Regimento, exigindo que ele mantivesse uma linguagem mais sóbria, impessoal e formal. Falas de aluno poderiam constar, apenas, no Plano Político-Administrativo-Pedagógico da escola.

Mantida a sua caracterização como *especial*, a escola, de acordo com o atual Regimento, tem por finalidade oferecer *educação geral* para alunos com *necessidades educacionais especiais* na faixa etária dos quatro aos vinte e um anos. Não categoriza seus alunos, sob qualquer critério classificatório (tipo, grau, etc.) e já consegue se desvencilhar da armadilha de responder por uma

⁶¹ Basta dizer que foram necessárias várias versões até que a SMED julgasse o documento adequado e o Conselho Municipal de Educação recomendou que escolhessem ser uma escola experimental e mudar sua tipologia ou manter-se como escola especial e definir-se como tal.

definição de clientela. Seu alunado é, como disse a professora Dinéia, coordenadora pedagógica, à fisioterapeuta que lhe perguntara "Que tipologia de alunos vocês atendem?", "aquele que a gente acredita que se beneficie da nossa proposta pedagógica ou que deseje freqüentá-la em projetos de ensino complementar". Na prática, as vagas da escola são preenchidas por um cadastro de alunos executado pela SMED.

Após o novo Regimento, a escola passou a organizar-se e estruturar-se em *Ciclos de Formação e Complementos Curriculares*. A educação básica fundamental totaliza vinte horas semanais e, em horário alternativo, os Complementos Curriculares perfazem até doze horas semanais. Nos Complementos Curriculares são oferecidas vagas a alunos a partir do II Ciclo de Formação e, nestes, são recebidas crianças e adolescentes sem deficiências, até o limite de 50% do número total de alunos, mediante inscrição específica.

Os Ciclos de Formação são a forma de organização das classes, levando em consideração as características da faixa etária e o currículo, tendo como ponto de partida o aluno, ampliando e organizando aprendizagens que visem à apropriação de conhecimentos escolares, experiências no domínio do relacionar-se verbal e desenvolvimento do mundo interpessoal, numa perspectiva interdisciplinar: I Ciclo de Formação - Educação Infantil, destinado à faixa etária dos quatro aos nove anos, tendo como metodologia básica o brincar e o jogo, buscando ampliar e construir conhecimento, observando as questões subjetivas da infância, através da ação planejada. Na Educação Infantil há a pretensão de oferecer vagas proporcionais para crianças sem deficiência mental da faixa etária dos quatro aos seis anos (até 50% além do número de vagas existentes para as crianças com deficiência mental); II Ciclo de Formação - Educação Infanto-Juvenil, destinado à faixa etária dos dez aos quatorze anos, tendo como metodologia básica a sistematização do processo ensino-aprendizagem em relação aos diferentes campos do conhecimento, observando as questões subjetivas da entrada na puberdade e III Ciclo de Formação - Educação Juvenil, destinado à faixa etária dos quinze aos vinte e um anos, tendo como metodologia básica a sistematização do processo ensino-aprendizagem em relação aos campos do conhecimento, observando as questões subjetivas da adolescência, enfatizando a transição para outros espaços escolares e/ou de convivência (terminalidade da escola especial).

Os campos conceituais ficaram definidos, no ano de 1996, por: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte-Educação, Ciências, Estudos Sociais e Matemática. Todas as classes trabalham com o desenvolvimento da escrita, da leitura e da fala, todas as classes fazem aulas de Educação Física e

Arte-Educação com professor de formação específica. Todas as classes são conduzidas por pedagogos com formação para Educação Especial. Os complementos curriculares foram provisoriamente definidos como: oficina de máscaras, aulas de artes plásticas, aulas de dança, jogos teatrais, atividades esportivas e educação ambiental. No primeiro semestre de 1997, 50% dos alunos que freqüentaram os Complementos Curriculares eram crianças e adolescentes sem deficiências, caracterizando turmas mistas entre alunos das classes da escola e outras crianças ou adolescentes que buscaram inscrição nos cursos e oficinas.

A turma de alunos dos jogos teatrais fez uma apresentação pública em 1995, juntamente com uma performance da turma da oficina de máscaras para mostrar a sua produção. Em 1996, as aulas de dança e jogos dramáticos levaram a público uma coreografia e uma dramatização em um grande auditório de Porto Alegre, onde inúmeras performances compunham uma mostra de dança e teatro na escola. A apresentação de dança teve uma fotografia utilizada em cartaz de divulgação da Secretaria Municipal da Educação. Em 1997, a turma dos jogos dramáticos fez sua apresentação em um Seminário Internacional de Educação realizado em Porto Alegre. Além de serem compostas por grupos mistos, estas apresentações embaralharam as platéias porque expuseram uma mescla de ingenuidade, sedução pelo palco e valorização do improvisado/fortuito entremeando o ensaiado.

A produção de arte-educação do turno escolar (turma regular especial) também levou ao público uma exposição na I Mostra Escola Faz Arte, realizada no *campus* da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A surpresa do público era evidente quando, após comparar os trabalhos escolares, descobria na identificação da escola Elyseu Paglioli a designação escola especial, principalmente pela diversidade de recursos artísticos e qualidade das composições.

3.6.2. TEMPO DE APRENDER: UMA TOMADA DE LIBERDADE

A última novidade que registro na escola foi a invenção de oficinas educacionais no turno pedagógico escolar, ou seja, na estrutura dos Ciclos de Formação. Estas oficinas foram oferecidas para o III Ciclo de Formação - Educação Juvenil, onde todos os alunos pertencem à faixa etária da

adolescência. Esses alunos, por serem os de maior idade, possuem demandas cognitivas próprias da experimentação da puberdade, da necessidade de independização nos contatos e relacionamentos sociais, devido às menores oportunidades de proteção, tanto do lar, quanto da escola especial.

Se o Grupo de Formação Permanente para alunos já havia levantado essas questões, desde o ponto-de-vista da produção de diferença/acolhimento aos devires, era preciso pensar, também, nas questões didáticas mais pontuais para cada aluno. Foi assim que se ousou outra iniciativa: Oficinas Educacionais. As três classes do Juvenil compuseram quatro subgrupos para frequência nas Oficinas, a subdivisão foi feita a partir da leitura dos professores quanto às possibilidades do estabelecimento de parcerias e colaboração entre os alunos no processo de aquisição das aprendizagens. As Oficinas Educacionais, como disciplinas especializadas durante a jornada escolar semanal (à semelhança das disciplinas com professor específico na escola comum a partir da 5ª série do 1º Grau), passaram a ser oferecidas sob a dúvida quanto aos efeitos de uma multiplicidade de vínculos proporcionada aos alunos: troca de professores e de sala de aula durante a rotina escolar, alterações nos rituais de ensino-aprendizagem e modificações simultâneas (a cada troca de professor) nas expectativas de desempenho do aluno. Nota-se que por mais que se pretenda um ensino dessegregado de deficientes mentais, aos poucos se descobre que ele conserva os pressupostos de um ensino infantilizante, semelhante, ao extremo, dos valores da educação em creches: cuidados com o vínculo afetivo entre professor e aluno, conhecer sua sala, conhecer os horários e rotinas etc..

As oficinas educacionais criadas foram: Oficina da Palavra, oferecida uma vez por semana, para desenvolver a comunicação oral, a organização do pensamento lógico e a construção de narrativas verbais a partir de dramatizações do cotidiano; Oficina de Sensibilização, oferecida uma vez por semana, para o desenvolvimento da consciência sensorial e o desenvolvimento do mundo interpessoal com exercícios corporais e técnicas de ludo-pedagogia para a sensibilidade; Oficina de Educação Matemática, oferecida uma vez por semana, para a construção de conceitos matemáticos (número, quantidade, grandeza, seriação, separação, inclusão, pertencimento, união, comparação, formas etc. para a apropriação do conhecimento escolar da aritmética e da geometria) e Oficina de Orientação e Preparo para o Trabalho, oferecida duas vezes por semana, contendo, nesta proposta didático-pedagógica, o desígnio da *terminalidade escolar* da escola especial, voltada para o mundo do trabalho ou da rua como espaço vivencial.

O Grupo de Pesquisa e Encaminhamento Escolar acumulou uma experiência onde os

encaminhamentos perderam a urgência de realização. De um lado, porque a escola especial não é mais um lugar segregado ao estabelecimento de parcerias entre deficientes mentais e não-deficientes mentais. De outro, é uma escola voltada para a promoção de aprendizagens escolares e não se centra mais no treinamento ou adestramento de atividades da vida diária. A vida, aqui, não se traduz mais por habilidades na solução de necessidades básicas. A vida é, necessariamente, a ruptura com uma direção e configuração pré-determinadas, é produção e abertura de potências, é permitir a defrontação com sua própria diferenciação para que se possa associar aprendizagem com desenvolvimento e associar ensino com aprendizagem⁶².

Podemos examinar, aqui, como a professora Ana Cláudia relatou a experiência de orientar uma aluna do III Ciclo para o auxílio na biblioteca da escola. Estava em questão neste ensino o aprendizado de elementos básicos do cotidiano: chegar no horário; abrir e fechar com chaves o armário dos livros; retirar livros das prateleiras, conforme as cores de etiqueta solicitadas; organizar a disposição de livros sobre a mesa de modo a visualizar sua classificação de assuntos; recepcionar usuários e ajudá-los em sua acomodação dentro da sala; cuidar da manutenção do silêncio e da conservação adequada de livros; guardar os livros após o uso em suas respectivas prateleiras, de acordo com as identificações coloridas; carimbar e grampear materiais; buscar e entregar fichas, documentos e recados pelas salas de aula ou serviços da escola e conferir o estado dos livros antes de sua guarda final. Mas como o relata a professora: "todas essas atividades são, aparentemente, simples de serem realizadas, mas exigem um certo esforço da aluna para bem efetivá-las. Penso que está sendo possível porque existe nela o desejo de experimentar esse lugar. Que lugar é este?... Avalio de forma positiva esta atividade que juntas experimentamos porque, também juntas, aprendemos. Janaína S. aprendeu a cumprir ordens e a realizar tarefas sob um comando; ela é capaz de realizar essas atividades. Entrego-me à fantasia, imagino Janaína S. chegar dizendo que *hoje vamos pegar aqueles livros, os de etiqueta verde, que falam sobre animais. Eles estão na prateleira de baixo. Vamos trabalhar com a turma do Infante-Juvenil da professora Vera.*

⁶² À indiscernibilidade entre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas para compor um processo de ensino-aprendizagem estou chamando *aprendizado*, conforme a designação feita por Marta Kohl de Oliveira ao trabalhar com os conceitos de Vygotsky (Kohl de Oliveira, 1997) e não o neologismo *ensinagem* popularizado nos estudos em psicopedagogia, principalmente, pela obra de Esther Pillar Grossi.

Por que isto seria espantoso, se a aluna bem sabe que os livros sobre animais são os de etiqueta verde e que estes estão na prateleira de baixo? Também sabe que a professora Vera é do Ciclo Infante-Juvenil. Considero necessário investirmos na criação de situações onde possamos propiciar momentos que estimulem a independência da aluna, no sentido de incentivá-la na conquista de sua autonomia. Cumprir ordens, ela já mostrou que sabe, pois vamos tentar ajudá-la a sair deste lugar para uma tomada de liberdade".

Os encaminhamentos para a escola comum se prendiam ao pressuposto de que, ampliando o universo escolar dos alunos deficientes mentais, confrontando-os com uma nova ordem de grupo e de estrutura institucional e confrontando-os, também, com padrões de relacionamento verbal e interpessoal com maior potência diferenciadora que o universo que é dado a conhecer às pessoas com deficiência - que tende às restrições do lar e dos recursos sócio-educativos e sanitários especializados - se pode construir um conceito de inteligência que não se vincule, exclusivamente, ao aspecto cognitivo e que se estabeleça a possibilidade de aprendizagem e permanência do aluno nesse espaço escolar. Para uma criança com deficiência mental, o contato, tão precoce quanto possível, com crianças normais é fator de estimulação, de prevenção de retardos sensório-motores e ampliação dos universos de referência, mas não é a referência de maior determinação em seu processo de subjetivação, que continua a ser ocupado pelos pais e professores, e nem uma terapia para os *déficits* intelectuais medidos pela aquisição de um raciocínio lógico. O movimento da Elyseu Paglioli de encaminhar alunos para a escola comum, oferecendo parceria e colaboração ao professor, aos serviços pedagógicos da escola e ao pessoal não-docente, originou, mais que o *apoio à integração*, a solicitação de apoio à educação escolar das crianças com dificuldades de aprendizagem ou com comportamentos desviantes do *habitus* escolar, bem como a tentativa de que prestasse suporte às classes com alunos multi-repetentes. E, de fato, em parte, cumpre este papel ao estabelecer vetores éticos à noção de que *fica-se inteligente pelo aprendizado* e pela disposição em pensar problematicamente as práticas escolares que produzem deficiências educacionais.

A profusão de inovações que a Escola Municipal Especial Professor Elyseu Paglioli registra, a fluência com que estabelece contato com o novo e a vitalidade com que ousa criar, de certa forma, a têm colocado num lugar de instrutora (intercessora) da escola comum, enquanto propositiva de criação e nomadismo, propositiva da sucessão de perspectivas, de escuta ao mal-estar da escola comum com as não-aprendizagens de seus alunos, ajudando a ver as inteligências e os afetos que

florescem de relações dessegregadoras.

O relato de Rudinei, técnico do Centro Agrícola Demonstrativo pertencente à Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio nos permite ver o movimento de dessegregação do deficiente mental de um jeito micropolítico, isto é, uma proposta didática com repercussão na ruptura de preconceitos, na produção de estranhamento às referências dominantes, na introdução de outra marcação de temporalidade ao pensamento, na imposição de descoberta das sensações como operação cognitiva da consciência aberta e plena presença.

Rudinei coloca o seguinte: "Eu trabalho no Centro Agrícola da Prefeitura que é um Centro Demonstrativo. O Centro iniciou seu funcionamento em 1974 e desde 1987 trabalha com produção orgânica. Temos um escritório da EMATER lá e um convênio com a Faculdade de Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (inclusive o *Campus* da Agronomia é ali bem próximo do Centro Agrícola). Há muito tempo criamos um projeto de educação popular: o Hortas Educativas, com a intenção de incentivar e orientar a instalação de hortas domésticas e nas escolas. Esse projeto, hoje, tá fechado por falta de pessoal para assumir as atividades. Através do Hortas Educativas a gente iniciou um trabalho de educação ambiental em escolas, organizando hortas escolares. Quando a gente foi questionado da possibilidade de receber um aluno de escola especial para um estágio, a gente ficou muito apreensivo. A gente vir até a escola e trabalhar com um grupo de alunos especiais sobre a organização de uma horta era, por assim dizer, mais natural. Mas, receber um aluno especial nas nossas dependências despertava muita preocupação: o uso dos remédios, as condutas agressivas, essas coisas de manejo do paciente. Bem, recebemos o Júlio. O Júlio ficou quase um ano com a gente e não aconteceu nada do que a gente esperava. Foi consenso para todos de que ele chegou com uma mentalidade de, no máximo, onze anos e saiu de lá próximo da idade que ele tem, dezoito/dezenove anos. Ele só deu surpresa boa. Ele tem um elevado nível de responsabilidade: assumiu todas as normas que eram repassadas a ele como regras para serem fielmente zeladas. Por exemplo, o não se deve arrancar as frutas do pomar foi tomado tão ao pé da letra que uma professora da Agronomia que visitava o Centro e pediu uma das frutas para experimentar ouviu como resposta: *não pode, o pessoal aí cuida muito e não dá para ficar arrancando as frutas do pé*. Isto, apesar de insistências e até de ela prometer não contar nada prá ninguém e não deixar ninguém ver. Ele dizia: *não, a senhora vê, depois dá rolo pro meu lado aí né...* Finalmente, ela conseguiu as frutas, porque de tanto insistir, ele se comprometeu a perguntar para um funcionário se poderia deixar ela apanhar uma fruta, *mas só uma*. Ele teve contato com o gado (ordenhava e alimentava), assistiu ao parto de um terneiro e

aprendeu a controlar o pomar. Bom, ele chegou a receber uma proposta de trabalho em um sítio porque ele teve um desempenho de exemplo. Os funcionários recomendaram o Júlio. Ficamos abertos para estágios de alunos de escola especial. Atualmente, temos dois alunos, um aluno e uma aluna. Uma na cozinha. A Marzane leva horas para descascar uma cebola. As funcionárias da cozinha disseram no início: *não vai dar, olha o tempo que ela leva para cortar um temperinho e tem o risco da faca...* Ela aprendeu a ajudar na cozinha e melhorou muito o seu tempo. Com o Júlio a gente trabalhou até a parte sexual, pois ele ficava vidrado nas acadêmicas de Agronomia, apontava e chegava no ouvido dos operários: *aquela ali ó... gostosa, não...* O pessoal dava uns toques prá ele: *não se fica dizendo essas coisas, vai com mais calma, não é legal ficar fazendo piadinha com as meninas etc..* São quinze operários, do tipo braçais mesmo, que estão recebendo e acompanhando esses estagiários. Em alguns aprendizados, acho que o Júlio foi mais rápido que alguns operários, mas é um cara mais lento. Com ele, tudo é meio devagar, mais que o estagiário atual, o Alex. Porto Alegre tem área rural e esta área tem uma grande falta de mão-de-obra, acho que é um trabalho para uma pessoa como o Júlio, ele teria um mercado de trabalho certo. Acho necessário discutir o tempo prá um estágio, esse tempo máximo que a lei permite. Acho que o tempo para eles deveria poder ser maior e se deveria discutir o pós-estágio com os funcionários que recebem eles, pois, prá eles, isso ficou um buraco: se envolveram, foram eles que ensinaram - e eles se avaliavam em como estavam ensinando - esses alunos eram aprendizes *deles*, não era como os alunos da Agronomia, até se eles [os alunos da escola especial] vão se empregar é uma preocupação que já faz parte deles [dos operários tornados instrutores]*.

A modificação de realidade registrada por Rudinei é muito grande. Podemos ver que ele pensa o deficiente mental, inicialmente, como paciente (ou louco), que tem que tomar remédios e ser *manejado* para, depois, falar em responsabilidade, desenvolvimento e tempo. Fala também da modificação no tempo interno dos funcionários e dos alunos deficientes mentais: uns *promovidos* à instrutores e outros a aprendizes. Os deficientes mentais mudam de responsabilidade, deixando de ser apenas obedientes ou cumpridores de ordens, desinfantilizandose e sentindo, em ato, a potência de afetarem e de serem afetados. Obviamente, que este não é um trabalho educativo do modelo emprego protegido para a geração de renda, é trabalho educativo para forçar o pensamento, levá-lo à sua fronteira exterior, a pensar o impensável, abri-lo à alteridade, torná-lo inconsciente.

A construção de uma escola intercessora parece-me ser a busca incessantemente experimentada por essa escola, criando seu próprio *discurso de minoria*, sem dependência a

vertentes, correntes ou opiniões já hegemônicas e validadas para o enquadre em algum conceito teórico ou político. Essa experimentação tem levado professores e alunos incessantemente para novos lugares de ensinar e aprender, por isso a chamo *escola nômade*: efeito ético-estético-político da alteridade e da vontade de ensinar. Como diz a professora Dinéia sobre essa experimentação: "avaliamos que foi correto ousar na mudança, que bom que pudemos nos atrever a acertar e correr o risco de errar".

As classes de educação infantil *integradas* deverão ser retomadas e oficializadas como pesquisa em educação especial integrada. Outros projetos se aventuram no plano de realidade atual e a desestabilização ainda assusta muito, mas é irreversível, se for o que se impõe para abrir livre curso à aventura de ensinar, pelo menos para uma parte considerável dos professores. Para permanecer numa condição intercessora, a escola terá mesmo que correr os riscos de nunca acertar, única garantia de continuar construindo ouvidos e não programas, construindo princípios- apenas-principiantes (vetores microéticos) e não princípios doutrinários.

3.7.UM À PARTE: O REFEITÓRIO

Como relatei no início, esta escola se inaugurou sob um perfil de escola com refeitório para as três principais refeições, isto é, sob a perspectiva de que cabe à escola pública responsabilizar-se pela alimentação da criança de classe popular. Não pretendo discutir as relações educação-alimentação escolar⁶³, mas a organização desse refeitório: em uma instituição pública para "deficientes mentais treináveis".

Na inauguração da escola, foi montada e *equipada* a noção de como servir refeições nesse espaço: os pratos eram de plástico, como os de bebês; o talher, unicamente uma colher, que deveria servir para comer da sopa à carne e ao macarrão, e uma caneca para a água ou o café com leite ou o suco de frutas. Nas demais escolas municipais o refeitório era igual.

A refeição seria servida pelas cozinheiras em cada prato e caneca. O cardápio seria elaborado e enviado à escola pela coordenação central de Nutrição Escolar da Secretaria Municipal da Educação. Era definido segundo *princípios nutricionais*, onde até mesmo o aprendizado à mesa, supostamente necessário ao *treinamento* das crianças com deficiência mental, era desqualificante.

Seriam oferecidos o café da manhã às 8h, dois horários de almoço, um para as turmas da manhã, às 11:15 h, e outro para as turmas da tarde, às 13:30 h e uma refeição vespertina às 15:30 h. Como se pode notar, somando-se o recreio, cada jornada, efetivamente escolar, alcançaria, no máximo duas horas e meia.

Em 1991, as professoras resolveram comprar travessas e conchas para trazer os alimentos à mesa de modo a que os alunos pudessem se servir, eles mesmos, na própria mesa de refeições. A SMED não podia fornecer guarnições de mesa porque não faziam parte da relação de compras autorizadas pelo erário público. Para se ter uma noção do modo como a burocracia estatal investia na criança de classe popular e na escola pública, conto um pequeno exemplo: em 1993, na coordenação da Divisão de Assistência ao Educando, quis oferecer à rede escolar, para a semana da criança, *um*

dia de McDonald's, com direito ao copinho descartável colorido e com a tampinha para introdução de canudinho, guardanapos grandes de papel colorido etc. e fui chamado pela coordenação de compras para explicações, uma vez que essa iniciativa era "elitista e prejudicial à boa formação de cidadãos".

Mas em 1992, aos talheres são acrescentados o garfo e a faca. Em 1993, os pratos de plástico são substituídos por pratos de vidro resistente. Ambos providenciados pela SMED. Além disso, a escola, mantendo uma franca proximidade com os pais, também vai discutindo a necessidade e propriedade das refeições na escola. Assim, o café da manhã na escola foi suspenso. Depois, o almoço passou a ser servido apenas nos três dias da semana em que havia turno Complementar. O horário passou a ser único e, sempre, a partir das 12h (não mais às 11:15h). Um lanche mais leve e mais breve (± 15 min) passou a ser servido em todos os períodos, baseado na oferta de frutas e sucos naturais; nos dias sem almoço na escola, esse lanche passou a ser mais calórico.

O conceito de alimentação na escola foi bastante modificado, mesmo a noção de espaço pedagógico à merenda escolar foi modificada. A alimentação passou a ser *algo que acontece*, que é coletiva - acontecendo em um refeitório comum - e que tem o acompanhamento de professores, mas deixou de ser o centro de atenções, como deixou de ser a chance de preencher as necessidades proteico-calóricas diárias do escolar.

Prato fundo de plástico, caneca de plástico e colher, como únicos utensílios à mesa, e a refeição servida no prato, pela cozinheira, terminaram. Os alimentos passaram a vir para a mesa, trazidos pelos alunos, em travessas com conchas para servir. Os pratos passaram a ser de vidro, os alunos passaram a comer com garfo, faca e colher, cada um se servindo da qualidade e da quantidade de alimento que preferisse. Os professores que faziam o acompanhamento dos alunos na mesa, faziam, igualmente, a sua refeição. Após comer, os pratos eram levados à cozinha, pelos alunos, que, também, despejavam os restos no recipiente apropriado. Sem idealizações, mas sem infantilização. Quando o refeitório foi inaugurado, não havia previsão de turmas de educação infantil, mas os utensílios que foram previstos seriam mais próprios. Pratos de vidro, garfo e faca na mesa de um refeitório de escola pública são raros. Mesmo as escolas de 2º Grau não dispõem de garfo e faca. No caso da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, por exemplo, esta foi a primeira escola a dispor deles.

⁶³ O leitor interessado pode encontrar esta reflexão em meu texto *A merenda escolar na virada do século* na revista *Em Aberto* do Ministério da Educação e do Desporto (Ceccim, 1995: 63-72).

Se os comportamentos no refeitório não são perfeitos e cenas estrambólicas como um ataque de gritos ou um prato cheio de repente sendo jogado para o chão acontecem, só começaram a ocorrer algazarras ou transtornos da ordem quando a escola passou a incluir alunos sem deficiência mental. Foi nas refeições com turmas mistas no refeitório que a balbúrdia foi mais freqüente e mais difícil de conter. Com o tempo passando, a balbúrdia dos alunos normais foi passando também. Um impacto de diferença coletiva se fez aqui. Nesta escola, diferentemente das escolas estaduais que a maioria dos alunos integrados freqüenta em seu turno escolar, não há a mesma fartura de alimentação e os alunos não vêm para a mesa como se estivessem em casa ou num restaurante familiar, seus pratos são de plástico, o talher apenas uma colher, o alimento é servido no balcão e o refeitório é lugar de passagem rápida. Nesta escola, os professores que estão no refeitório, sentam às mesas como pares e não como vigilantes da ordem. Foi assim também nos banheiros, que temporariamente tiveram os papéis usados jogados no chão e sujeira nas portas e paredes. O que mudou para os alunos normais integrados não foi o tempo passando pelo calendário, mas seu tempo interno: atuações, conhecimento, simulações, ser de outro modo. Diego, aluno de uma escola estadual e que integrou o grupo de jogos dramáticos nos Complementos Curriculares, revela-nos o transcurso *deste* tempo: criou um grupo de teatro na sua escola porque não teria mais idade para freqüentar a turma integrada e recorre à sua professora da escola especial para dicas, sugestões e conselhos. Para ele, se as escolas comuns funcionassem de outro modo não teria porque separar os alunos com e sem deficiência mental.

3.8. ÚLTIMOS COMENTÁRIOS

Tentei realizar, até aqui, uma cronogênese da escola Elyseu Paglioli, percorrendo os seus recém-concluídos nove anos de existência. Durante esta descrição-interpretação procurei identificar, principalmente, os pontos de *nomadização* das formas instituídas, assinalando tempos que ficavam antigos em um semestre e tempos que se gestavam durante uma reunião de professores, uma visita, uma fala de aluno... Invenções do tempo estavam na prática de um ou outro professor, que ousava ensinar *aqueles que não aprendem* ou que descobria que *ainda não sabia ensinar*. Os *ouvidos-construídos-em-ato*, pelo esforço de perscrutar as aprendizagens dos alunos, implicavam um escutar de seus próprios ruídos: a necessidade de improvisar formas escolares vinha para dar sentido às informações dos alunos, para acolhê-los (e, assim, poderem continuar in-formando), mas, também, para dar valor aos aprendizados de si que a experiência do ensino incitava.

Creio que o relato dessa escola, a partir do traçado de suas linhas de tempo, permite verificar uma mobilidade incessante. Mudanças que jamais partiram de certezas, apenas de desconfortos, de dúvidas, de crenças... Uma história de bifurcações, mais que de amadurecimento ou evolução natural, porque feita da sensibilidade ativada a cada momento.

Serres (1993: 14-15) coloca que ensinar e aprender, em sentido pleno, implica três variedades de alteridade, três estranhezas, três modos de se expor: partir, sair e deixar-se seduzir. *Partir* é dividir-se em partes, tornar-se vários, abrir-se como universo ou como o caos onde tudo começa; *sair* é deixar o ninho, lançar-se em um caminho de destino incerto, bifurcar a direção dita natural e *deixar-se seduzir* é aceitar o guia, o mestre, o condutor que conhece o lugar por onde levar o iniciado. Uma vez colocado em desequilíbrio por todos os lados, afeto, percepção e cognição estarão prestes a se distender.

"Nenhum aprendizado dispensa a viagem", assegura Serres. Em seu entender, "sob a orientação de um guia, a educação empurra para fora" e desafia: "parte, sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa do pai e pelas paisagens juvenis". Então, a aprendizagem: "ao vento, sob a chuva: do lado de fora faltam abrigos. Tuas idéias iniciais só repetem

palavras antigas. Jovem: velho papagaio. Viagem das crianças, eis o sentido lato da palavra grega pedagogia. Aprender lança à errância" (Serres, 1993: 15)⁶⁴.

Esta cronogênese relata as aprendizagens dos professores, ensinadas por seus alunos, mas resultado da exposição aos alunos, da exposição às estranhezas que sua vontade de ensinar obrigava. Aqui, não se trata de idealizar um percurso ou uma chegada. Trata-se, unicamente, de detectar as provisões educacionais que foram sendo instituídas, apenas como aprendizado-e-partida, sem nenhuma expectativa de desvelar/revelar os modelos que deram certo. Cada provisão constituída é um estágio, platô, plano de consistência, mas são como finais que não têm fim, finais que engendram outra forma, outra provisão, outra escola, não sem recaídas e voltas às concepções anteriores. Nenhuma vitória contra as formas da escola e da sociedade tradicional conseguem ser *para sempre*. Afinal é uma instituição de embates, a escola e a sociedade tradicionais são vigentes em todas as cercanias. Interessou-me detectar, apenas, os efeitos da tentativa de sobreviver nessa zona de indeterminação, de ruptura dos códigos e territórios postos à deficiência mental e detectar a tomada de potência que se possibilitava no campo da educação especial pelo aproveitamento dos recursos cartográficos da desinstitucionalização, da integração escolar e da dessegregação geral, que desacomodavam a escola e desafiavam aos professores para o aprender e o ensinar, tarefa dos educadores *plugados* na contemporaneidade.

Na *roda de avaliação* do projeto de turmas mistas no currículo complementar que foi concretizada pela primeira vez em 1997 e realizada apenas com os alunos não-deficientes mentais, a professora coordenadora pediu que os mesmos se dividissem em pequenos grupos para considerar a questão "Um dia de aula na Elyseu"; um desses grupos resolveu cantar a sua avaliação com uma composição escrita na reunião do pequeno grupo pelos alunos Diego e Sílvia para a música *Emocionante, de Claudinho e Buchecha*:

Sabe, estou louco prá dizer
Sabe, esta escola é um viver

Quando eu olhei pro lado

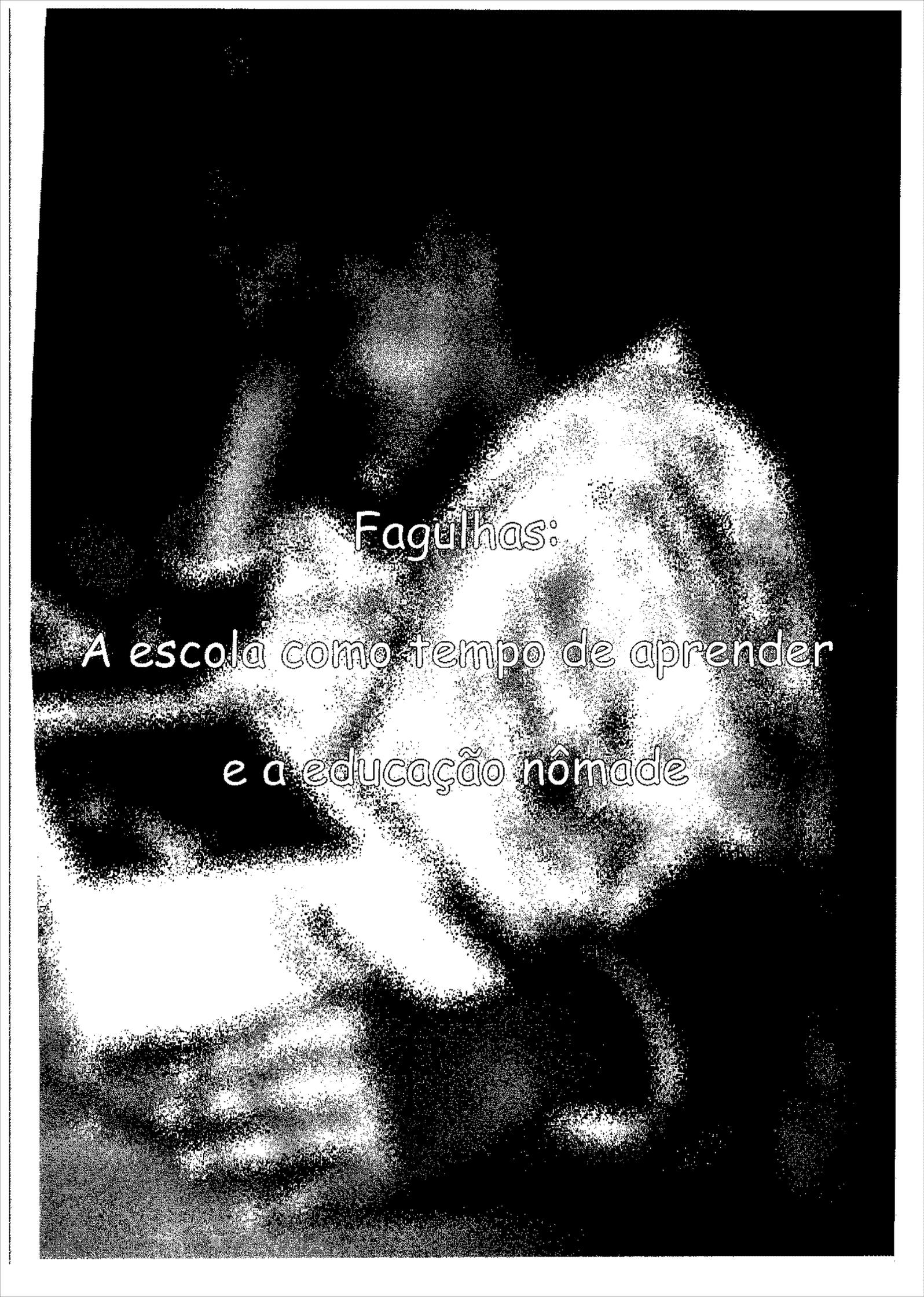
⁶⁴ A palavra educação vem do latim e quer dizer, justamente, extrair, tirar para fora. A palavra pedagogia vem do grego e quer dizer condução da criança (pedagogo era o escravo que, na Grécia Antiga, conduzia a criança ao local de instrução).

fiquei assustado com o que eu vi
crianças diferentes, mas inteligentes
com sorriso no olhar

E nós queremos mostrar
o que aprendemos de vocês

Olha, esta escola é inteligente
e não tem *nada diferente*
Venha prá cá e você saberá
o que ela tem prá ensinar.

O grifo em "nada diferente" foi meu, a expressão põe em evidência os paralelismos escola especial - escola regular / alunos bobos - alunos inteligentes; na mesma *roda de avaliação* os alunos integrados contam que, antes de freqüentarem o Turno Pedagógico Complementar, o que sabiam da escola especial é que ela era "feita só para crianças que têm problema" e os alunos da Elyseu eram "os louquinhos do CIEM", inclusive, "tem gente que acha eles perigosos" e porque eles "são os debilóides, dementes", "alguns alunos das escolas normais não se aproximam". Entretanto, após terem sido convidados a integrar a escola especial, dizem que "eles têm deficiência", "a gente pode até ensinar eles", "alguns podem passar prá escola comum" ou que "se não tivesse escola, eles não teriam tanta facilidade que nem agora, não teriam tanto contato como agora, seria só eles e a família", mas também "se os da comunidade estivessem todos em escola especial, ninguém saberia ler e escrever" e "pouca professora [que não é o caso] não dá prá ajudar a todos, então com mais gente dá prá ajudar mais, a gente pode ajudar".



Fagulhas:

A escola como tempo de aprender
e a educação nômade

4. FAGULHAS: A ESCOLA COMO TEMPO DE APRENDER E A EDUCAÇÃO NÔMADE

Pretendo que a escrita desta tese sirva à transmissão de uma energia de alta intensidade aos seus leitores, que ela seja capaz de propagar suas partículas por outros lugares, outros coletivos - escolares ou não - e outras instâncias como se fossem *fagulhas de agenciamento*⁶⁵ do querer, do sentir, do pensar...

Nietzsche (citado por Lyotard, 1985: 46*) diz que um autor terá tirado o maior partido de sua escrita quando puder dizer, na sua velhice, "que em seus escritos continua a viver tudo o que neles havia de pensamentos e de sentimentos portadores de vida, força, nobreza, luzes e que ele mesmo não significa mais nada a não ser a cinza, enquanto o fogo em toda parte foi salvo e propagado".

Pois pretendo que as centelhas "de vida, força, nobreza, luzes" que a tese contenha (isto é o que realmente me interessa) se propaguem em outras ações, pensamentos e sentimentos nos quais o leitor esteja implicado.

⁶⁵ Vale ressaltar que o termo *agenciamento* tem a designação adotada por Guattari (1993b: 47): "não comporta nenhuma noção de ligação, de passagem, de anastomose entre seus componentes. É um Agenciamento de campo de possíveis, de virtuais tanto quanto de elementos constituídos sem noção de relação genérica ou de espécie."

* Humano, Demasiado Humano, § 208.

Entre o coletado e o inventado, entre a pesquisa científica e a narrativa *poética*, entre os fatos e a fabulação, tentei escrever uma cartografia da *vontade de ensinar* em ato numa escola especial. Assim, o encontro desta escrita com qualquer experiência individual, coletiva ou institucional *em ato* irá exigir novamente uma atitude cartográfica para que novos cursos de singularização sejam empreendidos.

Encerro esta escrita com três blocos finais: no primeiro e segundo, volto ao desafio inicial para encetar um núcleo de teoria (uma caixa de ferramenta de modelização, no sentido de Guattari) para ser desmapeado pelo leitor no revezamento com outras teorias durante as suas próprias práticas e, no terceiro bloco teço a finalização da escrita como uma inconclusão, desejando que o fogo tenha sido salvo e que continue desprendendo fagulhas.

4.1. TEMPO DE APRENDER

Colocar a segregação da deficiência mental e a perfeita separação entre *educação especial* e *educação regular* como contraste entre a inteligência e o racionalismo (inatista ou empirista), permitiu-me apresentar a prática desta segregação e desta separação como efeito de políticas da inteligência que são praticadas desde os níveis moleculares de exercício do poder (microfísica, no sentido de Foucault) e servem à produção de indivíduos e identidades como reduções estruturalistas da metafísica racional, disciplinando o corpo-pensamento e bloqueando os processos de subjetivação e singularização (exclusão do tempo).

As políticas da inteligência aprioristas ou lógico-empiristas colocam o aprendizado numa *trama dramática* (a expressão é de Veyne, 1995: 81), onde os estímulos, as motivações ou as necessidades seguem as leis ou constantes e invariantes da *vida normal* (suposta ou objetivada em critérios de estabilidade e significância). "O preço dessa normalidade é a renúncia a qualquer normatividade eventual", diz Canguilhem (1995: 162), referindo-se ao aspecto de força da vida que supera crises e subverte normas, instaurando novas ordens. Essa postura é idêntica a de Nietzsche, que afirma uma *condição trágica* em nossa existência porque a vida é o único critério que se impõe por si mesmo: a luta é o traço fundamental da vida, "vencedores e vencidos surgem necessariamente a cada momento, de sorte que *nossa vida, como toda vida, é ao mesmo tempo uma morte perpétua*" (Marton, 1990: 31, cf. Nietzsche). É com vontade de potência que a vida se identifica e é isso que lhe confere caráter trágico, inclusive ao aprender. Conhecer é criar e criar é vontade de potência (Nietzsche, 1992: 118*). A oposição entre uma trama dramática e um aprender trágico realça a disparição (aparecimento de fases no ser) e a cronogênese (geração de instantes intensivos no tempo) que nada têm a ver com uma serialidade das aprendizagens, nem com os instantes vazios e contínuos da educação racional, nem com o tempo imóvel da escola especial.

* Além do Bem e do Mal, § 211.

Espero ter mostrado com a carta sobre a dessegregação e alteridade (corpo à diferença) e com a carta sobre uma cronogênese ao aprendizado escolar (uma outra imagem à inteligência) que, na educação, as forças da vida não podem estar limitadas por invariantes funcionais ou determinismos biológicos.

Uma cartografia das aprendizagens ou o que chamei *ouvido-construído-em-ato* pode postular uma abordagem polifônica, heterogenética e processual das estruturas intelectuais, compreendendo que a inteligência resulta do aprendizado, que é aquela que vem depois, que possui um devir, que entra em agenciamento (Guattari/Deleuze) ou acoplamento (Maturana/Varela) ou intersubjetividade (Stern) compondo reconhecimentos (epistemologia genética) e conhecimentos híbridos (invenção, experimentação, apropriação).

Onde a deficiência mental parecia definir antecipadamente uma ineducabilidade, propus entendermos um devir, o *devir bobo*, que, enquanto devir, compõe blocos de sensação, de afeto ou de percepção e constitui uma das formas de bifurcar a razão clássica e inventar o mundo. Acolher um devir bobo na escola sabemos que não é fácil, às vezes significará apenas suportar a presença de alunos sem qualquer comunicação em atos de troca e resposta intelectual, apenas acreditar em seu desenvolvimento de potências para ser afetado e para afetar. Certamente é complicado conviver com uma heterogeneidade que não é só física ou comunicacional, mas de temporalidades e ainda ter a afinação de ouvido para compor as "tutorias" adequadas ao cotidiano escolar. Entretanto nossos maiores bloqueios decorrem da nossa subordinação ao controle social do tempo e à exclusão de um devir-bobo-em-nós para a doação de tempo aos alunos com deficiência mental e também aos alunos sem deficiências. A alteridade e a vontade de ensinar abrem acesso aos ouvidos-construídos-em-ato (referidos na notícia cronogenética da escola especial) e, com esta escuta disponível, o tempo de aprender pode ser cadenciado por uma *delicada lentidão*⁶⁶.

Nietzsche (1992: 171*) já havia colocado que "a vida mesma é essencialmente apropriação, ofensa, sujeição do que é estranho e mais fraco, opressão, dureza, imposição de formas próprias, incorporação e, no mínimo e mais comedido, exploração (...)", explicando que exploração, neste caso, "faz parte da essência do que vive, como função orgânica básica, é uma consequência da própria vontade de poder, que é precisamente vontade de vida". Aprendemos com Canguilhem (1995: 164) que

⁶⁶ A expressão, aqui com outro uso, é de Nietzsche (1986: 42, *Ecce Homo*, prólogo, § 4).

* Além do Bem e do Mal, § 259.

mesmo o patológico deve ser compreendido "como uma espécie do normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal e sim aquilo que é um normal diferente" e com Gould (1991: 8) que a reificação da inteligência - que a converte em entidade ou coisa unitária, passível de escalonamento em graduações individuais e apresentada como resultado da determinação biológica - forja uma teoria dos limites ou da atrofia da vida.

Para Canguilhem (1995: 167) o vivo não está previamente determinado, se impõe por dois tipos de *comportamentos inéditos* da vida: os comportamentos que se estabilizam enquanto constantes normais de *valor propulsivo* - cuja estabilidade não obstaculiza novas superações - e os comportamentos que se estabilizam enquanto constantes normais de *valor repulsivo* - cuja estabilidade o ser vivo se esforçará por preservar de qualquer perturbação. Uma instabilidade à ordem fisiológica faz variar experimentalmente o meio para considerar a suportabilidade da flutuação nas condições de existência. No primeiro comportamento, a vida impõe sua própria normatividade (variação de formas, instituição de novas normas, invenção de comportamentos), o segundo comportamento exprime a *morte da normatividade* (Canguilhem, 1995: 167). As constantes normais de valor propulsivo asseguram a variação, reinstituição e invenção e têm na sua própria singularização não valores absolutos, mas a sua subversão ou superação.

Nos termos de Canguilhem, podemos sugerir que a produção da inteligência está afeta ao conjunto das constantes normais de valor propulsivo, presentes à vida, realçando a importância do *tempo de aprender*: tempo da diferença ou tempo da (re)invenção de si, da corporificação da inventividade (de outra normatividade). Cumpre-me destacar que sem um mínimo de pertencimento afetivo (*bons encontros*, nos termos de Spinoza) será impossível suportar a flutuação das condições de existência, exprimindo, nos termos de Canguilhem, a *morte da normatividade*, nos termos de Gould, a *atrofia da vida*, nos termos desta tese, a *exclusão do tempo de aprender*.

A psicologia cognitiva não foi objeto de discussão nesta tese e não será discutida neste momento, mas remeteria o leitor ao trabalho de Virgínia Kastrup que destaca "as políticas da cognição e o problema da aprendizagem", defendendo a introdução do tempo e do coletivo⁶⁷ no estudo da formação cognitiva e onde a inclusão da recongnição com a invenção reconceitualiza o

⁶⁷ Esclareço o entendimento do termo "coletivo". A definição é de Guattari (1993b: 20): "uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como alguém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos".

aprender (Kastrup, 1997) e o trabalho de Marta Kohl de Oliveira, pesquisadora da cognição a partir da psicologia de Vygotsky, que traça um contraste de três vertentes do processo de construção do conhecimento e suas implicações para a educação: a afirmação de diferenças nos indivíduos, a anulação das diferenças individuais para propor invariantes universais da estrutura intelectual humana e a recuperação das diferenças com seu conteúdo individual e na processualidade sócio-histórica⁶⁸ do aprendizado e do desenvolvimento psíquico (Kohl de Oliveira, 1997b).

Uma perspectiva de escola como tempo de aprender se impôs pela criação de uma referência escolar à dessegregação da deficiência mental, mas essa perspectiva põe em questão o valor das diferentes atitudes pedagógicas em relação à produção de conhecimento, porquanto se componham com os valores propulsivos (de expansão, de intensificação) ou os valores repulsivos (de atrofia) da vida.

"Conhecer é, pois, apropriar-se", diz Marton (1990: 190), ao sintetizar as formulações nietzscheanas sobre o modo de produção do conhecimento. A autora ainda coloca que, para Nietzsche, o conhecer é "uma atitude de todos os seres vivos, mais ainda, de todas as células, tecidos e órgãos; no limite, é todo o corpo que conhece e, ao fazê-lo, simplesmente desempenha uma atividade fisiológica" e, nessa medida, não haveria "porque falar em faculdades do espírito"; isto "implicaria supor algo distinto do corpo, com natureza própria e atividades específicas".

Essas posições são profundamente coerentes com os estudos mais recentes no campo da neurociência. Damásio (1996: 14-15) sustenta que para entender a maquinaria cognitiva e neurológica não basta tomarmos o corpo em sua *estrutura*, é necessário tomá-lo em seu *estado*. O estado do corpo corresponde às emoções e sentimentos, é o qualificador do que é percebido ou recordado e define o modo de pensamento: "de alteração rápida e rico de idéias quando o estado do corpo está na faixa positiva ou aprazível do espectro e de alteração lenta e repetitiva quando o estado do corpo se inclina em direção à faixa dolorosa. Emoção e sentimento são sensores para o encontro, são guias internos e servem à comunicação aos outros de sinais que os possam guiar. Sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra percepção e são "o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo". Uma emoção não é induzida apenas pelas vias neurais, mas também pela via química e componentes neurais e químicos

⁶⁸ A compreensão histórico-social é crucial em Vygotsky porque para ele a cultura e a vida social são palcos de recriação, reinterpretação e interação permanentes e a vivência singular de processos e experiências tem uma emergência microgenética permanente no psiquismo individual.

podem não seguir a mesma indução cerebral, além de as respostas corporais dependerem de contextos bioquímicos locais e outras variáveis que não estão cabalmente representadas em termos neurais. Damásio também sustenta que as condições de tempo e de vida reais do organismo, num dado momento, modulam as emoções e sentimentos como "performances ao vivo" e não poderiam ser encerradas num repertório fixo de padrões de emoção/sentimento. Esses padrões, mesmo que úteis "não deixam de ser representações".

Se encontramos em Nietzsche a proposição de que "todas as formas de conhecimento de que o homem pode dispor" surgem no contexto que é a vida humana, portanto, ainda citando Marton (1990: 192-193), "se o racionalismo peca por ignorar a fisiologia, o empirismo erra por desprezar a história" (negação da constituição biológica, da circunstância da existência social ou da atividade avaliadora subjetiva, por exemplo).

Há uma forte correspondência entre as proposições de Nietzsche e Damásio (embora Damásio não seja leitor de Nietzsche) quanto à crítica a Descartes, filósofo do racionalismo que designa uma abissal dicotomia entre corpo e mente. Nietzsche julga o cartesianismo "inútil e incerto", Damásio o julga "um erro". Damásio acusa a presença da separação cartesiana no modo de pensar de muitos neurocientistas e muitos investigadores em ciências cognitivas "que insistem em que a mente pode ser perfeitamente explicada em termos de fenômenos cerebrais, deixando de lado o resto do organismo e o meio ambiente físico e social" (Damásio, 1996: 281). O "erro de Descartes", para Damásio, está em dicotomizar, de um lado, "uma substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com funcionamento mecânico" e, de outro lado, uma "substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível"; além de sugerir que "o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo", jogando para um lado as "operações mais refinadas da mente e, para outro lado, a "estrutura e funcionamento do organismo biológico".

O grande equívoco de Descartes também é apontado por Deleuze (1991) ao comentar Leibniz. Descartes acreditava que a distinção entre partes trazia consigo a separabilidade, o que ajudou a ciência a abandonar a abordagem da *mente-no-corpo* e buscar o *essencialismo* (a necessidade de atributos sólidos e constantes, como a designação de uma *substância pensante*). Descartes fez da razão a *essência do pensamento verdadeiro*, prolongando o racionalismo clássico com novas proposições.

Canguilhem (1995: 165-166) lembra que "as artes plásticas foram as primeiras, no fim do século XVI e no início do século XVII, a definir o estilo barroco e liberarem totalmente o movimento". Destaca o autor que "ao contrário do artista clássico, o artista barroco só vê na natureza o que está inacabado, virtual, ainda não circunscrito". Citando Sigerist, esclarece que "o homem da época barroca não se interessa pelo que é e sim pelo que vai ser" e destacando que, fundada a anatomia, o homem passara a privilegiar o aspecto estático, delimitado, da forma viva. Mais que um estilo artístico, o barroco modifica o pensamento: "o artista não vê o olho, vê o olhar" (referência a Wölflin), "o médico não vê o músculo e sim a contração e o efeito que ela produz" (referência a Sigerist).

Deleuze (1991: 13) diz, justamente, que "o barroco remete não a uma essência, mas sobretudo a uma função operatória, a um traço. Não pára de fazer dobras". É Leibniz quem fez a transposição filosófica da época barroca para o pensamento e, em lugar do essencialismo cartesiano, constitui o *maneirismo*, ou seja, em lugar das substâncias, existem as maneiras. Então a noção de dobra nos ajuda a compreender a processualidade do mundo. O mundo é constituído por uma infinidade de dobras que não param de se fazer e desfazer em todas as direções. O movimento incessante das dobras - dobrar, desdobrar, redobrar (*pli, dépli, repli/er*) - abre o mundo para a diferenciação, variação, invenção; isso cria temporalidades, faz aparecerem linhas de tempo inéditas, núcleos de tempo a serem desdobrados, atualizando a realidade. Cada dobra é finita, os desdobramentos e redobramentos ilimitados. O *dobramento* de virtualidades e o *desdobramento* da realidade compondo o atual caracterizam a construção ontogenética de si e do mundo. Deleuze (1995: 115) realça que, se Foucault pensou o Fora (o impensável, os campos de imanência ou da virtualidade), ele colocou o tempo neste lado de fora (em suas últimas obras) e propôs o entendimento do "lado de fora como o tempo, sob a condição da dobra". Neste sentido, toda individuação, toda singularização, toda territorialização são dobras do Fora, a serem desdobradas e redobradas, individuando, ressingularizando, reterritorializando, sempre, com a constante de valor normal propulsivo. O sensível e o inteligível são duas faces, duas bordas indiscerníveis da mesma dobra.

Da perspectiva de uma ausência de inteligência em deficientes mentais "treináveis" à perspectiva de uma capacidade de aprender, cheguei, então, a identificação da noção de "ação corporizada", para afirmar a produção da inteligência na educação especial. A expressão mesmo que com um sentido um pouco desviado do original, foi sugerida por Varela, cientista em neurobiologia,

que a emprega para sustentar que se aprende pelo vivido com o corpo. Maturana e Varela (1995) falavam da conduta (uma atividade/uma prática que se orienta por modos de resolver e compensar as perturbações do meio) como registro de diferenciação, mudança de forma e transformação estrutural, portanto, ação cognitiva. Varela (1990) introduz o conceito de *enação*, que remete a cognição à ação intelectual integralizada pelo corpo (encarnada), portanto distinta da noção de processo intelectual mental, ou seja, o conhecimento não procede unicamente por representação mental das percepções, ele é guiado pelas sensações do corpo. A própria atitude *realista* de reconhecer o mundo fica prejudicada como explicação do conhecer porque as sensações inventam o mundo, portanto um pragmatismo inventivo (mundo se dando) substitui o realismo (mundo pré-dado) no que se refere à inteligência.

Varela, Thompson e Rosch (1992: 202-203) colocam que o giro "ação corporizada" sublinha que a cognição depende de um corpo (território com diversas experiências e atitudes sensoriais e motoras) e que esse corpo está acoplado ao contexto biológico, psicológico e cultural onde atitudes sensoriais e motoras obtêm experiência cognitiva. Além do corpo ("corporizada" significa no próprio corpo e não formar um corpo ou tomar num corpo), enfatizam que a cognição é ação porque evidencia o vivido e se modifica junto com todos os processos de vivência.

O enfoque enativo elimina a noção de aprendizagem como solução de problemas a partir de representações porque a vontade de colocar em ato situações faz inventar problemas e também inventar percursos. Faz inventar também novas formas de usar caminhos conhecidos para soluções e não é orientado ou gerado pelo contato com a falta porque tem o sentido mais abrangente de "fazer emergir um mundo" (cf. Varela, Thompson e Rosch, 1992: 238-239).

Lévy (1991) coloca que, no vivo, "o mundo se redobrou localmente em máquina autopoietica e exopoietica", isto é, "produtora de si e de seu fora" (a noção de máquina segue a definição de *maquínico* em Guattari, que, ao contrário de mecânico, não se movimenta a partir de uma substância, essência ou estrutura reversíveis - *on / off* - e reequilibráveis, mas a partir do defasamento do ser, das intensidades dissipativas de energia e da dessubjetivação: irreversíveis e meta-estáveis). O mundo, segue Lévy, deve ser tratado como a "reserva infinita, trans-mundo, sem hierarquia de complexidade, sempre e por toda parte diferente e complicado (...)" e a dobra seria "o acontecimento, a bifurcação que faz ser". Assim, "cada dobra, ação-dobra ou paixão-dobra é o surgimento de uma singularidade, o começo de um mundo. E devido ao mundo ser infinitamente redobrado não pode ser reduzido nem a uma "dobra-mestra como aquela do ser e dos entes, da

infra-estrutura e da super-estrutura, do determinante x e do determinado y", tampouco ser substancializado em oposições binárias como "a alma e o corpo, o sujeito e o objeto, o indivíduo e a sociedade, a natureza e a cultura, o homem e a técnica, o inerte e o vivo, o sagrado e o profano, (...) o transcendental e o empírico". Para Lévy, "todas essas divisões são maneiras de dobrar, resultam de dobras-acontecimentos singulares do mesmo *plano de consistência*". Lévy recupera a imagem da "transformação do padeiro" de Prigogine e Stengers (peço ao leitor que imagine uma massa de pão esticada, estirada; em seguida, imagine o padeiro que dobra a massa de um lado ao meio, do outro lado ao meio, de cima para baixo, rebate as metades, gira a massa, estira novamente, repete tudo outra vez) para dizer que, talvez, esta "seja a própria imagem do tempo antes que ele escoe, antes que ele seja apreendido num sistema de coordenadas: esse movimento sem fim de estiramento, de dobra e redobra de uma superfície abstrata".

Pierre Lévy introduz, através de seu estudo da tecnologia informática, uma vertente de análise filosófica da construção do conhecimento em que os conceitos técnicos se tornam operadores de um pensamento criativo e criador acerca dos movimentos de produção da inteligência. A informática gerou novos regimes cognitivos e Lévy é um autor que verifica a produção de novos domínios de aprendizagem e convivência.

A questão trazida por Lévy não é só a do confronto com uma nova matéria de expressão e semiótica (do tipo: colocar computador nas escolas), mas a constituição de complexos de subjetivação e cognição que agenciam possibilidades individuais e coletivas e criam modalidades inéditas de aprender e conviver.

Maneiras de aprender e de conviver e a própria inteligência são hoje sistemas inventivos de si e do mundo. Lévy (1994), ao inventariar a cognição depois do advento da informática, diz que, neste final do século XX, emerge um *conhecimento por simulação*. "Este conhecimento que os epistemologistas ainda não inventariaram", se liga às dimensões interativa, de imitação ou de falsificação que não se assemelham nem a um conhecimento teórico, nem à experiência prática, nem ao acúmulo de uma tradição oral, mas às interações, às interfaces e aos encaixamentos fractais de subjetividade e objetividade.

Ao falar disso, me lembro de uma aula da professora Anelise na escola especial. Em um final de manhã que eu estava na escola, fui verificar se podia "observar" sua sala. Havia um anteparo diante da sala de aula, um módulo com duas folhas de madeira articuladas (divisórias móveis) como um grande biombo. O anteparo obrigava uma entrada inusitada na sala, compunha uma dobra do lado

de fora para alcançar o interior da sala. A sala começava pelo L tomado do corredor. Ao penetrá-lo, se passava diante de um espelho pendurado em uma das folhas. Dentro da sala havia outro "biombo" que, conjugado com um dos cantos, formava um cubículo com um vão de acesso. Lá dentro uma mesa e duas cadeiras. Noutra canto da sala, duas mesas reunidas e uma estante com gibis e jogos. Em direção ao 4º canto, outro grupo de mesas com folhas de papel de desenho e uma caixa com lápis, canetas, pincéis. No quadro-verde havia cartazes com letras e palavras iniciadas com aquelas letras, algumas por completar. A professora estava no cubículo conversando com uma aluna, alguns alunos desenhavam, outros estavam no chão, na área vazia, e outros com gibis na mesa. Era um dia de "entrega de avaliações". A professora (fotógrafa curiosa) havia feito foto-postais de cada aluno e organizou o cubículo para a entrega individualizada das avaliações, cada aluno recebia uma pasta com as memórias do semestre (trabalhos escolhidos) e sua foto para levar para casa. A professora falava do que e como avaliou e o que estaria mostrando para os pais. Os alunos respondiam de alguma forma, às vezes destacando alguma de suas produções gráficas, às vezes maravilhando-se com sua fotografia ou entrando e saindo do cubículo (e também não entrando). Quando eu cheguei havia "vários" lugares aos quais queriam me levar a visitar. A professora havia ativado problemas inusitados e as apreensões se multiplicaram. Apreensões perceptivas e estados apreensivos. Eu, por exemplo, fiquei mesmo foi apreensivo, pois não tinha a referência da aula para requisitar ordem (óbvio que a minha presença gera um tumulto de convites e demonstrações) e precisaria de um tempo exploratório daquele ambiente para minha inclusão. Foram abertos, na sala, diversos planos de experimentação (como um hipertexto) e a pesquisa de passagem corporal (real, em ato) por diferentes territorializações com a necessidade de inventar as atuações. O coletivo perdia a forma do "grupo coeso com um interesse comum", instigado a múltiplas formas de engajamento ou trânsito. Só havia *interface* (para Lévy essa noção remete às "operações de tradução, de estabelecimento de contato entre meios heterogêneos" e "mantém juntas as duas dimensões do devir: o movimento e a metamorfose. É a operadora da passagem"), não havia um fator logicizante ou uma essência cooperativa e o produto era indeterminável. Na hora de sair para o almoço, a saída da sala estava bloqueada, a professora dobrara o "biombo" para dentro, fazendo uma cunha com os cantos da porta. O pedaço de corredor não pertencia mais à sala e a sala houvera perdido um triângulo para o corredor. A essas alturas a estranheza já era mínima, foi desdobrado apenas no vão necessário para a passagem para o lado de fora.

A potência de artificialização (simulação) pela introdução de múltiplas semióticas (não só a informática), a introdução do tempo e do coletivo na educação especial podem, de uma maneira inédita, modificar as expectativas de aprendizagem de deficientes mentais e da integração de crianças com e sem deficiência mental. Integração entendida ao mesmo tempo como diferenciação e atualização constantes (introdução do tempo) e ativação e reengajamento de afetos (introdução do coletivo).

Como desafia Kastrup (1997: 259) sobre a cognição: "trata-se de uma política que mantém a aprendizagem sempre em curso, através de agenciamentos, acoplamentos diretos, imediatos com aquilo que faz diferença", para mais adiante afirmar que "a aprendizagem não cessa com o saber, não obstaculiza a continuidade do processo de diferenciação de si mesmo" e sustenta que "aprender a aprender é, então, também e paradoxalmente, aprender a desaprender".

Com tudo o que foi apresentado nesta tese, eu diria, com Serres (1993: 14) que aprender é "aprender a aprendizagem". Ensinar é ensinar a aprendizagem.

Isso vale para os professores, uma vez que, como vimos, se colocam num saber que tem que estar subordinado à grande razão. O ambiente da escola tem sido, como se constatou com a profusão de fluxos na notícia cronogenética (14 paisagens foram descritas), um ambiente de hipertexto. Costa e Lopes (1993: 145) dizem que um ambiente hipertextual é "uma nascente heterogenética", colocando a heterogênese como "o jorro das conexões, das interfaces, do hipertexto; desse universo de mesclas".

4.2. ESCOLA NÔMADE

Se as relações teoria-prática são efetivamente complicadas, fragmentárias, parciais e se não há uma solução totalizadora possível, uma "tomada pragmática" (expressão de Guattari, 1993b: 75) subordinaria os saberes teóricos às operações e condições da alteridade e da afetividade (afecções) no exercício das práticas. Se a teoria é dita como a visão *distanciada* e interpretativa da complexidade da realidade, uma tomada pragmática colocaria em evidência uma visão *aproximada* e intuitiva dessa realidade, menos dicotomizada da complexidade virtual, ensejando o *possível* pela transferência de consistência ontológica entre virtual e real (Guattari, 1993b: 77; Deleuze e Guattari, 1997b: 203).

Estou partindo da noção de *tomada pragmática* para pensar ou propor a *escola nômade*. Dessa forma, seguindo as proposições do *Tratado de nomadologia* de Deleuze e Guattari em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, pode-se colocar em paralelo dois modelos teórico-práticos: um modelo com sentido régio ou legal estabelecido pela História às ciências e um modelo com sentido de devir e de heterogeneidade que se opõe ao estável, ao eterno, ao idêntico, ao constante. De um lado, o espaço métrico, de outro lado, o espaço vetorial.

Para Deleuze e Guattari (1997b: 40-42), esses dois modelos teórico-práticos caracterizam dois perfis de ciência: a "ciência régia", aquela com poder teoremático e axiomático e que subtrai todas as condições intuitivas de suas operações para forjar conceitos verdadeiros ou categorias capazes de erigir modelos estáveis, e as "ciências ambulantes", que "consistem em seguir um fluxo num campo de vetores", submetendo-se às avaliações sensíveis e sensitivas que produzem um "conhecimento aproximativo". Esse conhecimento *aproximativo* impele à incessante problematização e é relativo a todo um conjunto de atividades coletivas, não somente às questões científicas; referindo-se ao movimento do conhecimento num espaço liso e nômade. Em oposição a esse espaço liso e nômade, está o espaço estriado e sedentário. O espaço estriado diz respeito à visibilidade ótica (*óptica*), ocupando-se do reconhecimento de fronteiras e da interposição de categorias analíticas. O espaço liso diz respeito a visibilidade *háptica* (visão tátil, ver/ouvir + sentir), ocupando-

se do reconhecimento de zonas de vizinhança e de indiscernibilidade e das apreensões *páticas* (apreensão global por sensibilidade, *pathos*). As passagens entre estriado e liso são necessárias, mesmo que incertas, resolvidas por coeficientes de transformação que fazem a atualidade entre o real e o virtual (Deleuze e Guattari, 1997b: 203).

Deleuze e Guattari (1997: 51-53) dizem que "o nômade não é de modo algum o migrante". Para o migrante está em questão a mudança: de um ponto a outro. Para o nômade está em questão o trajeto: os pontos são alternâncias num itinerário. Para o migrante os pontos são o motivo do percurso. Para o nômade é o trajeto que não pára de mobilizá-lo (é porque se recusam a abandonar o deserto, a estepe, o gelo ou o mar que seus habitantes se põem a nomadizá-los). O sedentário se relaciona com a terra pelos regimes de Estado e propriedade privada. O migrante, em sua relação com a terra, se desloca em busca do melhor *habitat*. O nômade é itinerante, seu *habitat* não se vincula a territórios, os territórios são para serem abandonados. Deleuze e Guattari fazem a distinção entre velocidade e movimento para caracterizar o nomadismo: "o movimento é extensivo, a velocidade, intensiva". O movimento possui dimensão ou determinação métrica. A velocidade é um vetor, uma tendência: possui direção e distância, não medidas.

A inteligência nômade opera pela percepção háptica, mais que pela ótica, com sentimento e vontade e não com raciocínio e moral, por avaliação e não por julgamento e é motivada pelos afetos e pela alteridade e não por regras e ordens.

A inteligência nômade não é só o fora da ciência régia, como é o exterior de todo aparelho de Estado e de todos os processos de sedentarização (a finalização dos processos expansivos). A existência nômade efetua-se como "máquina de guerra" contra a forma-Estado e a forma-Homem que tentam estriar os espaços da existência pela via da divisão técnica e social do trabalho, dos dualismos, das segregações, da tomada de consciência racional e moral etc.. A máquina de guerra nômade está, sempre, *entre* os pontos estriados, está no espaço liso *entre* os pontos, por isso se diz estar, sempre, no *entre* (no interstício, na zona de fronteira que pode intervir nas dobras).

Deleuze (1985: 66) sustenta que o "nômade não é forçosamente alguém que se movimenta (...)", mas são aqueles que se põem "a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos", não se mudam à maneira dos migrantes.

É interessante notar que Nietzsche (1987: 74-75²) pondera que "quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como andarilho, embora não como viajante *em direção* a um alvo último: pois este não há". O autor fala em *sentir-se* como andarilho: "ver e ter os olhos abertos para tudo o que propriamente se passa no mundo". Quem pode escapar do despotismo da razão ou da forma-Homem "não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada de singular; tem de haver nele próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e na transitoriedade". E Nietzsche alerta que, sem dúvida, sobrevêm ao andarilho as "noites más", quando não encontra pousada onde necessitava, ou mesmo a "noite pavorosa", que se faz como um "segundo deserto sobre o deserto" e "seu coração se cansa da andança" ou ainda se depara com um dia pior que as noites, quando é nos rostos que ele encontra que vê "mais deserto, sujeira, engano, insegurança". Mas virá, "como recompensa", ao andarilho - porque segue em andança - "as deliciosas manhãs de outras regiões e dias", se encontrará com outros andarilhos que buscam uma nova serenidade.

O que a pesquisa desta tese avaliou é que uma nova serenidade só é possível quando o pensamento está aberto e plenamente presente, quando há abertura ao outro e há construção atravessando experiências e simulações. É dessa forma que se libera a coragem nômade para engendrar percursos e atos insurrecionais de máquina de guerra.

As barricadas de tempo de que falava Virilio (nota nº 47) são uma estratégia de máquina de guerra nômade porque elas constituem uma maneira de estar no espaço, como se ele fosse liso, elas detêm a velocidade imposta pela sociedade de controle (o Estado), impedindo, na sua duração, a imposição do estriamento e intervindo na tentativa de limitação do espaço liso onde muitas direções eram possíveis. É nesta duração que o nômade suscita o nomadismo: arranca o sedentário da sua servidão e arrasta os migrantes da sua imagem de destino (em direção aos alvos conhecidos) para paisagens desconhecidas.

Uma abordagem nômade do espaço escolar aceita e propõe a escola como lugar criativo e criador capaz de destravar a máquina de guerra da instituição educativa, uma educação que "procura afirmar diferenças, criando o desejo e o amor pelo distante, amor pelo devir, amor pelas aventuras, [aberta à] viagem nômade que se faz, não no espaço, mas no tempo" (Fuganti, 1990: 68). Uma educação criativa estaria mais próxima da arte que da ciência e mais próxima da produção

² Humano, Demasiado Humano, cap. IX, § 638.

existencial que das abordagens racionalistas que encontram sintomas onde havia formações existenciais buscando consistência (em conformidade com Guattari, 1995: 179-185). O nomadismo presente na criatividade institucional não opera com recursos conceituais obrigatórios, ele constrói seus conceitos.

Uma escola nômade estaria apta para a sua ressingularização permanente (Ceccim, 1997c). O nomadismo, neste caso, estaria expressando sua ontogênese institucional. Tratar-se-ia, como dizem Deleuze e Guattari (1993: 16 e 51) de um construtivismo. O construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: 1) criar contornos e coordenadas às situações-problema e seus componentes e 2) delinear planos de consistência ético-estético-política. Guattari (1993b: 137) coloca que toda criação implica "responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão em estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos (...)" e implica a "consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas".

A sobrevivência nômade de uma escola pública, em alguma medida foi possível, como aqui se detectou, mas todos sabemos que o Estado e a servidão sedentária insistem em fatigar as instituições de ensino. Elas são alvo permanente da macropolítica e da mídia. Tudo deve acontecer na escola: ensinar cuidados de higiene, leis do trânsito, princípios morais, prevenção do uso de drogas, prevenção da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis etc.; ela é o alvo para políticas compensatórias da divisão social e para a colocação de serviços assistenciais (pediatria, odontologia, psicologia, enfermagem, serviço social, nutrição), que desviam as funções pedagógicas de seus objetivos educacionais, além de ser o terreno dos famosos "métodos" de ensino-aprendizagem (de alfabetização, da matemática, pela informática etc.).

A sobrevivência nômade nas zonas-limite é muito tensa e os nômades se convertem em migrantes e sedentários com muita frequência. A Ciência, o Estado, a Consciência, a Razão, a Moral estão, permanentemente, submetendo os nômades às suas regras, regimentos, critérios de julgamento, promessas de futuro. As conseqüências do nomadismo são demarcadas, rotuladas, identificadas e convencionadas, eliminando-se tudo que no nomadismo há de devir, de nascente heterogenética e de fagulha. Quantos críticos (conscientes, razoáveis, esclarecidos) se compõem com o aparelho de captura do Estado porque só vêem os espaços estriados, sem nenhuma competência para a visibilidade do espaço liso, confundindo invisível com oculto, subjetivação com assujeitamento, desejo maquínico com falta, discurso com semântica!

Os nômades precisam manter-se em seu "*monoteísmo* vago, literalmente vagabundo, e contenta[re]m-se com isto, com fogos ambulantes". Manter seu "senso do absoluto, mas singularmente ateu" (Deleuze e Guattari, 1997b: 55). Conforme a abordagem de Naffah Neto (1994a: 83-86), experimentar a vida com o deus Dioniso (o deus mundano, deus do coração, de tudo que é vida), manter-se nômade no cotidiano (excêntrico em si próprio), subverter "todas as categorias lógicas ligadas à identidade ou à essência" e aprender a "ver o que é preciso ver" (referência à Jean Pierre-Vernant), pois o invisível é o devir incessante do mundo: "incorporar a alteridade, assumir o devir, entrar nesse jogo de mutações incessantes e desconhecidas para se tornar capaz de viver a *felicidade do cotidiano*". Rolnik (1997: 33) acrescenta: "nessa empreitada, é imprescindível estarmos atentos com a produção cultural, para nos provermos de recursos cartográficos que nos ajudem a inventar formas de acordo com o que os novos diagramas exigem".

Assim, a escola nômade não busca um método, pode estar numa rede pública, pode estar sob um regimento legal, mas utiliza e inventa os recursos do pensar corpóreo, do olhar háptico, de uma educação via heterogênesse porque se recusa a perder a *atualidade*.

O tempo estasiado de uma "escola de bobos" se extingue, o nomadismo tem a propriedade de turbilhonar o tempo e para isso não precisa mudar de espaço (deixar de ser pública, deixar de ser especial, deixar de ser municipal...). Uma escola nômade é apenas aquela que engendra-se, processualiza-se, está em ato e, assim, cumpre o seu ofício de educar.

4.3. FINALIZAÇÃO E INCONCLUSÃO

O tempo sem começo, nem fim, apenas meio, que não parte de premissas e não atinge certezas, apenas cartografa o que está em ato, desmanchando "a narrativa consagrada, tradicional, escrita, baseada numa certa circunstância" é uma "questão absolutamente política", nas palavras de Pelbart (1996: 58).

Nesta tese tomei para análise um tempo que chamei "tempo de aprender", pensando-o a partir da educação escolar de crianças que apresentam deficiência mental, e propus que a escola especial, mas igualmente a escola básica, seria capaz de realizar a cronogênese desse tempo de aprender. A cronogênese se materializaria numa perspectiva nômade de escola, ou seja, a escola seria tempo de aprender, máquina de guerra contra o racionalismo e o intelectualismo da forma-Homem. Englobei esta discussão e a experiência de uma escola especial sob uma provocação política, as políticas da inteligência. Chamei Políticas da Inteligência porque há uma reificação da inteligência segregando as crianças com deficiência mental em classes ou escolas separadas das demais: a inteligência como entidade a que se possui ou não se tem acesso a ela, que divide capacidades intelectuais e indivíduos em bobos e inteligentes. Recolocadas sob o direito ao tempo de aprender (tempo da diferença, tempo da invenção de si, tempo das simulações coletivas, tempo das múltiplas interações, tempo da criação, tempo da invenção do mundo), a deficiência mental não é mais a fatídica limitação (uma estria intransponível à heterogênese), mas um devir, um devir no coletivo, um devir na própria criança reconhecida como deficiente mental, um devir capaz de acoplar-se aos tantos outros devires do mundo e arrancar da fixação em identidades, tanto "inteligentes", quanto "bobos", tanto professores "especiais", quanto qualquer professor, tanto escolas "especiais", quanto qualquer escola.

Novas modalidades de temporalização já ocorrem e, portanto, não são uma utopia: "como aproveitar essa produção de tempos num sentido que faça proliferar e não sobreponha a todos a uma única temporalidade: homogênea ou hegemônica" (Pelbart, 1996: 58) é uma questão para a dessegregação geral da deficiência mental na educação escolar e, definitivamente, uma questão

política redimensionada pela estética nômade e barroca e pela ética levada aos microprocessos da alteridade.

"(...) como seres humanos, só temos o mundo que criamos com outros. A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor - ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a **aceitação do outro ao nosso lado** na convivência. Esse é o fundamento biológico do fenômeno social: sem amor, sem a aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade. Tudo o que limite a aceitação do outro - seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica - destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera. Não se trata de moralizar - não estamos pregando o amor, mas apenas destacando o fato de que **biologicamente, sem amor, sem a aceitação do outro, não há fenômeno social**. Se ainda se convive assim, é hipocritamente, na indiferença ou ativa negação" (Maturana e Varela, 1995: 263-264).

W

Intertextos desta tese

5. INTERTEXTOS DESTA TESE

- ALLIEZ, Eric. Heterogênese. *Revista 34 Letras* [34 Literatura e Nova Fronteira], Rio de Janeiro, n. 5/6, 1989. Não paginado.
- ALLIEZ, Eric. *Deleuze, filosofia virtual*. Trad. de Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996. 77p. p. 7-45.
- AMARAL, Lígia Assumpção. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. 91p.
- AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995. 205p. (Encontros com a Psicologia)
- AMARAL, Lígia Assumpção. Histórias da exclusão - e de inclusão? - na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 23-34.
- ARROYO, Miguel G. (Coord.). *Da escola carente à escola possível*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1991. 183p. (Educação Popular, 8)
- BASAGLIA, Franco (Coord.). *A instituição negada*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BERNSTEIN, Basil. Prefácio. In: DANIELS, Harry (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Trad. de Elizabeth J. Cestari e Mônica Saddy Martins. São Paulo: Papirus, 1994 [1993]. P. 9-22.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC: SEESP, 1994. 66p., livro 1.
- BRASIL. Leis, decretos. **Lei nº 9.394**, de 20.12.96: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Porto Alegre: SEC, [1996?]. 30p.
- BRAWN, Patrícia Johnson. Enfoque americano: todas as pessoas têm valor. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL**, 1993, Florianópolis. *Vivência*, São José, SC, n. 13, p. 23-24, 1993.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 1993. 150p. (Hipotese).
- BUENO, José Geraldo Silveira. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: **CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. de Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas. 4 ed. rev. ampl.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995 [1966]. 307p.
- CARVALHO, Rosita Edler. Panorama internacional da integração: enfoque nacional. **Integração**, Brasília, v. 5, n. 11, p. 9-12, 1994.
- CASTEL, Robert. **A ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo**. Trad. de Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1978. 329p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 4)
- CECCIM, Ricardo Burg. **Autonomia e cooperação: práxis transformadora na pré-escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1988. 295f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- CECCIM, Ricardo Burg. Ninguém é igual, mas todo mundo pode se tornar especial. **Cadernos de Autoria e Companhia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 12-22, 1993.
- CECCIM, Ricardo Burg. A merenda escolar na virada do século: agenciamento pedagógico da cidadania. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 67, p. 63-72, 1995.
- CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997a. p. 21-49. (Cadernos de Autoria, 2)

- CECCIM, Ricardo Burg. Heterogênese e pensamento: desmanchando formas, inventando a educação. *Cadernos [AOERGS]*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 3-4, 1997b.
- CECCIM, Ricardo Burg. Educação escolar, escola possível e alunos especiais. *Vivência*, São José, SC, v. 10, n. 19, p. 31-36, 1997c.
- CECCIM, Ricardo Burg. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci (Orgs). *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1997d. p. 27-42.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CMEE), 1994, Salamanca, Espanha. *A declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial*. [S.l.: s.n.], [1994a]. 3f.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CMEE), 1994, Salamanca, Espanha. *Estrutura de ação em educação especial*. [S.l.: s.n.], [1994b]. 17f.
- COORDENAÇÃO NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA DO MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL (CORDE). Subsídios para elaboração da Política Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema Regular de Ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, SP, v. 1, n. 1, p. 125-132, 1992.
- COSTA, Rogério da; LOPES, Paulo César. Gênese e doação na clínica. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 145-149, 1993.
- CZERMAK, Rejane. *Cartografia da sala de aula: a aprendizagem transformadora*. Porto Alegre: PUC-RS, 1990. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) - Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Trad. de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 [1994]. 330p.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e filosofia*. Trad. de António M. Magalhães. Porto: Rés, 1976 [1962]. 244p.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Trad. de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994 [1965]. 86p. (Biblioteca Básica de Filosofia, 16).
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988 [1968].

- DELEUZE, Gilles. *Gilbert Simondon: o indivíduo e sua gênese físico-biológica*. Trad. de Ivana Medeiros. In: *O ESPÍRITO das coisas*. Rio de Janeiro: Imago. No prelo.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. de Luiz Roberto Salinas. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1994 [1969]. 342p. (Estudos, 35)
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad. de Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 [1976]. 183p.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: logique de la sensation*. Paris: Flamarion, 1978.
- DELEUZE, Gilles. *Spinoza: philosophie pratique*. Paris: Minuit, 1981. Cap. 2: Sur la différence de l'ethique avec une morale = sobre a diferença da ética com uma moral. Trad. de Arthur Hyppólito de Moura; assessoria e revisão de Suely Rolnik. 17f.
- DELEUZE, Gilles. *Pensamento nômade*. In: MARTON, Scarlett (Org.). *Nietzsche hoje? Colóquio de Cerisy*. Trad. de Milton Nascimento e Sônia Salazstein Goldberg. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 56-76.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. de Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1995 [1986]. 142p.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papirus, 1991 [1988]. 212p.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972 - 1990*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992 [1990]. 226p. (Trans)
- DELEUZE, Gilles. *Crítica y clínica*. Trad. de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1996a [1993] 211p.
- DELEUZE, Gilles. *O atual e o virtual*. In: ALLIEZ, Eric. *Deleuze, filosofia virtual*. Trad. de Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996b. p. 49-57.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977 [1975]. 127p. (Logoteca)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a [1980]. v. 1 (Trans)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b [1980]. v. 2 (Trans)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Aurélio Guerra Neto et al.. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996 [1980]. v. 3 (Trans)

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a [1980]. v. 4 (Trans)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b [1980]. v. 5 (Trans)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1993 [1991]. 279p. (Trans)
- DENO, E.. Special education as developmental capital. *Exceptional children*, London, n. 37, p. 229-237, 1970.
- DESSENT, Tony. Adapting behavioral approaches to the local authority environment. *Educational psychology in practice*, London, p. 24-28, 1988.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991. 117p. (Pensamento e Ação no Magistério, 20)
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Trad. de Maria Tereza da Costa Albuquerque. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986 [1977]. 209p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências)
- DUNN, Lloyd M.. **Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971. 2v.
- ECHEITA, Gerardo; MARTÍN, Elena. Integração social e aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975 [1993] v.3. p. 36-53.
- EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Trad. de Elizabeth J. Cestari e Mônica Saddy Martins. São Paulo: Papirus, 1994 [1993]. P. 69-99.
- FERLA, Alcindo Antônio et al.. **Educação popular e trabalho educativo: os desafios de uma experiência de geração de renda**. Porto Alegre: UFRGS: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre, [1994?]. 18f. Trabalho apresentado no Workshop "Avaliação de Programas de Atendimento a Criança e Adolescentes em Situação de Risco", realizado em 1994, no Rio de Janeiro.
- FERLOSIO, Rafael Sánchez. Comentários del traductor. In: ITARD, Jean. **Memoria e informe sobre Victor de L'Aveyron**. Trad. de Rafael Sánchez Ferlosio. Madrid: Alianza Editorial, 1982 [1801]. p. 99-251.

- FERNÁNDEZ, Alicia. Autonomia de pensamento: possibilidades de expressão. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *Paixão de Aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 97-102.
- FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Nietzsche: o bufão dos deuses*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. 201p.
- FERREIRA, Julio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1993. 94p.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco, Mário Corso. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991 [1984]. 284p. Supervisão da tradução de Alfredo Jerusalinsky.
- FISCHER, Nilton Bueno (Coord.). *Educação e classes populares*. Porto Alegre: Mediação, 1996. 256p. (Cadernos de Autoria)
- FONSECA, Vítor da. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 127p.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Trad. de Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980 [1963]. 241p.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. 7 ed. São Paulo: M. Fontes, 1995a [1966]. 407p. (Ensino Superior)
- FOUCAULT, Michel. *O pensamento do exterior*. Trad. de Nurimar Falci. São Paulo: Princípio, 1990 [1966]. 76p.
- FOUCAULT, Michel. *Respuesta a una pregunta*. Trad. de Fernando Crespo. Buenos Aires: Almagesto, 1991 [1968]. 39p. (Mínima)
- * FOUCAULT, Michel. *Theatrum philosophicum*. Trad. de Francisco Monge. Barcelona: Anagrama, 1995b [1970]. p. 7-47. (Argumentos)
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. Trad. de José Teixeira Coelho Neto. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1989 [1972]. 551p. (Estudos, 61)
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Lígia M. Pondé Yassolo. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1988a [1975]. 277p.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992 [1979]. 295p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 7). Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado.

- ✓ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988b [1984]. v. 2 (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 15)
- FREIRE COSTA, Jurandir. *Ordem médica e norma familiar*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 282p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 5).
- FUGANTI, Luiz Antônio. Saúde, desejo e pensamento. *Saúdeloucura*, São Paulo, n. 2, p. 19-82, 1990.
- GEARHEART. *Organisation and administration of educational programs for exceptional children*. Springfield (Illinois): Thomas, 1974.
- GINGRAS, C.. *Étude exploratrice de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu scolaire normal dans les commissions scolaires de l'île de Montréal*. Montréal: Service de l'Adaptation. Commissions des Écoles Catholiques de Montréal, 1980.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988 [1963]. 158p. (Antropologia social)
- GORTÁZAR, Ana. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESE, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Trad. de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975 [1993] v.3. p. 322-335.
- GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. Trad. de Válter Lellis Siqueira. São Paulo: M. Fontes, 1991 [1981]. 369p. (Ciência Aberta)
- GROSSI, Esther Pillar et al.. *Educação popular e educação populista: filosofias opostas*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1989. 28p.
- GROSSI, Esther Pillar. Só ensina quem aprende. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *Paixão de Aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992a. p. 69-75.
- GROSSI, Esther Pillar. O triângulo básico da estruturação humana. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *Paixão de Aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992b. p. 117-122.
- GUATTARI, Félix. Introdução à psicoterapia institucional. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 35, p. 72-86, 1973.

- GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise**. Trad. de Constança Marcondes César e Lucy Moreira César. Campinas: Papirus, 1988 [1979]. 317p.
- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Seleção, prefácio e tradução de Suely Rolnik. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 [1981]. 229p.
- GUATTARI, Félix; Rolnik, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 2 ed, Petrópolis: Vozes, 1986. 327p.
- GUATTARI, Felix. Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 19-25, 1992.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Trad. de Maria Cristina F. Bittencourt. 4 ed. Campinas: Papirus, 1993a [1989]. 56p.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leitão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993b [1990]. 203p. (Trans)
- GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, André (Org.). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. Trad. de Rogério Luz et al.. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993c. p. 177-191. (Trans)
- GUATTARI, Félix. Práticas ecosóficas e restauração da cidade subjetiva. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 116, p. 9-25, 1994.
- GUATTARI, Félix. **Cartografias del deseo**. Compilación y prólogo de Gregorio Kaminsky. Buenos Aires: La Marca, 1995. 208p.: Las dimensiones inconscientes de los servicios asistenciales, p. 179-185.
- GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, SP, v. 1, n. 2, p. 75-83, 1994.
- HICKEL, Neusa. A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 53-58.
- HICKEL, Neusa. Um olhar especial na educação: contribuição do Construtivismo para a educação especial. In: GROSSI, Esther; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 54-64.
- ITARD, Jean. **Memoria e informe sobre Victor de L'Aveyron**. Trad. de Rafael Sánchez Ferlosio. Madrid: Alianza Editorial, 1982 [1801]. 251p. (Humanidades)

- JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2 ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 1992. 123p. (Educação Contemporânea)
- KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamin J. **Compêndio de psiquiatria dinâmica**. Trad. de Helena Mascarenhas de Souza et al..3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984 [1981].
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. São Paulo: PUC-SP, 1997. 288f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- KEIL, Ivete Manetzeder. O jogo da socialidade. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 123-127.
- KOHL DE OLIVEIRA, Marta. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997a. 109p. (Pensamento e Ação no Magistério)
- KOHL DE OLIVEIRA, Marta. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997b. P. 45-72.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994 [1990]. 203p. (Trans).
- LÉVY, Pierre. **L'ideographie dynamique vers une imagination artificielle?** Paris: La Découverte, 1991. Cap.: Plissé fractal. Trad. de Soraya Oliveira; revisão de Rogério da Costa e Arthur Hyppólito de Moura. 14f.
- LOPES, Paulo César. **Pragmática do desejo: aproximações a uma teoria da clínica em Félix Guattari e Gilles Deleuze**. São Paulo: PUC-SP, 1996. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- LYOTARD, Jean-François. Notas sobre o retorno e o Kapital. In: MARTON, Scarlett (Org.). **Nietzsche hoje? Colóquio de Cerisy**. Trad. de Milton Nascimento e Sônia Salazstein Goldberg. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 44-55.
- MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 98p. (Psicologia e Educação)

- MACHADO, Adriana Marcondes. **Reinventando a avaliação psicológica**. São Paulo: USP, 1996. 232 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Aprendizagem) - Departamento de Psicologia Social e da Aprendizagem, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- MACHADO, Roberto et al.. **Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1978. 559p. (Saber e Sociedade, 3)
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia da moral. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992 [1979]. 295p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 7). Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado.
- MACHADO, Roberto Cabral de Melo. **Nietzsche e a verdade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984. 132p.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. A construção da inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, SP, v. 1, n. 1, p. 107-114, 1992.
- MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975 [1993] v.3. p. 7-23.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. **Integração**, Brasília, v. 7, n. 16, p. 27-32, 1996.
- MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 237p.
- MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. São Paulo: Moderna, 1993. 119p. (Logos)
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Trad. de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Workshopsy, 1995 [1986]. 281p.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiese: de máquinas e seres vivos, a organização do vivo**. Trad. de Juan Acuña Llorens. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1994]. 138p.
- MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 208p.

- MENDES, Enicéia Gonçalves. Deficiência mental: um rótulo a procura de significado. *Vivência*, São José, SC, n. 18, p. 9-23, 1996.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. *Integração*, Brasília, v. 5, n. 12, p.5-16, 1994.
- MILLS COSTA, Nancy Derwood. Quero educar meu filho com Síndrome de Down. In: WERNECK, Cláudia (Org.). *Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down*. 2 ed. rev. ampl.. Rio de Janeiro: WVA, 1993. P. 157-199.
- MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. *A doutrina da vontade de poder em Nietzsche*. Trad. de Oswaldo Giacóia. São Paulo: Annablume, 1997. 152p. (Coleção E, 6)
- NAFFAH NETO, Alfredo. *O inconsciente: um estudo crítico*. São Paulo: Ática, 1985. 63p. (Princípios, 31)
- NAFFAH NETO, Alfredo. *Paixões e questões de um terapeuta*. São Paulo: Ágora, 1989. 127p.
- NAFFAH NETO, Alfredo. *O inconsciente como potência subversiva*. São Paulo: Escuta, 1992. 72p. (Ensaio. Filosofia)
- NAFFAH NETO, Alfredo. *A psicoterapia em busca de Dioniso: Nietzsche visita Freud*. São Paulo: EDUC: Escuta, 1994a. 136p. (Linhas de Fuga)
- NAFFAH NETO, Alfredo. Princípios para uma psicoterapia genealógica: a vida como valor maior. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 2, n. 1/2, p. 115-119, 1994b.
- NAFFAH NETO, Alfredo. Um corpo no divã. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-114, 1996a.
- NAFFAH NETO, Alfredo. *Nietzsche: a vida como valor maior*. São Paulo: FTD, 1996b. 87p. (Por Outro Lado)
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo*. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 [1871]. 177p.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Trad. e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 [1871-1885]. V. 1, 221p. (Os Pensadores)
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1993 [1886]. 270p.
- NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogia de la moral: un escrito polémico*. Trad. de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 1995 [1887]. 203p. (Clásicos)

- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo: como alguém se torna o que é.** Trad. de Paulo César Souza. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1986 [1888]. 183p. (A Obra Futura)
- PAÍN, Sara. Laços lógicos e simbólicos do aprender. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Paixão de Aprender.** Petrópolis: Vozes, 1992. p. 114-116.
- PAIXÃO, Léa Pinheiro. A escola dos carentes. In: ARROYO, Miguel G. (Org.) **Da escola carente à escola possível.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 1991. 183p. (Educação Popular, 8). p. 55-84.
- PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão.** São Paulo: Brasiliense, 1989. 235p.
- PELBART, Peter Pál. **A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura.** Rio de Janeiro: Imago, 1993. 132p. (Logoteca)
- PELBART, Peter Pál. Caóides teóricos. **Anuário Brasileiro de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 66-70, 1995.
- PELBART, Peter Pál. O tempo não-reconciliado. In: KATZ, Chaim (Org.). **Temporalidade e psicanálise.** Petrópolis: Vozes, 1996. p. 41-66.
- PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.** São Paulo: PUC-SP, 1996. 298f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) - Núcleo de Currículo e Ensino, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- PÉREZ-RAMOS, Aidyl M. de. Teoria da normalização. **Integração**, Brasília, v. 7, n. 19, p. 27-31, 1997.
- PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1984. 206p. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, 4)
- PORTER, Roy. **Uma história social da loucura.** Trad. de Angela Melim. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1991 [1987]. 328p.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência.** Trad. de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. 3 ed. Brasília: Ed. UnB, 1997 [1984]. 247p.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1996. 199p. (Biblioteca Básica) Nova versão, revista e ampliada, de "Entre le temps et l'éternité", 1988.

- PRIGOGINE, Ilya. Ilya Prigogine, arquiteto das *estruturas dissipativas*: entrevista. In: PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1993 [1991]. p. 35-49.
- RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Trad. de Raquel Ramallete et al.. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 252p. (Trans)
- ROCHA, Marisa Lopes da. *Do tédio à cronogênese: uma abordagem ético-estético-política da prática escolar*. São Paulo: PUC-SP, 1996. 213f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ROLNIK, Suely Belinha. *Cartografia sentimental da América: produção do desejo na era da cultura industrial*. São Paulo: PUC-SP, 1987. 187f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade: Clube do Livro, 1989. 304p.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.
- ROLNIK, Suely B. Subjetividade e história. *Rua*, Campinas, n. 1, p. 49-61, 1995a.
- ROLNIK, Suely. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: MAGALHÃES, Maria Cristina rios (Org.). *Na sombra da cidade*. São Paulo: Escuta, 1995b. P.141-170. (Ensaio)
- ROLNIK, Suely B.. O mal estar na diferença. *Anuário Brasileiro de Psicanálise*, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p.97-103, 1995c.
- ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (Org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papyrus, 1997. p.25-34.
- ROSEN, George. *Da polícia médica à medicina social: ensaios sobre a história da assistência médica*. Trad. de Ângela Loureiro. Rio de Janeiro: Graal, 1980 [1974]. 401p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 8)
- ROTELLI, Franco. A instituição inventada. In: ROTELLI, Franco et al.. *Desinstitucionalização*. São Paulo: HUCITEC, 1990. p. 89-99. (Saúde em Debate, 29)

- ROTELLI, Franco; DE LEONARDIS, Ota; MAURI, Diana. Desinstitucionalização, uma outra via: a reforma psiquiátrica italiana no contexto da Europa Ocidental e dos países avançados. In: ROTELLI, Franco et al.. *Desinstitucionalização*. São Paulo: HUCITEC, 1990. p. 17-59. (Saúde em Debate, 29)
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação especial: integrada ou paralela? *Vivência*, São José, SC, n. 11, p. 11-15, 1992.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Enfoque europeu: apesar das diversidades e peculiaridades dos diversos países do Velho Mundo a integração é prática comum. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL, 1993, Florianópolis, SC. *Vivência*, São José, SC, n. 13, p. 23-24, 1993.
- SERRES, Michel. *Genèse*. Paris: Grasset, 1982.
- SERRES, Michel. *Filosofia mestiça = Le tiers-instruit*. Trad. de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. 190p.
- SIMON, Jean. *A integração escolar das crianças deficientes*. Trad. de Mário Pinto. Rio Tinto, Portugal: Asa, 1991 [1988]. 144p. (Práticas Pedagógicas, 8)
- SIMONDON, Gilbert. *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1964. Introduction = Introdução. Trad. de Ivana Medeiros. In: *O ESPÍRITO das coisas*. Rio de Janeiro: Imago. No prelo.
- SOKOLOV, Sasha. *Escola para bobos*. Trad. de Konstantin G. Asryantz e Svetlana Kardash. São Paulo: Ars Poetica, 1993 [1976]. 173p. (Ficção. Russica, 5)
- SPINOZA, Benedictus [Baruch]. *Ética*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979 [1677]. (Os Pensadores). Coordenação, consultoria e supervisão da tradução de Marilena de Souza Chauí. Parte 3: Da origem e da natureza das afecções. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. p. 175-224; Parte 5: Da potência, da inteligência ou da liberdade humana. Trad. de Antônio Simões. p. 276-302.
- STERN, Daniel N.. *O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento*. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989 [1972]. 551p. (Estudos, 61)
- SZASZ, Thomas S.. *A fabricação da loucura: um estudo comparativo entre a Inquisição e o Movimento de Saúde Mental*. Trad. de Dante Moreira Leite. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 [1971]. 408p. (Psyche).

- TAVARES, Laurie Cristine. **Heterogênese e educação: buscando universos de referência para o trabalho docente.** Porto Alegre: UFRGS, 1996. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. **Subjetividade estética: o gesto da sensação.** São Paulo: PUC-SP, 1993. 165f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.
- STEENLANDT, Danielle Van. **La integración de niños discapacitados a la educación común.** Santiago: UNESCO: OREALC, 1991.
- VARELA, Francisco J.. **Conocer: las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas - cartografía de las ideas actuales.** Trad. de Carlos Gardini. Barcelona: Gedisa, 1990 [1988]. 120p.
- VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana.** Trad. de Carlos Gardini. Barcelona: Gedisa, 1992 [1991]. 318p.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3 ed. Brasília: Ed. UnB, 1995 [1971]. 198p.
- VIRILIO, Paul. **Velocidade e política.** Trad. de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Estação Liberdade, 1996 [1977]. 137p.
- VIRILIO, Paul. **Esthétique de la disparition.** Paris: Éditions Galillé, 1989 [1980].
- VIRILIO, Paul. **Guerra pura: a militarização do cotidiano.** Trad. de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1984. 157p. Entrevista concedida a Sylvere Lotringer.
- VOLNOVICH, Juan Carlos. Bordeando la psicosis. **Saúde e loucura**, São Paulo, n. 5, p. 89-101, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: M. Fontes, 1991 [1935]. 168p. (Psicologia e Pedagogia)
- VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: M. Fontes, 1996 [1962]. 135p. (Psicologia e Pedagogia)
- WERNECK, Cláudia (Org.). **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down.** 2 ed. rev. ampl.. Rio de Janeiro: WVA, 1993. 276p.

Anexos

6. ANEXOS

- a) Matérias de jornal: "Escolas enfrentam *aluno-problema*"; "Coordenador não aceita rótulo" e "Faltam recursos à rede estadual", Porto Alegre, abril de 1993.
- b) Matéria de jornal: "O que a SMED pretende para as escolas especiais?", Porto Alegre, outubro de 1993.

Porto Alegre	CORREIO DO POVO	JORNAL DO COMÉRCIO	ZERU NOKA
Rio de Janeiro	O GLOBO	JORNAL DO BRASIL	
São Paulo	O ESTADO DE SÃO PAULO	FOLHA DE SÃO PAULO	GAZETA MERCANTIL
Outra Cidade			
Data 19/04/93	Dia 2ª feira	Seção/coluna	Geral
Página 10	Assunto Educação Especial no Município		

10 — SEGUNDA-FEIRA, 19 de abril de 1993

GERAL

Escolas enfrentam 'aluno-problema'

Mas há professores que contestam classificação e pedem que o ensino se readapte à realidade social

Um menino de 12 anos com problemas familiares e dificuldade de adaptação agride e fratura o braço de uma professora de sua escola. A rebeldia, apesar de fazer parte da rotina de muitos colégios, causa apreensão e é motivo de discussão de um problema estrutural da rede pública de ensino: dar assistência adequada e conviver com crianças agressivas, chamadas de "aluno-problema". Não existem dados, mas são inúmeros os casos de expulsão de crianças por

que as escolas não sabem lidar com elas. Estudantes que, pelos mais variados motivos, não se adaptam aos padrões do colégio e são definidos como "especiais" ou "problemáticos".

De acordo com Yolanda Pêrvio, orientadora educacional da Escola Estadual Brigadeiro Silva Paes, existe um problema sério de funções, já que hoje a família não participa como deveria da vida escolar e não dá assistência às crianças. "A escola pública se tornou um verdadeiro depósito de crianças com sérios problemas familiares", Pêrvio ar-

gumenta que a grande dificuldade para desenvolver um bom trabalho é a ausência dos pais. "Não temos material familiar", lamenta.

A diretora da Divisão Escolar da SEC, Rejane Tolledo, diz que "nem todo o professor é psicólogo", reafirmando a existência de uma crise social intensa, que destruiu a base familiar e invadiu o espaço da escola. "Estamos preparadas somente para trabalhar com alunos que se enquadram dentro do padrão de normalidade", concorda a diretora da Silva Paes, Mariza Félix.

Coordenador não aceita o rótulo Faltam recursos à rede estadual

Ricardo Ceccin, coordenador da Divisão de Assistência ao Educando da Smed, inverte posições: "Não se pode perpetuar uma política educacional de exclusão. Não existe aluno-problema. Quem precisa se readaptar e passar por um tratamento é a escola". Informa que a rede municipal possui hoje somente quatro escolas especiais e a ordem é não expulsar alunos. "Estamos redefinindo conceitos para que a escola e os

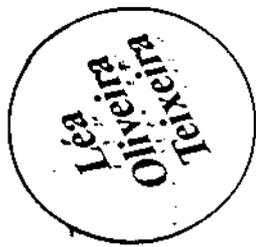
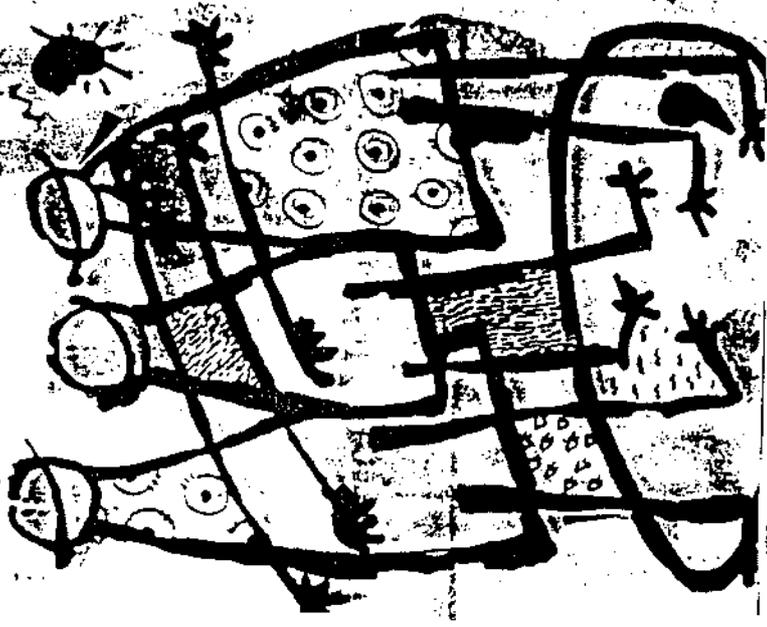
O trabalho de assistência aos estudantes da rede estadual é executado pelo Centro Especializado de Assistência ao Educando (CEAE), que, com cinco psicólogos e profissionais de apoio — além do Centro de Assistência ao Educando (CAE) —, é responsável pelo atendimento a todo o Estado, envolvendo crianças de zero a 15 anos. "Estamos iludidos no nosso trabalho pela falta de recursos humanos", diz a psi-

cológa e coordenadora do CEAE, Mariza Ignes Daou.

Conforme a especialista, é fundamental que se tenha uma estrutura maior para atender os alunos com problemas emocionais, dando a eles um tratamento adequado para que "entrem no padrão normal da escola". Um problema que deve ser resolvido, segundo Daou, é a falta de estrutura de muitos professores para tratar com as crianças.

Porto Alegre	<input checked="" type="checkbox"/>	CORREIO DO POVO	JORNAL DO COMÉRCIO	ZERO HORA
Rio de Janeiro	<input type="checkbox"/>	O GLOBO	JORNAL DO BRASIL	
São Paulo	<input type="checkbox"/>	O ESTADO DE SÃO PAULO	FOLHA DE SÃO PAULO	GAZETA MERCANTIL
Outra Cidade	<input type="checkbox"/>			
Data 03/08/93	Dia 3ª feira	Seção/coluna Espaço para a notícia		
Página	Assunto Educação Especial no Município			

O Que a SMED Pretende Para as Escolas Especiais?



sideradas espaços de transitoriedade para o ensino regular" e que a SMED, investindo "fundo em pesquisa e investigação pedagógicas", pretende eliminar os chamados "espaços especiais de ensino".

Justifica-se a preocupação, principalmente de professores e pais, com relação a tais afirmações, levantando dúvidas inevitáveis, que a SMED terá de responder de imediato e de forma categórica. Em primeiro lugar, a idéia de que a escola especial é um espaço de transitoriedade parece muito certa, visto que qualquer espaço educativo é sempre transitório, pelo próprio conceito de Educação que se tem. Mas transitoriedade de obrigatoriedade para o ensino regular traz muitas

indagações. Principalmente para os pais que tendo seus filhos excluídos da educação formal, não vêm, sem grandes apreensões, como as crianças portadoras de diferenças peculiares irão ajustar-se à proposta do ensino regular, uma vez que foram deixadas justamente pela falta de adaptação já demonstrada.

Seguem-se outras perguntas pertinentes: A percentagem de 10% de alunos integrados ao ensino regular, a partir do ano passado, conforme o Informativo SMED nº 4, é um percentual razoável que justifique a meta de eliminar os chamados espaços especiais? E quanto ao resto dos

alunos que não demonstram possibilidade de adaptação, há previsão de outras propostas que lhes permitam a inserção social e profissional?

Pais e professores estão sendo informados sobre os resultados das pesquisas e das investigações pedagógicas feitas pela SMED? Tem sido divulgados os métodos e resultados dos acompanhamentos do desempenho dos alunos inscridos no mercado de trabalho e no ensino regular?

Finalmente, a Administração Popular através da SMED, tem levado à comunidade escolar, especialmente os pais, a discussão de sua próxima meta de eliminar as escolas especiais?

A comunidade das escolas especiais da Prefeitura Municipal de POA está preocupada com uma série de rumores que circulam no meio escolar desde que a atual Administração Popular assumiu.

O Informativo nº 4, de junho/julho de 93 de responsabilidade da SMED, com matéria específica sobre as escolas especiais veio suscitar uma problemática de repercussões amplas e definitivas. Nela se lê que as referidas escolas "são con-

E então...

BIBLIOTECA SETORIAL DE
FAULDADE DE EDUCAÇÃO