

FUNDAMENTOS



A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL E A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA EM UM TRABALHO DE INTERVENÇÃO

Adriana Marcondes Machado

O livro *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação* foi publicado em 1994 quando, contratada como psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP (do qual participavam duas docentes e quatro psicólogas), eu realizava um trabalho em uma escola pública estadual de São Paulo. O desafio era articular ações fundamentadas na concepção de que os encaminhamentos que se produziam a partir das escolas e eram direcionados para a psicologia eram construídos em uma longa trama histórica de produção da desigualdade social. Os textos e as aulas de Maria Helena Souza Patto (professora do IPUSP) foram força intensa na constituição desse serviço e da posição ético-política que defendíamos. Romper a relação de causa e consequência entre dificuldades de aprendizagem e comportamento e a existência de características e problemas individuais ou de carências culturais exigia esforço para acessar as relações de poder e saber em que as crianças encaminhadas, suas famílias, o funcionamento das escolas e as práticas eram (e são) produzidos. Um esforço que, no momento desse trabalho, realizado entre 1988 e 1989, desenhava-se como parte do processo da dissertação de mestrado¹ e gerou dúvidas, inclusive sobre se não seria o caso de desistir do processo de mestrado e fazer o que foi se constituindo como necessário, pois, à época, parecia-me que buscar formas de agir em uma situação não seria pesquisar. Mas tive tempo para compreender as coisas de outra maneira, eram outros os tempos.² Tive o direito, que se tornou privilégio, de viver o processo de mestrado de maneira mais tranquila do que a que se vive atualmente, com a possibilidade de experimentar mudanças na forma de pensar. Durante o mestrado, se produziu uma certeza motivadora de articulações teóricas ligadas a autores da Filosofia da Diferença: conhecer não é algo anterior à ação.

Revisitei esse pequeno livro, como é a proposta deste texto, e foi interessante perceber que tudo estava lá, no sentido de que ele possibilitou e proporcionou um aprendizado, como se aprende a nadar e nunca se esquece. Esse aprendizado ficou marcado no corpo. Este capítulo pretende destacar algumas dessas marcas e analisá-las a partir de discussões que foram se consolidando.

1 Intitulada *Inventando uma intervenção em uma Escola Pública* e defendida em 1991, sob orientação da professora Arakcy Martins Rodrigues do Departamento de Psicologia Social do IPUSP.

2 O mestrado foi realizado entre 1987 e 1991 – em quase cinco anos, escrevi uma dissertação de 85 páginas. Pude ler, reler e escolher as palavras muitas vezes.

Poderia parecer que, com a política da educação inclusiva, não haveria mais cabimento discutir trabalhos relacionados às classes especiais – essa classe especial era para alunos e alunas diagnosticados com deficiência mental –, assim como poderíamos pensar que a discussão sobre a barbárie praticada nos manicômios estaria superada com o fim dos manicômios. Mas as metamorfoses operadas nas relações de poder exigem constante vigília, pois um dispositivo (classes especiais, manicômios) se constitui na junção e articulação de linhas intensivas rearticuladas com mudanças das políticas públicas. Embora pareça que a maioria de nós não defenderia mais a existência de uma classe especial para alunos diagnosticados com deficiência mental (ou outros diagnósticos), a segregação inerente ao modo de vida capitalista permanece afetando e criando novas formas de captura.

Destrinchar essas linhas visa compreender e enfrentar processos de naturalização, o que possibilita estarmos mais atentos às metamorfoses nas relações de poder. Além disso, pretendemos ressaltar o caráter interventivo de uma pesquisa que, no início, pretendia conhecer melhor, como se o ato de conhecer não produzisse realidade. Mas as realidades são construídas no ato de conhecer: as relações de luta e poder em que o conhecimento é fabricado testemunham o caráter estratégico do conhecimento, ou seja, “o conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado” (Foucault, 2016, p.25). Essa relação estratégica define os efeitos de conhecimento, entre eles, certos sujeitos de conhecimento e ordens de verdade. A posição que considera que o sujeito de conhecimento e as ordens de verdade são constantemente disputados e constituídos no ato de conhecer dissolve a existência de um indivíduo ao qual são impostas as condições econômicas e sociais, desafiando-nos aos duelos que o conhecimento opera. O ato de conhecer cria realidade.

Optei por fazer um relato desse trabalho, permeado por reflexões construídas na articulação com alguns autores que alavancaram certa forma de pensar e agir no encontro entre a Psicologia e a Educação.

COMEÇO DO ANO E A BUSCA PELO PROCESSO DE PRODUÇÃO

O livro *Crianças de classe especial* inicia com uma cena de briga e xingamentos que ocorreu em um dos encontros semanais que tive, durante cinco meses, com as 12 crianças matriculadas na classe especial de uma escola estadual de São Paulo – previstas para alunos diagnosticados com deficiência mental grau leve. O trabalho problematizou essa prática diagnóstica e seus critérios, apontando o reducionismo e a arbitrariedade com que crianças, alunas e alunos de escolas públicas, eram encaminhadas para serem submetidas a avaliações psicológicas em instituições conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo³. O que se pretendia era, inicialmente, saber como se deram as histórias vividas por essas crianças e que culminaram em algo em comum (pois de resto tudo

3 O tema avaliação psicológica foi investigado e trabalhado em minha tese de doutorado intitulada *Reinventando a avaliação psicológica*, também orientada pela professora Arakcy Martins Rodrigues, pelo programa de Psicologia Social do IPUSP e defendida em 1996.

era muito diferente): serem alunas de classe especial. Saber como isso se deu implicava a busca por processos de produção, pelas práticas e concepções em que processos de subjetivação se engendraram. Firmava-se um interesse por *como* isso se deu.

Na cena inicial, narro um desafio que aprendi a enfrentar com esse trabalho: sair do atributo pessoal e buscar o *verbo no infinitivo*. Clóvis dizia ter medo (e, ao bater nas outras crianças, produzia medo). O esforço era criar uma deriva – do *Clóvis medroso*, para o *ter medo*. Ter medo: quem já teve medo? Todos. E como tiveram medo? Um conta uma história, outro fala de certo medo. Todos estavam muito acostumados a ver essas crianças como causas dos problemas. Elas também se percebiam assim: *eu não sei, eu não estudo, eu não sento na cadeira*. Mas esse *eu*, que se refere a nomes próprios, são acontecimentos que se singularizam, são agentes do acontecimento (Deleuze, 1994, p.52). Amedrontar, e não *ser amedrontador*; agredir, e não *ser agressivo*; ter medo, e não *ser medroso*. Clóvis é agente em um infinitivo, de uma ação no mundo, que se refere a um singular agenciamento coletivo. Tendemos a uma linguagem que atrela a ação a um nome, desconsiderando a questão coletiva presente no agenciamento de algo. Deleuze escreve: “O cachorro magro corre a rua, esse cachorro magro é a rua, grita Virginia Woolf. É preciso sentir assim. As relações, as determinações espaço-temporais não são predicados da coisa, mas dimensões da multiplicidade.” (op. cit., p.50). O medo, o bater, o espaço físico da classe especial separado das outras classes e os diagnósticos não se referem a predicados apenas. São dimensões da multiplicidade.

Muita coisa deixava os alunos insatisfeitos e alguns batiam e bagunçavam. Estarmos juntos para brincar criou algo que foi a última palavra de um pequeno histórico do trabalho: criou expectativa. Pois, da escola, alguns deles diziam nada esperar.

Tinham expectativa com os encontros e, em meio a jogos, brincadeiras e outras propostas, também havia invasão, briga, expulsão, humilhação, soco. Aquilo que alguém fazia era tratado como se só dissesse respeito a poucos: se alguém batia, era problema de quem bateu e de quem apanhou. Eram crianças e adolescentes de 8 a 14 anos. Queriam a rua, a praça, pediam para andar de carro. Os encontros semanais dos grupos (os 12 alunos dessa classe foram divididos em dois grupos e os encontros de cada grupo eram quinzenais⁴) geraram muita proximidade, mas tornaram-se pouco, pois neles, e na proximidade em que se operavam, surgiam muitas questões que davam relevo às forças constitutivas de um funcionamento institucional que cala, sufoca e produz meninos, meninas, familiares, professores, especialistas psicólogas e quem mais couber que reproduzem e não transformam os efeitos da desigualdade e do enfraquecimento operados no cotidiano escolar. Os encontros também se compunham nessa trama e as situações de alheamento, impedimento e cristalização eram tão acentuadas que não era suficiente compreendê-las e tentar criar outras formas de relação no grupo. Achávamos que estar com aquelas crianças, pensar, brincar e problematizar seria suficiente para romper as amarras. Estávamos enganadas. Algo se tornou insuportável no convívio com as crianças: o assujeitamento

4 Duas psicólogas participaram desse momento do grupo: Dalvanir Tavares de Lima (*in memoriam*) e Denise Mendes Gomes.

operado institucionalmente rapidamente estava sendo absorvido pelos encontros em grupo, pois a necessidade de compreender a produção dessas histórias não se propagava e nem alterava a produção de práticas que ficavam mais e mais conhecidas por nós.

Essas crianças e jovens não pensavam sobre o que lhes acontecia na vida escolar e viviam seu processo de escolarização de forma passiva e submetida. As crianças não sabiam nem por que e nem há quanto tempo estavam na classe especial. Não saber não significava falta de informação. Era efeito do fato de essas perguntas não produzirem *sentido*, afinal, para que saber se não havia nada que provocasse essa questão? Para que saber se não havia nada a ser questionado? A constituição dessa situação em que se tornaram “alunos-de-classe-especial” – e hoje “alunos-de-inclusão”, “alunos-disléxicos”, “crianças-laudo”; alunos hifenizados e adjetivados – era vivida como algo referente à natureza humana: “assim seria a vida”.

À professora da classe especial ficava o encargo de ensinar essas crianças a ler e escrever com muitos apesares: apesar de serem rotuladas, apesar do receio de outros alunos e professores com essas crianças, apesar do isolamento e, principalmente, apesar de essas crianças entenderem que não funcionavam para as coisas da escola: sentiam-se incapazes. Os encontros em grupos *tornaram-se* insuficientes porque surgiram problemas que, além de não poderem ser respondidos e trabalhados por aquele dispositivo grupo, mostravam seus limites. Construir um problema relacionado à vida dessas crianças, algo que problematizasse o campo de forças no *sentido* de alterá-lo, passou a ser imprescindível. Sabíamos do jogo injusto em que a singularidade vivida por essas crianças gritava presença: diagnósticos mal feitos, pobreza, negligência do Estado em relação aos direitos, preconceito. Ao elegermos a necessidade de diferir e alterar algo, não nos remetemos a algum tipo de simpatia em relação a um movimento abstrato, como se movimentar fosse algo necessariamente bom. A direção do que vamos nomeando como deriva, alteração, movimento é no sentido de analisar e romper as forças em jogo que impediam essas crianças de saírem de lugares intensamente marcados pela desvalorização, alienação e naturalização.

Algumas questões não faziam sentido para as crianças: para que compreender melhor o que se passou com elas? As vidas delas, com ou sem essas compreensões, permaneciam estagnadas. Mais do que isso, estavam impedidas: as crianças às vezes pareciam uma panela de pressão prestes a explodir. O jargão “produzir diferença”, tão recorrente nas propagandas atuais, requer que sejamos mais precisos na ideia de que a diferença não é algo que muda a vida, ou que acopla novidade a ela, como se a vida fosse uma coisa e a diferença outra coisa que nela interfere. A vida é constante processo de diferenciação, um movimento contínuo do diferir. Como dirá Bergson, a vida é a própria mobilidade (2005, p.139). Ao tomarmos as formas de vida como pontos finais, estados fixos e refletidos por uma inteligência que defenderá ser legítimo o conhecimento construído à semelhança das ciências positivistas, tratamos os fenômenos psíquicos de forma objetivista, reduzindo o mental ao cerebral.

A direção ético-política no trabalho na escola, na pesquisa realizada e neste texto, visa romper as amarras que impedem a potencialização da existência que se cristaliza quando colocamos os fenômenos da vida em uma cadeia rigorosa de causas e efeitos,

cegando, inclusive, o fato de produzirmos essa cadeia ao enunciá-la dessa maneira. Essas amarras se legitimam nas práticas cotidianas e nas relações de saber e poder, das quais fazemos parte.

No dispositivo criado – grupo –, atravessamentos que calam e sufocam vieram à tona e exigiram outras ações. O que mais conseguíamos era ampliar os espectros de causas, as explicações sobre como aquela situação se constituía, questões fundamentais para definir nossas posições, mas a compreensão estava atrelada a uma naturalização: fixados na ideia de que as coisas deveriam ser diferentes do que são, não acessávamos o movimentos das relações em que as coisas se constituíram e se tornaram como são, para daí derivar. Tratávamos os acontecimentos como estados e não como encontros em constante produção.

A leitura de autores que ressaltam a articulação entre clínica, política e processos de subjetivação, o desenvolvimento de discussões com a equipe de trabalho do Serviço de Psicologia Escolar, a certeza de que processos de objetivação produzem processos de subjetivação e a inquietude frente ao desafio de ter que agir em um campo duro e cristalizado convocaram uma mudança de presença neste campo. “Se produz algo e se produz o sujeito que entende esse algo naturalmente. O desaparecimento do aluno especial suporia uma metamorfose das práticas” (Machado, 1994, p.56). Do objetivo de compreender o processo de produção dessas crianças, deflagrou-se a necessidade de buscar formas de romper as amarras nesses processos. Considerar a intervenção como objetivo da pesquisa possibilitou que eu permanecesse no mestrado, pois houve um momento de dúvida sobre se a busca por formas de agir e transformar uma situação poderia ser compreendida como pesquisa.

Os encontros em grupo foram realizados durante o primeiro semestre daquele ano letivo e tornaram-se pouco, pois a vida escolar, a forma “ser-aluno-especial”, não se alterava e essa permanência se tornou insuportável. Nos encontros, as crianças desenvolviam capacidades, jogavam, brincavam, sentiam-se fazendo e conquistando coisas, mas as forças institucionais geradoras de aprisionamento requeriam que agíssemos em dimensões outras, presentes nas intensidades em disputa que produziam esse “aluno-de-classe-especial-estranho-que-não-aprende”.

Ao final do semestre, tínhamos certa intimidade uns com os outros e as crianças queriam o fora-escola. Para quem habita territórios constrangedores, a ruptura exige, ainda mais, o fora. No começo do segundo semestre, cumpri uma promessa que fizera no grupo: levá-los para passear de carro, um carro chamado Gol, o objeto concreto mais desejado por eles e que nos transportaria para fora da escola. Levei-os de carro, dividindo-os em dois grupos, para conhecerem onde eu trabalhava na USP. Outros tempos e muito cuidado, conversas, regras, antecipações e riscos. E, no dia, risadas, passeios e lanche.

MEIO DO ANO E A BUSCA PELO FORA

No segundo semestre daquele ano, não nos encontramos mais nos grupos. Minhas colegas, Dalva e Denise, e eu discutimos intensamente os registros feitos durante esse tempo nos grupos.

Passei a participar da aula na classe especial uma vez por semana. A visita à USP havia disparado uma vontade: visitar. Não mais encontros em grupo na escola, mas fazer visitas nas casas, ruas e famílias. Combinamos de conhecer as casas e conversar com familiares que me conheciam por fotos tiradas na época dos grupos. Os encontros em grupo haviam deflagrado questões que nos levaram ao “*fora-grupo*”.

Escrever que as crianças não se interessavam em pensar como foram constituídas em “alunos-de-classe-especial” pode gerar um equívoco: não é que elas não se interessavam, como se a falta de interesse fosse o problema. O desinteresse era efeito em uma série de práticas que fizeram com que se tornassem indiferentes a essas questões. O “*fora-grupo*” e as visitas serviram, durante um tempo, para ampliar aquilo que era tão difícil nos grupos: conversar sobre a história que levou essas crianças a serem “alunos-de-classe-especial”, agora incluindo mães, pais e avós.

As conversas com os familiares foram impactantes; apesar dos esforços da professora em explicar como era o funcionamento da classe especial em algumas reuniões de pais, muitos familiares inferiam que haveria uma sequência paralela e semelhante ao ensino regular: as crianças de classe especial estariam no mesmo nível que as outras da mesma idade, mas em salas menores; ou as crianças estariam em uma seriação diversa da regular, mas com etapas. Impactante, pois essas conclusões eram bem diferentes da realidade. Carlos, por exemplo, que estava na classe especial havia cinco anos, não teria condições de ir para a 6ª série (na época, segundo ano do Ensino Fundamental II), pois havia sido alfabetizado naquele ano. Novamente, essa confusão não era movida pela falta de informação, mas pela desconsideração da necessidade de participação desses pais e mães durante o processo todo: um diagnóstico era feito por algum especialista e o destino era selado.

O incômodo ao saber que o filho estava em uma classe apartada do ensino regular poderia ser tomado como uma derivação. Afinal - poderíamos pensar - algo incomodava. Uma derivação que, arrisco dizer, pode desresponsabilizar a escola, a psicologia e essa professora na produção dessa situação. Esse incômodo ou nos desacomodaria a todos ou seria conectado, rapidamente, à naturalização dessa situação – “*assim é a vida*”. Essa foi uma posição percebida durante o percurso do trabalho: teria de haver mudanças na engrenagem produtora de “classes-especiais-mini-manicômios” parecidas com tantas outras dispersas pela cidade. Afinal, “é possível intensificar a problematização, por pior que sejam as dificuldades econômicas, intelectuais ou afetivas por que passam algumas crianças” (Machado, 1994, p.85).

Um dia em que participava da aula, a professora explicava os meses do ano. Começou-se uma brincadeira sobre os anos em que cada um havia nascido. Eles não sabiam as datas, mas quase todos sabiam suas idades. Foram-se construindo comparações: Cida nasceu em tal ano, tinha seis anos quando Marivaldo nasceu. Todos riam imaginando a diferença naquela época: uma menina de seis anos e um bebê recém-nascido. Inventaram-se cenas: quem sabe um dia, andando na rua, Cida passou por um bebê e nem sabia que era Marivaldo. Fizemos uma tabela, que chamamos de *mapa*, com o ano de nascimento e a idade de todos: na vertical, os anos desde 1972, ano em que Cida, a mais velha da classe, nascera, e em que eu teria 11 anos e a professora teria 24, até o ano de 1988, ano em

que estávamos. Na horizontal, os nomes das crianças, da professora e o meu. Ao fazer essa tabela, dois tipos de questões se produziram:

- (i) Sobre o passado e o futuro do pretérito: quais séries ou classes frequentaram em cada ano? Há quanto tempo estavam na classe especial? Quais os nomes das antigas professoras? Uma das crianças lançou um pergunta difícil, no futuro do pretérito, e que requeria muita apropriação do mundo e força: em que série estariam estudando se tivessem seguido no ensino regular? Essas questões eram relacionadas à vida escolar;
- (ii) Sobre o futuro (essa se tornou uma pergunta que animou pensar sobre a classe especial): onde estarão estudando no ano seguinte, 1989? Como se decide isso?

A questão sobre o ano seguinte era *impensada* e motivava compreendermos como haviam se tornado “crianças-de-classe-especial”. As crianças, ano após ano, permaneciam na classe especial, a não ser que a professora decidisse e conseguisse, por si só, que voltassem a frequentar a sala regular, o que exigia bastidores e convencimentos intensos com as professoras do ensino regular. Portanto, essa pergunta colocava em análise várias relações.

FINAL DO ANO: A BUSCA PELO FORA, LÁ DENTRO MESMO

Já era final do ano em que havíamos vivido os encontros em grupo, as visitas e o início do preenchimento do mapa. Era mês de novembro e a professora iria tomar a decisão de maneira compartilhada sobre o que aconteceria com as crianças no ano seguinte, discutindo com elas e os pais as avaliações e os critérios que achava importante utilizar. Todos queriam sair da classe especial, é um lugar desprivilegiado, que enfraquece. Mas, durante o percurso de decisão, viveram o medo de sair de lá, pois percebiam o cuidado e a insistência na aprendizagem que a professora dedicava a elas e não tinham lembrança de terem vivido esse cuidado e essa aposta fora de lá.

Isso gerou a necessidade de muitas ações: conversas e aproximações que encorajassem as professoras de primeiras e segundas séries a dar aula para crianças vindas da classe especial, visitas às primeiras e segundas séries pelas crianças (pois muitas não entravam em uma sala do ensino regular há muito tempo) e continuação do preenchimento do mapa com as informações sobre a vida escolar das crianças. A professora da classe especial tinha receio da discriminação que essas crianças viveriam nas salas regulares, e professoras das classes regulares tinham receio de dar aula para elas – receios esses produzido nessa história de afastamento, desconhecimento e segregação. Havia força para enfrentar todo esse processo e todo ele era, também, muito difícil e desanimador. Não é sem a constituição de formas de viver que as negações e indiferenças se operam e muitas crianças ou haviam se convencido de que não eram “boas da cabeça” para aprender ou diziam que saber ler e escrever não era importante. Tratava-se de sensação de doença ou indiferença que, de certa maneira, dava contorno e alívio a vivências muito difíceis e sofridas.

Das doze crianças, três saíram da classe especial e as que ficaram (e seus familiares) compreendiam melhor o lugar em que estavam e as condições necessárias para poderem sair. Uma compreensão carregada de indignação e que só foi possível na medida em que as professoras dessa escola colocaram-se como parte das condições necessárias. Do contrário, cairíamos na mesma repetição: responsabilizaríamos apenas as crianças por alterar as condições. Portanto, apreender as condições necessárias exigiu alteração nessas condições.

No ano seguinte, conversei com todas. Sair da classe especial e frequentar a primeira ou segunda série não era fácil; ter treze anos, estar na *primeira série* (que, hoje, é o segundo ano do Ensino Fundamental I) sendo alguém inteligente para as coisas fora da escola não era fácil; permanecer na classe especial também não era fácil. Os mais velhos começaram a deixar de ser crianças e não queriam ir à escola. Nas conversas individuais que fiz no ano seguinte ao dos grupos e do mapa, o objetivo era pensar as hipóteses e explicações que eles construíam durante esse percurso.

Diante de algumas hipóteses, tínhamos alguns acontecimentos que vivenciamos juntos e que as desestabilizavam. Um exemplo marcante foi o de Andrezza, uma menina de oito anos que contou ter ouvido, atrás da porta, o que uma psicóloga havia dito à sua mãe: que ela era uma “criança de idade mental”. Durante a conversa, foi-se ampliando a ideia: idade mental, idade mental de quatro anos, como é uma criança de quatro anos? Não! Andrezza não parecia uma criança de quatro anos. Ela também achava que não se parecia com alguém de quatro anos. Ao fim da conversa, perguntou: “você tem como provar isso?” Perguntei: como provar o que, Andrezza? E ela explicou: eu teria que aplicar um teste se quisesse provar que ela não era “criança de idade mental”, no caso, de quatro anos, pois foi um teste que havia resultado nisso. Apliquei o teste psicológico no dia seguinte. Ela não era como uma criança de quatro anos. Andrezza, ao pedir essa prova, foi muito corajosa, pois essa nomeação – “ela é como uma criança de quatro anos” – justificava sua vida em muitas relações.

Em vários outros trabalhos, as crianças pediam (e eu concordava em fazer) que eu aplicasse um teste psicológico se pretendia contradizer o fato de elas terem sido nomeadas e marcadas como crianças-deficientes-para-sempre.

INFLEXÃO NA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

Para disparar algumas reflexões, elejo um momento de inflexão neste trabalho: quando se produziu o problema sobre qual classe ou série os alunos iriam frequentar no ano seguinte. Chamei esse problema de “impensado” porque até aquele momento não havia incômodo, nada provocava as crianças a pensar a vida como alunos de classe especial. E vale ressaltar a multiplicidade de elementos presentes na constituição disso que condensamos como *um problema*: estávamos sentadas no chão e lá havia a cartolina aberta, vários lápis de cor, o mapa preenchido com as informações sobre as séries frequentadas pelas crianças a cada ano, brincadeiras comparando as idades, conversas sobre acontecimentos da vida escolar, aliança e confiança entre nós, indignação em relação às coisas que eu ia percebendo (alguns não sabiam há quantos anos estavam na

classe especial e se, em algum momento da vida, teriam frequentado uma sala regular). Chão, brincar, cartolina, mapa... e tantos outros elementos estavam presentes quando esta pergunta – “em que classe estudarão no ano que vem?” – foi formulada. Não se trata de uma “pergunta-método-a-ser-reproduzido” para criar interesse nas crianças, uma boa pergunta ou uma boa forma para enfrentar a alienação produzida nas formas de viver-ser um aluno de classe especial. O que podemos afirmar é que essa pergunta fez funcionar algo ligado ao nosso objetivo: provocar formas de pensar que rompessem com uma situação de intensa cristalização operada pelos diagnósticos psicológicos e de diminuição da potência de viver, presentes nas relações de poder e saber cotidianas que se dão de formas singulares. Uma cristalização produzida historicamente que fez com que essas crianças tratassem a vida escolar como uma fatalidade – como se nada pudesse feito ou precisasse ser pensado.

A experiência do problema mobilizou o pensamento. A pergunta não era para ser solucionada com uma resposta. Estava atrelada a uma situação em que o ano seguinte ao que estávamos se mostrou “não preenchido”, isto é, não é que faltasse essa informação: essa linha em branco sem informação no mapa é perfeita e precisamente produzida. Essa linha em branco diz respeito à classe especial – não se sabe o que vai acontecer no ano seguinte, especialistas decidem sobre a vida escolar, não se deve falar sobre isso com as crianças, pois é como se não tivessem condições de compreender. Talvez pudéssemos dizer que o mapa criou, inicialmente, a experiência linha-em-branco, o que foi fundamental para estabelecer a pergunta sobre para onde iriam no ano seguinte e caracterizou um problema que nos fez pensar:

Essa ação – pensar – nos interessa em demasia pelo fato de ter se tornado o que mais nos inquietou: como eram construídas certas formas de compreender a presença dessas crianças na classe especial e o que poderia gerar variação nessas formas? Como gerar pensamento, inquietude?

Gallo (2008) retoma a discussão de Gilles Deleuze, que contrapõe a ideia de que o pensamento faria parte de uma suposta natureza humana, como se fosse próprio do ser humano pensar, com a proposição de que o pensamento é forçado por um problema que “sensibiliza a alma, torna-a perplexa, isto é, força-a a colocar um problema” (Deleuze, 1998, p.203). A noção de problema refere-se a formas de viver e pensar, e não a questões de uma ordem empírica a ser validada por observações, mensurações, definições de sequências precisas de causas e consequências e replicações das soluções encontradas, tendências presentes nas discussões que reduzem a vida ao cerebral.

Sabemos da história de produção do fracasso escolar e da estigmatização dos pobres, da construção de um sistema de ensino dual e produtor de desigualdades sociais e da função das ciências no desenvolvimento de hipóteses higienistas. Esses saberes criaram conceitos e ideias a partir de problemas determinados por pontos singulares que exprimem suas condições, isto é, certas condições determinam o problema. Por isso, Deleuze dirá que “um problema tem sempre a solução que merece segundo as condições que o determinam enquanto problema” (Deleuze, 1998, p.57). As condições que se materializam nos cruzamentos de várias questões estão na gênese dos problemas e regulam a construção das soluções. “O problema é sempre fruto do encontro;

há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático” (Gallo, 2008, p. 118). As respostas são construídas, mas as soluções não recobrem o problema, ele permanece nas condições que o produzem e organiza a construção das soluções. Portanto, responder a uma pergunta não pode ser transformado em método para superar um problema como se fosse algo contingente que desapareceria com a formação de um saber ou a construção racional argumentativa. O problema, se compreendido como uma interrogação a ser respondida, perde o que lhe seria próprio: uma experiência sensível que faz o pensamento diferir. A desigualdade social, a produção do fracasso escolar e a estigmatização estão presentes nas experimentações singulares. O termo singular não justifica a ideia de que não haveria elementos comuns nas formas como se vivem as coisas. Ele ressalta, sim, uma disputa importante para nos tirar da condição de escravos (Deleuze, 2006) que apenas repetem os problemas dos mestres explicadores. A emancipação intelectual consiste na experimentação sensível de problemas que são sempre multiplicidades, na medida em que são compostos por conjuntos de singularidades. Por isso, a experiência sensível é singular e da ordem do múltiplo.

As experiências vividas nesse trabalho eram muito diferentes. Nós buscávamos, arduamente, maneiras de agir e estratégias que reconfigurassem as relações de forças (como agir diante do receio das crianças em relação às crianças da classe especial?). Algumas crianças e seus familiares sentiam-se aliviados com a possibilidade de o filho ou filha não ser “aluno-especial-para-sempre”; outros estavam receosos de que esse trabalho colocasse o filho ou filha em situações de exposição e constrangimento perante as crianças que estudavam no ensino regular. Quando falamos de alterações nas relações de poder, isso se refere a vidas existentes em certo contorno (aquelas crianças e professoras, o funcionamento daquela escola, a psicóloga, aqueles familiares, aquela rotina) atravessado por um contexto em que as classes especiais eram ofertadas dentro da política educacional como o local predeterminado a essas crianças.

Outros engendramentos foram produzidos com a implementação da política de educação inclusiva, mudando a disposição das forças em jogo na rede de ensino, mas é importante retomar o que foi colocado no início do texto, sobre certa metamorfose das relações de poder, pois a ideia de que essas crianças não deveriam estar nas escolas, as práticas e as estruturas que não dão as condições de ensino para que alunos com comprometimentos aprendam, o receio e o medo de estar ao lado dessas crianças e a desigualdade operada na negligência aos pobres, permaneceram como forças nessas relações. “A presença desses alunos com deficiências tensiona o instituído: o sistema de avaliação, os critérios e indicadores de aprendizagem, a função da escola, o sentido do aprender” (Machado, 2011, p.81). Tensionar o instituído é diferente de eliminar as forças em jogo.

Diferenciamos as perguntas que reivindicam respostas que anulariam o problema dos problemas fruto da experiência e agenciadores de pensamento. Essa discussão permite trazer uma dimensão do pensamento que rompe com uma forma hegemônica em nossas formações e considera o pensar como algo relacionado a uma inteligência, que mede, compara, cria semelhanças e estabelece causas e efeitos. O pensamento fruto

da inteligência é capaz de criar relações, construir máquinas e símbolos, fazer cálculos e utensílios fundamentais que colocam a natureza a serviço do homem, espacializar e fixar a realidade, mas não apreende o que é a vida em sua mudança qualitativa, seu processo criativo e, portanto, não apreende o que cada objeto tem de essencial e próprio. A vida, dirá Bergson (1979)⁵, cria, paulatinamente, formas indeterminadas durante sua evolução criadora.

Como turbilhões de poeira levantados pelo vento que passa, os vivos giram sobre si mesmos, pendentes do grande alento da vida. Eles são, pois, relativamente estáveis e chegam a imitar tão bem a imobilidade a ponto de os tratarmos como coisas mais que como *progressos*, esquecendo que a própria permanência de sua forma não passa de um projeto em movimento. (Bergson, 1979, p.172)

O ser vivo é visto como passagem, uma forma que se viabilizou, sendo que o essencial da vida reside no movimento que a transmite e é contínuo. A dificuldade de a inteligência apreender a passagem estaria presente na própria natureza da inteligência.

Como acessar esse movimento? Bergson (2005) explica no livro *A Evolução Criadora* o movimento da evolução, as rupturas, os caminhos divergentes e as diferenças de conhecimentos que inteligência e instinto operam. Seu texto enobrece a inteligência e a forma de conhecimento que opera, mas ressalta que deixa escapar o que há de *novo* a cada momento de uma história. Ela compreende e busca as causas de efeitos que foram produzidos, mas é impossível que a inteligência suponha prever o que seria o novo, que acesse o vir-a-ser; e, por isso, exhibe certa imperícia quando atinge o vivo. A inteligência é um dos aspectos ou produtos da riqueza infinita que é a vida, a criação: como essa produção poderia acessar o movimento de sua criação? Esse acesso, essa comunhão com o movimento e com o vir-a-ser, será tarefa de uma intuição que é “o movimento pelo qual saímos de nossa duração, o movimento pelo qual nós nos servimos de nossa duração para afirmar e reconhecer imediatamente a existência de outras durações acima ou abaixo de nós” (Deleuze, 1999, p.23). O reconhecimento e o acesso à duração permitirão analisar se os problemas que colocamos são verdadeiros ou falsos, pois é aos problemas que devem concernir essa avaliação. Os falsos problemas ocorrem devido à hegemonia resultante de pensar em termos comparativos e valorativos que reduzem uma coisa a outra, o que impede apreender as novidades de cada existente. E será a intuição que poderá exercer a crítica aos falsos problemas.

O livro *Bergsonismo*, de Deleuze, traz um capítulo com título provocador: “Intuição como método” em que discorre sobre a possibilidade de um método que visa à precisão de um pensamento que analisa os falsos problemas e as misturas presentes em nossas experiências. Essas misturas, se desembaraçadas, fazem aparecer a duração, o fluxo

5 Na tradução criadora do professor Franklin Leopoldo e Silva.

qualitativo, o vir-a-ser, e caberá à intuição a precisão em que coincidimos com a qualidade mutante nas coisas.

A ideia de coincidência fundamenta o método como via de acesso a um movimento do qual fazemos parte para agir no que se estabelece como força dominante e categoriza, discrimina, segrega e fragmenta as existências. Em relações de poder e saber, dá-se um jogo perverso: os efeitos são tomados como formas fixas, unidades homogêneas e quantificáveis e causas de si mesmos. Uma vez em uma classe especial, marcada por um diagnóstico, essa forma “aluno-especial-com-diagnóstico”, entendida como um estado homogêneo, ficava atrelada a práticas em que a segregação se operava na seguinte chave: a forma instituída ganhava um contorno próprio e passava a ser considerada causa de sua própria existência. A classe especial ganhava uma fixidez que ocasionava o que se tornou um grande desafio desse trabalho: romper com uma forma de pensar que buscava significações remetidas a causas anteriores também tornadas como estados fixos.

Não é raro encontrarmos professoras que se posicionam contra trabalhos e pesquisas de psicólogos cujos textos colocam a escola no banco dos réus ao reproduzir relações de poder e compactuar com uma escrita que não relaciona os procedimentos das próprias pesquisas às verdades produzidas (Machado, 2016). Se tecemos críticas a uma forma de agir e pensar que tende a interpretações exteriorizadas que pouco disputam no terreno da micropolítica, torna-se fundamental nos debruçarmos sobre o ato de escrever⁶ a respeito dessas crianças, escolas e professoras. Uma escrita em que não é possível ver a multiplicidade presente nas formas de viver tende a tratar como forma estável, estado fixo, essas pessoas que aí estão. Com a preocupação sobre o que nossos trabalhos produzem, Passos e Kastrop (2014), ao discutirem a pesquisa cartográfica, colocam como questão a ser considerada: “Que efeitos institucionais são produzidos pela pesquisa?” (op. cit., p.233).

Guattari (2005) nos dá pistas da complexidade presente nos processos de subjetivação quando afirma a necessidade de considerarmos o “entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras” (p.43). Ao nomear o que está em jogo naquilo que chama subjetividade capitalística, Guattari (2005) a define como uma maneira de perceber o mundo que se tornou a matéria-prima da evolução das forças produtivas. No livro publicado em 1986, Guattari e Rolnik citam as dezenas de delegações patronais que visitavam o Japão pretendendo “japonizar” as classes operárias de seus países de origem. Portanto, “não é utópico considerar que uma revolução, uma mudança social em nível macropolítico e macrossocial, concerne também à produção da subjetividade, o que deverá ser levado em conta pelos movimentos de emancipação” (p.34). É o que nos incita Deleuze, quando contrapõe a facilidade em sermos antifascistas no nível molar, macro, “sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas” (Deleuze, 1996, p.93).

6 Discutimos a questão da escrita como estratégia na formação dos psicólogos em dois textos: Machado (2014) e Machado (2014b).

Acessar o movimento de produção das relações de poder/saber e das formas que se constituem só se faz em movimento. Isto é, habitamos um campo de relações, e intercessões se produzem, necessariamente, com um saber, uma fala ou uma escrita. A construção que se dá a partir disso não está determinada totalmente por essas relações de poder e saber; o motor da existência são processos de diferenciação pênhes de indeterminações, a vida é imanência. Há indeterminação, acaso, abertura, algo sempre escapa, há devir, que nos leva a direções menos diferenciadas, em que estão em jogo termos heterogêneos (Deleuze, 1997). Por isso, ressaltamos, nessa heterogeneidade, a presença da sala sem janela, do chão, da cartolina, dos lápis de cor, do mapa, do carro Gol, dos diagnósticos, das formas de compreender. Nesse campo heterogêneo em que se buscava arduamente reverter os sentidos, a linha-em-branco formalizou-se como experiência sensível do problema.

AMPLIAÇÕES A PARTIR DA PROVOCAÇÃO LINHA-EM-BRANCO

No momento de inflexão em que a pergunta se constituiu, criou-se uma deriva na direção em que estávamos, estabelecendo-se como um momento-movimento, uma passagem. Muitas ações tornaram-se necessárias com o que a questão impunha. Considerávamos que ser aluno de classe especial, na história de alguns, tornara-se uma conquista importante, uma oportunidade de ser aluno. Mas fazer da classe especial um lugar de passagem e movimento era tão difícil como fazer de um diagnóstico psicológico uma estratégia de acesso às questões sociais e políticas presentes na constituição das formas de viver que foram diagnósticas. A multideterminação presente no sistema de avaliação, na organização da escola em classes, nas práticas de normalização, nas formas de atribuir as salas para as professoras, na construção da prática diagnóstica não era evidenciada. Esse funcionamento, em que as formas instituídas ganham contorno e vida própria, exigia que algo fosse *reconectado* e se reatasse a forma instituída (forma-aluno-especial-com-diagnóstico) ao seu campo produtor e à sua potência de criação. Muitas professoras de classes especiais, dependendo de seus esforços pontuais e individuais, buscavam intensamente que a escola exercesse a função de ensinar a essas crianças.

Ficava-se dependendo de intervenções individuais de certa equipe técnica e de certos professores para que a classe especial abrisse brechas em seu território cristalizado. Criar circulação [das crianças], rupturas [poder frequentar outras salas que não apenas a classe especial] e contatos [entre os vários alunos da escola e entre as professoras de classe especial e de classes regulares] era remar contra a maré. E essa remada estava presente na luta de muitas professoras de Classes Especiais; outras, por sua vez, acreditavam que as crianças seriam protegidas pelo isolamento. (Machado, 2011, p.79)

O movimento instituinte em que as classes especiais se formalizaram para que crianças com deficiências pudessem frequentar a escola é de disputa constante, assim como o

é o movimento que resultou na proposta da política de Educação Inclusiva e, como nos mostrou Bourdieu, carrega o perigo dos “excluídos do interior”, aqueles que, agora, estão dentro do sistema regular de ensino, que têm a escola como uma “espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu, 1997, p.483).

A pergunta – onde vão estudar no ano que vem? – foi constituída e criou um trabalho comum em que teríamos que colocar em análise o currículo, a seriação, a função da educação naquela escola, a atribuição de classe, os diagnósticos, os sistemas de avaliação, as formas de tomar as decisões e as rotinas. Uma série de relações e práticas ganhou visibilidade e, como apresenta Rodrigues (1987), eram elas que precisariam ser indagadas, pois se instituem, são instituições, como por exemplo, as professoras das salas regulares terem receios em receber alunos advindos das classes especiais: é uma forma de sentir e viver que foi aprendida, lapidada, aqui e ali, naquilo que denominamos de dimensão institucional, uma dimensão múltipla em que há encontros de elementos de várias ordens: conceituais, sensíveis e físicos.

De nada adiantava a proximidade que tínhamos com as crianças se o pensamento não fosse provocado. Afirmávamos um assujeitamento produzido institucionalmente nas relações de poder e saber, nas práticas que se instituem e das quais passamos a fazer parte de uma maneira peculiar quando estamos participando do cotidiano de um equipamento. Peculiar, porque habitar as práticas e as relações do cotidiano implica uma participação imediata em uma série de relações que passam a nos constituir e ser de nossa responsabilidade. Por exemplo, minha presença na escola produzia alívio em algumas professoras que entendiam que meu trabalho na escola poderia ajudar as crianças que têm problemas, o que era propagado pelos corredores e nas reuniões de professoras, mostrando que, se não fosse possível rachar essa forma “criança-com-problema-precisa-de-psicóloga”, meu trabalho estaria servindo para consolidá-la ainda mais.

Na multiplicidade de questões a serem analisadas, ressaltava-se a importância de estarmos atentos às instituições que nos atravessavam, ou, como afirma Altoé (2004), de analisarmos nossas implicações. “As ações estão sempre implicadas, conectadas, com muitos elementos – não há escolha livre, no sentido de ser liberta das relações que a constituem. O que há são escolhas implicadas” (Machado, 2016b). Investigar nossas implicações não se reduz a compreender e considerar o que nos constitui, mas racharmos o que nos tornamos.

Por utilizarmos em demasia a palavra “romper”, cabe ressaltar que ela sempre deve vir com uma direção. Ainda mais em tempos em que as palavras “fluidez”, “ruptura”, “diferença” e “mudança” têm sido utilizadas a serviço de nada se alterar quanto às relações de poder. A direção da ruptura afirmada nesse trabalho, reafirmamos, foca a cristalização produzida pelos diagnósticos psicológicos que diminui a potência de viver de crianças diagnosticadas.

Essa produção de seres constrangidos é micro e macropolítica: tem uma organização dura, binária, classificatória e há micropercepções finas (Deleuze, 1996), que se agenciam em mundos heterogêneos. Havia, nesse contexto do trabalho, uma micropolítica de incapacidade e insegurança que exigia o destaque de dois elementos presentes nessa

engrenagem: a dimensão de passagem da classe especial (dela se entra e se sai – como?) e as relações de poder nos processos de decisão (quem decide e como se decide quem entra e quem sai?).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa que tinha como objetivo acessar formas de romper as amarras produzidas pelos diagnósticos tem a intervenção como objetivo. A partir desse trabalho, a dimensão interventiva das pesquisas e as pesquisas-intervenção (Aguiar e Rocha, 2007) tornaram-se foco de nossas discussões. Coincidir, criar aliança e confiança com professoras, mães, alunos e alunas partia do pressuposto de que nenhum pensamento, ideia e sensação são equívocos: a mãe que agradece a generosidade da escola por aceitar seu filho-criança-especial como aluno, a professora que compreende que essas crianças deveriam estar apenas em instituições específicas para elas, a criança que tem certeza de que é “burra-para-sempre” e a psicóloga que acha que tudo isso seria equívoco e as pessoas não estariam percebendo a realidade. Os pensamentos, as ideias, as sensações, as formas de viver são perfeitos, no sentido de que, ao se darem, são construções precisas em que elementos de várias ordens estão em jogo e precisam ser disputados.

Há multiplicidade – chão, carro, saberes, sala quente, avaliação, mapa, conversas, mestrado, aula – presentes no constante vir-a-ser. As formas de viver que acessamos são formas viáveis que, se não tratarmos como lugares de passagem constituídos nessa multiplicidade de elementos de diferentes ordens, tendem a se converter em formas finais. Tomar essas formas como passagens e fazer parte da construção das formas de viver e do mundo dá a direção ética do trabalho.

Para se formalizar como a experiência do problema, a “linha-em-branco” exigiu tempo, aliança, circulação e conversas. Dependeu de suas condições de existência, mas essas condições estão continuamente em criação (também pelos nossos trabalhos). Embora tudo isso nos pareça pouco, a vida dessas crianças permanecem com muitos impedimentos, é exatamente por isso – pela manutenção da pobreza, discriminação, individualização, condições precárias de trabalho e enfraquecimento –, que compactuamos com a radicalidade de um pensamento que nos coloca no campo produtor de formas de viver e das condições de existências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, K., & Rocha, M. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Revista Ciência e Profissão*, 27(4).

Altoé, S. (Org.). (2004). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec.

Bergson, H. (2005). *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1979). As direções divergentes da evolução da vida: torpor, inteligência e Instinto. *A evolução criadora. Cartas, conferências e outros escritos, seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).

Bourdieu, P. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.

Gallo, S. (2008). O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In Kohan, W., & Borba, S. (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.

Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). Subjetividade e História. In: _____. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.

Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G., Guattari, F. (1997). *Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 4). São Paulo: Editora 34.

_____, _____. (1996). 1923-1995. *Micropolítica e Segmentaridade. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 3). São Paulo: Editora 34.

_____. (1988). *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Ed Graal.

_____. (1999). *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34.

Foucault, M. (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.

Machado A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.

_____. (2011). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: abrindo brechas com a psicologia. In Facci, M., Meira, M., & Tuleski, S. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Santa Catarina: Editora da Universidade e Maringá.

_____. (2014). Exercícios de superação da lógica da medicalização: a escrita de relatórios. In Viégas, L.S. (et al.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA.

_____. (2014b). Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 34(3), 768-774.

_____. (2016). Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas. In Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Org.). *Conversações em Psicologia e Educação*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª região.

_____. (2016b). Analisar uma cena é construí-la. In São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (Org.). *Cadernos de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar*. São Paulo: SME/COPED.

Rodrigues, H. C., & Souza, V. L. B. (1987). A análise institucional no Brasil e a Profissionalização do psicólogo. In Kamhagi, V. R., & Saidon, O. *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

