

O CONFLITO DA DIFERENÇA NA ESCOLA: UMA VISÃO PSICANALÍTICA

THE CONFLICT OF DIFFERENCE AT SCHOOL: A PSYCHOANALYTIC VIEW

Ana Archangelo¹
Daniela Kitawa Oyama²
Maria Lígia Pompeu³

Resumo

Vivemos em tempos de hegemonia do discurso sobre a inclusão, sobre o direito às diferenças, que, embora fundamental, tem gerado muito desconforto no interior das escolas. Este artigo procura demonstrar que o dilema entre a busca pela igualdade e a busca pela diferença não é falso para os moldes do discurso de uma agenda estritamente política; mas o é, de uma perspectiva social, desde que se leve em consideração que esta última não se dissocia de uma perspectiva psíquica. À luz do referencial psicanalítico kleiniano e bioniano, a diferença é concebida como o ponto de inflexão que inaugura o conflito e com ele coincide. A partir disso, o artigo discute que as instituições escolares revelam diferentes maneiras de acolher (ou não) o que cada um traz para a escola – suas particularidades, ansiedades, formas de sentir, de aprender, de desenvolver as diferenças –, acabando por oferecer, às reais necessidades dos sujeitos que ali estão, diariamente, distintas possibilidades de elaboração. São características de alguns perfis de instituição, os quais se descrevem como: a escola negligente; a escola homogeneizadora; a escola ingênua e a escola acolhedora.

Palavras-chave: Diferenças. Psicanálise. Escola.

Abstract

We live in times of hegemony of the discourse about inclusion, the right of differences, which, although fundamental, has brought great discomfort within schools. This article seeks to demonstrate that the dilemma between the search for equality and of difference is not false for the models of addressing a strictly political agenda; but is one of a social perspective, if one takes into consideration that the latter is not disassociated from a psychic perspective. From a Kleinian and Bionian psychoanalytic view, the difference is conceived as the point of inflection, which initiates the conflict and coincides with it. Based on this, the article discusses that the school systems reveal different ways to receive (or not) that which each one brings to school – one's particularities, anxieties, ways of feeling, learning, of developing the differences -; end up offering to the real necessities of those who are there daily, distinct possibilities of elaboration. These are characteristics of some institution profiles, which are described as: a negligent school, school homogenizers, a naïve school and a receptive school.

Key words: Differences. Psychoanalysis. School.

¹ Professora Doutora da Faculdade de Educação – Unicamp. Grupo Diferenças e Subjetividades em Educação – DiS. Departamento: DEPE (Departamento de Psicologia Educacional). E-mail: ana.archangelo@uol.com.br – Campinas – SP – Brasil.

² Mestre pela Faculdade de Educação – Unicamp. Grupo Diferenças e Subjetividades em Educação – DiS. Departamento: DEPE (Departamento de Psicologia Educacional). E-mail: dani_oyama@yahoo.com.br – Campinas – SP – Brasil.

³ Mestranda da Faculdade de Educação – Unicamp. Grupo Diferenças e Subjetividades em Educação – DiS. Departamento: DEPE (Departamento de Psicologia Educacional). E-mail: ma_ligia@hotmail.com – Campinas – SP – Brasil.

O antigo discurso de igualdade entre os indivíduos tem sido matizado, nos últimos tempos, pelo discurso da diferença entre os sujeitos. Vivemos em tempos de hegemonia do discurso sobre a inclusão, sobre o direito às diferenças. Parece que sermos “iguais” não nos é mais suficiente; então, reivindicamos o direito de ser “diferentes”!

Segundo Rustin (2000), essa é uma reivindicação associada às transformações sofridas pelo conceito de justiça social, o qual se definiu ao longo da História e, em alguma medida, *pari passu* com o conceito de igualdade. Este último, a partir do século XVII, e pelas mãos da burguesia, definiu-se em oposição à ideia de inevitabilidade da submissão política. Justiça social foi, naquele momento, identificada como reconhecimento da igualdade de direitos políticos.

Ainda de acordo com o mesmo autor, “como grande estágio seguinte, nessa evolução, a pobreza e a sujeição econômica passaram a ser definidas como injustiça” (RUSTIN, 2000, p. 53). Se as conquistas anteriores vieram, basicamente, pelas mãos da burguesia, a justiça social concebida em meados do século XX, baseada na igualdade de acesso a padrões mínimos de condições materiais, deu-se pelas reivindicações da classe trabalhadora.

Por volta da década de 1960, as lutas pelos direitos econômicos cederam espaço para a luta pelo respeito às individualidades, pelo reconhecimento do direito às diferentes identidades. Movimentos estudantis, feministas, *gays*, entre tantos outros, impõem uma pauta de exigências não mais “quantitativa”, mas “qualitativa”, no sentido de que ultrapassa a questão distributiva e material – mais facilmente operacionalizada e avaliada –, constituindo-se como uma agenda relacionada ao cuidado e à superação de preconceitos. Desde então, justiça social é concebida em função dos grupos aos quais os benefícios se destinam. Ela passa a ser medida, paradoxalmente, pela igualdade de direito à diferença. No Brasil, por exemplo, propagandas do governo federal ressaltam: “Normal é ser diferente!”.

Embora historicamente importante e responsável por conquistas fundamentais, esse discurso das diferenças, amplamente assumido e propagado pelo que Pierucci (1999) chama de “nova esquerda”, carrega consigo demasiado risco para ser tomado ingenuamente. Ainda segundo o autor citado, ao focar a **diferença**, alargam-se, novamente, as distâncias entre os homens, aproximando perigosamente um discurso supostamente de esquerda aos pressupostos da direita. Para esse autor, o discurso da diferença e em favor dela, seja de cultura, de gênero, de cor, entre outros, é muito parecido com o discurso da direita – do machista, do racista, do preconceituoso. “Quem pode garantir que, em meio a essa pós-moderna celebração das

diferenças, as pulsões de rejeição e de agressão não venham a se sentir autorizadas a aflorar, crispadas de vontade de exclusão e profilaxia?” (PIERUCCI, 1999, p. 54).

Para Pierucci, a posição da direita é mais fácil, pois é ela que pode levar às últimas consequências a ideia de diferença, e não a esquerda. Esta última deve defender a diferença, mas não pode abrir mão da igualdade, que foi sempre sua luta. A esquerda quer a diferença, mas não a desigualdade.

Do discurso homogeneizador, cuja pretensão é a igualdade, a despeito do risco de supressão de movimentos e desejos que se opõem aos hegemônicos, para o discurso da diferença, o qual pretende a diversidade, a despeito do perigo de reaproximação das pulsões de rejeição, há que se pensar no significado de acolhermos um ou outro. Ou será falso o dilema entre o discurso da igualdade e o da diferença?

O debate acerca da inclusão nas escolas passa por esse domínio. Fortemente identificada com o debate do campo da Educação Especial, a inclusão, contudo, abarca um número incontável de grupos, características e sujeitos. Até hoje, alunos oriundos de camadas mais pobres da população chegam a abandonar os estudos, em virtude da particular intolerância da instituição escolar – representante da cultura letrada – em relação à cultura popular.

Alunos negros, alunos supostamente *gays*, de periferia e portadores de deficiência são sujeitos que representam, na fantasia dos demais, grupos e/ou características indesejáveis, as quais deveriam ser negadas, anuladas ou banidas. Guardam em si a marca da diferença que, ao ser apagada, pode estar próxima; e, ao ser retroalimentada, deve ser afastada.

Uma longa discussão poderia ser travada em torno do real significado atribuído às categorias classificatórias desses diferentes segmentos, muitas vezes, categorias vazias, que só possuem algum valor, na medida em que se prestam a toda sorte de projeção de fantasias, seja de idealização, seja de depreciação. Apenas a título de exemplo, podemos pensar no discurso racial, delineando a distinção entre o aluno negro e o branco (ou não negro) a partir da categoria de raça, comprovadamente inadequada, em se tratando da espécie humana. Porém, este é assunto para outro momento. Para este artigo, caberá pensarmos sobre as diferenças, para além dos segmentos a favor dos quais muitos movimentos sociais já militam. Trata-se de pensar a **diferença como o ponto de inflexão que inaugura o conflito e com ele coincide.**

O discurso da inclusão, embora fundamental, tem gerado muito desconforto no interior das escolas. Hoje hegemônico no discurso pedagógico, tende, tal qual toda e qualquer tentativa homogeneizadora, a silenciar as dinâmicas que se estabelecem na construção de uma

atitude – seja de aceitação, seja de rejeição – diante da diferença. Entretanto, **como ponto de inflexão que inaugura o domínio do conflito, a diferença** não pode ser enfrentada mediante a incorporação de um discurso. Quando isso ocorre, sacrifica-se o “incluído” ou o “includente”. A supressão do conflito (ou o silenciamento, ou, ainda, a negação dele) é a própria inviabilização da diferença e, conseqüentemente, da convivência com ela.

Será preciso demonstrar que o dilema entre a busca pela igualdade e a busca pela diferença não é falso para os moldes do discurso de uma agenda estritamente política, mas o é de uma perspectiva social que leve em consideração que esta não se dissocia de uma perspectiva psíquica. A ideia de igualdade tem, de um lado, uma determinação fundada na fantasia primitiva de fusão, de unicidade, vivida nas experiências iniciais do bebê com sua mãe; de outro, uma determinação que se sustenta no “senso moral universal”, apontado por Rustin (2001), valendo-se do modelo de desenvolvimento psíquico descrito por Klein (1991), o qual permite que, já nas relações primitivas de objeto, estejam presentes experiências de preocupação do sujeito com o outro. Ou seja, a ideia de igualdade e a importância que se dá a ela tanto podem ser uma tentativa de retorno à experiência de indiferenciação, quanto são capazes de remeter à importância psíquica de um sujeito para outro, bem como à responsabilidade de um sujeito para com o desenvolvimento do outro. Todos nós concebemos a igualdade, permeados por essas duas determinações. Trata-se, portanto, de uma questão de ênfase, de predomínio de uma sobre a outra.

No primeiro caso, quando a fantasia de fusão prepondera, não há lugar para o outro; então, não haverá lugar para o conflito, nem, portanto, para a diferença. Nesse caso, a diferença consiste em um buraco na experiência de fusão. Se o sujeito não alça uma posição, a partir da qual esse buraco possa transparecer, então a diferença que instaura o conflito é negada e, dessa negação, produz-se a “igualdade na fantasia de fusão”. Experiências psíquicas ou sociais nela estagnadas guardam semelhança com a psicose, uma vez que o horror à realidade é uma de suas características. Não suportar o conflito inerente ao fato de um sujeito não ser o outro, embora aceitável – e, em certo sentido, inevitável – nos primeiros meses de vida, ao perdurar, passa a ser expressão de que algo vai mal na constituição psíquica do sujeito. Suportar tal conflito é, em termos gerais, uma das etapas imprescindíveis ao bom desenvolvimento psíquico; em termos específicos, é condição *sine qua non* para que fantasias primitivas sejam elaboradas a bem da “busca da verdade”, qual seja, o fato de não sermos “um no mundo”, mas “um entre outros no mundo”.

No segundo caso, quando prevalece o que chamamos aqui de “senso moral universal”, o buraco da experiência de fusão transparece e torna possível, então, a concepção de uma “igualdade na experiência com o outro”. Tal igualdade, como já dito, se dá na capacidade, em princípio, universal, de constituição na experiência com o outro, de ligação com o outro, de desejo pelo outro e, por que não, de ódio por aquele outro. Uma igualdade que se dá, exatamente, na vivência inalienável da diferença. Aqui reside o conflito que advém de não sabermos do outro, mesmo em experiências de ligação e de empatia com ele. Tal conflito revela, a nós mesmos, que nos encontramos, por definição, alijados da experiência do outro, por mais que desejemos e nos esforcemos para conquistar esse território estrangeiro. O acesso às necessidades do outro é remoto e incompleto, e assim sempre será.

Alguém poderá contra-argumentar, dizendo que todos vivemos, ao longo de nossas vidas, situações, em geral não verbais, em que sabemos “exatamente” o que o outro pensa e/ou sente. É verdade. Essas se aproximam de experiências bastante primitivas da relação do bebê com a mãe (ou outro objeto cuidador) e são, em certo sentido, a matriz em torno da qual a capacidade de estar em contato com o outro e ter empatia se desenvolve. É o mais próximo que podemos chegar desse universo estranho, que é o outro, mediante o uso do que Bion (1991) descreveu como *reverie*.

BION, A IDENTIFICAÇÃO PROJETIVA E A CAPACIDADE DE REVERIE

Segundo Klein (1991), as ansiedades estão presentes desde o nascimento do bebê. Nesse momento inicial de vida, ele não conta com um aparato mental suficiente para reconhecer a origem, nem a natureza de tais ansiedades. Experiências corporais, como as de fome e frio, misturam-se a sentimentos de desamparo e ódio diante da ausência de satisfação e são vividas pelo bebê como uma grande ameaça a sua integridade. O bebê, nesse momento, não diferencia o mal-estar que resulta do fato de estar vivo e no mundo (a fome e o frio), de outro, eventualmente, perpetrado por um cuidador que se ausenta por alguns instantes ou é negligente com ele; nem, tampouco, daquele que brota de sua própria capacidade de odiar – na psicanálise, grosso modo, chamado de pulsão de morte. É nesse momento que a fusão eu/outro é vivida. Odiar e não ser cuidado, por exemplo, parecem provir de um mesmo objeto. Ganham a forma de medo de aniquilamento, contra o qual o ego, ainda incipiente, do bebê pouco tem a fazer.

Como afirma Riviere (1986, p. 24), segundo o modelo kleiniano, “o conflito surge antes de que o desenvolvimento do ego se adiante muito e de que se estabeleça plenamente o poder de integrar os processos mentais”. Segundo Klein (1991), no momento acima descrito, esse ego é capaz de cindir as experiências do bebê em “boas” e “más”, constituindo, assim, dois objetos – o objeto bom, responsável pelas experiências de satisfação; e o objeto mau, responsável pelas experiências de falta e sobre o qual serão projetadas as ansiedades já descritas.

Os objetos, nesse momento, não são aqueles que nós, adultos, reconhecemos como a díade mãe-bebê, mas algo que se divide a partir da fusão entre esses dois objetos. Na mente do bebê, a satisfação vivida com o objeto bom é tanto bebê quanto mãe, pois esses são extensão um do outro. É isso que se quer preservar; é isso que o bebê quer introjetar e com isso deseja se identificar.

O bebê tende a expulsar de seu *self* as experiências de morte, depositando-as nesse objeto mau e buscando, tanto quanto possível, afastar-se dele. A isso, Klein (1991) dá o nome de **identificação projetiva**. Em fantasia, nega que as ansiedades – a sensação no estômago, o ressentimento por sentir-se abandonado, o medo de aniquilamento – pertençam a ele.

Embora o bebê deseje se identificar apenas com o objeto bom, qualquer que seja onde quer que se localize, o objeto mau também faz parte da fusão mãe-bebê, e não se manterá longe da mente dele por muito tempo. O alívio proporcionado pela projeção é substituído pelo temor de que esse objeto mau – agora reforçado pelos conteúdos projetados – se volte contra ele, bebê, o que faz aumentar seu temor e, conseqüentemente, a intensidade da projeção.

Nas condições aqui descritas, a **identificação projetiva** é considerada parte de um momento do desenvolvimento psíquico de todos nós. Ao longo da vida, contudo, esse mecanismo pode ser utilizado, inconscientemente, com mais ou menos frequência e com maior ou menor intensidade, o que revelaria aspectos pouco integrados da personalidade do sujeito⁴.

O processo de cisão do objeto em objeto bom e objeto mau perdura, mas não indefinidamente, por diversas razões. Primeiramente, as experiências de introjeção do objeto bom reasseguram ao bebê que se pode confiar nas qualidades daquele. Além disso, essa introjeção reforça, no bebê, a ideia de que ele mesmo é dotado de características boas, as

⁴ A psicanálise também percebeu que esse mecanismo, inicialmente descrito como algo da esfera da relação entre dois psiquismos, poderia aplicar-se ao funcionamento de instituições e grupos sociais.

quais podem ajudá-lo no manejo e na atenuação da destrutividade dos objetos maus. Por fim, não se pode desconsiderar o fato de a díade mãe-bebê estar em operação, para além da fantasia de fusão do bebê. Ou seja, as atitudes da mãe para com seu filho envolvem o cuidado, mesmo diante dos “ataques” do bebê, como o choro, a evacuação, a mordida no seio durante a amamentação. A mente da mãe tende a suportar as projeções hostis do bebê, sem devolver ataques retaliadores como aqueles fantasiados por ele.

Bion (1991) cunhou os conceitos “*container*” – aquele que acolhe os sentimentos projetados – e “*contido*” – o que está sendo projetado –, para demonstrar como a identificação projetiva pode ser positiva e exercer um papel de comunicação. Segundo esse autor, à mãe cabe não apenas ser esse *container* para os aspectos projetados para dentro dela (o *contido*), mas também “intuir” as ansiedades que transbordam da mente do bebê. O caos interno depositado, violentamente, por este último para dentro da mãe deve ser processado pela mente materna e, então, devolvido ao bebê. Em outras palavras, é a mãe quem processa as primeiras emoções de seu filho, dando-lhes significado e tornando-as aceitáveis pela mente do bebê. Essa é a *reverie* materna, postulada por Bion. Uma capacidade de “sonhar” a necessidade do outro, demonstrada pela mente que se presta a ser o recipiente da projeção. Tal capacidade agrega à **identificação projetiva** uma conotação de comunicação, pois os conteúdos projetados conseguem ser comunicados ao outro, e não apenas evacuados e introduzidos nele mediante a projeção.

Nesse sentido, o bebê, que ainda não tem ego suficientemente estruturado para dar conta de suas ansiedades, toma emprestada a capacidade da mãe, para, então, identificar-se com ela e, posteriormente, desenvolver capacidade interna semelhante. Para um ego ainda em desenvolvimento, tal mecanismo possibilita a vivência da “empatia e comunicação, que desempenha um papel importante na participação da realidade social” (HINSHELWOOD, 1992, p. 201).

É, portanto, de suma importância reconhecer e diferenciar a **identificação projetiva realista** das demais. Na primeira, os aspectos projetados encontram uma mente continente, a qual, através da *reverie*, permite um nível profundo e inconsciente de comunicação. Nas demais, as projeções encontram um *container* que, ou é paralisado pelo *contido*, ou tão ou mais violento do que as próprias projeções das quais foi alvo, servindo, portanto, predominantemente, ao controle e à evacuação das partes indesejáveis/loucas do *self*.

A empatia se funda na capacidade de *reverie*, a qual exige uma “quase-fusão”, nos termos em que estamos tratando a questão aqui. Essa, diferentemente da fusão propriamente

dita, serve ao propósito de garantir o contato profundo entre uma mente e as demandas corporais/psíquicas projetadas por uma outra, de modo a permitir que essa se constitua, progressivamente, a partir daquela. O aparato mental da primeira, tomado pela segunda como sendo seu, consubstancia-se, pouco a pouco, como aparato mental com vida e feições próprias, ou seja, consubstancia-se como diferença. Esse é o processo mediante o qual a dialética entre a igualdade e a diferença se expressa: na identificação profunda entre a mente de um sujeito e a de outro, somada à capacidade de diferenciação e inauguração desse outro enquanto tal.

A DIFERENÇA NA ESCOLA

A dinâmica antes mencionada e descrita pela psicanálise pós-freudiana ficou, inicialmente, restrita à explicação de fenômenos da esfera intra e interpsíquica. Foi com Bion e outros pós-kleinianos, que esse modelo passou a ser aplicado ao funcionamento de instituições e grupos sociais. A análise da diferença na escola pode beneficiar-se dele.

Em se tratando das formas de enfrentar a questão da diferença, podemos dizer que as instituições escolares se organizam segundo os perfis abaixo. É importante ressaltar que elas não se encontram rigidamente no interior de um ou outro perfil, mas que oscilam entre eles, nas mais diversas situações em que são chamadas a agir, tendendo, contudo, a funcionar predominantemente segundo a dinâmica de um deles. São os perfis nominados como: a escola negligente; a escola homogeneizadora; a escola ingênua e a escola acolhedora.

ESCOLA NEGLIGENTE

A escola negligente é aquela que se isenta da responsabilidade sobre os alunos. Diferença, igualdade, inclusão, desigualdade são temáticas e/ou aspectos da realidade que ela desconsidera; julga serem discursos vazios, veiculados por uma política meramente interessada em sobrecarregar a instituição que, aos olhos de seus membros, já se encontra com um fardo muito grande, que é o de “suportar” os alunos de hoje em dia.

A escola negligente sempre se queixa de ser o que é – uma instituição cuja função social é acolher novas gerações para proporcionar-lhes desenvolvimento e para perpetuar, através delas, o conhecimento historicamente acumulado. Seu “desejo secreto” é o de que os

professores, um dia, possam “trabalhar em paz”, o que significaria, em última instância, realizar uma atividade, sem a presença de alunos.

A escola negligente ignora as projeções que sobre ela recaem, fazendo retornar o material projetado pelos alunos. Como Bion (1991) afirma, a projeção que não encontra *container* disponível, volta como ansiedade sem forma, ainda mais ameaçadora, uma vez que o sujeito não é capaz de identificar sua origem. A isso Bion dá o nome de “terror sem nome”. Diante dele, a mente ou estará tomada pela tarefa de reprojeter maciça e indefinidamente o terror, ou de fragmentar os objetos em tantos mínimos pedaços quantos forem necessários para que pareçam menos ameaçadores. Em outras palavras, em ambas as circunstâncias essa mente pouco pode fazer na busca pelo conhecimento da realidade, pois estará paralisada.

Portanto, a escola negligente desempenha papel central na produção das dificuldades institucionais, desde a violência até os problemas usualmente atribuídos à cognição, como se pode, naturalmente, suspeitar.

ESCOLA HOMOGENEIZADORA

A escola homogeneizadora é aquela que, no intuito de oferecer “educação para todos”, pretende que essa seja “igual para todos”. Essa instituição, diferentemente da negligente, tem os alunos em alta conta, mas não como sujeitos dotados de desejos, interesses, potencialidades e dificuldades que se combinam, em cada caso, de maneira singular; os alunos são um aglomerado. Suas demandas e necessidades são tomadas na sua expressão média, como se essa, ao dizer do conjunto, dissesse de todos e de cada um.

O outro é, portanto, uma média. Todos “os outros” são à imagem e semelhança dela. A partir dessa construção abstrata de sujeito, a instituição define objetivos, conteúdos, padrões a alcançar, sem considerar a dinamicidade do processo educativo, nem tampouco a multiplicidade existente no interior da expressão média dos alunos. Como exemplo, podemos imaginar aquele professor que, partindo do pressuposto – real, é bom que se diga – de que todos os seus alunos têm potencial, prepara uma aula e se porta em sala como se todos fossem iguais; como se os diferentes alunos não necessitassem de “cuidados” diferentes e não passassem por processos de aprendizagem os mais variados. Esse professor impõe seus próprios conteúdos aos alunos, quando acredita saber de que o aluno – uma abstração, nesse caso – necessita.

A escola só se apercebe dos alunos na medida em que eles respondem a um modelo por ela concebido. O sujeito médio é, a bem da verdade, uma expectativa construída pela escola, mais em função de suas próprias finalidades do que das necessidades dos alunos que ali estudam.

O *container*-escola homogeneizadora, ao receber as projeções dos alunos, tenta tipificá-las, ao invés de compreendê-las, buscando encontrar formas de reagir, também típicas (ou corretas, no entender da instituição). As respostas padronizadas são supostamente assimiláveis por todos, da mesma maneira e com o mesmo padrão de assimilação.

Não se pode negar que uma escola como essa tem qualidades que a negligente não apresenta: ela tem o aluno como foco de preocupação e tende a ser eficiente, a cumprir os objetivos almejados. No entanto, encanta-se excessivamente com toda sorte de categorização, classificação e quantificação que se preste a encontrar padrões para expressar a realidade da educação: estatísticas, números e *rankings* são sempre bem-vindos.

ESCOLA INGÊNUA

A escola ingênua pode, em certo sentido, ser considerada um subtipo da escola homogeneizadora, uma vez que, em última instância, também tende a apagar a diferença, ao invés de acolhê-la. Todavia, chega a isso por um caminho distinto daquele descrito anteriormente. Enquanto a escola homogeneizadora tem seus alunos como objeto de preocupação, ainda que de maneira enviesada, já que na sua expressão média, a escola ingênua investe, prioritariamente, na apropriação de um modelo teórico como forma de apropriação da realidade da instituição. A referência adotada, seja ela qual for, converte-se na panaceia capaz de pôr fim aos conflitos de um dia a dia tão rico quanto complexo.

Não se trata, aqui, de buscar invalidar o discurso teórico, mas de colocá-lo em perspectiva – como deve estar –, dada a dialética entre os muitos recortes que lhe dão origem e as infinitas dimensões que a vida, que pulsa no interior de cada instituição, comporta.

A escola ingênua acredita que um determinado modelo ou discurso construído externamente pode dar conta da totalidade das experiências dos alunos. Trata-o como se as necessidades da instituição existissem em função, ou como expressão pura, do que está envolto em uma moldura a que dá o nome de teoria. Crê que é o modelo explicativo que define o real; o visível, o identificável, o verbalizável no cotidiano da escola são, apenas, aqueles aspectos aos quais os modelos se referem.

Como a realidade se impõe diuturnamente, essa crença não se sustenta por muito tempo, fazendo com que escolas com esse perfil tendam a substituir um discurso por outro, com certa frequência. Alternam-se na adoção de modelos explicativos hegemônicos nos diferentes momentos históricos.

Nesse cenário, quando algo vai mal, por exemplo, entre os alunos, e as projeções recaem sobre a instituição, o *container*-escola ingênua é também refratário; e força, violentamente, conteúdos explicativos que nada dizem àqueles aos quais as supostas explicações são endereçadas. A escola ingênua não está em contato com o outro, está protegida pela distância segura que a teoria, dessa forma hermética e sem vida, lhe oferece.

A diferença é algo que não se reconhece, nos casos em que não se coaduna com o modelo adotado, ou que obriga o *container* a substituir um discurso por outro. Em nenhuma das hipóteses a diferença se converte em possibilidade de um diálogo vivo entre as forças em jogo, internamente aos sujeitos e entre os distintos sujeitos.

ESCOLA ACOLHEDORA

A escola acolhedora é aquela cujas ações são norteadas pela busca de sentido do que ali se produz; um sentido que não está dado *a priori*, não é unívoco, nem inequívoco. Em outras palavras, a escola acolhedora sabe-se na condição de instituição-alvo de projeções de ansiedades as mais diversas; sabe-se, também, responsável por enfrentá-las, como parte inalienável de sua tarefa de formar, de ensinar e de promover o desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo que planeja seu trabalho e define objetivos, constrói e se apropria de modelos explicativos que dialogam com as expectativas que ela tem e, fundamentalmente, com os sujeitos concretos da instituição. Diferentemente da escola homogeneizadora, a expressão média dos alunos é apenas um norte, uma referência sobre a qual se pauta no movimento de aproximação do real. O mesmo ocorre com os modelos explicativos; eles se estabelecem na medida em que respondem às indagações sobre os alunos e sobre a própria instituição. São os movimentos de indagação e de aproximação que inauguram e viabilizam o contato com o outro, as ações pedagógicas e a produção de sentidos.

A escola acolhedora está na posição de quase-fusão, descrita anteriormente. Por isso, o enfrentamento que ela protagoniza não se define como imposição de um conteúdo sobre o outro, mas de contato profundo com as demandas dos alunos e de esforço de entendimento.

Esse movimento se assemelha àquele vivido na identificação projetiva de comunicação, sendo a instituição capaz de *reverie*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar de acolhimento dos sujeitos e suas diferenças, é preciso considerar que cada um traz para a escola suas particularidades; suas ansiedades; suas formas de sentir, de aprender, de se desenvolver. Vimos, nos perfis anteriores, que nem sempre a escola acolhe, de fato, essas diferenças, acabando por não atender às reais necessidades dos sujeitos que ali estão diariamente.

Na escola negligente, considerando o modelo kleiniano e bioniano sobre **identificação projetiva**, podemos dizer que as ansiedades dos alunos não encontram um *container* disponível. O *container*-escola negligente está sempre cheio com suas próprias ansiedades e insatisfações, sendo incapaz de reconhecer a existência e a demanda, próprias dos alunos. É uma instituição que, em termos psíquicos, aparentemente foi capaz de diferenciação, mas, a rigor, não alcançou esse estágio; vive um estado narcísico, autorreferido. Aqueles que, por alguma razão, se fundem com a instituição, seguem aproveitando algo do que ela tem a oferecer. Alguns poucos estão nessa categoria, e a esmagadora maioria dos alunos vai ficando pelo caminho. Estabelece-se a desigualdade, e os preconceitos que ali circulam proliferam; mas a escola segue acreditando que desempenha sua função, sem que os alunos se constituam minimamente como entidades com vida e necessidades próprias. O outro sequer tem sentido para a instituição, o que a coloca em um lugar de onde se torna impossível conceber a problemática da diferença.

A escola homogeneizadora toma as projeções e as demandas como se fossem provenientes de um único e indiviso psiquismo, composto pelo aglomerado dos alunos. Preocupa-se em dar suporte a elas, mas ignora que tal suporte depende do que se compreende sobre a dialética entre todos – no caso, o alunado – e cada um individualmente. Essa limitação não diz muito para aqueles cujas demandas se aproximam, de fato, da demanda média do grupo. Se imaginarmos que os alunos, em função das projeções e das demandas, estão distribuídos em uma curva normal, podemos dizer que a escola homogeneizadora consegue atender a grande maioria de seus usuários. Todavia, aqueles que se encontram nas extremidades da curva e que escapam à expressão média são profundamente penalizados. Em geral, são esses os depositários das ansiedades relativas ao conflito inaugurado pela diferença,

embora tal conflito seja intrínseco a toda relação humana e esteja em todo lugar. A fantasia é a de que a diferença esteja apenas nas extremidades da curva e que os sujeitos que ali se encontram sejam os responsáveis por ela.

Esse tipo de escola pode ter duas reações diante dessa fantasia, julgada por ela como uma constatação: ou busca formas de expelir, pouco a pouco, a diferença, mediante o uso dos mecanismos pedagógico-administrativos de que dispõe, ou busca formas de homogeneizar a própria diferença, encontrando padrões para os segmentos onde julga estar ela presente. Em ambos os casos, o desejo que move a escola homogeneizadora é o de fusão, por isso a busca incessante de pontos de identidade (no sentido de serem idênticos) entre os objetos.

Instituições com esse perfil tendem a conter emoções, apenas quando essas se encontram no terreno do previsível. As diferenças que insistem em não tomar a forma esperada são negadas, ou seja, o *container*-escola homogeneizadora é refratária a esses conteúdos projetados, o que amplifica o sofrimento dos que são reconhecidos ou se reconhecem como diferentes. O dissonante, o divergente e o diferente são aceitos na exata medida em que estão previstos nos referenciais teórico-pedagógicos. Mas não são acolhidos de fato e, por essa razão, predominam resultados estandardizados, ao invés de ações criativas e movimentos de descoberta.

A inclusão, em escolas homogeneizadoras, tende a ser superficial, pois não trata de fazer desvelar e enfrentar o conflito da diferença, mas de trazê-lo para a média. A isso é possível dar o nome de normalização ou homogeneização: uma forma de agir institucional que, em busca da igualdade, acaba por apagar a diferença.

A escola ingênua, assim como a homogeneizadora, é movida pelo desejo de fusão, mas concretiza-o, predominantemente, nas formas de lidar com o conhecimento pedagógico elaborado. Ela quer ser à imagem e semelhança de seus modelos explicativos, ignorando que todo modelo que faça jus ao nome implica um recorte da realidade, em busca de proposições universalizáveis no domínio do recorte feito. Ou seja, nenhuma realidade vivida caberá em qualquer modelo explicativo por completo, por ser a primeira tanto mais ampla quanto mais complexa do que o segundo.

A escola acolhedora, com capacidade de *reverie*, enfrenta o conflito da diferença e dá forma às necessidades dos alunos, ou seja, consegue “**digeri-las**” antes de devolvê-las. O *container*-escola acolhedora, responsável pelo processamento mental dos afetos e das expectativas projetados, é condição central para que a mente do aluno tolere suas ansiedades, inicialmente processadas pela “mente” da instituição, para que, progressivamente, desenvolva

seu próprio aparato mental e a capacidade de processar os elementos da realidade mais ampla. É esse o processo que colocará em movimento a **capacidade para pensar pensamentos** (BION, 1991) e, por conseguinte, tornará possíveis experiências cognitivas positivas.

Ao invés de promover uma mente determinada a reprojeter ou a fragmentar as ansiedades e os objetos, como o faz a escola negligente, nessa instituição o esforço é o de capacitar o sujeito a tolerar as tensões do enfrentamento que se produzem social, cultural e psiquicamente, a respeito das diferenças, seja no interior da instituição, seja fora dela. Tolerar, nesse caso, não significa passividade, mas contato, pelo qual o processo de conhecimento da realidade pode ter lugar. Só no interior desse processo, o sujeito pode se valer da experiência para aprender, para construir uma história e criar alternativas para ela. As projeções acolhidas e processadas são parte de uma comunicação profunda entre as expectativas que os dois polos – instituição e alunos – evidenciam. Isso, de forma alguma, significa que a escola esteja fundida ao aluno e deva responder, necessariamente, de maneira positiva às expectativas deles. Há uma mutualidade na relação entre a instituição e os alunos, derivada da quase-fusão, na qual ambos podem negociar e assumir seus lugares, os quais, certamente, são e sempre serão distintos.

Nesse perfil de escola, a diferença, como **ponto de inflexão que inaugura o conflito e com ele coincide** está em toda parte, mobilizando a atividade de pensar, a criatividade na busca de respostas e a atitude de aprender com a experiência. Ou seja, aqui, a tarefa da escola se realiza plenamente. A diferença comporta as partes significativas da infância e da juventude que não se perderam no emaranhado do mundo supostamente adulto representado pelos profissionais da educação. Disso decorre a possibilidade que essa instituição tem de resgatá-las, no processo de identificação com os alunos. Essa identificação, característica da quase-fusão, permite que os sentidos construídos sejam significativos para estes últimos, que digam algo deles, nas suas múltiplas dimensões e nas mais diversas e adversas condições.

Esse é o motivo pelo qual a questão da inclusão se torna, praticamente, supérflua, pois a diferença está dada na origem e em toda possibilidade de relação.

REFERÊNCIAS

BION, Wilfred Ruprecht. **O aprender com a experiência**. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro, RJ: Imago Ed, 1991. 146p.

KLEIN, Melanie. **Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. Trad. Elias Mallet da Rocha, Liana Pinto Chaves (coordenadores) e colaboradores. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1991. 398 p.

HINSHELWOOD, Robert. D. **Dicionário do pesamento Kleiniano**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 507p.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo, SP: USP; Curso de Pós-Graduação em Sociologia; Editora 34, 1999. 224p.

RIVIERE, Joan. Introdução geral. In: KLEIN, Melanie et al. **Os progressos da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986. p. 11-47.

RUSTIN, Michel. **A boa sociedade e o mundo interno**: psicanálise, política e cultura. Tradução: Eliana Bastos Neves e Tânia Mara Zalcberg. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2000. 284p.

_____. **Reason and unreason**: psychoanalysis, science and politics. London: Continuum, 2001. 248p.

Recebido em: 14/10/2010
Publicado em: 29/06/2012