

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA BEATRIZ COUTINHO LERNER

Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos
para a Educação Inclusiva

São Paulo
2013

ANA BEATRIZ COUTINHO LERNER

Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos
para a Educação Inclusiva

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- | | |
|-----------------|--|
| 37.046
L616c | Lerner, Ana Beatriz Coutinho
Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a Educação Inclusiva / Ana Beatriz Coutinho Lerner; orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo: s.n., 2013.
165 p.; tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise 2. Educação inclusiva 3. Ética 4. Discurso I. Voltolini, Rinaldo, orient. |
|-----------------|--|
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

LERNER, Ana Beatriz Coutinho. Consequências éticas da leitura psicanalítica dos Quatro Discursos para a Educação Inclusiva. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para minha família, a maior de todas as minhas bênçãos.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, pela orientação precisa, respeitosa, instigante e fundamentalmente ética que me lançou para a descoberta e delimitação do meu campo de pesquisa a partir da consideração do meu desejo.

À Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer, minha imensa gratidão e admiração por ter-me aberto as portas do Lugar de Vida e por ter iluminado desde sempre os meus caminhos em Psicanálise e Educação.

À Profa. Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida, pelos trabalhos inspiradores que foram um importante suporte para esta tese e, em especial, pela forma carinhosa como constrói seus laços no meio acadêmico e na vida.

À Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme, feliz descoberta no caminho desta tese, pelas contribuições provenientes da leitura do seu trabalho e da interlocução sempre agradável e enriquecedora no campo da Educação Inclusiva.

Ao Prof. Dr. Daniel Revah, pelas contribuições na ocasião do exame de qualificação e pela disponibilidade diante da leitura deste trabalho.

Ao Rogério, pelo apoio incondicional e por me acompanhar na vida com a dedicação necessária ao enfrentamento dos (im)possíveis do amor.

Ao Rodrigo e ao Enrico, frutos desse amor, príncipes dourados que enchem nossa vida de alegria e de emoção.

Ao meu pai, exemplo de determinação, honestidade e correção, por me ensinar desde sempre a apreciar o valor das coisas simples e verdadeiras.

À minha mãe, ponto de ancoragem da família, exemplo de doação incansável, agradeço com todo o meu amor pela oferta do solo fértil onde todos pudemos florescer.

Aos meus irmãos, Artur e Danilo, parceiros de aventuras e realizações; aos meus sobrinhos, belezas da tia; às minhas primas, Ana Luiza e Letícia, minhas “risadinhas” do coração; à Vó Guida, pura bondade e doçura; ao Vô Luis, por ter dado régua e compasso para o desenvolvimento intelectual de nossa família.

À grande amiga Marise B. Bastos, companheira de anos à frente do Grupo da Escrita no Lugar de Vida, pela inesquecível parceria de trabalho e de amizade.

À Paula Fontana Fonseca, presente que a USP me deu, pela forte parceria de trabalho e pelas incontáveis horas de boa conversa.

Às queridas colegas do Serviço de Psicologia Escolar, Yara Sayão e Adriana Marcondes Machado, pela acolhida carinhosa e por tudo que aprendo com elas.

À CAPES, pelo financiamento de parte desta pesquisa.

Quando com toda justiça, consideramos falho o presente estado de nossa civilização, por atender de forma tão inadequada às nossas exigências de um plano de vida que nos torne felizes, e por permitir a existência de tanto sofrimento, que provavelmente poderia ser evitado; quando, com crítica impiedosa, tentamos pôr à mostra as raízes de sua imperfeição, estamos indubitavelmente exercendo um direito justo, e não nos mostrando inimigos da civilização. Podemos esperar efetuar, gradativamente, em nossa civilização alterações tais, que satisfaçam melhor nossas necessidades e escapem às nossas críticas. Mas talvez possamos também nos familiarizar com a ideia de existirem dificuldades, ligadas à natureza da civilização, que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma. (FREUD, 1930, p.137).

RESUMO

Esta tese tem como objetivo central investigar as formas que o discurso sobre a Educação Inclusiva assume na contemporaneidade e os efeitos desse discurso para a subjetividade das crianças, pais e profissionais da escola. Para isso, realizamos inicialmente um levantamento bibliográfico acerca da inclusão escolar, apresentando as origens desse movimento, os principais marcos legais que organizam o campo e as perspectivas teórico-críticas atuais. Em seguida, analisamos a emergência da temática da diferença na educação e apresentamos a abordagem psicanalítica da diferença e sua função na constituição do sujeito a partir das obras de Freud e Lacan. A partir da psicanálise, propomos uma articulação entre ética e inclusão, destacando o alinhamento do discurso sobre a educação inclusiva com os fundamentos éticos e morais previamente apresentados. Nosso referencial teórico-metodológico é a psicanálise de orientação lacaniana, em especial o instrumento dos quatro discursos formalizado por Lacan no *Seminário 17: O avesso da psicanálise*. O corpus de nossa pesquisa é composto por fragmentos discursivos oriundos de duas fontes: do atendimento de um grupo de profissionais que trabalham com educação inclusiva, cuja escuta é realizada pela pesquisadora no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e do material veiculado pelo Fórum Permanente de Educação Inclusiva. Os resultados foram reunidos em torno dos seguintes temas: a deficiência como metonímia do sujeito, a dimensão da técnica e a lógica da especialização, o discurso do capitalista e seus efeitos para a inclusão escolar, a construção do ideal e a escola. Ao final, apresentamos as contribuições que a noção de ética em psicanálise pode trazer para a educação inclusiva.

Palavras-chave: psicanálise, educação inclusiva, ética, quatro discursos.

ABSTRACT

LERNER, A. B. C. **Ethical implications of psychoanalytic reading of the four speeches for Inclusive Education.** 2013. 165 p. Thesis (Doctorate) – Department of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

This research aims to investigate the central ways in which the discourse on Inclusive Education assumes in contemporary times and the effects of this discourse on the subjectivity of children, parents and school professionals. In order to accomplish this goal, we first review the literature concerning Inclusive Education, showing the origins of this movement, the main legal frameworks that organize this subject and the current theoretical perspectives. We then analyze the emergence of the theme of the difference in education, and present the psychoanalytic approach of difference and its role in the constitution of the subject based on the works of Freud and Lacan. Using psychoanalysis, we propose a link between ethics and inclusion, highlighting the alignment of the discourse on Inclusive Education with the ethical and moral foundations previously presented. Our theoretical and methodological framework is the Lacanian psychoanalysis, particularly the instrument of four discourses formalized by Lacan in *Seminar, Book 17: the other side of psychoanalysis*. The corpus of our research consists of discursive fragments from two sources: the care of a group of professionals working in Inclusive Education, whose listening were conducted by the researcher in the Department of Educational Psychology at the Institute of Psychology of the University of São Paulo, and material disseminated by the Permanent Forum on Inclusive Education. The results were gathered around the following themes: disability as metonymy of the subject, the extent of technical expertise and the logic of the specialization, the capitalist discourse and its effects on school enrollment, and the foundation of the ideal and the school. At the end, we present the contributions that the notion of ethics in psychoanalysis can bring to Inclusive Education.

Keywords: psychoanalysis, inclusive education, ethics, four discourses.

SUMÁRIO

Apresentação	12
1. Inclusão escolar: origem e perspectivas atuais	17
2. Escola e exclusão: a diferença como temática no campo educacional	29
3. A constituição da alteridade na relação com a diferença: a abordagem psicanalítica	38
4. Ética, alteridade e inclusão	53
4.1. Ética no campo pedagógico	63
5. Discurso e Psicanálise: considerações metodológicas	67
5. 1. Método	67
5. 2. Corpus da pesquisa	81
6. Análise dos Discursos	87
6.1. A deficiência como metonímia do sujeito	88
6.2. A dimensão da técnica e a lógica da especialização	100
6.3. O discurso do capitalista e seus efeitos para a inclusão escolar	118
<i>6.3.1. A criação de uma demanda mercadológica</i>	120
<i>6.3.2. A valorização da deficiência como modelo de superação</i>	125
6.4. A construção do ideal: no meio do caminho tinha uma escola	130
6.5. Nem igual, nem diferente: singular	142
Considerações Finais	150
Referências Bibliográficas	157

Apresentação

É somente no *a posteriori* que podemos ressignificar nosso percurso. Hoje posso localizar as origens desse trabalho em um tempo remoto da minha formação como psicóloga, mais especificamente, no momento de encontro com o estranho da loucura em uma instituição de tratamento e escolarização de crianças autistas e psicóticas.

No final de década de 90, o estágio na disciplina de Psicologia Escolar no curso de graduação em Psicologia propiciou-me o contato com o trabalho da então chamada Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida¹, serviço ligado ao Instituto de Psicologia da USP. Essa instituição, que assentava suas bases sobre a teorização da psicanálise, tinha como princípio o atendimento clínico a crianças com distúrbios globais do desenvolvimento em uma inovadora parceria com o campo da educação. Essa parceria baseava-se não apenas nas determinações legais que já eram discurso corrente nos meios *psi* e educacionais, mas principalmente na percepção dos efeitos terapêuticos da entrada da criança na escola. Patto (2005, p. 11), ao se referir ao trabalho de inclusão escolar do Lugar de Vida, define bem a intenção de sua realização “não só como objetivo de natureza ético-política [...], mas também como meta de natureza especificamente clínica”. A inclusão escolar era considerada um dos eixos do tratamento e uma ferramenta terapêutica importante por oferecer um lugar social decisivo para a constituição subjetiva das crianças, ampliando seu repertório cognitivo e alargando as fronteiras de sua posição no mundo da linguagem (KUPFER e COLLI, 2005).

Minha primeira visita ao Lugar de Vida ocorreu em uma festa de comemoração dos pacientes aniversariantes do mês. Difícil transmitir em palavras o impacto. Heterogeneidade total: crianças mais ou menos estranhas correndo por todos os lados, pais mais ou menos angustiados com o comportamento de seus filhos, profissionais conversando entre si, mas atentos às importantes possibilidades de intervenção que a situação proporcionava, estagiários, como eu, transitando do susto à admiração.

Experiência mobilizadora de angústia e de desejo que deixou marcas indeléveis ao proporcionar o encontro com vários “diferentes”: a criança, o louco, a educação e a psicanálise em movimento. No âmbito acadêmico, tal experiência ensejou a realização da pesquisa de iniciação científica intitulada *Os benefícios e obstáculos da escolarização de*

¹ Atualmente, Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica.

crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer.

O passo subsequente à minha inserção institucional envolveu a escolha de um dispositivo clínico para dar continuidade ao estágio. Na ocasião, escolhi o Grupo Ponte, equipe interdisciplinar cujo trabalho consistia em “propiciar a inclusão e fazer o acompanhamento da escolarização das crianças em tratamento na Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida”, quando elas já tinham condições de ingresso na escola regular. Para isso, os profissionais lançavam mão de duas modalidades de trabalho: reuniões na escola e reuniões mensais abertas realizadas na própria instituição, nas quais se realizava um trabalho de escuta de educadores a partir de operadores da psicanálise. (KUPFER e BASTOS, 2003).

O trabalho de escuta analítica em grupos de educadores figura no campo de uma clínica psicanalítica ampliada, na medida em que se serve de operadores da psicanálise fora do *setting* habitual para o qual estes foram forjados. Essa ampliação, sustentada pelos profissionais da instituição, baseia-se na hipótese de que é possível localizar no trabalho em grupo os mesmos elementos organizadores do discurso que compõem a prática psicanalítica convencional. Nesse sentido, a direção do trabalho é o questionamento das produções discursivas que emergem nas falas dos educadores, contando com o instrumento de leitura dos quatro discursos propostos por Lacan em seu *Seminário, livro 17*. A identificação da modalidade discursiva agenciada pelas diversas falas e a sustentação do discurso analítico, pode ter como efeito o giro discursivo, promovendo um deslocamento na posição do educador, de uma posição queixosa para uma posição de interrogação a respeito de si, de seu trabalho e dos efeitos de seu trabalho no outro.

A partir de nossa experiência no Grupo Ponte, podemos dizer que a posição queixosa provinha, frequentemente, do distanciamento entre as condições imaginariamente ideais e as condições reais do trabalho educativo.

A confrontação do educador com seu próprio dizer, agenciada por um analista na posição de não-saber, possibilitava que “o professor se desse conta de sua implicação naquilo que, num primeiro momento, era visto como um problema exclusivo da criança e a respeito do qual ele só podia lamentar, queixando-se da falta de recursos e preparo, dele e da escola” (KUPFER e BASTOS, 2003, p. 32).

Os temas mais frequentes nas reuniões do Grupo Ponte eram as dificuldades e inquietações dos professores diante da inclusão escolar de crianças com distúrbios psíquicos.

Os educadores, no mais das vezes, vinham em busca de um saber-fazer em relação à inclusão, saber este que deveria ser do escopo dos especialistas.

As reuniões traziam à tona o mal-estar docente, que se apresentava não somente na relação com as crianças chamadas loucas, mas também diante do encontro com qualquer criança portadora de uma diferença. Diferença no corpo, nos modos de ser e de agir ou na forma de responder ao desejo e às expectativas do outro. Podemos dizer, juntamente com Prioste (2006), que a educação inclusiva ampliou o campo de estranhamentos na escola, mas também permitiu a construção de novas formas de equacionamento da angústia e a criação de alternativas de ensino.

Essa experiência de trabalho com professores possibilitou-me inúmeros aprendizados: a linguagem tomada não apenas como instrumento de comunicação, mas como campo de sentidos, por vezes desconhecidos de quem fala; a potência do trabalho com a concepção psicanalítica de discurso; a complexidade do tema da inclusão escolar, seus benefícios, mas também os impasses e dificuldades envolvidos nesse árduo trabalho. Além disso, possibilitou-me experimentar e analisar as vicissitudes das práticas que articulam psicanálise e educação.

Tais aprendizados certamente abriram caminho para o desenvolvimento de pesquisas e intervenções posteriores e impulsionaram o desejo de construção de um saber, ainda que faltoso, sobre esse tema que me acompanha desde a graduação.

Por ocasião da realização da minha pesquisa de mestrado, *A inserção da psicanálise no campo educacional: apropriações de um discurso*, o tema da inclusão escolar ganhou novos contornos. O trabalho teve como objetivo analisar o discurso de educadores sobre a presença da psicanálise e seus possíveis efeitos no campo da educação. A análise do material permitiu a identificação de dois mecanismos presentes no discurso dos educadores: a atribuição de insuficiência à formação e ao trabalho do educador e o desenvolvimento de estratégias de compensação dessa insuficiência. O discurso revelava a angústia frente aos limites da ação educativa e as tentativas de contornar o impossível da educação.

Como afirma Lopes (2003) “tudo se passa como se a experiência dos professores estivesse dominada pelo choque entre uma representação ideal do mister e as condições de trabalho que tornam impossível realizá-la. A acumulação e a aceleração das prescrições (reformas e diretivas oficiais) provocam a interiorização de um sentimento de falta de competência e autodesvalorização no que diz respeito à profissão”.

Nesse cenário, a compensação das insuficiências da ação educativa parecia ser o eixo imaginário em torno do qual se estruturava a relação dos professores com outros saberes, em especial com a psicanálise (COUTINHO, 2007).

No caso da educação especial, essa relação ficou ainda mais destacada. Estavam presentes no discurso dos educadores inúmeras referências à inclusão escolar como disparadora da busca pela psicanálise, fundamentalmente por conta do impacto da entrada de um aluno diferente na escola. Os educadores falavam de angústias, impotência e desarranjo das certezas que até então sustentavam suas práticas. Falavam também do embate entre o mandato social para incluir e as resistências de ordem prática e subjetiva sentidas pelos profissionais envolvidos no processo.

Porém, como alerta Voltolini (2004), seria ingênuo supor que a busca dos professores por cursos e formação, em resposta à demanda proveniente do social, seja considerada “como algo que foi mobilizado por um desejo de saber”. Certamente, há outros aspectos envolvidos na insistência da realização de cursos de reciclagem, de formação continuada, mais afeitos às dificuldades do sujeito humano em lidar com a incompletude do saber.

Em 2009, já regularmente matriculada no doutorado, tive a oportunidade de participar da Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva de Salamanca. Passados quinze anos da aprovação da Declaração de Salamanca, documento-marco da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, o evento reuniu mais de 600 profissionais, além de representantes civis e governamentais de 52 países, com a intenção de avaliar o progresso realizado na erradicação da segregação escolar e de estabelecer uma agenda com novas ações para os anos seguintes.

A conferência tinha o sugestivo título “Enfrentando o desafio: direitos, retórica e situação atual”, mas consistiu em uma reafirmação do discurso dominante em favor da inclusão. Grandes nomes da cena educativa mundial comungando de um discurso uníssono e legalista, voltado para a delimitação das condições objetivas necessárias para mais incluir.

A partir da perspectiva psicanalítica, poderíamos dizer que, tal como os primórdios da reforma antipsiquiátrica, o discurso “caracterizava-se mais por uma empolgação baseada na vontade de liberdade e luta por direitos do que propriamente por uma reflexão acerca da condição subjetiva daqueles que eram os assim chamados loucos” (VOLTOLINI, 2004, p. 93).

Pudemos notar que, cada vez mais no interior do discurso educativo contemporâneo, a inclusão é abordada como um imperativo a ser cumprido, sem que necessariamente se

considere os aspectos que excedem o movimento de implementação da educação inclusiva como política pública educacional.

A despeito da obviedade da necessária transformação das escolas no sentido de proporcionar o alargamento de suas fronteiras para acolher o maior número de crianças possível, empurrando “a linha que demarca os de dentro e os de fora para outro lugar”, (VOLTOLINI, 2004, p.99), uma contribuição fundamental da psicanálise é chamar ao primeiro plano de análise as condições subjetivas relativas à inclusão.

Que formas o discurso da inclusão escolar apresenta na contemporaneidade e que efeitos esse discurso engendra para a subjetividade de profissionais, pais e crianças? Que consequências éticas podemos extrair da aproximação da psicanálise com a educação inclusiva?

Tais questões, entre outras, moveram-me para a realização desta pesquisa no sentido de contribuir para o enriquecimento do eixo psicanálise e educação, um campo de intervenção que não cessa de se estender.

1. Inclusão escolar: origem e perspectivas atuais

A escola, como todas as outras instâncias e instituições, deve desconfiar de dogmatismos e de modelos erigidos em valor supremo (PLAISANCE, 2010, p.21).

A inclusão escolar é um tema candente no universo educacional na contemporaneidade e reúne em torno de si contribuições de diferentes campos do conhecimento que sobre ela se debruçam para produzir saberes que sustentam as pesquisas e as práticas educativas.

O uso do termo inclusão expandiu-se no Brasil principalmente a partir da década de 90, período em que se firmaram os principais marcos regulatórios da educação inclusiva, e passou a ser utilizado de forma bastante abrangente e generalizada referindo-se às mais diversas situações de exclusão: exclusão racial, exclusão socioeconômica, exclusão de pessoas com deficiência, entre outras.

Esse tema tem sua origem atrelada a movimentos sociais mais amplos e compartilha de pressupostos filosóficos da Reforma Antipsiquiátrica que intentou sensibilizar a sociedade para os prejuízos da segregação e marginalização de grupos minoritários. Para Mendes (2006, p. 388), os movimentos sociais pelos direitos humanos alicerçaram “a base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiência teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças”.

Para além dos argumentos morais e jurídicos, encontramos na literatura especializada diversas perspectivas teóricas que apontam para os benefícios da escolarização para as crianças incluídas. A perspectiva sociológica destaca o papel determinante da convivência com os pares para a construção da identidade social, que se dá na e pela relação com outros significativos. Na psicologia do desenvolvimento, os autores são unânimes em afirmar que a interação social é a base da construção do indivíduo, já que é no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento de si e do outro (ARANHA, 1993; CAMARGO e BOSA, 2009; MENDES, 2006).

Kupfer (2000), a partir de uma leitura psicanalítica do fenômeno, elenca uma série de razões pelas quais uma criança com distúrbios psíquicos pode beneficiar-se da inclusão. Para ela, “a criança moderna é uma criança escolar”, cujo lugar social preponderante é a

escola e não o hospital ou outras instituições de tratamento. Além disso, a escola pode ser uma ferramenta terapêutica auxiliar no tratamento das crianças com distúrbios psíquicos porque na infância estes ainda não estão cristalizados e, estando na escola, a criança pode ter uma nova chance de refazer seus laços com os outros. “Aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para a criança” (KUPFER, 2000, p. 96).

Rahme (2010, p. 330) parece compartilhar essa posição ao afirmar que “estar na escola e compartilhar espaços de convivência comuns pode significar a vivência de uma experiência subjetiva importante” para a criança incluída. Em seu trabalho, a autora analisa a educação inclusiva em um plano macro, relacionado à implementação de políticas públicas e ao discurso acerca da inclusão, e em um plano micro, relativo à experiência de inclusão de uma criança em uma escola pública da rede regular de ensino. No plano micro, sua análise centrou-se na convivência entre as crianças, no estabelecimento dos laços sociais e nos efeitos subjetivantes daí decorrentes.

A última década, porém, foi marcada pela emergência de trabalhos que apontavam para as limitações da proposta inclusiva, seus impasses e efeitos na constituição da subjetividade de educadores, alunos e familiares. Os trabalhos mais recentes, como afirma Voltolini (2005), expressam uma mudança de tom no discurso. Se “no início eles eram claramente entusiastas, ufanistas, quase panfletários refletindo o tom de sua origem político-partidária”, “com o tempo, foram se tornando mais reflexivos, ponderativos, permitindo a dúvida, o questionamento desta ou daquela posição”.

A psicanálise, por estar centrada no sujeito e na função subjetivante da educação, teve um papel preponderante nessa vertente crítica, ao apontar para a complexidade da questão, “complexidade esta que tende com frequência a ser negligenciada pela abordagem político-partidária” (VOLTOLINI, 2005, p. 150).

Alinhada a essa perspectiva, Kupfer (2005, p. 17) localiza na defesa incondicional da inclusão escolar de crianças pelo menos dois problemas. “O primeiro está na confusão que se instala quando aparece, ao lado da defesa da igualdade, a igualmente vigorosa defesa das diferenças entre as crianças. O segundo está no caráter absoluto com que se defende a inclusão: ela precisa ser feita a qualquer custo”.

Para privilegiar a problematização do discurso inclusivo, faremos no presente capítulo uma breve apresentação do percurso histórico desse movimento, destacando os principais

desenvolvimentos legais, as mais relevantes orientações internacionais e as diferentes formas de incidência desses marcos regulatórios sobre o cenário educacional brasileiro. Para isso, a apresentação dos marcos referenciais da educação inclusiva será entremeadada à análise e aos comentários de autores provenientes dos campos da psicanálise e da educação.

A origem do conceito de inclusão está atrelada aos princípios de normalização correntes na política de integração de crianças com necessidades educativas especiais que a antecedeu. De acordo com boa parte dos autores da educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais substituiu o paradigma da integração, considerado ultrapassado e conservador. O novo paradigma teve como marcos fundamentais a Declaração Mundial da Educação para Todos, também chamada de Declaração de Jomtien (1990), proveniente da Conferência Mundial de Educação realizada na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, de 1994. Esses documentos foram revistos e ampliados em diversos encontros mundiais como o Fórum Educativo Mundial de Dakar, em 2000, e a Conferência Internacional de Educação, ocorrida em Genebra, em 2008 (BUENO, 2008).

Esse deslizamento terminológico deveu-se principalmente à concepção de que a integração escolar dizia respeito apenas a medidas técnicas e administrativas implantadas para permitir que uma criança com deficiência frequentasse a escola regular. Nesses termos, a integração não envolveria uma mudança radical na estrutura da escola e na lógica que rege as relações entre educadores e alunos. Sua perspectiva é considerada normalizadora, dado que se espera da criança uma adaptação às estruturas e práticas vigentes, aproximando-se da criança considerada normal.

A inclusão escolar, por sua vez, “fundamenta-se na ideia de que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola mais próxima, sejam quais forem suas diferenças”, o que implica em uma transformação cultural e educativa nas escolas para acolher a todas as crianças (PLAISANCE, 2010, p. 34). A educação inclusiva pode ser entendida também como educação para as diferenças, isto é, para a aceitação do diferente, do outro, o que pressupõe a consciência e a aceitação de si mesmo (SEKKEL, 2010). Dentro desse paradigma que privilegia a conscientização dos agentes da inclusão, são os sistemas educacional e social que devem adaptar-se para receber a criança diferente.

Kupfer (2005) nos lembra de que o acolhimento da diferença no interior das escolas é uma questão complexa, já que, há algumas décadas, a instituição escolar recebe e trabalha com diferenças quanto à classe social, cor “ou de amplitude perceptiva – crianças mais ou menos cegas, mais ou menos surdas, mais ou menos inteligentes”. Para ela, há uma hierarquia

das diferenças. Há uma norma, e o distanciamento com relação a essa norma é que definirá o grau da diferença e sua maior ou menor possibilidade de ser acolhida (e diluída) no interior do grupo escolar. Assim, “a igualdade seria então equiparada à norma, e as diferentes diferenças consistiriam em desvios maiores ou menores da norma da igualdade” (KUPFER, 2005, p. 20). Nesse caso, a autora aponta que as diferenças mais difíceis de serem absorvidas pela escola são aquelas que decorrem de problemas psíquicos graves, como a psicose e o autismo, dada sua relação atípica com a lei.

Segundo Voltolini (2008, p. 59),

sustentar uma “igualdade” que respeite as “diferenças” é o eixo paradigmático da chamada política inclusiva que assim constrói sua diferença em relação à política anterior, dita “integrativa”, cujo paradigma seria mais, como denuncia o próprio nome, “íntegro”, o de criar a “coesão”, assim como se diz da integridade física para indicar que todas as partes de um corpo funcionam integradamente.

A mudança da integração para a inclusão fez-se acompanhar de mudanças na nomenclatura referida às crianças para as quais essas práticas se destinavam. As crianças anteriormente nomeadas como deficientes (ou suas variações mais específicas: deficiente visual, deficiente mental ou deficiente auditivo) passaram a ser consideradas crianças com necessidades educativas especiais. Tal denominação surgiu com a intenção de deslocar o foco da questão do indivíduo deficiente e de suas limitações para a escola e sua capacidade de atender às necessidades de todos os alunos.

Idealmente,

enfocar nas necessidades educativas especiais significaria desmedicalizar as perspectivas de ação e dirigir o olhar a eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as causas possíveis (insuficiência, doença, meio social, etc.). Significaria também reconhecer um *continuum* entre os alunos com necessidades especiais e os outros alunos (PLAISANCE, 2010, p. 28).

Interessante notar que, concomitantemente aos esforços dos movimentos inclusivos em retirar do sujeito as causas de sua exclusão social, pretendendo operar em uma direção contrária à da patologização das diferenças, assistimos nas últimas décadas ao crescimento significativo da medicalização da sociedade. Guarido (2007, p. 157) ressalta em sua pesquisa a especial “permeabilidade do discurso pedagógico à cientificidade médico-psicológica”. A autora aponta também o paradoxo da educação inclusiva no que se refere à medicalização da

infância contemporânea já que, ao mesmo tempo em que oferece um lugar às crianças excluídas da escola por terem sido diagnosticadas como ineducáveis, faz com que os profissionais da educação convivam muito mais de perto com o discurso médico, identificando-se com ele.

Essa convivência produz efeitos de toda sorte, como aponta a autora:

É comum que professores e coordenadores professem diagnósticos diante da observação de certos comportamentos das crianças, especialmente de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e as encaminhem para avaliação psiquiátrica, neurológica e/ou psicológica. É comum também que agentes das equipes escolares insistam em perguntar aos pais, quando se encontram diante de alguma manifestação não conhecida (ou não desejada) de uma criança que está em tratamento, se ela foi corretamente medicada naquele dia. Tais procedimentos nos permitem entrever que estão crentes de que a variação no uso do remédio é responsável pela variação dos comportamentos e estados psíquicos das crianças, e que esta não teria nenhuma relação com variações, mudanças ou experiências no interior do cotidiano escolar (GUARIDO, 2007, p. 157).

Ainda que a mudança terminológica operada na passagem da integração à inclusão escolar revele um desejo de incluir a instituição escolar na produção das dificuldades de aprendizagem, o que configura um ganho considerável, a situação mostra-se bastante mais complexa. A mudança terminológica, por mais necessária que pareça, mostra-se insuficiente para a transformação do campo a que se destina. É o que observam alguns autores quanto ao desdobramento desses termos ao longo do tempo: idiotas, deficientes, crianças especiais, portadores de necessidades especiais e, mais recentemente, crianças de inclusão. Como afirmam Voltolini (2004) e Machado (2004, p. 6), trata-se de novos rótulos que podem servir à exclusão, o que evidencia “o perigo de palavras novas que escondem aquilo que se repete criando uma ilusão de mudança nas discussões sobre a inclusão”.

Lajonquière, da mesma forma, afirma que, quanto ao aspecto discursivo, esses termos só diferem aparentemente. “O déficit é uma falta a ser apagada por reeducação ou reabilitação enquanto a necessidade é uma falta a ser satisfeita com educação. Assim, sempre se trata de ‘um nós’ que está completo, enquanto aos ‘outros’ sempre algo lhes falta” (LAJONQUIÈRE, 2001, p. 50).

Do ponto de vista do ordenamento jurídico, a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca constituem as bases legais para o desenvolvimento das ações e políticas públicas de inclusão escolar.

A Declaração de Jomtien (1990) consiste em um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem e reafirma que:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; [...] É preciso universalizar o acesso à educação e promover a equidade; é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990).

A Declaração de Salamanca, sem dúvida, constituiu-se como um ponto de inflexão para a educação especial. Desde sua realização, passou a ser uma referência obrigatória para o desenvolvimento de políticas educativas inclusivas em todo o mundo e internacionalizou o uso do termo “necessidades educativas especiais”. Essa declaração versa sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e proclama em seu artigo segundo que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (BRASIL, 1994).

Anos depois, o Fórum Educativo Mundial (Dakar, 2000) fez um balanço do estado da educação no mundo para avaliar os progressos realizados durante a década de Jomtien. Apoiado pela Unesco, contou com a participação de representantes de muitos países e teve como objetivo principal continuar a missão de Salamanca. Além de incentivar os governos a efetivar leis que favorecessem a educação para todos e a destinar recursos financeiros a esse fim, o encontro definiu claramente qual seria, a partir de então, o lugar preferencial da educação especial nas políticas públicas da maioria dos países ocidentais.

Os trabalhos decorrentes desse fórum estabeleceram as bases para que o campo da educação especial passasse a ser entendido como “um conjunto de serviços e recursos de apoio orientado para a educação regular em benefício de todos os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos” (UNESCO, 2000). Com isso, teve início a desarticulação das escolas especiais enquanto única inserção institucional de crianças com necessidades especiais, e seus serviços passaram a ser considerados de complementação à escola regular.

No Brasil, notamos o reflexo dessa concepção na mudança legislativa proposta pela Resolução nº 4, de outubro de 2009, que tornou obrigatória a matrícula de crianças com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular. Essa resolução, emitida pelo Ministério da Educação e referendada em 2011, restringiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a uma função complementar ou suplementar à formação do aluno, condicionando a liberação de verbas para o atendimento especializado à efetivação da matrícula em escola regular.

A resolução afirma ainda que o AEE deve ser “realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009).

No Brasil, os efeitos discursivos do movimento mundial em favor da educação para todos fazem-se notar, de fato, nos textos e trabalhos acadêmicos, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Bueno (2008) considera essa versão da LDB como o móvel disparador das ações e políticas públicas referentes à inclusão que, conseqüentemente, fomentou as discussões e incrementou a produção acadêmica acerca desse tema.

De modo geral, os autores afirmam que a LDB (1996) incorporou os princípios das declarações universais como sugestão, porém sem convocá-los como obrigatórios. Tal ambigüidade no texto das diretrizes dá abertura para múltiplos entendimentos e diversos procedimentos reunidos sob a rubrica da inclusão. Além disso, ainda que ampare a possibilidade de acesso à escola regular, a legislação vigente admite que a escolarização de pessoas com deficiências continue se dando em um sistema paralelo de ensino chamado educação especial (MENDES, 2006).

De fato, a legislação não encerra a polêmica que opõe o ensino regular ao ensino especial. Apesar disso, as diretrizes políticas mais atuais parecem reforçar os pressupostos da

inclusão total, desconsiderando posições dissonantes de profissionais e pesquisadores do campo da educação, familiares e dos próprios sujeitos que são alvo da educação inclusiva.

Segundo alguns autores, tais ações políticas têm prejudicado o processo de construção de uma escola mais inclusiva porque transformaram o debate em embate. “Tentando impor uma concepção única de política de inclusão que sequer é consensual,” essas ações têm aumentado a resistência por parte dos atores desse processo. Em acréscimo a esse fato, Mendes ainda afirma que “deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar” e priorizaram a opinião dos juristas em detrimento das outras versões propriamente afeitas ao espaço escolar (MENDES, 2006, p. 400).

Malgrado as imprecisões decorrentes do fato de se endereçarem a diferentes realidades educacionais ao redor do mundo, as declarações, em geral, partem de um direito inalienável, sustentado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e apontam para um ideal a ser alcançado por meio de medidas legais e ações práticas. Muitos escritos pedagógicos relativos a essa área caracterizam-se pela referência constante ao discurso jurídico, ora no sentido de ressaltar a importância das conquistas asseguradas pela legislação vigente e valorizar as práticas decorrentes, ora para criticar o aspecto autoritário com que as políticas públicas têm sido propostas às escolas.

Analisando os debates em curso no interior desse campo, notamos principalmente duas tendências. A primeira delas diz respeito à certeza da necessidade de inclusão de todas as crianças na escola, enquanto a outra aponta para as falhas na viabilização desse projeto. Com isso, cria-se um campo de oposição entre a intenção e a realidade, ou seja, entre o discurso oficial e as condições práticas e subjetivas para que a inclusão se efetive.

Luca (2003, p.18) delimita bem os efeitos dessa oposição que converge para a produção de um discurso queixoso, sempre com relação ao que falta no campo educativo para que as condições atinjam seus ideais: o número excessivo de alunos nas salas de aula, as dificuldades de aprendizagem, a falta de orientação, estrutura e recursos pedagógicos, “a descontinuidade dos programas, as mudanças de governo acompanhadas da ausência de vontade política, os baixos salários, as salas de aula sem condições de trabalho, a desinformação, o despreparo e a não capacitação dos recursos humanos” na educação.

Para a autora, esse seria o discurso da impotência contingencial criado a partir da ilusão de que a inclusão total seria viável desde que fossem atendidas e sanadas as dificuldades de ordem prática.

Ainda na linha da ênfase às faltas, constatamos a existência de uma série de trabalhos que se referem à formação do educador como um obstáculo à inclusão. Esses trabalhos apontam a falta de conhecimento a respeito dos transtornos infantis como um impeditivo para a identificação correta das necessidades singulares de seus alunos. Equívocos de compreensão e entendimento ou “ideias distorcidas a respeito do aluno incluído que parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos” (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 69).

Poucos trabalhos referem-se a aspectos subjetivos dos educadores e, quando o fazem, apontam para aspectos de sua singularidade que poderiam ser eliminados como: medo, angústia, ansiedade e preconceito diante do aluno diferente. O trabalho de Lima (2010, p. 8), insere-se nessa perspectiva ao afirmar que “uma das maiores barreiras desse movimento é a discriminação e o preconceito. Barreira que aliada ao desafio das condições objetivas da escola” apontadas pela autora – a saber, as condições econômicas, sociais, culturais e políticas de estrutura e de funcionamento – torna tal desafio quase impossível.

Há ainda os que defendem que as ações no âmbito do ensino público

devem prever a formação continuada para todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a atividades de ensino, que garantam a construção de conhecimentos sobre características do desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, métodos e adaptações curriculares, possíveis ou necessárias, bem como a utilização de materiais e equipamentos específicos (PRIETO, 2002).

Para Mantoan (2003), a inclusão depende de que os professores **entendam** a importância desse processo e, assim, avancem na construção de sua identidade de professor inclusivo. Por parte do poder público, trata-se de estimulá-los, formando continuamente e valorizando o professor por meio da elaboração de planos de carreira e aumentos salariais.

Em suma, o caminho da inclusão desejável à inclusão real passaria pelo ajuste das condições físicas, materiais, sociais e humanas da escola para que a criança com deficiência pudesse imediatamente ter condições de acesso e de permanência com qualidade no espaço escolar. No tocante aos ajustes humanos, o esclarecimento dos educadores e a compreensão por parte de pais e alunos são considerados fundamentais para o sucesso da empreitada inclusiva.

De modo geral, o paradigma da educação inclusiva parte de uma “premissa liberal e iluminista, uma vez que pressupõe um indivíduo suficientemente livre de determinismos e dotado de um poder de intervenção que, desde que bem instruído, pode atingir um ótimo nível de execução” (VOLTOLINI, 2004a, p. 94). É interessante notar que a escolha teórica, por apresentar a inclusão como um novo paradigma na educação, já anuncia sua pretensão totalizante, na medida em que “paradigma”, em sua origem etimológica, deriva do grego *paradeigma* e significa padrão, exemplo, modelo a ser seguido.

Para Plaisance (2010, p.24), a pretensão totalizante ou a “obsessão pela integração podem ocultar uma vontade de tornar a diferença invisível socialmente”. Ele situa a inclusão na atualidade entre dois impasses: de um lado as barreiras humanas e materiais e, de outro, a “invocação moral e abstrata em favor da inclusão que engendra formas dissimuladas de exclusão.” Esse moralismo apoia-se nas noções de missão e de vocação do professor, às quais não pode ser reduzida a prática educativa. Com isso, o autor advoga que a inclusão não deve ser tratada “como um apelo sentimental e abstrato à presença de todos com todos”, em nome do acolhimento, da solidariedade e do amor ao próximo.

Sua posição vai ao encontro do que afirma Cifali (2009):

Na educação, temos uma pesada herança no que concerne à moralidade. Nós estamos habituados aos imperativos categóricos kantianos, ao “tu deves”. Eis a moral do respeito por meio da qual conjugamos as palavras justiça, igualdade, respeito, tolerância: palavras que compõem nossos valores e que os objetivos escolares não cessam de repetir em seus textos gerais. [...] Essas palavras nos sustentam: gostamos de pronunciá-las. Mas, depois de algum tempo, sabemos também que elas não nos preservam de nada, que seus nomes podem representar o horror e sua reprovação. Essas palavras supõem, com efeito, que sejamos seres racionais. Ora, um homem se revela por sua paixão, seus excessos, seu ilogismo, que é desejo e afeto, e não somente inteligência e razão. Essa moral demanda-nos respeito à lei sem particularismo, exige obediência. [...] Ela forneceu-nos valores universalizantes que transcenderam nossos particularismos, mas é não-suficiente (CIFALI, 2009, p. 159).

Os autores de orientação psicanalítica, em geral, alertam para as armadilhas da prevalência do discurso jurídico, e de sua função normativa, quando se trata de legislar sobre o laço entre as pessoas (VOLTOLINI, 2004; PLAISANCE, 2010, ALMEIDA, 2004).

Para Cifali (2009, p.154), hoje “é o jurídico que parece marcar o passo e querer ordenar as relações assimétricas, com armadilhas cujo principal objetivo é confinar cada um no seu próprio direito e o colocar fora de influência”. Almeida (2004) sugere que a diferença

que os discursos jurídico e moral desejam resgatar, na prática, acaba por ser “conformada ao todo, igualada, apagada [...] ou, dito de outro modo, recalçada quando não denegada ou foracuída”. Isso porque a primazia do discurso jurídico prevê que os indivíduos possam se organizar com o instrumento da razão de forma que os conflitos sejam eliminados. “E esse legislar deve prescrever princípios gerais normativos e não flexíveis às idiossincrasias” (VOLTOLINI, 2004, p. 93).

É o que Almeida (2004) afirma acerca do “politicamente correto” e Cifali (2009) afirma sobre os códigos de conduta de cada profissão:

Ele fornece frequentemente afirmações gerais e prevê o que não se pode deixar de concordar: respeito, tolerância, altruísmo, cooperação, amor, não-fanatismo... Simplesmente, na prática cotidiana, um código de ética não permite perceber o que somos e o que temos a fazer. Ele fracassa, como a moral, em relação à singularidade de nossos atos e pode igualmente tornar um modo cômodo de defesa que autoriza a não se escutar o outro, porque, para nós, “é assim e não de outro modo”. Ele pode, às vezes, ser resumido em um caderno de deveres que, além disso, não terá mais efeito porque não cria espaço para a discussão e o confronto (CIFALI, 2009, p.160).

A intensificação do discurso moral em favor da inclusão, portanto, pode refletir o seu contrário, tendo como base o desejo de exclusão ou neutralização da diferença, pela desorganização subjetiva que esse contato promove. Diante do abalo identitário operado a partir do encontro com a diferença, o psiquismo organiza-se de maneira defensiva. Uma defesa que, para Voltolini (2004) parece operar contra “o enfrentamento do real, neste caso, o real da diferença irreduzível destes indivíduos, impossível de ser eliminado seja com a política da escola especial seja com a política da escola inclusiva”.

A mesma ideia encontra-se enunciada em Palombini (2002) articulada à dominância dos saberes médico e científico no cenário educativo.

Se esses saberes produzem intervenções que se mostram eficazes na potencialização das capacidades humanas, se fornecem argumentos que justificam os movimentos e as políticas inclusivas, são também capazes de travestir em cientificismo as atitudes de rejeição com que nos defendemos daquilo que no outro se apresenta como diferença. E então, novamente, o semelhante é reunido ao semelhante, controlam-se as variáveis, evitam-se o burburinho e a complexidade da vida (PALOMBINI, 2002, p. 34).

Essa leitura psicanalítica não pretende reduzir a complexidade de um movimento político e social a um determinante psíquico, mas sim articular a dimensão subjetiva à

dimensão política e ideológica, já que cada uma dessas determinações é essencial para a configuração dos fenômenos que se dão no campo social.

2. Escola e exclusão: a diferença como temática no campo da educacional

Este capítulo pretende abordar a exclusão como traço estrutural na constituição das instituições educativas. Partiremos da análise de aspectos da história da escolarização no Brasil durante as primeiras décadas do século XX e de dados educacionais atuais para ilustrar a emergência da diferença em suas diversas facetas – econômica, social, biológica, subjetiva – como uma temática na educação. Em acréscimo a isso, analisaremos os diferentes tratamentos destinados à exclusão e à diferença na escola e a forma como o discurso contemporâneo encaminha a questão.

Nosso propósito neste trabalho não é fazer a historiografia da constituição da escola e de seus mecanismos de exclusão. Para a finalidade de nossa pesquisa, consideramos suficiente destacar alguns elementos da história que definiram, ao longo do tempo, quais crianças teriam lugar e quais crianças não teriam lugar no interior da instituição escolar. Esses elementos serão tomados aqui em sua dimensão contingencial para ressaltar o traço estrutural da composição de todo agrupamento e de todas as instituições. Nossa ideia é fazer a leitura do traço estrutural em seus desdobramentos históricos, isto é, destacar alguns cortes históricos que produziram rearranjos nos lugares ocupados pelos incluídos e excluídos da escola.

A escola no Brasil, desde sua origem, esteve destinada a poucos. A Constituição Imperial de 1824 já reconhecia o direito à instrução primária gratuita aos cidadãos brasileiros desde que estes fossem livres ou libertos, o que significava a exclusão dos escravos que, à época, representavam aproximadamente um quinto da população brasileira. Os índios, que representavam uma parcela significativa da população, também estavam excluídos do direito à instrução por configurarem-se como “aptos a serem segregados em aldeamentos para efeito de civilização e de catequese” (CURY, 2008, p. 211).

Nesse período, a educação esteve voltada para a aristocracia brasileira e baseava-se nos ideais europeus de educação. “No final do século XIX surgiram as primeiras creches para os filhos de escravas livres, e estas não foram instituídas como um direito da criança, mas como uma ajuda para os pais a fim de que eles pudessem trabalhar” (STELLIN, 2009, p. 212).

Podemos dizer que somente a partir da República é que o ideal de inclusão social da escola passou a figurar nos discursos pedagógicos. Ainda assim, foram necessárias mais

algumas décadas para que os movimentos sociais diversos resultassem em políticas de ampliação da oferta de escolarização para um número maior de crianças em idade escolar. Alguns autores destacam desse período a escassez de escolas, especialmente nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, e a desvalorização do lugar ocupado pela escola quanto à sua função social.

Segundo Marques (2007), é posteriormente à década de 1920, ponto de confluência de movimentos sociais, culturais e políticos, que podemos notar o “entusiasmo pela educação” e os efeitos dessas mudanças para ideário pedagógico. A proposição da Escola Nova, por exemplo, surge na esteira dos movimentos de democratização da escola brasileira e de responsabilização do Estado pela educação.

Para Patto (2005, p. 10), a instrução escolar compareceu, desde as primeiras reformas educacionais, como possibilidade de igualdade social. No entanto, o projeto igualitário proveniente dos ideais da Revolução Francesa encontrou limitações na forma como as escolas foram constituídas no Brasil. Segundo a autora, as escolas constituíram-se à luz da organização social vigente que desqualificava os pobres, “os não brancos, os contestadores e os portadores de alguma dificuldade física ou mental que prejudicasse a capacidade de trabalhar ou de conformar-se às regras sociais”.

Também já é conhecida a leitura que aponta para a segregação escolar dos pobres, especialmente por meio da institucionalização de duas redes de ensino, privada e pública, provendo ensino formal aos filhos da elite e ensino profissionalizante às crianças provenientes das classes populares. Em um sistema cuja marca essencial é o dualismo escolar, dominante até os dias de hoje, podemos dizer que as desigualdades sociais influenciam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Nesse caso, a própria organização escolar é reprodutora das desigualdades que pretende combater.

Com relação a esse aspecto, Cury (2008) extrai do texto das constituições de 1937 e de 1946 argumentos que pretendiam justificar a limitação do Estado na oferta de escolarização aos seus cidadãos. Segundo esse autor, estariam dispensados da escola aquelas crianças que comprovassem “estado de pobreza”, alguma doença ou anomalia grave ou mesmo que habitassem regiões com insuficiência de vagas nas escolas.

Com relação à exclusão das crianças com necessidades especiais, o ritmo das mudanças foi ainda mais lento. Marques (2007, p. 38) afirma que até meados do século XX havia alguns poucos estabelecimentos educativos no Brasil que acolhiam crianças com algum tipo de deficiência. Apenas no final de década de 50 é que começaram a surgir estudos sobre

a população excluída dos dispositivos sociais, o que impulsionou o lançamento de programas políticos destinados à população de educação especial. A autora destaca três deles: a “campanha para educação do surdo brasileiro”, “a campanha nacional de educação e reabilitação do deficiente da visão” e a “campanha nacional de educação e reabilitação do deficiente mental”.

A constituição de 1967 caminhou no sentido da ampliação do ensino primário, que passou a ter oito anos, mas não no sentido da universalização do acesso às escolas, que continuavam restritas aos grandes centros urbanos para onde migravam moradores das regiões menos assistidas pelo Estado. Em face dessa realidade, estende-se a categoria dos sujeitos privados da escolarização: negros, índios, pobres, migrantes, moradores de bairros periféricos e pessoas portadoras de deficiências. Apenas em 1988 é que o texto constitucional assegura a educação como o primeiro direito social de todo cidadão e “reconhece o direito à diferença de etnia, idade, de sexo e situações peculiares de deficiência” (CURY, 2008, p. 216).

Em que pesem os esforços e os avanços conquistados na legislação escolar, os dados educacionais atuais apontam para a perpetuação das condições de exclusão historicamente forjadas no Brasil. Como afirma Dubet (2003, p. 29), “quanto mais a escola intensifica seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno”.

Na atualidade, dispomos de estatísticas bastante mais precisas a respeito dos dados educacionais da população brasileira, especialmente se considerarmos os censos demográficos de 1980, 1991 e 2010 e a Contagem Populacional de 1996. A comparação desses dados mostra uma evolução bastante significativa no número de crianças matriculadas na escola. Em 1980, o censo apontava um total de 33% de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade fora da escola, enquanto que em 1996 esse número cai para menos de 5% para a mesma faixa etária.

Tal mudança no panorama da educação brasileira reflete o discurso da universalização do acesso à escola que passa a vicejar no Brasil desde os anos 80. Porém, uma leitura mais apurada desses dados permite identificar marcas da exclusão nos chamados grupos extremos, isto é, faixas etárias que estão fora do ensino fundamental obrigatório, portadores de necessidades educativas especiais e moradores das regiões norte e nordeste.

Para Ferraro e Machado (2002, p. 213), na contagem populacional de 1996,

são gritantes as desigualdades regionais, não importa qual a idade que se considere [...]. Por exemplo, para as crianças de 9 anos de idade, a taxa de *não frequência* (a escola) varia de um mínimo de 2,1% em Santa Catarina e

Rio Grande do Sul, até um máximo de 18,5% no Acre e 18,8% em Alagoas. Já a taxa correspondente a *nunca frequentaram* varia de 0,8% em Santa Catarina e Distrito Federal a 14% em Alagoas e 14,6% no Acre, sendo estas últimas cerca de 18 vezes mais elevadas do que a primeira.

Com relação às crianças com necessidades educativas especiais (NEE), o cenário não parece ser muito diferente. Segundo dados do Ministério da Educação, nos últimos anos o número de alunos com deficiência matriculados em turmas regulares de escolas públicas aumentou significativamente, como podemos ver no gráfico abaixo extraído do Resumo Técnico do Censo Educacional de 2010.

Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Modalidade Especial	Alunos Incluídos
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236

Fonte: Dados do Censo de 2010 disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Para fins estatísticos, foram considerados incluídos os alunos portadores de NEE matriculados em classes comuns do ensino regular ou em classes destinadas à educação de jovens e adultos (EJA). Na modalidade especial estão os alunos com NEE matriculados em classes especiais do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos, bem como em escolas exclusivamente especializadas.

Da leitura dos dados, podemos depreender que em ambas as redes de ensino, pública e privada, há uma tendência de redução das matrículas de alunos com NEE nas modalidades de ensino especializado e de aumento nas matrículas desses mesmos alunos na rede regular de ensino. Notamos também, ao analisarmos o total de matrículas dessa população, uma queda no número de alunos com NEE matriculados nas escolas particulares e um aumento significativo nas matrículas em escolas públicas.

Do total de crianças com NEE matriculadas nas escolas, os dados MEC apontam que 75,8% das crianças estão em escolas públicas enquanto que 24,2% das crianças estão matriculadas em escolas privadas.

Tal feito parece estar diretamente relacionado à força da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, fortemente ancorada no princípio da inclusão total, que desencadeou diversas ações políticas, em âmbito nacional, voltadas à escola pública. Porém, ao mesmo tempo em que essa lei promove uma aparente transformação da realidade educacional brasileira, engendra formas dissimuladas de exclusão que podem ser deduzidas dos mesmos dados que servem à exaltação das políticas inclusivas.

Senão, vejamos. Da totalidade de crianças com NEE incluídas na escola, 31% são atendidas pela modalidade considerada especial. Desse total, a grande maioria dos alunos evade da escola antes de concluir o ensino fundamental. Além disso, o que consideramos mais importante interrogar (e que os dados por si só não revelam) é a qualidade da educação que encontramos por trás do crescimento nos números absolutos de matrícula. Além da proposição de universalização do ensino, que formas de enfrentamento da diversidade chamada ao interior das escolas estão sendo criadas?

Dubet (2003) faz considerações importantes a respeito da escolarização na França que podem ser analisadas à luz da realidade educacional brasileira. O autor estabelece uma distinção entre a desigualdade social e seus efeitos na escola e a exclusão escolar propriamente dita, ou seja, aquela operada pelo próprio funcionamento escolar. Nos debates sobre inclusão/exclusão, essa distinção remete às condições de reprodução da desigualdade vigente, mas também de produção de exclusão no interior das escolas.

Por uma perspectiva sociológica, o autor demonstra o limite da crença de que o “desenvolvimento da oferta escolar é um fator gerador de igualdade de oportunidade e de justiça” (DUBET, 2003, p. 35). Para ele, a massificação escolar não reduz as desigualdades, pois o próprio sistema escolar atua seletivamente de forma a “encaminhar os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas chances de desemprego e precariedade” (Ibidem).

Ao analisar os mecanismos excludentes do funcionamento escolar, o autor destaca uma tensão fundamental: apesar de postular a igualdade de todos, a escola é meritocrática, isto é, ordena, hierarquiza, classifica os sujeitos em função de seus méritos, responsabilizando-os por seus sucessos e fracassos. Com isso, conclui que:

A exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma, ao mesmo tempo, a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais do que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003, p. 44).

Além das dificuldades de acesso à escola e dos altos índices de evasão escolar, a atual taxa de analfabetismo no Brasil dá indícios de outro aspecto da exclusão que está relacionado à má qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. Mesmo para aqueles que têm acesso à escola e que nela permanecem, a aquisição de conhecimentos e a inserção em um universo cultural letrado estão bastante aquém do esperado. Portanto, para além da garantia da universalização do acesso, no campo pedagógico, as discussões atuais remetem à universalização da conclusão do ensino e às condições necessárias para atingi-la com qualidade (FERRARO e MACHADO, 2002).

Os autores de orientação psicanalítica encaminham a questão da exclusão a partir de outros pressupostos que levam em conta a noção de discurso para afirmar a exclusão como um traço estrutural da escola. O discurso social na modernidade encaminhou a infância para a escola e, ao fazê-lo, criou uma discursividade dentro da qual ganham existência as categorias de crianças escolarizáveis e não escolarizáveis. Como afirmam Kupfer e Petri (2000, p. 110), “quando a escola se instala, instala-se, no mesmo golpe, a criança especial. Cria-se uma categoria que não tinha existência independente, mas que passa a existir junto com a escola”.

Por meio dessa operação discursiva, engendra-se a criação de um novo objeto, as crianças especiais, pelo próprio ato de sua nomeação. Paradoxalmente, a existência de crianças consideradas pelo discurso médico como especiais e, portanto, não escolarizáveis, define os contornos do grupo de crianças consideradas escolarizáveis, servindo à garantia de constituição da própria escola.

A criação da escola contorna então um Real e passa a dizê-lo. E, ao contornar o Real pode passar a dizer o que ela não é, ou quem não são suas crianças. A escola encontra seus pontos de referência identitários nesse contorno e, o expelido pela instalação do contorno ajuda a defini-la. Assim, a reabsorção do que ela não é ameaça a sua consolidação como instituição (KUPFER e PETRI, 2000, p. 112).

Ao configurar a pertinência social da criança no âmbito escolar, Stelin (2009) aponta que a própria ideia contemporânea de que “lugar de criança é na escola” atua como um fator

de inclusão ou de exclusão. Para o autor, “os discursos produzem novos sujeitos, novos lugares sociais, outros lugares de pertinência. Mas quando instituído, o discurso sobre o sujeito se propõe a uma existência atemporal” (idem. p. 194). Quando opera por uma via totalitária, o discurso obriga “todos a seguirem uma norma de comportamento específica se quiserem ocupar certo lugar social” (ibidem).

Lajonquière (2001) corrobora a afirmação de que o giro no discurso psicopedagógico que culminou com a criação e disseminação do discurso inclusivo transformou a **oportunidade** de se frequentar uma escola na **obrigação** de fazê-lo, à custa de um acréscimo de mal-estar na subjetividade dos educadores, pais e alunos. Para ele, a exclusão escolar que antes ocorria em grande escala, hoje “processa-se nos pequenos detalhes psico-pedagógicos da vida cotidiana”. Esse autor afirma ainda que a educação das crianças diferentes ou

a satisfação de suas necessidades educativas especiais converteu-se em uma conquista sem descanso, em uma missão civilizacional sem pausa, sem dúvidas e sem imprevistos – toda ela necessária. Porém, cada vez que parece se ganhar um centímetro à selvageria, ela – assim como o quero-quero – teima em piar em um outro lugar (LAJONQUIÈRE, 2001, p. 52).

Tomando também a exclusão do ponto de vista estrutural, Voltolini (2004, p. 99) afirma que “não existe um grupo que inclua a todos, na medida em que um grupo só se constitui quando marca uma diferença com aquilo que não pertence ao grupo”. Para ele, “não há como agregar sem segregar. Isto torna qualquer ideia de política inclusiva [...] um movimento impossível, dado seu caráter de infinitude”.

Consideramos importante, no entanto, destacar que ao considerar os mecanismos de segregação como traço estrutural dos grupos e, por conseguinte da escola, os autores de orientação psicanalítica não estão afirmando a inviabilidade da inclusão, mas sim alertando para as condições necessárias de enfrentamento e manejo das dificuldades inerentes ao processo. Quanto aos efeitos de estrutura, Voltolini (2004, p.100) aponta que

não se pode esperar emancipar-se deles, mas ao contrário, considerá-los como vicissitudes e manejá-los tais como aparecem em cada situação singular. [...] [Esses efeitos] não são superáveis por instrução racional, mas transformáveis até o ponto de poderem fluir de maneira menos conflituosa.

Askofaré (2009, p. 402) afirma que esse é ponto que autoriza a psicanálise a falar da exclusão: a consideração dos mecanismos estruturais e seus efeitos para a subjetividade. O autor propõe uma forma de abordar a exclusão como um sintoma social e afirma que “os ‘excluídos’ são, talvez, excluídos de tudo, menos do inconsciente e de seus efeitos”.

A aproximação da exclusão como sintoma constitui já uma bússola e abre uma perspectiva. Ela implica [...] que a exclusão não é um acidente fortuito de nosso funcionamento social, uma aberração ou uma monstruosidade a erradicar a todo preço. Não esqueçamos que o puro, o homogêneo e o idêntico engendram também a teratologia. Enquanto sintoma, a exclusão é, de um lado, o retorno da verdade de nosso linho social – é sobre a qual ele é edificado e então ele não quer nada saber [...] – e, por outro lado, parte de uma função de enlaçamento – o temor da exclusão, modelo do temor da castração, envia ao mesmo tempo para a Cidade de discurso (ibidem).

Nesse sentido, o autor vê como problemática uma política de inclusão universalizável por direito. Ainda que sua afirmação refira-se à clínica psicanalítica dos excluídos, em sua dimensão de intensão e de extensão, e não às políticas públicas educacionais, ele alerta para o perigo de conceber regras sem exceções, “interiores sem exteriores, fraternidades e solidariedades ignorantes de segregações que as determinam”.

Existem sujeitos para qual a exclusão, longe de ser um problema, uma questão ou o efeito de uma desvantagem, é a solução subjetiva que eles forjam para continuar a viver apesar de todas as perspectivas e contra o impossível, o insuportável de sua existência. É preciso poder conter seu *furor sanandi*, suas paixões reparadoras ou compadecedoras e aceitar que existem sujeitos que não pedem nada de outrem (ASKOFARÉ, 2009, p. 406).

Cifali (2009, p. 156) estende essas considerações para a educação, ao afirmar que a meta ambicionada pelo discurso de “todos incluir” orienta-se em torno de um ideal impossível. Impossível porque o sucesso insuficiente da educação, assim como da clínica e da política, é um dado incontornável. Trabalhar nesse sentido é afirmar uma “irreduzibilidade do Outro, [...] que nunca há finitude em relação ao Outro, que o Outro não cessa de advir. Sem dúvida, este é um princípio poético, um postulado de abertura ao que não se sabe e ao que nunca se saberá”.

Para ela, os três ofícios apontados por Freud – governar, educar e tratar – estão alinhados por um fazer “que dá ao impossível outra coloração”. Considerar essa faceta do impossível como ponto de partida para a inclusão é uma das contribuições que a autora apresenta do saber psicanalítico à discussão sobre o binômio inclusão/exclusão na educação.

Não há medidas em conjunto, nem regras para todos. O único meio de não ceder à incompreensão violenta que suscita um projeto frustrado é ser capaz, talvez, de admitir que, de saída, há um desconhecimento no encontro que se tece entre a criança e aqueles que a engendraram, e aceitar que um saber se constrói no dia a dia, com o reconhecimento cada vez mais experimentado dessa criança como sujeito, não como um objeto de medidas racionalizadas, mesmo em nome da psicanálise. Por isso ninguém reduziria, no futuro, esse impossível. Nosso progresso solitário seria o de ouvi-lo não como uma infelicidade, mas como constitutivo de nossa relação com o outro-sujeito. (CIFALI, 2009, p. 162).

3. A constituição da alteridade na relação com a diferença: a abordagem psicanalítica

Situaremos, agora, os debates atuais sobre a inclusão em relação à questão da diferença e caracteriza-a a partir do referencial psicanalítico. Para isso, abordaremos três dimensões da alteridade presentes na obra de Freud: a relação com o outro e sua importância para a construção do psiquismo; o encontro com o outro e o conflito inevitável que dele decorre; e o próprio inconsciente como experiência de alteridade.

Os textos freudianos principais que servirão de base para essa reflexão serão: *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914), *O mal-estar na civilização* (1930) e *O estranho* (1919). Da obra lacaniana abordaremos *O estádio do espelho como formador da função do eu* (1949) e suas considerações sobre a segregação apresentadas nos seminários 7 e 17 e na *Proposição de 9 de outubro de 1967*.

O narcisismo é um conceito central na obra de Freud. As primeiras proposições do autor inserem-se em sua teoria da libido, quando o autor retira o conceito do campo exclusivamente das psicopatologias e reivindica para ele um lugar no curso regular do desenvolvimento sexual humano.

Para Freud (1914), a hipótese da diferenciação da libido entre pulsões do eu e pulsões sexuais e a ideia de um eu a ser constituído estão na base de seu entendimento sobre o mecanismo narcísico. Para ele, não podemos supor uma unidade egóica desde o princípio. Para que se constitua um eu, é necessária a ocorrência de uma nova ação psíquica que lance o sujeito do autoerotismo, estado inicial da libido, para o narcisismo.

No estado autoerótico, podemos dizer que há uma indiferenciação eu/outro e o bebê vive uma situação ilusória de autossuficiência. É apenas quando algo da alteridade se instala que o sujeito percebe sua dependência com relação ao outro. “O ego passa pela transformação de ego-prazer para ego-realidade e as pulsões sofrem alterações que levam do autoerotismo original ao amor objetal” (MOREIRA, 2005, p. 287). A partir do investimento narcísico no ego, e às suas expensas, a libido pode ser, então, investida no objeto.

Freud situa a escolha de si mesmo como objeto de investimento amoroso como a condição de formação do eu. Do ponto de vista freudiano, portanto, haveria dois objetos sexuais: o eu, primeiro reservatório de investimentos libidinais, e a mulher cuidadora, primeira experiência de relação com o outro.

Nessa passagem do amor de si ao amor ao outro, Freud dá destaque ao lugar dos cuidadores da criança que satisfazem suas primeiras necessidades vitais. Para ele:

Na escolha objetual da criança pequena (e das maiores), o único fato que se pode primeiro observar é que a criança toma seus objetos sexuais a partir de suas experiências de satisfação. As primeiras satisfações sexuais autoeróticas são vividas em conexão com funções vitais que servem ao propósito de autoconservação. As pulsões sexuais apoiam-se, a princípio, no processo de satisfação das pulsões do Eu para veicularem-se, e só mais tarde, tornarem-se independentes delas. Esse modo de apoiar-se nos processos de satisfação das pulsões fica evidente quando se observa que as pessoas envolvidas com a alimentação, o cuidado e a proteção da criança se tornam seus primeiros objetos sexuais, portanto, primeiramente a mãe ou seu substituto (FREUD, 1914, p.107).

A relação dos cuidadores com o bebê que constitui sua primeira experiência de alteridade está marcada, em função do narcisismo revivido dos pais, pela supervalorização do bebê e pela atribuição de todas as perfeições ao filho. Para Freud (1914), a atitude terna dos pais revela a emergência de seu próprio narcisismo há muito tempo abandonado por conta das exigências da realidade. Por esse motivo, a superestimação domina a relação afetiva entre pais e filhos pequenos a ponto de Freud situar o bebê, *His Majesty: the baby*, como o depositário dos sonhos não realizados dos pais.

Do lado do bebê, há uma identificação ao lugar em que ele é colocado pelos pais. Freud afirma que o ego infantil acha-se de fato possuidor de tamanha perfeição e valor, o que faz com que o “eu ideal”, refletido pelo narcisismo dos pais, e “eu real” estejam justapostos. Essa operação psíquica de apropriação de uma imagem oferecida pelo outro é explorada mais tarde por Lacan, que identifica a função de antecipação do desejo dos pais alçando-a a condição de estruturação do psiquismo da criança.

As marcas dessa primeira experiência de completude, que se dá a partir da relação com o outro, servirão à construção dos ideais egóicos. Como afirma Freud (1914, p.117), “o desenvolvimento do Eu consiste em um processo de distanciamento do narcisismo primário e produz um intenso anseio de recuperá-lo”. Em uma segunda etapa da instalação do narcisismo, quando a libido deslocou-se em direção a um Ideal-de-Eu, o sujeito busca recuperar a perfeição e o sentimento de completude desfrutados quando ele estava situado no lugar do ideal. No narcisismo secundário, a satisfação é obtida pela proximidade com relação à satisfação desse ideal. Desse primeiro momento de formalização do conceito de narcisismo, podemos deduzir que, para Freud, a constituição subjetiva consiste em um movimento de balança entre narcisismo e investimento objetual ou, como afirma Birman (2011, p. 315), entre

processos narcísicos e processos alteritários. Para esse autor, o texto *Sobre o narcisismo: uma introdução* apresenta de forma decisiva a problemática da alteridade na cena analítica, na medida em que nos remete ao universo pulsional, no qual a presença ou ausência do outro tem importância fundamental para a economia libidinal do sujeito. “A presença do ‘outro’ é condição de possibilidade da constituição do ‘eu’, o que não implica, porém, [...] na defesa de uma harmonia preestabelecida, pois o que caracteriza o discurso psicanalítico é o reconhecimento do caráter traumático dessa presença constitutiva do outro”. Na medida em que o sujeito constitui-se pela “costura entre o corpo pulsional e o Outro, num movimento sempre recomeçado e insistente”, a alteridade passa a ser a marca constitutiva do seu ser. (BIRMAN, 1996, apud MOREIRA, 2003, p. 255).

No texto sobre o narcisismo, Freud introduz também parâmetros para pensar o amor e, de forma mais geral, a relação com o semelhante. Para ele, a escolha do objeto de amor passa inevitavelmente pelos caminhos trilhados nas relações familiares ao sujeito. O amor que endereçamos ao outro revela, portanto, sua raiz narcísica na busca pelas condições de semelhança e complementariedade.

Ao retomarmos aqui a discussão sobre a diferença à luz das reflexões sobre a constituição psíquica, podemos supor que a fundação do sujeito assenta-se sobre a tensão entre os processos narcísicos (marcados pela predominância do imaginário que busca o igual) e os processos alteritários nos quais pode haver uma abertura para a diferença que cada sujeito comporta e para a incompletude característica de toda relação com o semelhante.

Para dar conta do traumático encontro com o outro, Freud levanta algumas hipóteses de trabalho, especialmente em seus textos dedicados a análise crítica da cultura. Partindo da compreensão do processo de constituição do sujeito em uma perspectiva de entrelaçamento de elementos psíquicos e sociais, o autor aponta a condição de desamparo originário do sujeito e a relativa desarmonia inerente aos laços sociais.

Já é bastante conhecido no meio psicanalítico o reordenamento dos pressupostos iniciais da teoria freudiana após o desenvolvimento de sua segunda teoria pulsional, especialmente no que tange à problemática da relação entre pulsão e civilização.

Para Birman (2011, p. 147), parte do mal-estar que se instala entre sujeito e seu semelhante deve-se ao fato de que um sujeito depende do outro para sobreviver psiquicamente. “Sem o outro a ordenação do circuito pulsional seria impossível, pois a força pulsional seguiria inevitavelmente a via da descarga”. Apenas por intermédio do outro é que se torna possível a ligação entre a força pulsional, seus objetos e representantes. A partir

disso, o autor esboça uma teoria da “dívida simbólica”, segundo a qual o sujeito está para sempre em dívida com aquele que operou na transformação de seu “mortalismo originário [...] em prazer e erotismo – tornando a existência possível” (ibidem).

Outra hipótese sobre o mal-estar da relação com o outro se ancora sobre a ligação indissociável entre narcisismo e agressividade. Diz Freud (1921, p. 129): “Nas antipatias e aversões indisfarçadas que as pessoas sentem por estranhos com quem têm de tratar, podemos identificar a expressão do amor a si mesmo, do narcisismo”. Segundo essa perspectiva, a relação narcísica primordial pode precipitar-se em agressividade na medida em que o sujeito não encontra no outro uma imagem idêntica a ele mesmo. O contato com o outro, em sua diferença, pode resultar em agressividade porque “o não eu rompe a bela identidade”, destruindo a harmonia imaginária do sujeito consigo mesmo, com o outro ou com o grupo ao qual se encontra referenciado.

Essa agressividade ganha expressão diante de qualquer marca diferencial portada pelo outro que não se apresenta como Eu. Essa constatação conduz Freud, em *O tabu da virgindade*, a apresentar pela primeira vez a expressão narcisismo das pequenas diferenças. Para ele

Cada indivíduo se separa dos demais por um “tabu de isolamento pessoal” e que justamente em suas pequenas diferenças, não obstante a semelhança quanto a todo o resto, se fundamentam os sentimentos de estranheza e hostilidade entre eles. Seria tentador desenvolver essa ideia e derivar desse “narcisismo das pequenas diferenças” a hostilidade que, em todos os vínculos humanos, observamos lutar com êxito contra os sentimentos de solidariedade e sobrepujar o mandamento de amar ao seu próximo (FREUD, 1918, p. 193).

Em *Mal-estar na civilização*, Freud (1930) retoma essa expressão articulando-a a agressividade que, para ele, constitui a base de toda relação de afeto e amor entre pessoas. Suas reflexões abarcam considerações sobre as formações de grupos e sobre os efeitos de hostilidade observados entre membros de diferentes comunidades. A hipótese freudiana parte da constatação de que “a existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo” (idem, p. 134).

Nesse momento de sua obra, já convencido dos efeitos do que descrevera como pulsão de morte, Freud afirma a dificuldade de o homem abandonar a fonte de satisfação

derivada da agressividade. Ele reconhece a satisfação da pulsão de morte nas diversas manifestações de agressividade, que se faz acompanhar sempre de um grau bastante alto de realização narcísica.

Em decorrência dessa constatação, Freud dá relevo à função da constituição dos grupos na economia libidinal do sujeito. Para ele, os grupos sociais têm uma dupla vantagem oferecendo, ao mesmo tempo, uma fonte de identificação com seus pares e de descarga da agressividade dirigida aos elementos que não pertencem ao grupo.

A vantagem que um grupo cultural, comparativamente pequeno, oferece, concedendo a esse instinto um escoadouro sob a forma de hostilidade contra intrusos, não é nada desprezível. É sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade (Freud, 1930, p.136).

Para a psicanálise, a identificação dos sujeitos aos seus pares constitui-se pela tendência à anulação das diferenças no interior do grupo e à exaltação das diferenças com relação àqueles que são discriminados e excluídos. Assim, o endereçamento do ódio e da agressividade ao estrangeiro é um elemento favorecedor da coesão do grupo, na medida em que é sobre o recalque do ódio ao idêntico que se funda o ódio à alteridade.

Fuks (2007, p. 61) afirma que o narcisismo das pequenas diferenças está na base da constituição do eu, do nós e do outro. Quando levado ao extremo, “desemboca na segregação e no racismo, expressões máximas da intolerância ao outro e tolerância ao mesmo”. Em seu estudo sobre a intolerância, a autora aponta que

Freud utilizou a noção de narcisismo das pequenas diferenças para refletir sobre o par de opostos tolerância/intolerância, no plano individual e coletivo. Foi com esta ferramenta conceitual que a psicanálise, diante do fenômeno de manipulação do sentimento de estranheza à diferença do outro [...], voltou-se para o campo da política para analisar as atrocidades cometidas durante a primeira guerra e a emergência dos movimentos do nazismo e fascismo que, posteriormente, assolaram a Europa no início do século passado (FUKS, 2007, p. 61).

Quanto aos processos engendrados pela vida civilizada para a inibição da agressividade inerente ao ser humano, Freud afirma que o retorno da agressividade sobre o próprio ego e sua diferenciação na instância superegógica (que vigia, pune e ameaça) garantem certa contenção por meio do sentimento de culpa.

Os caminhos do processo civilizatório são, então, análogos à constituição do sujeito, por serem, segundo Freud, “um produto da interação entre duas premências, a premência no sentido da felicidade, que geralmente chamamos de ‘egoísta’, e a premência no sentido da união com os outros da comunidade, que chamamos de ‘altruísta’”. (FREUD, 1930, p. 165).

A partir da leitura apresentada por Freud nesse texto, a relação alteritária está marcada, no plano individual e coletivo, pela tensão entre a felicidade pessoal radicada na realização do desejo singular, e a criação de uma unidade em nome da convivência civilizada com os supostamente iguais.

Até o momento, apresentamos neste capítulo as linhas gerais de duas dimensões da alteridade que podem ser extraídas da obra de Freud: a função do outro na constituição subjetiva e os conflitos inerentes a essa relação. A terceira dimensão da alteridade que será analisada é colocada em cena a partir da consideração do inconsciente como o estrangeiro, a outra cena que nos habita. A fim de traçar alguns comentários sobre o tema, partiremos da análise do texto *O estranho*, de 1919. Essa dimensão será apresentada separadamente das anteriores por uma questão didática, pois entendemos que os efeitos do que Freud define como o inconsciente estão presentes de forma definitiva nas outras dimensões da alteridade apresentadas até aqui, constituindo a base sobre a qual se estabelecem o narcisismo e as relações com o outro.

Nesse texto, Freud se propõe a abordar o tema do “estranho”, ou seja, aquilo que se relaciona com o medo, com o horror, a partir de uma visada estética que tem início com o exame do uso linguístico da palavra *Unheimliche* e com a análise do conto fantástico “O Homem de Areia”, de E.T.A. Hoffman. De início, Freud já aponta o resultado ao qual suas investigações o conduzirão: “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1919, p. 238).

Os esforços empreendidos no estudo etimológico da palavra levam-no ao conhecimento de que a palavra *heimlich* comporta uma ambiguidade, já que se refere a dois conjuntos de ideias muito diferentes entre si: “por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista”.

Da análise do conto “O Homem de Areia”, Freud extrai a afirmação de que o estranho vivido pelo personagem ao ponto de levá-lo à loucura está referido tanto à angústia decorrente do complexo de castração da infância, quanto a um desejo ou crença infantil. O temor do protagonista de perder os olhos e sua boneca que parece ter vida são os elementos de estranheza presentes no conto que levam o autor a essa conclusão.

Para Freud, muitas formas de perturbação do ego dizem respeito ao fenômeno do “duplo”, que aparece de formas variadas em todos os momentos da constituição do sujeito.

A ideia do “duplo” não desaparece necessariamente ao passar o narcisismo primário, pois pode receber novo significado dos estádios posteriores do desenvolvimento do ego. Forma-se ali, lentamente, uma atividade especial, que consegue resistir ao resto do ego, que tem a função de observar e de criticar o eu (self) e de exercer uma censura dentro da mente, e da qual tomamos conhecimento como nossa “consciência” (FREUD, 1919, p. 294).

Kristeva (1994) afirma que, com essa manobra, Freud desaloja o sobrenatural da exterioridade na qual o medo a fixa para introduzi-lo no familiar como metáfora do próprio funcionamento psíquico. O psiquismo, dividido que está entre uma instância que busca o prazer e outra que exerce a censura, com a mediação do ego tem a propriedade de dar livre acesso a determinados pensamentos e representações, enquanto outros permanecem à sombra, recalcados, porém exercendo continuamente seus efeitos.

Para Fink (1998, p. 67), a “clivagem do sujeito entre o eu e o inconsciente gera uma superfície, em um certo sentido, com dois lados: um que é exposto e o um que é escondido”. Esse jogo de luz e sombra promovido pelo recalque é a própria condição de fundação do inconsciente, essa outra cena que nos habita e com a qual temos uma experiência de alteridade.

A ênfase da leitura psicanalítica do estranho recai sobre exemplos de coisas assustadoras ligadas aos elementos que retornam do recalcado. Porém, podemos viver com estranhamento outras experiências proporcionadas pelo inconsciente, tais como o sonho, o chiste e o lapso. Essas formações do inconsciente, tanto quanto o temor ou a angústia diante do desconhecido familiar, nos dão mostra da presença dessa “outra cena”. Para Fuks (2007), o descentramento do saber inconsciente e a pulsão como sua condição de possibilidade são elementos que inscrevem a estranheza inquietante no interior da experiência psicanalítica do inconsciente.

É a partir da leitura freudiana do estranho, juntamente com contribuições de autores dos campos da sociologia, história e filosofia, que Kristeva (1994) reúne o material para a escrita de seu livro *Estrangeiros para nós mesmos*. Partindo de um levantamento histórico da relação das sociedades com o estrangeiro e da análise de momentos históricos nos quais o estrangeiro foi respeitado, acolhido ou rejeitado, a autora descreve a angústia como consequência do desmoronamento das defesas diante do encontro com o outro diferente.

Aquela coisa angustiante é algo do recalcado que está de volta [...], mas que necessita do impulso de um encontro novo com um exterior inesperado. Essa observação reforça a concepção da *Unheimliche* como desmoronamento das defesas conscientes, a partir de conflitos que o ego sente frente a um outro – o estranho, o secretamente familiar – com o qual ele mantém um laço conflitante, ao mesmo tempo uma necessidade de identificação e o medo desta (KRISTEVA, 1994, p. 197).

A pergunta que norteia sua obra refere-se à possibilidade de existência de uma relação harmônica com o estrangeiro fora do horizonte de uma religião ou de uma moral. Para isso, a autora faz uma bela definição do impacto do estrangeiro na subjetividade contemporânea e destaca de Freud importantes elementos para propor o que considera como uma possibilidade de relação com a alteridade fundada sobre o reconhecimento da própria estrangeirice.

Com Freud, o estranho, o aflitivo, insinua-se na quietude da própria razão e, sem se limitar à loucura, à beleza ou à fé, nem à etnia ou à raça, irriga nosso próprio ser-de-palavra, estrangeirado por outras lógicas, incluindo a heterogeneidade da biologia. [...] O meu mal-estar em viver com o outro – a minha estranheza, a sua estranheza – repousa em uma lógica perturbada que regula esse feixe de pulsão e de linguagem, de natureza e de símbolo que é o inconsciente, sempre já formado pelo outro (KRISTEVA, 1994, p. 177).

Para a autora, se o estrangeiro habita em nós, sendo a face oculta de nossa identidade, a única possibilidade de relação com o outro é a partir do reconhecimento de nossa própria diferença. Sabendo-nos divididos, estrangeiros de nós mesmos é que podemos tentar viver com os outros.

A partir do momento em que o cidadão-indivíduo cessa de se considerar unido e glorioso para descobrir as suas incoerências e os seus abismos, em suma, as suas estranhezas, que a questão volta a se colocar: não mais a da acolhida do estrangeiro no interior de um sistema que o anula, mas a da coabitação desses estrangeiros que todos reconhecemos ser (KRISTEVA, 1994, p. 10).

A parte final de seu livro trata da tendência à universalização presente na sociedade contemporânea. A autora considera a aspiração à paz mundial como sendo a própria estranheza do humano, dado que não é possível reunir a todos, eliminar os conflitos. Reflexão certamente apoiada por Koltai (2002), para quem a ideia de que, com o avanço da civilização, o estrangeiro possa tornar-se familiar e, então, estabelecer uma relação pacífica com todos, não passa de uma ilusão bem-intencionada.

Da obra de Lacan, escolhemos dois momentos em que o autor aborda a questão da alteridade: a conceituação do estágio do espelho, desenvolvida em 1949 no texto *O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica* e suas concepções acerca da diferença e da segregação tal como o autor apresenta nos seminários 7 e 17 e na *Proposição de outubro de 1967*.

No texto de 1949, Lacan retoma a noção do estágio do espelho, apresentada anteriormente, no Congresso Internacional de Psicanálise, para marcar uma diferença com relação às abordagens filosóficas que baseiam sua leitura do sujeito no *cogito*, ou seja, na centralidade da razão. Nele, o autor parte da prematuração específica do nascimento no homem para enfatizar o lugar fundamental ocupado pelo semelhante na constituição do psiquismo, na medida em que este funciona tal como um espelho que oferece uma imagem à qual o bebê irá se identificar. Para Pommier (1989, p. 21), assim como o narcisismo não existe desde o início, construindo-se a partir do estágio do espelho, do mesmo modo “o indivíduo, não existe antes da relação com o semelhante, antes da constituição mínima da massa que representa a relação de cada um com sua própria imagem ou com a imagem do semelhante”.

A experiência do espelho opera uma transformação na criança ao possibilitar as primeiras vivências proprioceptivas de unidade corporal, em oposição à angústia do despedaçamento experimentado até então. A identificação com a imagem ofertada pelo outro é responsável pelos primórdios da formação do eu.

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o “eu” se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1949, p. 97).

A forma assumida pelo eu a partir dessa imagem estará na base das identificações secundárias. O que Lacan (1949), no entanto, não deixa de destacar é a condição ilusória do eu, dado que ele está alicerçado sobre uma ficção, uma miragem na qual o sujeito vê uma potência que não existe enquanto tal, mas está antecipada no desejo do outro. Para ele, o eu tem uma função de desconhecimento com relação ao Real do sujeito, já que se fia em uma ilusão de autonomia proporcionada pelo outro. Diante disso, Lacan afirma que o drama do

estádio do espelho precipita-se da insuficiência do bebê à antecipação do outro, que é, em si, mais constituinte do que constituída.

A identificação dos processos que operam na fabricação do sujeito estabelece para sempre uma ligação entre a constituição subjetiva e o Outro, entre o sujeito e a alteridade que lhe é constituinte. Como afirma Lacan, “esse momento em que se conclui o estágio do espelho inaugura, pela identificação com a imago do semelhante e pelo drama do ciúme primordial [...], a dialética que desde então liga o ‘eu’ a situações socialmente elaboradas.” (LACAN, 1949, p. 101).

Segundo Kehl (2000, p. 31),

Lacan enfatiza o papel do sentimento de ciúme na gênese da sociabilidade – algo da fúria que a entrada do irmão mobiliza tem que ser sublimado na forma de sentimentos sociais – e do impulso epistemofílico, motivado pela entrada de um outro no campo narcísico da criança. O ciúme entre irmãos, para ele, não é fundado na rivalidade em torno do amor dos pais, mas na identificação mental do sujeito para com o pequeno semelhante. O outro é rival, antes de mais nada, em relação à própria imagem narcísica do sujeito: cada parceiro confunde a parte do outro com a sua própria e com ela se identifica.

Sobre o ponto de junção da natureza com a cultura, Lacan afirma que compete à psicanálise reconhecer a relação de “servidão imaginária” em que o sujeito está enredado e que tenta desvendar ao longo de sua existência. Justamente por sua característica de servidão, a ligação do sujeito com o Outro traz as marcas da ambivalência entre o amor, decorrente da dependência originária, e o ódio ligado ao ciúme e à concorrência.

Para Kehl (2002, p. 20), “o semelhante, que para nós é sempre um *semelhante na diferença*, invade o nosso campo narcísico para nos roubar alguma coisa: ou o amor da mãe (para Freud) ou a certeza sobre nós mesmos (para Lacan)”.

Por ser ao mesmo tempo tão semelhante e tão diferente, o próximo vem sempre nos deslocar de nossa identidade (uma ilusão narcísica), pois traz inevitavelmente a questão: se eu sou este e ele se assemelha tanto a mim, quem é ele? Diante dele, quem sou eu? Só depois de nos desestabilizar dessa maneira – se aguentarmos o tranco – é que o próximo pode se revelar também uma fonte de aprendizado, de experiências compartilhadas, de novas identificações (ibidem).

Com isso, podemos concluir que a história do sujeito não se constrói por meio de uma conquista pacífica da socialização, mas sim por um complexo processo de identificação e diferenciação na relação com o outro. “A presença do outro, ao tempo que dá certeza

imaginária de quem somos, instaura uma tensão que acaba sendo consumida por dentro” (LAJONQUIÈRE, 2001, p. 51). No que tange ao tratamento destinado à diferença, a psicanálise não inclui o ideal de convivência harmônica entre os semelhantes. Em contrapartida, ela inclui na experiência humana a dimensão conflituosa, tanto do ponto de vista intrapsíquico (conflito entre as instâncias), quanto inter-relacional (narcisismo das pequenas diferenças, agressividade).

Consideramos importante destacar que o sentimento de estranheza diante do diferente não necessariamente resvala para uma atitude hostil de segregação ou discriminação. Para isso, torna-se imprescindível a ação de diversos outros fatores, incluindo determinações históricas e institucionais. Entretanto, segundo a visão psicanalítica, a “estranheza” certamente se encontra na origem das várias formas de segregação social.

O segundo aspecto que julgamos relevante destacar a respeito da consideração psicanalítica sobre a diferença são as duas modalidades de segregação descritas por Lacan: aquela inerente à constituição dos grupos sociais e a segregação derivada do discurso da ciência moderna. Askofaré (2009, p. 346), a partir da organização das referências sobre a noção de segregação na obra de Lacan, propõe chamar essas duas modalidades de: a segregação como causa e o efeito da segregação. A segregação como causa é “segregação estrutural que Lacan coloca no princípio de toda fraternidade, senão de todo discurso”, enquanto que os efeitos da segregação decorrem de um discurso que está estruturado em torno de um significante ideal e que pretende oferecer respostas para tudo que diz respeito ao sujeito.

Com relação à primeira modalidade, Lacan alinha-se à tradição freudiana ao destacar a segregação como mecanismo estrutural da organização social. É a partir da discriminação de alguns indivíduos considerados diferentes que nos organizamos em grupos de pessoas mais ou menos semelhantes a nós. Por um mecanismo de identificação elegemos os semelhantes, o que, por conseguinte, faz surgir os diferentes, os estrangeiros.

[...] só conheço uma origem da fraternidade – falo da humana, sempre o húmus –, é a segregação. [...] Na sociedade, tudo o que existe se baseia na segregação, e a fraternidade em primeiro lugar. Nenhuma outra fraternidade é concebível, não tem o menor fundamento, como acabo de dizer, o menor fundamento científico, se não é por estarmos isolados juntos, isolados do resto (LACAN, 1969-1970, p. 107).

A esse respeito, Quinet (2009, p. 109) afirma que a segregação é um dado tão estrutural quanto a inexistência da relação sexual. Para ele, o fato de todo encontro ser, em

alguma medida, faltoso instaura uma economia de gozo em que o sujeito tem de se haver com as diferentes formas de gozar de seu semelhante e pode vir a rejeitar o modo de gozo do outro. “Há diversas formas de rejeitar o gozo do outro, como calar, excluir e, inclusive, tentar torná-lo igual, o Mesmo, através do mecanismo da assimilação”.

Para o autor, “a psicanálise nos ensina que há um impossível no coletivo – pois os sujeitos a partir de sua particularidade de gozo se contam um a um” (idem, p. 39). Mesmo sendo um dado de estrutura, Quinet afirma que os elementos sociais que concorrem para a emergência e a propagação de movimentos de segregação e discriminação não podem ser desprezados, na medida em que são eles que conferem força imaginária aos discursos de dominação.

Para introduzir suas considerações a respeito da segregação proveniente do discurso da ciência, consideramos importante destacar as diferentes engrenagens discursivas com que Lacan define tal discurso ao longo de sua obra.

Voltolini (2009) identifica na obra de Lacan três momentos em que o autor aborda a ciência, atribuindo-lhe características discursivas diferentes que instauram novos laços sociais. Em um primeiro momento, Lacan apresenta o discurso da ciência identificando-o ao discurso da histórica, dada sua função de interrogação do significante mestre com vistas à produção de novos saberes. Para Roudinesco (2000), essa versão da ciência pode florescer como uma resposta ao surgimento de algum elemento que não seja passível de ser explicado pela racionalidade de uma época. Diz a autora:

[Ela] aparece quando um cientista tem de se confrontar com o obstáculo constituído por um conjunto de doutrinas que regem o pensamento de uma época e que se tornaram dogmáticas, coercitivas ou estereis. Nesse momento, trata-se de inovar e contestar um modelo dominante (...); partir novamente para a conquista de uma outra **racionalidade**. (ROUDINESCO, 2000, p. 121)

Em um segundo momento da teorização lacaniana, Voltolini (2009) identifica o discurso da ciência a partir de sua característica de “acúmulo enciclopédico dos vários saberes reunidos com vistas a uma totalização”. A esse segundo momento da ciência, em que ela passa a ser agenciada pelo discurso do universitário, o autor associa o surgimento da pretensão de universalização do saber e o salto em direção à técnica. Para ele, universalizar o saber significa romper com o lugar de enunciação e leva a afirmações do tipo: Todo aluno é...; toda criança é... O autor acrescenta ainda que, no discurso pedagógico, o agenciamento

do discurso universitário se faz notar pela produção de professores que ensinam a partir de uma imagem idealizada do aluno.

O terceiro momento é caracterizado pela abordagem da Ciência à luz do discurso do capitalista. É a partir dessa proposição que Lacan vai apontar para o viés totalitário da ciência e seu efeito de segregação. A Ciência, já submetida à técnica, deve produzir objetos que mobilizem o capital. Para Voltolini (informação verbal³), nesse estágio a ciência sofre uma agudização do discurso do universitário em sua pretensão universalizante com a finalidade de produzir objetos de consumo. Para isso, opera com a redução, a classificação e a suposição de um saber universal sobre o sujeito, revelando sua tendência homogeneizadora afeita ao discurso capitalista.

A partir da análise do movimento histórico de emergência do nazismo, Lacan afirma que, em termos de segregação, a experiência dos campos de concentração é precursora do que irá ocorrer em termos “do remanejamento dos grupos sociais pela ciência, e, nominalmente, da universalização que ela ali introduz” (LACAN, 1967, p. 263). Com isso, o autor vislumbra a ampliação cada vez mais dura dos processos de segregação sustentada sobre a lógica do mercado.

Em que consiste a transposição da lógica do mercado para uma modalidade de laço instituída pelo discurso do capitalista? Qual o lugar atribuído à Ciência no interior dessa lógica?

A ciência colocada em operação no discurso capitalista produz objetos de consumo que buscam se equivaler aos objetos pulsionais. Para isso, é preciso certa homogeneização no que diz respeito aos objetos de satisfação dos sujeitos. Nesse sentido, “o Discurso do Capitalista não é regulador, ele é segregador. A única via de tratar as diferenças em nossa sociedade científica capitalista é a segregação determinada pelo mercado: os que têm ou não acesso aos produtos da ciência” (QUINET, 2006).

De acordo com Rahme (2010, p. 60) os objetos ofertados via discurso do capitalista “para consumo na atualidade não se limitam a bens de consumo de natureza material, mas também a objetos que veiculam exemplos de como ser melhor, bem como receitas de como viver”. Esses objetos circulam pelo mercado com a marca patente da Ciência. A partir da

³ Comunicação em evento realizado em maio de 2012, no Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, intitulado “O discurso tecno-científico e seus efeitos no campo da escolarização e do tratamento infantil”.

aproximação entre discurso da ciência e capitalismo, a autora afirma a hegemonia da dimensão técnica e a prevalência dos interesses econômicos na produção e nos modos de inserção do saber na cultura.

Ainda segundo a autora, outra consequência dessa vertente da ciência é “o movimento de apropriação do diferente pela ciência e ao seu posterior esvaziamento como sujeito” (RAHME, 2010, p. 28). Voltolini (2009) nomeia esse movimento da ciência no interior do discurso capitalista como tecnociência para marcar uma diferença com relação à atividade científica que prima pela interrogação do significante mestre e que, enquanto tal, ordena-se tal como o discurso da histórica. Para o autor, a principal característica da tecnociência é “funcionar segundo as coordenadas de uma demanda incessante de seus serviços de aplacamento do mal-estar no mundo”.

No campo educativo, a imbricação entre capitalismo e Ciência introduz uma reflexão importante sobre os saberes que organizam a prática educativa e delimitam as categorias e medidas padronizadas em torno do ideal de normalidade.

Para Lacan, quando a questão do ideal entra em jogo, “temos como contrapartida a lógica da segregação do real das diferenças que tocam no real da castração. [...] O ideal traz em seu bojo o comando de padrões e preconceitos” (CORREA, 2010, p. 4). Com isso, da criação da criança ideal, apoiada sobre os desígnios da ciência, decorre a segregação da criança real que difere da norma definida cientificamente. É nessa mesma direção, que Askofaré (2009, p. 345) afirma que, para Lacan, os fenômenos de segregação são “o inverso do movimento de universalização iniciado e instituído pela ciência”.

A partir desses elementos introduzidos pela psicanálise, somos levados a interrogar o discurso moral e religioso em favor da inclusão que se sustenta, em parte, sobre a ideia da convivência harmônica entre os diferentes. No discurso que se assenta sobre essas bases, a dimensão moral articula-se com o discurso jurídico na proposição de medidas legais que tendem a equacionar o conflito estrutural em nome de uma ação orientada para o bem de todos. Diversos autores de orientação psicanalítica alertam para as consequências dessa tendência de o discurso jurídico elidir o conflito, que é uma dimensão essencial do laço entre humanos (VOLTOLINI, 2009; CIFALI, 2009).

Para Lacan, podemos extrair da posição moralista a agressividade latente que retorna na forma de uma imposição. Em *Discurso aos Católicos*, Lacan (1974, p.17) caracteriza o altruísmo como uma ilusão, uma tentativa de camuflar o fato de que nada na vida de um único indivíduo permite sustentar “a ideia de que sua finalidade o conduza pelas vias de uma

consciência progressiva de si” em direção a uma harmonização do sujeito consigo mesmo e com o mundo, em prol de sua felicidade.

No que diz respeito à consideração da ética que orienta a psicanálise, o autor ainda afirma que “não há no sentimento altruísta nenhuma promessa para nós, que expomos luz à agressividade subjacente à ação do filantropo, do idealista, do pedagogo ou do reformador” (LACAN, 1949, p.102). No capítulo que se segue, faremos uma análise dessa questão à luz do *Seminário, livro 7* de Lacan.

4. Ética, alteridade e inclusão

Este capítulo avança na discussão sobre a alteridade, abordando a vertente simbólica da relação com o Outro a partir da concepção de ética proposta por Lacan no *Seminário, livro 7*. Nele, o autor faz um retorno ao texto freudiano sobre o mal-estar na civilização para discutir as relações entre os homens à luz do mandamento bíblico “amar ao próximo como a si mesmo” e aponta para a impossibilidade de seu cumprimento.

Para além da dimensão imaginária da relação com o outro, situaremos a questão da ética entre os registros do Simbólico e do Real. Por ser uma experiência da ordem da subjetivação, a ética distingue-se dos pressupostos morais que fundamentam o discurso social sobre a inclusão. Ao apresentar os fundamentos de uma ética sustentada na psicanálise e referenciada ao desejo, pretendemos trazer contribuições para pensar outras formas de relação do sujeito com a alteridade que estejam além dos argumentos morais e políticos norteadores da inclusão na atualidade.

Com a finalidade de nos aproximarmos do tema em questão, iniciaremos pela apresentação dos princípios que caracterizam a ética e a moral para a psicanálise e sua diferença com relação a abordagens filosóficas tradicionais para então extrairmos algumas incidências éticas que a psicanálise pode sugerir para o estudo da educação inclusiva.

Kehl (2002, p.7) aborda “as implicações éticas do advento da Psicanálise no Ocidente, como um pensamento e uma prática questionadores dos pressupostos éticos tradicionais, que, de fato, já não se sustentavam como orientadores da ação moral nas sociedades no final do século XIX”. Para a autora, a psicanálise não surgiu como proposta de uma nova ética para o mundo moderno. “No entanto, a virada freudiana abalou profundamente algumas convicções a respeito das relações do homem com o Bem, exigindo que se repensassem os fundamentos éticos do laço social a partir da descoberta das determinações inconscientes da ação humana”.

Essa posição é reiterada por Major (2001) para quem “a psicanálise é capaz de nos oferecer pontos de referência na relação do sujeito com a fala, o outro, o inconsciente, a verdade, cuja natureza consiste em nos levar a olhar de modo renovado para a ética tradicional”.

No *Seminário, livro 7*, Lacan afirma que muitos psicanalistas dedicaram-se ao estudo da ética em sua ligação com os problemas morais propriamente ditos. Para ele,

A experiência moral como tal, ou seja, a referência à sanção, coloca o

homem numa certa relação com sua própria ação que não é simplesmente a de uma lei articulada, mas sim de uma direção, de uma tendência e, em suma, de um bem que ele clama, engendrando um ideal de conduta. Tudo isso constitui, propriamente falando, a dimensão ética e situa-se para além do mandamento, isto é, para além do que pode apresentar-se como um sentimento de obrigação (LACAN, 1959-60, p. 13).

Essa visada caracteriza uma das perspectivas da abordagem psicanalítica da ética, segundo a qual a relação do sujeito com a lei extrapola o registro imaginário que compreende as regras morais e o sentimento de obrigação. Para Lacan, a gênese da dimensão moral enraíza-se no próprio desejo do sujeito, o que revela sua dimensão simbólica. “É da energia do desejo que se depreende a instância do que se apresentará, no término de sua elaboração, como censura” (idem, p.14).

Em termos filosóficos, a obra *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles é uma referência que será percorrida por Lacan como forma de medir as diferenças do pensamento psicanalítico com relação à reflexão ético-filosófica consagrada à época.

Para o autor, o sistema aristotélico formula uma ética do caráter, dos bons hábitos, do adestramento e da educação. Ela tende a referir-se, assim como todas as outras éticas, a uma ordem, à busca de princípios de “como devemos fazer para agir de uma maneira reta, correta, dada nossa condição de homens” (idem, p. 30).

Essa ordem apresenta-se primeiro como ciência, *episteme*, ciência do que deve ser feito, ordem não contestada que define a norma de um certo caráter, *ethos*. O problema se coloca então, na maneira pela qual essa ordem pode ser estabelecida no sujeito. Como é que no sujeito a adequação pode ser obtida, quem o fará entrar nessa ordem e submeter-se a ela (idem, p.33).

Para Aristóteles, a forma pela qual essa ordem pode ser estabelecida no sujeito é pela criação de hábitos e pelo desenvolvimento das virtudes do sujeito. A educação desempenha aí um importante papel ao dirigir os sentimentos de prazer e de dor segundo uma ordem ética em direção ao Bem Supremo. Entende-se, no interior do pensamento aristotélico, que o Bem está associado à finalidade última das ações humanas: a felicidade. O fundamento de sua ética é a razão, considerada um atributo de todos os homens que serviria de base para a busca da felicidade.

Nesse ponto, o que Lacan tenta demonstrar é que a ética aristotélica baseia-se em um ideal de homem racional e moral ao qual o sujeito deve ser conformado. Esse ideal, afeito ao discurso do mestre, já que recalca a divisão do sujeito, confronta-se com a concepção do homem introduzida por Freud, marcado pelo inconsciente e pela impossibilidade de

satisfação total de seu desejo. Para ele, a ética aristotélica situa o homem em relação ao ideal, enquanto a ética psicanalítica situa o homem em relação ao real.

A moral de Aristóteles [...] se funda inteiramente em uma ordem certamente arrumada, ideal, que corresponde, contudo, à política de seu tempo, à estrutura da Cidade. Sua moral é uma moral do mestre, feita para as virtudes do mestre, e está vinculada a uma ordem dos poderes. A ordem dos poderes não deve absolutamente ser desprezada – não se trata aqui, de modo algum, de afirmações anarquistas – é preciso simplesmente conhecer o limite disso no que se refere ao campo aberto à nossa investigação (LACAN, 1959-60, p. 368).

A originalidade de tese lacaniana, apresentada já no início do *Seminário, livro 7*, reside em trazer ao centro da discussão a tensão decorrente da oposição entre processo primário e processo secundário, entre princípio do prazer e princípio da realidade. Para ele,

Freud não pensa nem um instante em identificar a adequação à realidade a um bem qualquer. No *Mal-estar na civilização*, diz-nos: seguramente a civilização, a cultura, pede demais ao sujeito. Se há algo que se chama seu bem e sua felicidade, não há nada para isso ser esperado nem no microcosmo, isto é, dele mesmo, nem no macrocosmo (idem, p. 46).

Com isso, Lacan afirma não existir nenhuma ordem racional que dê garantias para a felicidade, nem no campo social e nem no campo subjetivo.

Além disso, em seu percurso de análise da obra freudiana, Lacan toma como referência o próprio processo de constituição da realidade e o corte operado por Freud na relação do sujeito com a realidade externa. A partir de Freud, ele sugere que a realidade externa é sempre precária, na medida em que é “falseada”, encoberta por aquilo que está na ordem dos sentimentos, dos estados de humor. O entrecruzamento dos princípios do prazer e da realidade constitui o que Freud denomina de realidade psíquica e que é composta, de um lado pelos processos de pensamento e de outro pela percepção, sempre ligada à atividade alucinatória e modulada pelos trilhamentos inconscientes.

Para ele, a psicanálise dá relevo ao aspecto de “profunda subjetivação do mundo exterior – alguma coisa tria, criva de tal maneira que a realidade só pode ser entrevista pelo homem [...] de maneira escolhida. O homem lida com as peças escolhidas da realidade” (idem, p. 62). Podemos localizar aí também um ponto de divergência entre a ciência e a psicanálise já que a definição de verdade utilizada pela ciência é correlata ao mundo real enquanto que, desde Freud, a realidade passou a contemplar a realidade psíquica ou realidade

fantasmática, que é o cerne do trabalho psicanalítico.

Com isso, além da postulação freudiana inicial que opõe princípio do prazer e da realidade, podemos entrever a dimensão de sobreposição, de entrelaçamento desses funcionamentos psíquicos, na medida em que a realidade é sempre mediada pelo simbólico. O aparelho psíquico pode ser compreendido, então, a partir de duas vertentes: a primeira é a da percepção, entendida como ficção na medida em que recria uma realidade; e a segunda é a dos processos de pensamento pelos quais se realiza a busca, o reconhecimento, “e como Freud explicou mais tarde, de reencontro do objeto. Essa é a outra face da realidade psíquica, seu processo como inconsciente, que é também processo de *apetite*” (idem, p. 46).

Apetite é o significante escolhido por Lacan para introduzir o conceito de *Das Ding*. O autor define “A Coisa” de maneiras variadas, complementares, e que se complexificam ao avançarmos na leitura do *Seminário, livro 7*. Em linhas gerais, *Das Ding* é definida como aquilo “em torno de que se orienta todo o encaminhamento do sujeito. Sem dúvida alguma, um encaminhamento de controle, de referência em relação a quê? – ao mundo de seus desejos” (idem, p. 67). O sujeito, portanto, anseia, espera e “se orienta em direção ao que servirá, quando for o caso, para atingir *Das Ding*”, sendo este, o objeto de satisfação perdido e que, por um fato de estrutura, jamais será reencontrado.

Em oposição ao Bem como finalidade última da ação do homem, o autor situa a busca da satisfação, entendida como a reprodução do estado inicial de encontro com *Das Ding*. A ação do sujeito humano, por mais que se pretenda norteá-la por ideias morais, orienta-se por uma lei fundamental que é desconhecida do sujeito, mas que direciona sua experiência, a lei do desejo.

O que há no nível de *Das Ding* desde o momento em que é revelado é o lugar dos *triebe*⁴, na medida em que nada têm a ver, enquanto revelado na doutrina freudiana, com qualquer coisa que se satisfaça de uma temperança, daquela que ordena bem certinho as relações do ser humano com seu semelhante nos diferentes níveis hierárquicos da sociedade, desde o casal até o Estado, numa construção harmônica (LACAN, 1959-60, p. 135).

Por mais que se busque no campo da ética uma racionalidade empírica que faça com que a realidade seja colocada como a medida das ações do sujeito em direção ao bem, o que o

⁴ *Triebe* palavra de origem alemã que está traduzida por “impulso” ou “instinto” na Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud editada pela Imago e por “instinto” na edição mais atual da Companhia das Letras. Na tradução direta do alemão das obras completas de Freud, com volumes publicados a partir de 2004 pela Imago, o termo escolhido foi pulsão.

pensamento lacaniano indica é que essa medida do sujeito é determinada pelo processo simbólico. A razão apoia-se nos processos de pensamento que, por sua vez, originam-se de ligações inconscientes e só acedem à consciência por meio de palavras.

O mundo freudiano, ou seja, o da nossa experiência, comporta que é esse objeto, *das Ding*, enquanto o Outro absoluto do sujeito, que se trata de reencontrar. Reencontramo-lo no máximo como saudade. Não é ele que reencontramos, mas suas coordenadas de prazer, e é nesse estado de ansiar por ele e de esperá-lo que será buscada [...] a tensão ótima abaixo da qual não há mais nem percepção nem esforço” (idem, p. 68).

A busca por satisfação empreendida pelo sujeito, porém, nunca se completa, dado o caráter imaginário do objeto e sua função de engodo. Neste horizonte há uma falta, indicada pela noção de Coisa, à qual Lacan confere o estatuto de causa irreduzível do desejo. Os objetos são sempre substitutos e colocam-se em uma condição um tanto precária para a satisfação esperada do encontro com o objeto primordial. Como afirma Lacan (1959-60, p. 126) a “sociedade encontra uma certa felicidade nas miragens que lhes fornecem moralistas, artistas, artesãos, fabricantes de vestidos ou de chapéus, os criadores de formas imaginárias” que enodam o sujeito no mesmo ponto de *Das Ding*. Entretanto, se por um lado, o objeto não passa de uma miragem, por outro, a impossibilidade dessa experiência de completude é essencial para o sujeito, já que a falta inscrita desde sempre em sua experiência subjetiva é o que move o sujeito, determinando suas possibilidades de ação no mundo.

A orientação em direção ao objeto é regulada pela lei do princípio do prazer e permite uma série de satisfações parciais vinculadas a ele. Do mesmo modo, o princípio do prazer delimita uma distância com relação à *Das Ding*: “lhe impõe rodeios que conservam sua distância em relação ao seu fim” (idem, p. 74). O modo como Lacan articula as referências freudianas resulta interessante para a discussão sobre o fundamento da moral e a forma como ela regula a distância do sujeito com relação à *Das Ding*. O autor retorna à máxima freudiana extraída de *Totem e Tabu* segundo a qual o fundamento da moral situa-se na lei da interdição ao incesto. Para Lacan (idem, p. 84) “Freud designa na interdição do incesto o princípio da lei primordial da qual todos os desenvolvimentos culturais são apenas as consequências e as ramificações – e ao mesmo tempo, ele identifica o incesto como o desejo mais fundamental”.

A lei moral, portanto, afirma-se contra esse prazer para o qual o desejo tenciona. O desejo pela mãe configura-se, então, como um desejo impossível, que não pode ser satisfeito pois significa o fim da demanda, do movimento do desejo que faz com que “o homem busque sempre aquilo que ele deve reencontrar, mas que não poderá atingir” (idem, p. 85-86).

Para Lacan, a ética não é apenas o conjunto de obrigações que organizam e ordenam o laço social. Sua origem situa-se “no momento em que o sujeito desloca a questão desse bem que buscara inconscientemente para as estruturas sociais” e descobre que “o que se apresenta para ele como lei está estreitamente ligado à estrutura do desejo” (idem, p. 94). Com isso, Lacan nos mostra que “não há Bem Supremo – que o Bem Supremo que é *das Ding*, que é a mãe, o objeto do incesto, é um bem proibido e que não há outro bem” (idem, p. 88).

Essa é a perspectiva na qual os dez mandamentos como lei moral ganham força. Eles têm dupla incidência sobre o sujeito: ao mesmo tempo em que evidenciam o impulso das ações propriamente humanas, servem à manutenção do sujeito sempre a uma certa distância da realização de seu desejo, que seria a morte subjetiva.

Além da questão do desejo inconsciente como ponto principal do questionamento do ideal de felicidade sustentado sobre a racionalidade empírica que foi apresentado no diálogo de Lacan com Aristóteles, temos ainda que retomar sua discussão com a filosofia de Kant. Nesse percurso, daremos ênfase a alguns pontos de ruptura entre a psicanálise e a abordagem ético-filosófica que a antecedeu e que remetem à discussão que queremos propor a respeito do imperativo da educação inclusiva. São eles: a vontade, o dever e a universalidade.

Esses pontos de ruptura serão abordadas à luz da proposta de Lacan ao retomar o mandamento do amor ao próximo trabalhado por Freud no *Mal-estar da civilização*.

De Kant, Lacan (1959-60, p. 96) extrai para discussão a máxima segundo a qual a ação só pode ser considerada moral se for comandada pelo princípio da universalidade: “Faz de tal modo que a máxima de tua ação possa ser tomada como uma máxima universal”. Em *Crítica à Razão Prática*, o filósofo apresenta as bases de seu pensamento sobre a apreensão da lei moral. Para ele, a razão continua sendo a fonte de todos os imperativos morais, sendo esses de aplicação universal.

Em que pese a centralidade da razão, diferentemente de Aristóteles, Kant propõe que a experiência moral deve transcender a apreensão empírica da realidade, não podendo reduzir-se aos efeitos de causas externas ao sujeito. A **vontade** do sujeito de agir moralmente deve, portanto, estar livre de determinações provenientes da experiência sensível, o que pressupõe a ideia de escolha e de uma vontade do sujeito livre de todo elemento sentimental. “Sua lei não leva em conta os afetos, a alegria, o prazer. A lei é abstrata, universal, impessoal.

Não responde a uma demanda de felicidade, mas à imposição de um Bem” que deve servir a todos e guiar as escolhas do sujeito (KHEL, 2002, p. 87).

Lacan (1959-60, p. 97) situa a lei moral em Kant como princípio de determinação da vontade a partir da “lei de uma natureza na qual seríamos convocados a viver. E esse, parece-lhe o aparelho que nos fará repelir com horror essa ou aquela das máximas às quais nossos pendores de bom grado nos arrastariam”. Para ele, Kant privilegia a incidência da razão e a identifica com o peso do **dever**. O imperativo moral kantiano não se preocupa com o que o sujeito pode ou não pode fazer. Ele impõe a nós o que Lacan denomina de um “Tu deves incondicional” (idem, p. 369).

Na opinião de Rene Major (2001),

O passo dado por Kant, em relação àquilo que era, até então, na ética, a medida do possível, foi o de fazer da lei um imperativo incondicional, pelo qual sua própria vontade se identifique com o princípio e a origem de toda lei. Mas, na medida em que a lei e o desejo se encontram intrinsecamente ligados, este imperativo poderá também ser colocado unicamente a serviço do gozo, como foi demonstrado por Sade. Então, o que a psicanálise introduz é a medida do Impossível, do tão impossível quanto possível. Disto decorrem todos os paradoxos e todas as aporias que marcam a questão da ética para a psicanálise.

A obra do Marquês de Sade é apresentada no *Seminário, livro 7* como um exemplo que levou ao extremo a máxima kantiana da universalidade baseada na vontade. Para Lacan, o que Sade coloca em ato é a realização de uma prática de ordenação do gozo que leva ao pé da letra a forma de um imperativo categórico. O que se assemelha à proposta kantiana é a desconsideração de toda determinação sensível no que se refere ao sofrimento que possa resultar desse exercício sem limite da vontade.

Esse é ponto que leva Lacan a afirmar a improcedência de ambas as éticas, de Kant e de Sade: “tocamos aqui naquilo pelo qual, em busca de sua justificativa, de assentamento, de apoio, no sentido da referência ao princípio da realidade, a ética encontra seu próprio impedimento, seu fracasso” (LACAN, 1959-60, p. 99).

Diante do paradoxo da lei do desejo, o que todas as perspectivas éticas apresentadas por Lacan parecem ambicionar é uma forma de equacionamento da relação do sujeito com a Coisa, situada por ele como o centro da experiência moral. Para o autor, o acesso a *Das Ding*, o gozo da Coisa, está interdito para o sujeito, o que se coloca como ponto crucial para a discussão da ideia de Bem desenvolvida nesse seminário. Para Major (2001) “podemos dizer que, na relação que a experiência da análise instaura com a fala, o inconsciente, o outro, a

verdade, qualquer consideração de valor referente ao bem e ao mal será colocada em suspenso”. Para Khel (2002, p. 88) “o que separa o homem razoável de seu Bem [...] não é o prazer, mas o gozo – que está além do princípio do prazer”.

A relação do sujeito com aquilo que é da ordem do impossível, com o que está interdito desde sempre para ele é o que, em termos freudianos, poderíamos chamar de castração. A articulação do desejo à Lei, presente tanto em Freud como em Lacan, supõe a referência não à lei entendida como conjunto de prescrições morais, mas à Lei da castração, que institui o simbólico e funda-se na impossibilidade de satisfação completa do desejo.

O que opera um corte tão radical no domínio da ética psicanalítica com relação à ética filosófica é a consideração do impossível como um fato de estrutura, a respeito do qual ao sujeito, a despeito de qualquer ideal, só resta a possibilidade de criar um saber-fazer com essa impossibilidade.

Souza (1993, p. 90), ao discutir o endereçamento dessa proposta ética para a extensão dos conceitos psicanalíticos ao social, aponta que sua grande contribuição “é apontar, além de qualquer realização de desejo, para a castração”. A ética da psicanálise é a ética da castração e, a partir desse pressuposto, é que a psicanálise pode produzir efeitos interessantes no campo social.

A ética da castração não é uma ética da resignação ou da indiferença. A castração de que se trata não é propriamente a castração do sujeito, mas a castração do Outro: a experiência da falta de um significante no simbólico que ensinaria ao falante o modo de emprego de seu desejo. Nessa perspectiva, os ideais não passam de uma tentativa de suprir essa falta, amarrando por meio do imaginário significantes dispersos pela própria ausência de um significante último que os orientasse (idem, p. 91).

O que defende Lacan (1959-60, p. 359) é que a força dos interditos reside na dificuldade de o sujeito lidar com a castração e resulta na construção de ideais. “O que a análise articula é que, no fundo, é mais cômodo sujeitar-se ao interdito do que incorrer na castração”. É mais fácil para o sujeito atribuir sua impossibilidade (o limite, a castração) a outrem ou à submissão a determinadas regras do que aceitar a dimensão de sua impossibilidade e da impossibilidade do Outro.

Por último, mas de maneira articulada ao que apresentamos até o momento neste capítulo, abordaremos o mandamento de amor ao próximo como paradigma da lei moral que passa ao largo das determinações subjetivas da ação do ser humano.

Lacan propõe uma análise dos dez mandamentos estabelecendo-os como a encarnação

da lei moral. Ele inicia sua fala pelos mandamentos sobre a mentira e a cobiça aos objetos de desejo do próximo: “Não mentirás” e “Não cobiçarás a mulher do próximo”. A interdição da mentira é o mandamento em que Lacan percebe a mais íntima ligação entre o laço do desejo em sua função estruturante com a lei. Para o autor, “Nesse ‘Não mentirás’, como lei, está incluída a possibilidade da mentira como o desejo mais fundamental” (idem, p. 102). Assim como no mandamento “Não cobiçarás a mulher do próximo”, Lacan nos alerta para a relação entre essa lei moral e a lei do desejo ordenada por *Das Ding*. É porque, no seu íntimo, o sujeito deseja o objeto de desejo do próximo que a estrutura da lei torna-se necessária para a organização dos laços sociais.

A discussão sobre o mandamento do amor ao próximo ganha um capítulo no *Seminário, livro 7*. Partindo do texto *Mal-estar na Civilização*, Lacan (idem, p. 221) retoma as afirmações freudianas quanto à função religiosa e sua articulação com a “tendência nativa do homem à maldade, agressão, à destruição e, portanto, também à crueldade”.

Assim, Lacan não deixa de destacar o horror de Freud diante do mandamento “Amarás teu próximo como a ti mesmo”. Sobre tal horror, Lacan diz que:

Cada vez que Freud se detém, como que horrorizado, diante da consequência do mandamento do amor ao próximo, o que surge é a presença dessa maldade profunda que habita no próximo. Mas, daí, ela habita também em mim. E o que me é mais próximo do que esse âmago do meu gozo, do que não ousa me aproximar? Pois assim que me aproximo – é esse o sentido do *Mal-estar na civilização* – surge essa insondável agressividade da qual recuo, que retorno contra mim e que vem, no lugar mesmo da Lei esvanecida, dar seu peso ao que me impede de transpor uma certa fronteira no limite da Coisa (LACAN, 1959-60, p.223).

Khel (2002, p.20) nos adverte também da impossibilidade de legislar sobre um afeto e nos diz, ainda, que “se o próximo fosse um objeto possível do meu amor, ou se fosse idêntico a mim, esse amor não precisaria ser estabelecido por lei”. Para ela, “esse apelo não leva em consideração a existência do mal (Lacan diria do gozo) em mim”.

À luz dessa argumentação, Lacan (1959-60, p. 373) nos leva novamente à questão do bem para discutir a idealização de si e do outro como o fundamento da lei do amor ao próximo. Para ele, o que desejamos ao outro é o bem à imagem e semelhança do meu ou, ao menos, um bem que dependa do meu esforço. “Se é preciso fazer as coisas pelo bem, na

prática, deve-se sempre se perguntar pelo bem de quem”. Nesse sentido, “amar ao estranho [...] como a *mim* implica a anulação de toda a alteridade. Anulação bastante tentadora: ao fazer do próximo um idêntico (e não um semelhante na diferença), suprimindo nele tudo que é estranho ao *eu*, o sujeito tenta se livrar também do Outro que o habita” (KHEL, 2002, p. 21).

Com o acima exposto, acreditamos ter apresentado as principais referências lacanianas no que diz respeito à ética da Psicanálise. Podemos resumir as proposições éticas a partir da psicanálise nos seguintes pontos:

1. Ancoragem da ética sobre a determinação inconsciente do sujeito (*Das Ding*) e de suas ações e não sobre a vontade, de ordem racional.
2. Impossibilidade de a ética ser orientada por um ideal de bem universal ou mesmo por um dever de ordem moral. A ética psicanalítica não é uma ética do bem e não propõe forma alguma de universalização moral.
3. Em lugar da ética do Bem Supremo, a psicanálise pretende ser uma ética do bem-dizer, segundo a qual cada um, em sua singularidade, orientaria o seu caminho desejante.
4. Questionamento da “disciplina da felicidade” (Lacan, 1959-60, p. 343) e da demanda de felicidade que o sujeito dirige ao Outro.
5. A perspectiva teórica e prática da psicanálise não devem reduzir-se ao ideal de uma harmonização psicológica (LACAN, 1959-60, p.354).
6. A ética psicanalítica propõe um retorno ao sentido da ação, isto é, aponta para a relação da ação com o desejo que habita o sujeito e trabalha no sentido de sua responsabilização por ele. “A inclusão do desejo na motivação legítima do agir, sua conceituação específica, e o modo particular pelo qual podemos conceber uma intervenção em seu campo constituem o cerne da postura ética em psicanálise” (SOUZA, 1993, p. 78).

Agora passaremos à discussão do endereçamento desses princípios para a temática da educação inclusiva. Nosso propósito é ter elementos para identificar na análise dos dados dessa pesquisa a relação que o discurso inclusivo estabelece com os princípios norteadores da ética psicanalítica.

4.1. Ética no campo pedagógico

É bastante conhecido o trabalho de Imbert (2001) acerca da ética no campo pedagógico. Desse livro, consideramos relevante para nossa discussão, sobretudo, sua distinção entre ética e moral e a articulação que propõe entre os preceitos morais e a prática pedagógica.

Segundo o autor, a ética diz respeito às proposições fundadoras do discurso, considerando a dimensão da fala, mas também do desejo inconsciente que recorta a singularidade do sujeito. A moral refere-se ao conjunto de regras e prescrições produzidas a partir das necessidades (ou “pseudonecessidades”) dos indivíduos na perspectiva da fabricação de bons hábitos.

Essa distinção entre ética e moral é construída a partir da diferenciação extraída das obras de Freud e Lacan entre regra e lei. Imbert refere-se ao caráter simbólico da lei, na medida em que a considera fruto dos destinos dados pelo sujeito ao seu desejo, a partir da interdição do incesto que inscreve a castração. A regra situa-se no campo da moral e tende à “ordem e disciplina; procede à identificação e à classificação; seu domínio é o do previsível, do simplificado e do controlável” (IMBERT, 2001, p. 18).

Para diferenciar a lei simbólica (sustentáculo da ética) das regras, Imbert recorre aos três registros da teorização lacaniana e acentua a pregnância imaginária no domínio da moral. Para ele, a moral circunscreve o campo das necessidades e regulamentos que têm como intenção controlar o sujeito. A ética, por sua vez,

substitui a perspectiva moral de uma fabricação de hábitos que garantem ao Eu sua boa conduta e conformidade às normas, pela perspectiva do sujeito, da fala e do desejo singulares. Exatamente onde a moral estabelece ligações, canaliza, unifica, a ética desliga, desfaz os hábitos, visa a ex-sistência fora dos moldes e das marcas indelévels (IMBERT, 2001, p. 15).

Imbert (idem, p. 32) destaca os efeitos imaginários da imposição de regras ao assinalar sua tendência à construção de um eu coeso, coerente com a ordem coletiva, chamada pelo autor de “Um-totalidade de um sujeito e de um Coletivo”. Em acréscimo a isso, o autor associa as identificações imaginárias com a garantia do lugar do mestre, “um mestre que por sua maturidade e superioridade, teria boas razões para empreender a formação de sujeitos virtuosos e autônomos”. Como produto das identificações imaginárias fomentadas por um Eu-mestre está o sujeito-objeto, subjugado às regras que lhe impõe o silenciamento de

sua palavra e de sua singularidade.

Nesse ponto, Imbert faz uma importante articulação entre a fabricação do Eu-Mestre e a função da ciência. Diferentemente do mestre antigo, cuja autoridade assentava-se na lei, o discurso de mestria na modernidade encontra seu alicerce nos conteúdos providos pelo saber científico. Em sua opinião, a cientificidade opera em favor do objetivo de mestria, garantindo-lhe sua eficácia.

A fabricação do Eu-Mestre encontrará a garantia de seu sucesso em uma prática erigida em ciência. Compreende-se, então, a insistência do pedagogo em fazer apelos aos serviços do psicólogo ou de qualquer outro cientista. Para além de qualquer informação, o pedagogo espera obter um saber sobre a criança; um saber que lhe permita superar seu objeto e lhe garanta que nada de imprevisto poderá advir; nada que possa introduzir a menor brecha em uma compreensão que pretende ser completa e definitiva (idem, p. 48).

Nesse sentido, o autor afirma que a moral constitui a essência da empreitada pedagógica. A moralização corresponde ao paradigma educativo que, por meio de suas práticas, visa à construção de uma infância regulada por bons hábitos e tem como efeito a produção de sujeitos-objetos. A escola, portanto, para além do objetivo de transmissão dos conhecimentos, teria o propósito de regular e moralizar a criança, adaptando-a ao coletivo.

Esta consideração conduz o autor a uma terceira distinção: entre *poiesis e práxis*. *Poiesis* é definida como toda ação voltada à realização de uma obra, à fabricação de um objeto, todo ele completo. O exemplo dado pelo autor dessa modalidade de fazer é a construção de uma casa: quando a casa está terminada, deixa-se de construir. Já a *práxis* é uma ação que não se esgota em uma produção. Sua finalidade é o próprio exercício contínuo de criação e de produção de um sujeito, tarefa “por essência, inacabada e inacabável” (IMBERT, 2001, p. 31).

Com relação à prática pedagógica, o autor identifica sua função *prático-poietica*, na medida em que a atividade visa à produção de um conhecimento como obra acabada, mas não deve reduzir-se a ela. Sua interpelação ética aponta para o perigo do esquecimento da dimensão de criação que toda ação pedagógica deve conter. Uma das consequências desse esquecimento da imprevisibilidade inerente ao ato pedagógico é a prevalência da técnica e da didática como o corolário da racionalização da empreitada educativa. Na dimensão técnica, moral e ciência acomodam-se em sua “preocupação com o Um e o Todo” (idem, p. 59) e não recuam em pedir à escola que prepare crianças adequadas e realizadoras das tarefas solicitadas pelo mestre.

Em contrapartida,

A ética introduz a dimensão do sujeito [...]. Ela leva a educação a enfrentar a tarefa inacabável de não mais virar Um; ou ainda de estilhaçar a dominância da imagem; ou seja, reconhecer que para o ser vivo falante não existe modelo único, não existe um referente, não existe sistema fixo de representações (IMBERT, 2001, p. 60).

Em resumo, o autor descreve um quadro em que a pedagogia é marcada pela predominância da moral, das regras e da *poiesis*, em detrimento da dimensão ética, referida à lei simbólica, que resulta no exercício de uma *práxis*.

No que se refere à educação inclusiva, interessa-nos saber em que medida esses ordenadores da atividade pedagógica (moral, regras, *poiesis*) estão presentes nas políticas educacionais e nos processos inclusivos que ocorrem no cotidiano das escolas.

Do ponto de vista das políticas públicas, temos como hipótese que o discurso da inclusão está alicerçado sobre um imperativo moral (“Tu deves incluir”), sustentado sobre um ideal de convivência harmônica entre os sujeitos e de universalidade de uma ação que desembocaria no bem de todos. A literatura nos indica que o discurso corrente anuncia a promessa de uma inclusão sem tensões, compondo ideais de homem, de laço social e de ação educativa que partem de pressupostos muito distantes dos que vemos esboçar-se nos textos freudianos (ALMEIDA, 2004; CIFALI, 2009; JERUSALINSKY, 2001; LAJONQUIÈRE, 2001; VOLTOLINI, 2004, 2012).

Em acréscimo à dimensão moral (e decorrente dela), diversos autores apontam também para a prevalência da técnica, que se desdobra em orientações para a execução de uma boa inclusão. Nesses casos, destacam a importante função da Ciência como um discurso que alimenta as certezas sobre o outro e que tende à universalização das práticas.

Portanto, o que os autores de orientação psicanalítica parecem sugerir é que o movimento em favor da inclusão escolar assenta suas bases fundamentalmente sobre duas posições discursivas: o discurso de mestria e o discurso universitário, cujo saber está em posição de dominância. No primeiro caso, a imposição da inclusão parte da força da lei instituída e, no segundo caso, parte de um suposto saber sobre o outro.

Do ponto de vista, porém, dos processos inclusivos (na singularidade da relação do professor com um aluno incluído) podemos indagar se essa perspectiva discursiva apresenta-se de maneira distinta, ou ao menos, se ela pode ser nuançada pela presença de outros discursos, tais como o da histórica e do analista.

Entendemos que, ainda que a *práxis* inclusiva sofra efeitos diretos da política voltada à inclusão, ela pode apresentar aberturas para questionamentos e para a implicação do professor na criação de um caminho singular para a escolarização de seu aluno. Em outras palavras, interessa-nos saber se, ao fechamento presente no discurso político-ideológico da inclusão, corresponde a impossibilidade (ou as dificuldades) de efetivação dos processos inclusivos singulares.

Como afirma Rahme (2010), há muitos elementos que podem se interpor entre a educação inclusiva como proposta política e sua implementação nas escolas.

Nesse sentido, questionamo-nos: para além da propagação de sua tendência democrática e igualitária, o discurso inclusivo comporta a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente que carrega uma indeterminação quanto à execução das práticas pedagógicas? Para além do reducionismo da técnica, as práticas inclusivas alinhadas a esse discurso oferecem um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem para que o sujeito possa *bem-dizer-se* a partir de sua singularidade?

Essas são as questões que, pela análise do discurso sobre a inclusão, nos propusemos a encaminhar.

5. Discurso e Psicanálise: considerações metodológicas

... o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja sob a forma de seu próprio nome (LACAN, 1978, p. 226).

5. 1. Método

A noção de discurso, assim como as diversas modalidades de abordagem do mesmo, têm tido um papel cada vez maior nas ciências sociais contemporâneas. Investigadores de disciplinas bastante diversas como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a linguística ou a psicanálise, têm usado tal noção em abordagens teórico-metodológicas variadas para definir e interpretar problemas nos seus respectivos campos de saber.

Porém, de imediato, confrontamo-nos com uma questão fundamental: sob a noção de discurso coexistem múltiplas perspectivas teóricas, das quais derivam características e procedimentos também diferentes, muitas vezes incompatíveis.

No interior do campo das ciências humanas, nota-se um movimento de proliferação dos estudos sobre o(s) discurso(s) que responde, a princípio, a duas questões: “Em primeiro lugar, a insatisfação com as abordagens positivistas e tradicionais nas ciências sociais”, que se fizeram repercutir em meados dos anos 1960, engendrando o que alguns autores denominam de "crise na psicologia social". Em segundo lugar, pelo crescente interesse por perspectivas alternativas tais como a Teoria Crítica, o pós-estruturalismo, a crítica social que, “em interligação, são responsáveis pela chamada ‘viragem linguística’ nas ciências sociais” (NOGUEIRA, 2008).

Certamente, não podemos deixar de considerar a discussão proposta pela Psicanálise a partir desse "giro linguístico" que marca a mudança no papel atribuído à linguagem, situando-a para além de um simples instrumento de comunicação a serviço da expressão do pensamento. É a partir da psicanálise e da descoberta do inconsciente que vimos o surgimento de novas leituras sobre o papel da linguagem, em especial, após a visada lacaniana, segundo a qual o sujeito é efeito do discurso, mais do que usuário do código linguístico. Dessa perspectiva, podemos dizer que com a contribuição psicanalítica a

linguagem passou a ser concebida como o “engenho instituinte”⁸ do sujeito e dos laços sociais.

Neste capítulo pretendemos apresentar a concepção psicanalítica de discurso, mais especificamente a partir das contribuições de Lacan sobre a lógica do significante e sua teorização sobre os quatro discursos. Começaremos por apresentar algumas das influências inspiradoras de Lacan, retiradas de seu retorno a Freud, passaremos pela definição dos discursos e de seus elementos constituintes para, por fim, apresentar uma análise de um conjunto de textos escritos em torno do tema da inclusão escolar a partir desses operadores da psicanálise lacaniana.

Tal proposta de leitura do campo social inscreve-se em uma perspectiva aberta por Freud que, em *Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica*, texto de 1919, já visualizava a psicanálise como um instrumento forjado para transcender os limites do setting padrão. Na tradição inaugurada pela psicanálise francesa essa proposta pode ser concebida como o exercício de uma clínica psicanalítica ampliada, ou como propôs Lacan em 1967, psicanálise em extensão.

Na ocasião de sua proposição sobre o ensino e a transmissão da psicanálise, aludindo ao texto freudiano sobre as explicações, aplicações e orientações da psicanálise (Freud, 1933), Lacan estabeleceu uma distinção entre psicanálise em intensão e a psicanálise em extensão. A psicanálise em intensão (neologismo que faz referência à constante tensão do sujeito do inconsciente, campo de trabalho da psicanálise) compreende tudo o que diz respeito à formação do analista (análise pessoal, teorização e supervisão da prática clínica), enquanto que a psicanálise em extensão implica no diálogo com outros campos de saber e na oferta de alguns de seus pressupostos a outros espaços de trabalho, especialmente no âmbito das instituições sociais. Para Soares (2009) “o que orienta a extensão da psicanálise como experiência original é a extensão de sua intensão, que responde com sua ética aos imperativos da atualidade, distinguindo-a de outros métodos”.

Retomando a tradição freudiana, portanto, Lacan expande a psicanálise para além da clínica individual reafirmando assim seu potencial teórico capaz de analisar conflitos e eventos históricos importantes para a humanidade. O empenho de Freud no sentido de pensar, por um lado, os efeitos da cultura na constituição do sujeito e da neurose e, por outro lado, o lugar da própria psicanálise como produtora de cultura e de uma nova modalidade de laço

⁸ Termo tomado de empréstimo de Guirado, M. em “Psicanálise e Análise do discurso”.

social levou-o a se interrogar sobre a delimitação de seu campo de atuação, o que pôde ser observado em vários textos em períodos distintos de sua produção teórica.

Desde os primeiros estudos sobre as histéricas (FREUD, 1895, 1905, 1908), podemos acompanhar suas observações sobre a relação entre o sofrimento psíquico e as condições sociais e a influência da sexualidade recalcada sobre a gênese da neurose e a sobre a determinação do sintoma. Para Oliveira (2002), a partir dessas considerações, o adoecimento passa a ser concebido, entre outros fatores, como fruto do rigor da moralidade de uma época que, ao silenciar sobre a sexualidade acaba por produzir seu oposto, ou seja, uma sexualidade “que não deixa de exibir-se nas contorções histéricas, espetáculos solitários da luta entre as convenções e o desejo”.

Em alguns de seus textos chamados sociais: “Totem e Tabu”, “Psicologia de grupo e análise do ego” e “Mal-estar na civilização”, Freud dedica-se a estudos sobre a civilização, a relação do sujeito com a cultura e estabelece o que ele considera como sendo o fundamento do laço social entre os humanos.

“Totem e Tabu” representa uma primeira tentativa formal de Freud de aplicar as descobertas da Psicanálise ao campo da Psicologia Social. Ao discorrer sobre as características das sociedades primitivas e sua organização em torno dos totens, o autor aborda a relação entre a norma, a Lei e a sexualidade traçando as linhas do que, para ele, seriam as condições necessárias para a constituição do *socius*: a interdição do desejo.

O assassinato do pai da horda, a quem tudo era permitido, encontra-se na origem da discussão sobre o laço social em Freud, assassinato esse que marca o início da organização social e das restrições morais e religiosas. A proibição do incesto é destacada como um elemento indispensável ao funcionamento da família, à aceitação da aliança entre os homens, à filiação e, portanto, à estruturação do sujeito.

Depois desse primeiro texto voltado à discussão do social, Freud publica “Psicologia de grupo e análise do ego”, em 1921, texto no qual questiona a clássica distinção entre psicologia individual e psicologia social. Para Koltai (2002), em Freud a subjetividade e o laço social estão fundados sobre o discurso do inconsciente que é, ao mesmo tempo, singular e coletivo, fruto do encontro do sujeito com o campo do Outro. Nesse texto, que traz mais uma referência importante para a discussão do laço social em psicanálise, Freud destaca a importância dos laços libidinais na formação dos grupos e na limitação do narcisismo. Laços tecidos pela linguagem e movidos pela libido.

A discussão de temas relativos à cultura avança em “Mal-estar na civilização” (1930), um dos textos fundamentais da teorização psicanalítica, no qual Freud recapitula temas tratados em “O futuro de uma ilusão” (1927). O que importa destacar desse trabalho é a definição de cultura que o autor apresenta e sua conseqüente afirmação de que a fonte do sofrimento humano tem origem social. A cultura é descrita como reguladora das relações entre os homens e a civilização é vista como a materialização das restrições impostas ao princípio do prazer, exigindo do sujeito uma renúncia pulsional no estabelecimento de seus laços. “O mal-estar na civilização” (FREUD, 1930) é, portanto, um texto sobre os limites impostos ao sujeito pela convivência em sociedade e sobre a inevitabilidade do conflito.

Para Quinet (2006, p. 17), “o mal-estar na civilização é o mal-estar dos laços sociais. Estes se expressam nos atos de governar e ser governado, educar e ser educado e, também, (...) no vínculo entre analista e analisante”. Governar, educar e analisar constituem-se como os três ofícios impossíveis apresentados por Freud no prefácio escrito para o livro *A Juventude Desorientada*, de Aichorn.

Apoiado sobre essas três impossibilidades e acrescentando a elas uma quarta, “o fazer desejar”, característico do discurso da histórica, é que Lacan vai propor sua teorização sobre os quatro discursos. Para ele, essas quatro formas de se relacionar – governar, educar, analisar e fazer desejar – constituem os quatro discursos, que funcionam como “uma espécie de polo de atração para o qual convergem, num movimento de balança constante, todos os discursos existentes”. (JORGE, 1997, p.158). São quatro discursos radicais que podem recobrir diversas formações discursivas e servir como um analisador importante dos discursos contemporâneos.

Se tentarmos definir esses modos de relação em termos de discurso, podemos dizer que:

Governar corresponde ao discurso do mestre/senhor, em que o poder domina; educar constitui o discurso universitário, dominado pelo saber; analisar corresponde ao laço social inventado no início do século XX por Freud, em que o analista se apaga como sujeito por ser apenas causa libidinal do processo analítico e, fazer desejar é o discurso da histórica dominado pelo sujeito da interrogação (...), que faz o mestre não só querer saber mais, mas produzir um saber (QUINET, 2006, p. 17).

Para sermos precisos com relação à definição de educação que defendemos nessa tese diríamos, diferentemente de Quinet, que ensinar é o que constitui a marca do discurso universitário, enquanto que o ato de educar ordena-se tal como o discurso do mestre. Esta distinção não constitui a preocupação de Quinet na obra citada, mas achamos pertinente

precisá-la, na medida em que consideramos a educação de forma mais ampla do que a transmissão dos conhecimentos. Compartilhamos da definição da educação como constituinte do sujeito na medida em que opera na transmissão de marcas simbólicas que possibilitam à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem a partir de seu desejo (LAJONQUIERE, 1999; KUPFER, 2010).

Para Jorge (1997), a originalidade dessa teoria reside no fato de tratar o laço social como essencialmente fundado na linguagem, assim como o inconsciente.

O *Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* foi o momento em que a formalização da teoria dos quatro discursos foi levada a público pela primeira vez. Segundo Castro (2009, p. 246), esse conjunto de conferências foi assim nomeado por apresentar, ao mesmo tempo, uma proposta de retomar a obra freudiana pelo avesso, isto é, “pôr para fora o lado de dentro de sua teoria”, analisando criticamente a clínica e teoria, mas também por refletir a relação de avesso entre o discurso do mestre e o discurso do analista.

Ainda que a teorização lacaniana seja concebida em termos estruturais, isto é, mantenha certa independência com relação aos aspectos históricos de uma época, não podemos deixar de considerar o contexto social de emergência do seminário 17: maio de 68, “momento em que uma reflexão forçada se impôs a partir de um denominador comum surgido na cultura: as novas formas de laço social”. E, concomitantemente, no interior do campo psicanalítico, momento de “eclosão de uma crise na Escola Freudiana de Paris em torno da questão do passe, do ensino, da transmissão e da própria estrutura da instituição psicanalítica” (Castro, 2009, p.247).

É importante destacar que o termo “discurso” foi utilizado por Lacan desde o seminário 3, em 1955-56, para referir-se a um discurso que não é apenas uma forma de expressão ou um meio de comunicação, mas um instrumento constituinte da realidade humana. Para o autor, a linguagem é a condição do inconsciente e é a partir dele que se instaura um “certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode se inscrever algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas” (LACAN, 1969-70, p.11).

Nesse contexto, o discurso é entendido como “uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra [...], um discurso sem palavras” (LACAN, 1969-70, p.11). Estrutura esta que caracteriza o que se passa na relação de um significante com outro significante, “donde resulta a emergência disso que chamamos de sujeito” (ibidem). A noção de discurso, portanto, a partir da psicanálise lacaniana, passa a contemplar aquilo que articula

o sujeito ao outro, que define posições discursivas e modalidades de relação. Para Jorge (1997, p.158) o discurso é definido por Lacan como “o que funda e define cada realidade”, constituindo formas particulares de estabelecimento dos laços sociais.

Sua formulação acerca de discurso está assentada sobre importantes pressupostos psicanalíticos: a tese do inconsciente e a ideia de um assujeitamento pela linguagem, ou seja, da existência de uma rede simbólica que determina, produz um sujeito,

sua história e, mais precisamente, a história de um dizer, aquilo que já estava lá antes mesmo de seu nascimento, no discurso de seus pais, aquilo que, depois de seu nascimento, não cessa de acompanhá-lo e de orientar sua vida (CHEMAMA, 1995, p. 48).

O que produz um sujeito, entendido como um ser de linguagem, é que um significante vai representá-lo junto a outros significantes e, por isso mesmo, determiná-lo. Essa operação de causação do sujeito produz um resto, já que, ao inscrever-se na linguagem, o sujeito não tem mais acesso direto ao objeto de sua satisfação. O objeto da pulsão, essencialmente variável e inatingível, tal como o define Freud, está para sempre perdido, o que lança o sujeito em direção ao outro em busca do reencontro com o objeto das primeiras experiências de satisfação. Podemos dizer que o laço social é a tentativa de obtenção de satisfação compensatória à ausência de relação sexual, isto é, da complementaridade entre os sexos e da realização do desejo.

Além da premissa do inconsciente que leva Lacan à construção da teoria dos discursos, suas formulações retomam a discussão freudiana sobre o instinto gregário, paradigma de Freud para pensar o social. Se o que agrega os humanos não é um saber instintivo, já que não possuímos um *modus operandi* universal, o elemento essencial dessa união passa a ser o amor em suas mais diversas manifestações.

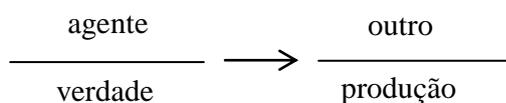
Passemos agora à maneira como foram formalizados os discursos e à definição de seus elementos constituintes.

A teoria dos discursos é o corolário de importantes desenvolvimentos lacanianos anteriores, em especial, da lógica do significante, da qual se depreendem os elementos que compõem as fórmulas dos discursos. A associação combinatória desses elementos constitui o que Lacan chamou de matemas, em sua pretensão de formalização da psicanálise, com vistas a uma transmissão “de um mínimo matematizável”.

São quatro os elementos que compõe a estrutura de todo discurso: significante mestre (S_1), a rede discursiva que constitui o saber (S_2), o sujeito barrado ($\$$) e objeto causa da

incompletude do sujeito e, portanto, causa do seu desejo (a). O S_1 é um significante que tem propriedade de comando. O S é barrado para indicar que o sujeito em questão não é o sujeito autônomo, mas sim determinado pelo significante e o objeto a é o que não se alcança do gozo e, por isso, não cessa de promover a condição desejante no sujeito.

Também são quatro os lugares que esses elementos podem ocupar nos matemas: o agente, o outro, a produção e a verdade. Esses lugares são escritos por meio de dois binômios interligados por uma seta:



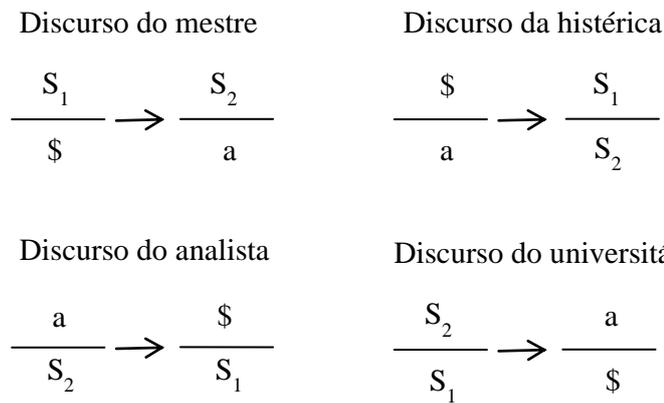
Para Jorge (1997, p. 43) esses lugares correspondem a duas questões cruciais para toda análise de um discurso. São elas:

1. Em nome de quê esse discurso, questão que pode ser subdividida em duas:
a) o que organiza esse discurso, o que desempenha o papel de agente; b) o que o organiza mais fundamentalmente, qual é a sua verdade?
2. Em vista de quê esse discurso, ou seja, a) qual é o outro ao qual esse discurso se dirige e b) qual é o produto que tal discurso comporta?

Isso significa que quando falamos, ocupamos um lugar. Interpelamos o outro a partir do lugar de agente, movidos por uma verdade, e o colocamos também em um determinado lugar. A palavra endereçada ao outro tem um efeito que é o produto desse discurso e que está alocado no lugar da produção.

A rotação dos quatro elementos nos quatro lugares vai configurar a estrutura de cada discurso. Os lugares dos discursos são fixos na medida em que implicam que “todo e qualquer discurso apresenta uma verdade que o move, sua mola propulsora, sobre a qual está assentado um agente, que se dirige a um outro, produtor, a fim de obter deste uma produção”. (JORGE, 1997, p. 158).

Tais rotações, que não constituem um movimento circular completo, conferem as seguintes possibilidades discursivas: o discurso do mestre, o discurso do universitário, discurso da histórica e o discurso do analista. Além dessas quatro formações, Lacan enuncia uma quinta possibilidade discursiva que é o discurso do capitalista, considerado por ele uma formulação contemporânea do discurso do mestre.



Além desses lugares, letras, setas e barras, Lacan incluirá na estrutura dos discursos, um pouco mais tarde, em *Radiofonia* (1970), a categoria da impossibilidade. Essa categoria nos interessa particularmente para o presente trabalho, pois se inscreve sobre as barras, entre as fórmulas, ou seja, entre os lugares do agente e do outro, marcando aí uma impossibilidade radical nas relações entre os mesmos.

Assim, no discurso do mestre, a impossibilidade está colocada entre o mestre (S_1) e o saber (S_2), “indicando-nos assim a impossibilidade de governar aquilo que não se domina, a impossibilidade de mandar no saber e a impossibilidade de fazer o seu mundo, do mestre, funcionar” (Castro, 2009, p. 251). No discurso da histórica, a impossibilidade está localizada entre o $\$$ e o S_1 , o que nos revela a impossibilidade do outro responder à demanda da histórica ou mesmo de se relacionar com ela. No caso do discurso do universitário, a impossibilidade está colocada entre o saber (S_2) e objeto a , como marca da impossibilidade de educar tendo como dominante o saber e tomando o outro como objeto. Já no discurso do analista, a impossibilidade está situada entre o objeto a e o $\$$, indicando-nos assim a impossibilidade de cura do sujeito, ainda que o agente desse discurso seja o analista na posição de objeto causa de seu desejo.

Lacan privilegia o lugar do agente como aquele a partir do qual o discurso se ordena, o lugar dominante. O elemento que ocupa a posição de agente é o que domina o laço social descrito por esse discurso, ou seja, é aquele que determina a ação do sujeito. É o que confere a marca de cada discurso, agindo de modo imperativo e influenciando todos os outros lugares e elementos. Entretanto, Lacan define esse lugar não como aquele que faz, “mas aquele a quem se faz agir” (LACAN, 1969-70, p. 161). Com isso, ele quer evidenciar a condição de sujeição do agente à verdade que modula o seu dizer.

No discurso do mestre, a dominante é a lei, no da histórica é o sintoma, no do universitário é o saber e no do analista, o mais-de-gozar. [...] Assim, o que caracteriza a ação de governar é a lei, a do educar é o saber; no caso da histeria, ou seja, do fazer desejar, é a divisão do sujeito expressa no sintoma,

e o que vai dominar o discurso do analista é o próprio analista com seu desejo, pois é ele que dirige o tratamento (QUINET, 2006, p.35).

O discurso do mestre é o primeiro a ser apresentado por Lacan no seminário 17 e é sobre ele que o autor mais se dedica nesse trabalho, principalmente em sua oposição ao discurso do analista.

Lacan afirma que o discurso do mestre se fundamenta em uma relação de expropriação do saber do escravo, quem tem o *savoir-faire*, e em sua transmutação em saber do senhor. Ele distingue duas faces do saber, o saber consciente, que é da ordem do conhecimento e está mais voltado à execução de tarefas, o que o aproxima do saber animal, e o saber inconsciente, saber que “não se sabe”, elemento central no discurso psicanalítico.

O discurso do mestre é considerado o discurso fundador da civilização por sua equivalência com o discurso que faz advir o sujeito a partir da incidência do significante-mestre (S_1) sobre o saber (S_2). Lacan apresenta no Seminário 7 os argumentos que o levam a defender a compatibilidade entre a teoria de constituição do sujeito e a da instauração do discurso. Para ele, outros pontos de identidades entre instauração do psiquismo e o discurso do mestre são: ambos constituem-se às custas de um saber recalcado e da combinação de significantes de modo a fixar um significado.

No discurso do mestre, o saber recalcado é aquilo que é da ordem do singular, o que pode ser depreendido da posição do \$ abaixo da barra, no lugar da verdade. O sujeito barrado está sob a barra para significar que ele não participa do discurso manifesto, mas está necessariamente presente. Nessa figura do discurso, há que se esquecer-se de algo do singular para que nenhuma singularidade sobreponha-se à instituição, às regras impostas ao coletivo.

Essa operação evidencia que nesse circuito, o agente desconhece o que o mobiliza (\$). A incompletude do mestre permanece recalcada para que ele se situe como senhor que ordena ao outro e espera que este responda sabendo o que fazer.

E aqui estamos no discurso do Mestre antigo, no dizer de Lacan, [...] Senhor de si e dos outros, que ordena, que impõe certos mandamentos e que, ao mesmo tempo, deixa oculto que sua posição se sustenta sobre uma falha, sobre uma divisão que, caso seja explicitada, pode mostrá-lo na sua condição de sujeito atravessado por dúvidas sobre o seu ser, sobre o seu ser no mundo. Dúvidas impossíveis de responder de forma definitiva e que o colocam numa radical dependência do outro que é posto a trabalhar para o seu gozo (REVAH, 2009).

Lacan afirma que o mestre não tem desejo de saber, mas sim, “desejo de que as coisas andem” (LACAN, 1969-70, p. 21). Esse discurso vive de vigiar, para encontrar o que é

disfuncional e corrigir, fazer funcionar. Na posição do outro (acima da barra, à direita) está colocado o saber, indicando que este não se encontra no campo do agente e o que se produz fica mais uma vez inacessível ao agente: o objeto a, causa da incompletude do sujeito. É um discurso reconhecido por querer dominar, “discurso de domínio, da consciência como dominante, como idêntica ao eu, fundando uma eu-cracia”, como afirma Vaz (1992, p.252).

Podemos dizer que, utilizando-se da sugestão e aproveitando da posição de suposto saber em que o mestre é colocado, ele funciona como elemento regulador e normativo, fixando um sentido único e, portanto, imaginário. Se recorrermos às estruturas discursivas fornecidas por Lacan para pensarmos a educação, podemos afirmar que as instituições pedagógicas erigem-se sobre essa mesma fórmula, que se expressa também no discurso político.

O discurso da histérica surge com um quarto de giro a partir do discurso do mestre. Quinet (2006, p, 19) destaca que o termo “Histeria, aqui, não se refere à neurose do mesmo nome, mas a uma forma de relacionamento humano em que um provoca no outro o desejo e a criação de um saber, tal como as históricas fizeram com Freud”.

Esse discurso é marcado pelo \$ na posição dominante e pelo S_1 na posição do outro. Abaixo da barra, temos o saber (S_2) como produto e o objeto a como a verdade que anima o sujeito. Disso depreendemos que o sujeito dividido dirige-se ao fundamento do outro (S_1) a partir de uma posição de enigma. Seu discurso comporta uma demanda endereçada ao mestre para que este produza um saber sobre seu sofrimento, fruto de sua divisão como sujeito do inconsciente.

Porém, a histérica coloca o mestre em um impasse, na medida em que o saber produzido por ele não responde à sua demanda. O sintoma da histérica, que remete ao inconsciente, não é passível de inscrição no discurso médico. Isso quer dizer que o saber produzido pelo mestre falha e a histérica não cessa de denunciar essa falha e de destituir o mestre. Por meio do laço instituído por esse discurso, o mestre sente-se impelido a produzir novos saberes que, por sua vez, também não recobrirão o real do corpo da histérica.

Buscar um mestre que possa dominar o saber é o intuito da histérica que recalca a falta (o que se vê pela posição do objeto a do lado esquerdo, sob a barra) e expressa seu sintoma no corpo. Contudo, o efeito deste discurso é provocar o saber, pois ele desafia a autoridade, a teoria estabelecida, evidenciando a impossibilidade do mestre-todo. Por isso, Lacan apresenta o discurso da histérica como o ideal de funcionamento da ciência, já que esse discurso introduz a participação do sujeito na produção do conhecimento.

O discurso científico, entretanto, nem sempre funciona segundo esse ideal, no qual há produção de saber a partir de uma interrogação do sujeito. Ele pode operar conforme o discurso universitário no qual o saber se estabelece como autônomo no laço com o outro que é, então, tomado como objeto desse saber sem autoria (S_1 no lugar da verdade recalcada). Nessa modalidade discursiva, fica evidente a pretensão da Ciência de construir um discurso universal, à custa do escamoteamento do lugar do sujeito da enunciação.

Ao descrever o discurso da histérica, Lacan (1969-70, p. 21) marca uma importante consequência deste para o discurso pedagógico, ao afirmar que “o que conduz ao saber não é o desejo de saber. O que conduz ao saber é [...] o discurso da histérica”.

Com mais um quarto de giro, teremos o discurso da universidade. Para Revah (2009), esse discurso pode ser pensado como o pivô da posição do professor na contemporaneidade. Ele é caracterizado pelo saber (S_2) na posição de agente, que toma o outro como objeto e o faz trabalhar em favor da consolidação desse saber. O agente fala em nome de um saber que não é o seu, um saber articulado, aparentado ao saber científico.

Trata-se de um saber objetivo apenas no seu semblante, pois a sua verdade, a verdade dessa posição, expressa na fórmula lacaniana (do lado esquerdo, embaixo) é a de um saber sustentado por uma posição subjetiva, dada por um significante (S_1) que fixa um determinado sentido para a cadeia significante (S_2) (REVAH, 2009).

O discurso universitário escreve a possibilidade de um conhecimento formal ao qual o aluno deve se assujeitar: há um saber (S_2) sobre o outro, e sobre como esse outro, objetualizado deve ser. A colocação do objeto a no lugar do outro, indica a impossibilidade deste se deixar capturar pelo saber formalizado. O conhecimento não diz tudo sobre o outro. Isso quer dizer que, na tentativa de amarração do discurso universitário, algo sempre escapa, produzindo um sujeito dividido, marcado pela alienação ao saber do mestre. Isso é o que indica a localização do sujeito barrado (\$) no lugar de produto do laço social que é regido por esse discurso.

O discurso analítico, por sua vez, foi criado para fazer face ao discurso da histérica. No exercício da clínica, que serviu de base para a construção da psicanálise, Freud ofereceu sua escuta ao sofrimento das pacientes histéricas, passando ao largo da usual posição do mestre, detentor de um saber sobre o outro, característica do discurso médico de sua época. Ao acreditar que a fonte do sofrimento expresso no corpo dessas pacientes apresentava

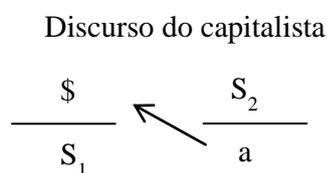
estreita relação com aspectos inconscientes (o recalcado da sexualidade infantil) e que o material trazido em suas falas continha um saber inconsciente, Freud inaugurou uma posição que Lacan nomeou, no *Seminário, livro 17*, de discurso do psicanalista, definindo-o como o único que considera o outro como sujeito.

Isso pode ser afirmado, pois, em sua configuração, o discurso do analista traz o \$ no lugar do outro, o analista na posição dominante exercendo a função de objeto a, causa do desejo do analisante e dirigindo a análise para que este produza seu significante mestre (S_1 no lugar da produção).

Tal configuração dos elementos traduz o essencial da experiência analítica que é uma nova forma de abordar o sujeito em sua determinação inconsciente, formulando uma interrogação acerca da ideia imaginária do saber como uma totalidade fechada e sua “colusão com a ideia de satisfação”. (LACAN, 1969-70, p. 29). Por conta disso, constitui-se como o avesso do discurso do mestre. Ao destituir o saber com o qual o objeto é constituído no discurso de mestria, o discurso analítico torna possível uma conjunção do saber com a verdade. Sua especificidade está em problematizar as formas de saber que rejeitam ou excluem a dinâmica da verdade.

Nogueira (1999) considera que é o seminário 17 que estabelece no ensino de Lacan aquilo que foi chamado de “eixos da subversão analítica”. A subversão analítica refere-se à “preocupação lacaniana de mostrar que o que ele chamou de Discurso Analítico, subverte o discurso corrente, ou seja, o Discurso do Mestre, que pretende usar a linguagem para exercer um domínio através do poder do conhecimento e das leis positivas” (idem).

Além dos quatro discursos já mencionados, Lacan propõe um quinto discurso que, assim como o discurso do universitário, é considerado uma variação do discurso do mestre colocado em funcionamento na contemporaneidade: o discurso do capitalista.



Segundo Voltolini (2009), a concepção do discurso do capitalista provém da articulação realizada por Lacan entre o marxismo e a psicanálise, baseada especificamente na teorização freudiana sobre o desejo inconsciente e a relação do sujeito com o objeto. Essa engrenagem discursiva, a despeito da impossibilidade de satisfação do desejo, escreve a primazia do objeto sobre o sujeito. “Com isso, opera uma redução [...] do sistema desejan- te,

marcado pela falta, para um regime de completude no qual a satisfação poderia ocorrer plenamente”.

Sua inscrição no matema é construída a partir da inversão nos lugares do agente e da verdade: o sujeito barrado passa a ocupar o lugar do agente do discurso e o significante mestre ocupa o lugar da verdade. Dessa nova configuração dos elementos discursivos nas fórmulas, podemos extrair três consequências imediatas: (1) o capitalismo reforça o lugar do agente, empalidecendo o lugar da verdade; (2) Por conta da inversão da seta, permite-se, pela primeira vez, certa circularidade no discurso, o que muda a relação entre o sujeito e objeto na medida em que propõe que há um objeto que oferece plena satisfação para o sujeito (pulsão e objeto da pulsão completando-se); (3) A introdução da seta que aponta do objeto a para o \$ sugere que, nesse discurso, o objeto feito para gozar está determinando o sujeito.

Para Quinet (2006) o essencial do discurso capitalista é que ele “efetivamente não promove o laço social entre os seres humanos: ele propõe ao sujeito a relação com um *gadget*, um objeto de consumo curto e rápido [$\$ \leftarrow a$]”. Na opinião de Soler (2011), esse regime discursivo produz um sujeito comandado pelos produtos. Nesse sentido, o discurso do capitalista desfaz os laços e as solidariedades sociais ao criar um contexto em que o sujeito tem diante de si como único projeto de vida o seu sucesso pessoal, seus bens e suas aquisições. A própria relação amorosa é tomada no interior dessa lógica de mercadoria, em que o outro ou é tomado como objeto de consumo ou dispensado como dejetivo. Soler (2011, p. 64) nos relembra a relação estabelecido por Lacan entre o capitalismo e a “exclusão das coisas do amor”. Ao subtrair a dimensão do laço, o capitalismo pretende excluir também a castração. Diz ela:

Constatamos que quanto mais o tempo passa, mais a civilização avança e mais nós somos instrumentalizados por todos os produtos, os quais nós não podemos ficar sem, os aparelhos, as ferramentas, e é suficiente um pequeno defeito para que tudo trave de maneira muito dramática. Não somos somente instrumentalizados pelos produtos, mas ameaçados pelos efeitos da produção (SOLER, 2011, p. 61).

Nessa mesma direção, Voltolini (2009) destaca que a transformação de sujeitos em objetos “é uma operação crucial para o capitalismo, porque é como objeto que eles podem ser mais bem manipulados em direção ao consumo. Podem até mesmo [...] serem consumidos”.

A partir das considerações teóricas apresentadas até aqui, iremos propor uma metodologia de pesquisa e de abordagem do discurso sobre a educação inclusiva que leve em consideração esses operadores da psicanálise.

A formulação lacaniana dos quatro discursos faz-se particularmente interessante para construir reflexões acerca desse tema, pois toma o discurso em sua vertente significante. Contrariamente a um certo modelo da análise de discurso da psicologia ou da linguística, centrada nos enunciados e naquilo que se apresenta de forma manifesta no discurso, consideramos que a enunciação pode não coincidir com o enunciado. A disjunção da intenção consciente do dizer e da verdade que subjaz o dito é o que define o próprio campo da psicanálise.

Nossa proposta metodológica de leitura surge da matriz da análise e implica em abordar os discursos a partir da enunciação. Para isso, é preciso interpretar os discursos a fim de identificar o tipo de laço social que se estabelece, a forma como se apresenta e os efeitos que promove, verificando o elemento específico que domina esse laço e determina a ação do sujeito.

Para Quinet (2006, p. 34),

Quando se toma um laço social, pode-se avaliar em qual discurso se está através da dominante, ou seja, daquilo que esse discurso confessa querer dominar. [...] Todo discurso que trata o outro como objeto pode ser chamado de discurso universitário. Todo laço social que trata o outro como mestre é discurso da histórica. Quando alguém trata o outro como escravo ou como um saber a produzir, estamos no discurso do mestre. O discurso do analista é o único laço social que trata o outro como sujeito.

Pretendemos, portanto, analisar fragmentos discursivos que permitam determinar os agenciamentos discursivos predominantes no cenário do movimento de inclusão escolar: quem são os agentes dos discursos em circulação, a que outros os discursos se dirigem, qual a verdade que move os discursos e o que se produz a partir deles. Privilegiaremos a vertente do sentido e o acompanhamento da cadeia associativa no discurso. Trabalharemos a trama discursiva a partir do que Lacan define como significância, isto é, a montagem do significante no discurso, suas repetições, seu movimento, focando o mecanismo estrutural da produção dos discursos.

Introduzir essa dimensão é operar sobre os discursos a partir de conceitos fundamentais da psicanálise, visando não à construção de um objeto, mas sim a sua desconstrução, fragmentação e análise.

5. 2. Corpus da pesquisa

O corpus dessa pesquisa é composto de fragmentos discursivos oriundos de duas fontes: (1) um grupo de profissionais que trabalham com educação inclusiva, cuja escuta é realizada pela pesquisadora no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e (2) o material veiculado pelo Fórum Permanente de Educação Inclusiva.

O grupo de escuta de profissionais que trabalham com educação e com a interface da psicologia com os campos da educação e da saúde mental insere-se em uma modalidade de atendimento oferecido pelo Serviço de Psicologia Escolar do IP-USP chamada Plantão Institucional. O Plantão Institucional foi criado em 1997 e já atendeu mais de sessenta instituições, dentre as quais se encontram escolas públicas de ensino fundamental e educação infantil, equipamentos de complementação à escola, casas-abrigo e equipes multidisciplinares ligadas às Secretarias Municipais de Educação e Saúde de diversos municípios.

O significante “plantão” que dá nome ao dispositivo de atendimento tem uma função mais inspiradora do que realista, já que o trabalho não se refere às práticas médicas de atendimento das urgências, mas sim à disponibilidade da equipe em acolher as demandas que emergem no campo educativo, às vezes, a partir de uma situação emergencial. O trabalho é realizado por meio de atendimentos mensais, de aproximadamente duas horas de duração, feitos pelas psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar¹¹ às equipes ligadas às instituições educativas.

Sua criação respondeu ao pedido de interlocução (e, muitas vezes, de solução) realizado pelos profissionais que atuavam nessas instituições educativas e que se sentiam angustiados e impotentes diante dos impasses vividos cotidianamente em sua tarefa educativa. Sua criação foi fruto também da crescente demanda dirigida aos profissionais *psi* convocados que são, a partir do lugar de especialista, a oferecer respostas aos desafios e fracassos que se apresentam no campo da educação.

O Plantão Institucional, pretendendo fazer uma torção dessa demanda, constitui-se na oferta de um espaço de fala e não de respostas, com a intenção de resgatar a dimensão do

¹¹ Paula Fontana Fonseca e Yara Sayão. Além das psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar do IP-USP, a Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado também oferece atendimento às equipes de instituições educativas por meio do Plantão Institucional.

desejo implicado na ação educativa e promover o reposicionamento do sujeito diante das questões suscitadas pelo trabalho.

O Fórum Permanente de Educação Inclusiva é um grupo com cerca de mil associados constituído para debater e defender a inclusão total e incondicional de todas as pessoas em todos os contextos sociais, em especial o educativo. Foi criado em 2002 dentro da categoria “debates e causas” e é movimentado basicamente por mensagens eletrônicas e encontros mensais presenciais. Dentre os associados ao grupo estão profissionais das áreas de saúde, educação e, em menor frequência, profissionais de outras áreas que tangenciam a questão da inclusão (jornalistas, publicitários, tradutores etc.). Também fazem parte do grupo pais e familiares de crianças com ou sem deficiências, pessoas com deficiência e interessados em geral.

Esse fórum configura-se como um espaço de interlocução no qual os usuários divulgam textos e notícias de jornais e revistas sobre a inclusão, eventos relacionados ao tema, relato de experiências pessoais e profissionais com crianças e adolescentes incluídos, denúncias de situações de exclusão e preconceito, troca mensagens de apoio e também atualizações sobre mudanças na legislação vigente.

Como parte dos associados é composta de profissionais especialistas no assunto, não é raro que circulem pedidos de orientação, de indicação bibliográfica e de instrumentalização diante de dificuldades face à inclusão.

Essas duas fontes, apesar de serem de naturezas distintas, podem ser consideradas equivalentes em termos discursivos para análise que pretendemos empreender nesta tese sobre as formas que o discurso da educação inclusiva apresenta na contemporaneidade.

Em acréscimo a isso, poderemos analisar as eventuais diferenças que podem existir na forma de apresentação desses discursos, bem como nas possibilidades de giros discursivos, considerando que uma das fontes (o grupo de escuta de profissionais da educação) é composta por um profissional que opera, sob transferência, com a sustentação do discurso do analista e com as interrogações que derivam dessa posição. A outra fonte, composta de textos que circulam no fórum e que apresentam um estilo oral, embora sejam redigidos, tem relevância para a descrição e análise desse campo por representar uma diversidade de posições, a partir de diferentes lugares e relações com a questão da deficiência, compondo enunciações complementares ao discurso dos profissionais: pais, pessoas com deficiências e leigos interessados no tema.

Os escritos foram tomados neste trabalho como produção discursiva, e não como falas individuais, a partir da noção psicanalítica de sintoma social pensada como o “engendramento de sentidos que são tecidos socialmente, uma vez que o particular e o coletivo são partes de uma mesma trama” (BASTOS, 2003). Esse enodamento está na base da definição de inconsciente e de discurso para Lacan. É o que afirma Calligaris (1993, p. 16), em *À escuta do sintoma social*: “O inconsciente não é um depósito mnésico individual. Ao contrário, como Lacan diz, ele é trans-subjetivo, ou seja, é a rede dos laços de linguagem e os discursos que nos organizam e pelos quais somos produzidos como sujeito”.

Ainda na linha de destacar a indissociabilidade do sujeito com relação ao âmbito social já apontada por Freud em *Psicologia de grupo e análise do eu*, Kupfer (2010, p. 270) afirma que

O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade.

Para utilizarmos o constructo “sintoma social” apoiamo-nos nos trabalhos de Fleig (1999), Souza (1991), Rosa (2004) e Vanier (2002) que defendem que a articulação entre sujeito e sociedade sempre fez parte da trama teórica e clínica da psicanálise, “apesar das oscilações de Freud quanto à pertinência dessas análises” (ROSA, 2004, p. 335).

Rosa (2004) considera legítimas as pesquisas em psicanálise que têm por objetivo estudar os fenômenos sociais e abordar as mudanças e os impasses da subjetivação na atualidade partindo do pressuposto de que o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações sociais.

Retornando ao texto de Freud sobre o mal-estar na civilização, a autora recupera a noção de sintoma compartilhado como precursora do que os autores contemporâneos concebem como sintoma social na medida em que este se refere “à construção de ideais que articulam narcisismo e sociedade, e traz referências que articulam o sujeito no laço social, inserindo-o em todos os âmbitos da cena social” (ROSA, 2004, p. 333).

Para essa autora, a ideia de sintoma social

Indica que novas operações se processam no bojo dos enunciados sociais, operações de construção de lugares que indicam a qualidade de pertencimento e reconhecimento do sujeito como membro da sociedade e que dependem das formas, condições e estratégias oferecidas por esse grupo – trata-se de análise política de atribuição de lugares sociais (ROSA, 2004, p. 333).

Souza (1993, p. 78) articula a noção de sintoma social à psicanálise em extensão. Para ele, a psicanálise não deve se resumir a aquisições pessoais que ocorrem no âmbito da análise em intensão, mas também deve projetar-se em direção à sociedade, fazendo ela própria sintoma social, isto é, “modificando a relação do sujeito com o seu ato”.

O autor propõe uma especificidade do sintoma social a partir de suas diferenças com relação ao sintoma particular. Para ele, “um sujeito sofre de seu sintoma por não poder alterar a posição face ao Outro à qual o obriga sua fantasia”. Já no sintoma social, “os sujeitos não ocupam todos a mesma posição, podendo mesmo alterná-la entre si sem que o sintoma se altere” (Idem, p. 82).

O sintoma social não é como uma epidemia, fruto da inoculação por um grupo de indivíduos, do mesmo agente patógeno, tornando-os todos afligidos do mesmo modo pelo mesmo mal. Um sintoma social é formado por sujeitos que ocupam lugares distintos em sua estruturação. Como o sintoma particular, ele também é sustentado por uma fantasia. [...] A pluralidade de sujeitos que compõe a sociedade se organiza em torno dessa construção, segundo a diversidade das possíveis entradas. (SOUZA, 1993, p. 82).

Em termos de intervenção psicanalítica no social, o autor aponta uma direção possível para o trabalho: a identificação da fantasia subjacente ao sintoma e o “possível deslocamento da cristalização sintomática que se constituía em torno da fantasia” (SOUZA, 1993, p.82).

O interessante de destacar é que, segundo Souza (1993), para a análise do sintoma social, o agente da interpretação não precisa ser necessariamente o psicanalista no enquadre convencional. Pode ser qualquer agente social cujo ato traga à tona “para um subgrupo de sujeitos enredados em um sintoma social, um segmento da fantasia que determina o lugar que ocupam”.

Dentro do mesmo tema, Vanier (2002, p. 206) afirma que “para pensar a questão do sintoma social convém interrogar não apenas a noção de sintoma, mas também nossas concepções do social para tentar encontrar o lugar em que se entrelaçam”. Para ele, é a partir do trabalho com os discursos que a articulação entre o sintoma e o social fica mais claramente articulada na obra de Lacan. O trabalho com os discursos e a “leitura pouco ortodoxa da

dialética do Mestre e do Escravo feita por Lacan tem consequências tanto para sua concepção de sintoma quanto do laço social. Nos dois casos, trata-se do estatuto do gozo” (Idem, p. 208).

Segundo Vanier (2002, p. 208), “todos renunciamos ao gozo, condição da entrada no laço social; mas somos todos apanhados na promessa, reafirmada com insistência, de uma possibilidade de recuperação desse gozo perdido oferecida pelo consumo que será democraticamente repartido entre todos”. O que o autor aponta como um avanço de Lacan alcançado com a teoria dos discursos como formalização do laço social “é a dimensão real do sintoma”. A definição do discurso como “uma organização coletiva de gestão do gozo para nele instaurar um limite, para canalizá-lo” remete tanto ao real do sintoma quanto à dimensão da castração (Idem, p. 210).

O sintoma, sendo um efeito de estrutura, poderia levar a supor formas e possibilidades quase invariantes para o sujeito. Entretanto, hoje sabemos que esse não pode ser considerado sem as torções e alterações que ocorrem em cada cultura. A tese lacaniana de que o inconsciente é trans-subjetivo e social, ou seja, que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, possibilita que todo sintoma seja tomado também como social, isto é, uma solução substitutiva que enlaça recalçamento e gozo nos conflitos próprios de cada cultura e de cada sujeito constituído na mesma (FLEIG, 1999, p.754).

Partindo desse mesmo constructo, o sintoma social, diversas pesquisas foram empreendidas “com base em várias abordagens e dispositivos de análise de articulação sujeito e sociedade propostos por Freud e Lacan, bem como por autores contemporâneos” (ROSA, 2004, p. 330). A característica fundamental das pesquisas que pretendem situar-se nessa articulação remete, mais do que ao tema, ao modo de formular as questões. A interrogação psicanalítica vai na direção de “isolar os elementos da subjetividade empregados nas práticas sociais e esclarecer o que dessas práticas enriquece o conhecimento das engrenagens da subjetividade” (PLON apud ROSA, 2004, p. 338).

Com relação à utilização de operadores psicanalíticos na análise dos dados extraídos do social, Rosa (2004, p. 342) defende a utilização da interpretação a partir da escuta analítica de depoimentos e entrevistas na medida em que considera que “o sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende”.

Pelo acima exposto, entendemos que a abordagem de fenômenos sociais a partir do discurso dos sujeitos mostra-se profícua dada a orientação psicanalítica deste trabalho e seu objetivo definido a partir da análise das condições subjetivas em jogo na educação inclusiva.

Como afirma Filho (2009, p. 147), mostra-se bastante relevante a perspectiva “de que a psicanálise traga suas contribuições, também, para a análise daqueles fenômenos particulares que, surgindo no campo social, provocam descontinuidades e rupturas no laço social e/ou conflitos e sofrimentos nos sujeitos por ele articulados”.

Para efeito de definição do tamanho da amostra, foi utilizado o critério de saturação teórica, segundo o qual a interrupção na coleta de dados poderá ocorrer “quando se constatar que elementos novos para subsidiar a teorização almejada (ou possível naquelas circunstâncias) não são mais apreendidos a partir do campo de observação” (FONTANELLA et al, 2011, p. 389). Para tanto, determinamos um intervalo temporal de um ano para a coleta do material a ser analisado e consideramos que o corpus abrangeu o volume de dados necessários para que o pesquisador pudesse atingir uma compreensão, ainda que parcial, do discurso sobre a inclusão e apresentá-la.

6. Análise dos Discursos

Retomados os termos em que estão expressos os quatro discursos, passaremos à análise do nosso corpus. A análise foi desenvolvida a partir da articulação entre recortes temáticos que emergiram do material e os operadores oriundos da teoria lacaniana dos quatro discursos. Uma primeira análise do corpus nos permitiu a identificação de temas, que nomeamos da seguinte forma: (1) A deficiência como metonímia do sujeito; (2) a dimensão da técnica e a lógica da especialização; (3) o discurso do capitalista e seus efeitos para a inclusão escolar; (4) a construção do ideal: uma escola no meio do caminho e (5) um paradoxo da inclusão: igual ou diferente. Em todos os temas, encontramos o agenciamento de mais de um discurso e a passagem de um discurso ao outro, de acordo com o que propõe Lacan ao afirmar que é próprio do discurso girar.

Os discursos que prevaleceram no corpus foram os discursos do mestre, da histórica e do universitário. Também foi possível ler vários trechos à luz do agenciamento do discurso do capitalista. O discurso do analista teve presença mais rara no material oriundo do Fórum Permanente de Educação Inclusiva. Consideramos que esse recorte, dada sua condição de texto escrito ao qual a pesquisadora teve acesso somente *a posteriori*, apresentou mais dificuldades na leitura da emergência do discurso analítico como um lugar de passagem de um discurso para outro. Já no material proveniente do trabalho de escuta dos profissionais da educação (Plantão Institucional), foi possível identificar alguns exemplos de agenciamento do discurso do analista, provenientes tanto do discurso da pesquisadora quanto dos outros membros do grupo.

Apesar de a pesquisa não pretender investigar as diferentes modalidades de intervenção no campo da educação inclusiva, consideramos essa diferença de posição da pesquisadora um determinante fundamental para os agenciamentos discursivos que pudemos extrair de ambas as fontes do corpus. A diferença reside principalmente na possibilidade de, no Plantão Institucional, a pesquisadora estar situada em um lugar de intervenção sobre a posição discursiva dos profissionais, atuando na dinâmica que precipita a báscula de um discurso ao outro. Nesses casos, foi possível mapear algumas intervenções que puderam ser lidas à luz do discurso do analista e os efeitos decorrentes da sustentação desse discurso.

Nos trechos selecionados, identificamos repetições e desdobramentos significantes, os discursos agenciados e a prevalência de cada discurso com relação às categorias temáticas estabelecidas.

Os trechos em itálico foram extraídos na íntegra dos escritos que circularam no Fórum Permanente de Educação Inclusiva ou reproduzem as falas dos profissionais atendidos no Plantão Institucional. Os destaques em negrito realizados nos trechos referem-se aos elementos que foram considerados fundamentais para a análise realizada.

6.1. A deficiência como metonímia do sujeito

Essa categoria surgiu da leitura global do corpus e não se restringiu a um agenciamento discursivo específico. Diz respeito a um modo em que as crianças estão referidas no discurso sobre a inclusão em que prevalece a referência à deficiência, em detrimento de características mais pessoais que expressem a singularidade das crianças que têm algum tipo de limitação ou deficiência.

De modo abrangente no corpus, as críticas e as práticas referem-se a um sujeito-tipo da deficiência, fazendo operar uma espécie de generalização subjetiva em que um traço é tomado em uma dimensão de generalidade. A criança, na sua totalidade, é a deficiência.

Tal movimento assemelha-se ao que Lacan (1957-58, p. 33) destaca como o processo metonímico da linguagem que, juntamente com a metáfora, constituem as funções essenciais do significante, “na medida em que é por elas que o arado do significante sulca no real o significado, literalmente o evoca, o faz surgir, maneja-o, engendra-o”.

Reunindo elementos da linguística e da leitura freudiana sobre as operações psíquicas que concorrem para a formação dos sonhos, Lacan atribui valor de estrutura à metáfora e à metonímia, definindo-as como as próprias leis de funcionamento do inconsciente como estruturado como uma linguagem.

Das várias características atribuídas por Lacan ao processo metonímico, destacaremos algumas que se articulam à montagem discursiva que queremos evidenciar nessa análise, a partir dos fragmentos discursivos.

No *Seminário, livro 4*, Lacan faz uma releitura do caso clínico de Freud e analisa o objeto fóbico do pequeno Hans à luz de sua condição metonímica, isto é, de figuração, de substituição com relação ao verdadeiro sentido do sintoma do garoto, o temor da castração. A propósito disso, afirma que no processo típico da metonímia ocorre a “passagem do peso do sentido” de um ponto da linha textual ao ponto que se segue. Nesse processo, o peso de um significante é “inteiramente velado e transferido ao termo que vem logo em seguida”, fazendo

com que este termo assuma “seu valor de articulação e [...] todas as esperanças de solução” (LACAN, 1955-56, p. 324).

Em outras palavras, trata-se de uma transferência de significação ocorrida no nível da cadeia significante. Essa transferência, para Lacan, opera-se por continuidade, isto é, por proximidade dos significantes na cadeia associativa e não por uma referência ao real.

No *Seminário, livro 5*, Lacan aponta para outro aspecto da metonímia que é sua articulação ao desejo, tal como formulado por Freud. Para ele, dado o caráter de impossibilidade de satisfação do desejo por um único objeto que lhe corresponda, todos os outros objetos só podem ser concebidos com base na metonímia, isto é, pela possibilidade do deslizamento indefinido dos significantes.

Não existe objeto a não ser metonímico, sendo o objeto do desejo do Outro, e sendo o desejo sempre um desejo de Outra coisa – muito precisamente, daquilo que falta, *a*, o objeto perdido primordialmente, na medida em que Freud mostra-o sempre por ser reencontrado (LACAN, 1957-58, p. 33).

Como consequência desse fato de estrutura, Lacan destaca que o objeto é desde sempre fragmentado, dado que já “não passa de um fragmento da realidade que representa” (idem, p. 43). O passo importante dado pelo autor refere-se à lógica que recorta esse objeto impossível, constituindo assim os possíveis objetos de satisfação aos quais o sujeito vai endereçar-se indeterminadamente. Para o autor, não há

um esquecimento puro e simples, um esquecimento maciço do objeto. Há, ao contrário, uma relação entre a revivescência intensa de alguns de seus elementos imaginários e a perda de outros elementos, que são elementos significantes no nível simbólico. Encontramos nisso o sinal do que estava acontecendo no nível do objeto **metonímico** (idem, p. 62, grifo do autor).

Portanto, podemos dizer que a dimensão metonímica privilegia certos aspectos do objeto em detrimento de outros. Ela exerce seus efeitos associando elementos significantes de maneiras diferentes em contextos diferentes, por isso, pode adquirir sentidos totalmente diversos. Essa característica é o que leva Lacan a afirmar que a metonímia “consiste em dar a escutar alguma coisa falando de uma coisa completamente diferente” (LACAN, 1956-57, p. 148).

No *Seminário, livro 8*, Lacan atenta para o equívoco em que podemos incorrer ao tomarmos a metonímia ao pé da letra. Para ele, o mecanismo de tomar a parte pelo todo, inerente ao processo metonímico, pode levar tanto à dimensão da verdade quanto à do erro.

“Verdade, se essa parte tomada pelo todo se transforma na operação para se tornar seu significante. Erro, se nos apegarmos somente à face de parte ou, em outras palavras, se apelamos a uma referência de realidade para compreendê-la” (LACAN, 1960-61, p. 372).

Esses elementos da teoria lacaniana nos ajudam a compreender o que Voltolini (2009) identifica como a criação “d’A criança”, escrita com letra maiúscula para destacar a operação de fabricação de um novo objeto.

"A" criança não corresponde às crianças com as quais nos encontramos diariamente, ao contrário, nos afasta delas, uma vez que aumenta nossa ignorância sobre elas nos predispondo para o encontro com um objeto e não com um sujeito. [...] Para construirmos "A" criança foi crucial o concurso da Ciência, escrita assim com maiúscula para indicar sua transformação num discurso mais do que em uma forma de saber entre outras (VOLTOLINI, 2009).

Entendemos que essa fabricação pode ocorrer em função do processo metonímico que isola um traço do objeto para defini-lo e assim poder gerenciá-lo. Da mesma forma que “A criança” pode ser entendida como uma produção discursiva fruto dos discursos científicos em voga desde o século passado, entendemos que “O Deficiente” é uma decorrência dessa operação discursiva no que se refere à educação inclusiva.

Na análise do nosso corpus, identificamos a criação d’O Deficiente, como uma categoria geral, na qual se insere uma diversidade de sujeitos que carregam, de alguma maneira, o traço da deficiência. O surdo, O autista, O hiperativo são algumas formas pelas quais os sujeitos são nomeados no discurso, remetendo a uma generalidade de sua condição a partir do traço, do elemento que unifica esses sujeitos, que é a deficiência, como podemos depreender dos fragmentos abaixo:

Uma das coisas mais complicadas para o surdo é entender a língua portuguesa, pois além da Libras utilizar outra sintaxe – disposição das palavras na frase – não há a fonética. Por isso, disciplinas como português, redação, história e geografia tornam-se um dilema na vida de um deficiente auditivo. Essa dificuldade o acompanha desde o momento que coloca o pé na escola e se agrava no vestibular.

Se os adolescentes de modo geral ainda precisam muito do apoio e suporte dos pais, mais ainda os adolescentes portadores de TDAH, que certamente

apresentarão mais problemas acadêmicos e de socialização do que jovens da mesma idade, não portadores de TDAH, conclui a especialista.

"Um jovem portador de TDAH que não desenvolveu todos os seus potenciais por falta de tratamento pode nunca atingir objetivos como ingressar numa universidade", afirma o especialista.

Os portadores de necessidades especiais e suas famílias vêm sofrendo restrições ao pleno acesso à educação básica, principalmente ao ensino fundamental.

Apesar de ser baixo número de deficientes que chegam ao ensino superior, a presidente da Associação de Deficientes [...] ¹² avalia que houve um certo avanço, já que em outras décadas o deficiente nem saía de casa.

Não estamos querendo dizer com isso que não existam condições de semelhança nas vivências das pessoas afetadas por uma ou outra vicissitude de ordem biológica ou subjetiva. Nem também que determinadas ações de ordem prática não sejam benéficas a um grande número de pessoas. A questão que interessa à psicanálise é o que essa engrenagem discursiva opera em termos de redução do sujeito a uma característica que ele contém. E, para além disso, interessa-nos interrogar a serviço de que essa redução do sujeito é operacionalizada.

Dos fragmentos destacadas acima, podemos extrair mais um elemento que nos auxilia a encaminhar respostas para essa indagação: a presença de afirmações definitivas sobre “O” deficiente fundamentadas no discurso científico. Essas afirmações estão marcadas por significantes que remetem a certezas.

Como já foi dito anteriormente neste trabalho, Lacan identifica três posições usualmente ocupadas pelo discurso científico. Ele pode funcionar conforme o agenciamento do discurso da histérica quando interroga o saber estabelecido e conduz à produção de um novo saber; pode funcionar conforme o discurso universitário quando, em nome de um saber universal, promove a objetualização do outro e recalca a condição de singularidade (S_1); e pode funcionar tal como o discurso do capitalista quando se presta à produção de objetos que

¹² Os nomes que eventualmente aparecem nos trechos discursivos foram modificados, bem como os elementos que pudessem servir à identificação do autor das falas.

se sobrepõe ao sujeito. A articulação do discurso da Ciência com o discurso do capitalista será aprofundada mais adiante neste capítulo.

Para Lacan (1969-70), o efeito de o significante-mestre (S_1) ocupar o lugar da verdade é o silenciamento de toda e qualquer interrogação sobre o sentido singular que move o agente ao mandamento de contínuo saber. É o apagamento daquilo que resiste ao recobrimento pelo saber constituído e universal. Desse enigma, o discurso universitário nada quer saber.

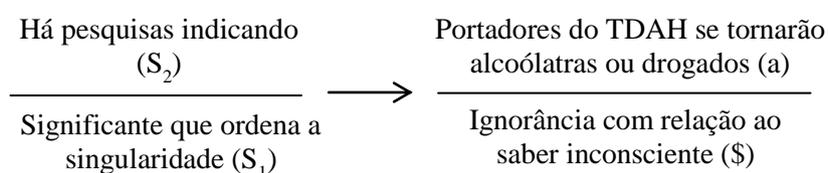
Ao tomar a diversidade dos sujeitos surdos, com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou autistas como um sujeito-tipo, o discurso universitário coloca em marcha a objetualização dos sujeitos e torna possível e legítima a afirmação de verdades absolutas e universais sobre eles. A partir de uma descrição generalizante, é possível emitir afirmações fundamentadas sobre a parte que é comum a esse todo.

Com isso, retornamos aos fragmentos discursivos selecionados acima para interrogá-los na seguinte direção: Todos os surdos vivem um dilema diante do português, da redação, da história e da geografia? Os adolescentes portadores de TDAH certamente apresentarão mais problemas acadêmicos e de socialização do que jovens da mesma idade? Um jovem portador de TDAH sem tratamento nunca atingirá o objetivo de ingressar em uma universidade? E caso não atinja é necessariamente por não ter tratamento ou por, eventualmente, não o desejar?

Destacamos outros fragmentos equivalentes a esses em termos discursivos para analisar sua montagem no matema do discurso universitário. Esses fragmentos foram extraídos de uma reportagem que circulou no Fórum Permanente de Educação Inclusiva e que gerou um intenso debate, com depoimentos e manifestações de profissionais e pais de crianças e adolescentes diagnosticados com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Há pesquisas indicando que portadores do transtorno [de déficit de atenção e hiperatividade] têm tendência de se tornar alcoólatras ou se envolver com drogas e criminalidade.

Na estrutura discursiva do universitário, poderíamos organizar os elementos dessa afirmação da seguinte forma:



O agente desse discurso são as pesquisas, ou seja, o saber científico tomado em sua função de verdade. As crianças diagnosticadas como portadoras de TDAH estão colocadas no lugar de objeto desse saber e têm seu futuro e suas possibilidades de existir determinados pelo saber da Ciência. No lugar da produção, situamos o \$ indicando a produção de alguém que ignora a determinação inconsciente de suas possibilidades de existência e, portanto, está alienado ao saber que agencia o discurso. O lugar da verdade como mola propulsora desse discurso é marcado pelo recalque do significante que ordena a singularidade.

Nesse sentido, a própria noção de tendência, largamente utilizada no discurso científico, é ilustrativa de uma forma homogeneizante de operar com o saber que não comporta a ideia da singularidade. Como afirmam Cruz e Ferrari (2011, p. 163), “a singularidade do sujeito desaparece por trás dos critérios normativos de cura, que se baseiam na estatística e nos protocolos”.

Para destacar o lugar do saber instituído como agente do discurso universitário, selecionamos o trecho a seguir, no qual o número de artigos científicos é colocado como em posição de comprovação da existência do transtorno (TDAH).

Para Maria, professora [de uma universidade federal], as posições contrárias à caracterização da doença não passam de escolhas políticas: "Existem mais de 17.000 artigos científicos publicados sobre o transtorno. Não dá pra dizer que não existe".

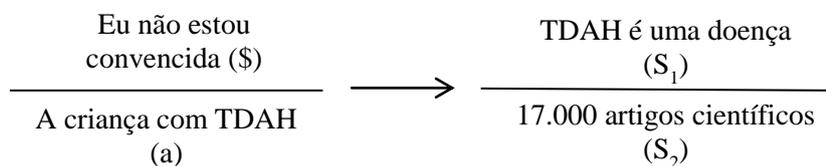
Ainda no âmbito da discussão sobre o TDAH, é possível perceber que as críticas e as posições antagônicas ao diagnóstico e à medicalização desse transtorno também se sustentam, ainda que por meio de uma denegação, sobre um paradigma cientificista que desqualifica o elemento de subjetividade presente em qualquer prática clínica.

Para Analice [psicóloga], o problema é outro. Ela diz que há uma "onda de superdiagnósticos" em curso, "feitos de forma subjetiva e sem comprovação científica".

Ana Luíza [pediatra de uma universidade estadual] engrossa o coro: "Eu não estou nem mesmo convencida de que [o TDAH] seja uma doença. Não há nenhuma comprovação neurológica disso".

Ao criticar o saber médico, colocado em posição de mestria, os agentes põe em funcionamento o discurso da histórica, no qual a partir de sua insatisfação, interrogam os significantes colocados em circulação pelo mestre. Esse enlaçamento tem como uma de suas consequências a produção de novos saberes, que relacionamos ao grande número de artigos científicos destinados à comprovação neurológica desse transtorno. Obviamente, não estamos desconsiderando as motivações de ordem econômica e política do inflacionamento de uma determinada área de pesquisa, mas, a nosso ver, poderíamos articular a profusão de trabalhos relativos ao TDAH a uma resposta às contestações que a definição desse transtorno encontra no campo social.

Discurso da Histórica



Porém, é interessante observar a passagem rápida do discurso da histórica para o discurso universitário quando essas mesmas pessoas passam, então, a dizer o que sabem sobre os comportamentos das crianças diagnosticadas com esse transtorno. A identificação desse giro discursivo vai ao encontro do que afirma Pommier (1989, p. 110): “o revolucionário, a histórica de ontem, amanhã deverá se converter em universitário, se por acaso, tomar o poder e quiser geri-lo”.

Para o autor, a instalação do discurso do mestre comanda duas modalidades discursivas: o discurso universitário e o discurso da histórica. Depreendemos disso que o significante-mestre que ordena a inclusão põe em marcha duas formas predominantes de estabelecer o laço social no interior desse discurso: a favor ou contra o imperativo da inclusão. As posições “pró” e “contra” dependem de um traço de identificação que une o grupo.

Aquele que fala inventa um significante-mestre (S₁) a partir de seu pensamento inconsciente. [...] A posição “pró” é a que se satisfaz com o mestre da impostura, a posição “contra” é a que, a partir do saber inconsciente, procura sempre inventar um novo significante-mestre (idem, p. 113).

Pommier (idem, p. 110) afirma que essas posições podem ser encontradas nos quatro tipos de laço social, sendo que a posição “pró” é facilmente localizável no discurso universitário, que tira seu poder do saber do mestre, enquanto que a posição contrária está do lado da histórica, que provoca o mestre a provar seu saber.

Ao situar essas posições na dialética do significante, Pommier (ibidem) abre uma interessante perspectiva de leitura da dimensão de alienação presente em ambas as posições. Ainda que a submissão ou a revolta tenham implicações práticas e subjetivas completamente diferentes, “o pró e o contra giram em torno da mesma questão”.

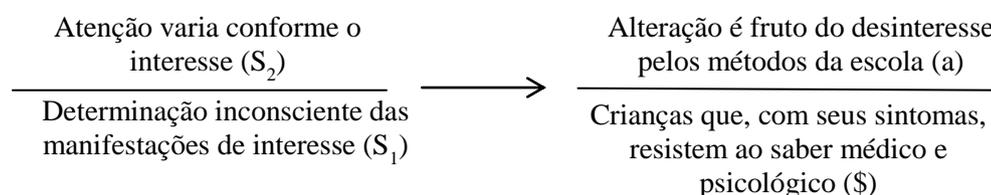
Vejamos abaixo alguns fragmentos discursivos que ilustram essa perspectiva:

Segundo a psicóloga, muitos dos sintomas atribuídos ao transtorno, como agitação, distração e dificuldade de planejamento, são respostas da criança ao ambiente ou até uma inadequação aos métodos de ensino da escola.

Ricardo, colega de departamento de Ana Luiza em uma universidade federal, discorda dessa opinião. "A atenção das pessoas varia conforme o interesse delas e querer transformar isso no diagnóstico de uma doença é um absurdo".

No primeiro fragmento, novamente, o conhecimento do especialista (S_2) está dominando o discurso, com a diferença de que a causa da alteração do comportamento da criança é atribuída a uma inadequação ambiental: a escola e seus métodos causam os sintomas que são lidos como sinais do TDAH na chave de leitura do discurso médico. Ainda que haja um deslocamento do elemento causador dos sintomas (da organogênese para a ambientogênese), nessa formação discursiva o saber não está desalojado de seu lugar de verdade sobre o outro que é, por sua vez, colocado na posição de objeto.

No segundo fragmento, apesar de o agente introduzir um elemento que remete à singularidade (o interesse), a engrenagem discursiva do universitário se repete. Nesse caso, o médico também detém o saber sobre a criança diagnosticada. Ele “sabe” que as manifestações da criança nem sempre decorrem de um transtorno neurológico, mas sim de variações de interesse. A psicóloga desloca o alvo de suas críticas para a escola e para a inadequação dos métodos pedagógicos.



A objetualização da criança permanece, na medida em que, no lugar do outro está a alteração comportamental (segundo a psicóloga, a agitação, o desinteresse e as dificuldades de planejamento) da criança desinteressada pelos métodos da escola. Esse saber pretende-se universal, à custa do recalque da determinação desejante e singular das manifestações de atenção e interesse. Além disso, esse fragmento anuncia um tema relevante nas discussões sobre a educação inclusiva que será analisado na seção 6.2 deste capítulo, quando trataremos da dimensão da técnica e da lógica da especialização.

O que importa salientar é que, ainda que a crítica ao excesso de diagnósticos na infância seja procedente, aqueles que sustentam a posição contrária inserem-se na mesma lógica, construindo seus argumentos a partir de elementos retirados de outros campos do conhecimento. O que resulta daí é um discurso igualmente fechado que não considera a dimensão desejante. Essa que, por sua vez, não se reduz ao funcionamento neurológico, nem tampouco ao campo da consciência em que estão localizadas as funções do interesse e da vontade.

A interrogação que esse discurso deixa na sombra, ou no lugar da verdade, se considerarmos o matema do discurso universitário, diz respeito aos possíveis encadeamentos produzidos pelo sujeito a partir de sua condição desejante e de seus significantes primordiais (S_1). Esses encadeamentos, sempre da ordem do singular, remetem a questão do diagnóstico a um lugar diferente do da dicotomia em torno da determinação biológica ou social da doença.

No lugar da produção, situamos a criança do sintoma: apassivada diante do diagnóstico e do prognóstico de um transtorno ou revoltada com o lugar destinado a ela por esse discurso. Como afirma Quinet (2006, p. 35) “No discurso do universitário o que é produzido é o sujeito dividido (\$) que se revolta ou sintomatiza ao ser tratado como objeto a”. A recusa por parte da criança em assumir o lugar que lhe é destinado no discurso parece denunciar a impropriedade da imposição de um diagnóstico ou mesmo de uma classificação que reduz o sujeito às suas manifestações comportamentais para controlá-las ou eliminá-las.

No que diz respeito ao efeito de apassivamento do sujeito diante do diagnóstico, destacamos um fragmento do discurso da mãe de uma criança diagnosticada com o TDAH, em resposta à reportagem que continha opiniões médicas e psicológicas que criticavam a forma predominante de diagnosticar o transtorno.

O diagnóstico de TDAH (...) não é uma sentença, pelo contrário, sabemos como os nossos filhos reagem muito bem ao diagnóstico, eles se sentem

aliviados ao ter a certeza de que não são doentes, ou não tem problemas de rebaixamento intelectual, nem são lerdos, burros, incompetentes; aos hiperativos, mal-educados, desobedientes, insubordinados, como os adjetivam muitas escolas, professores e colegas de sala de aula.

Podemos deduzir desse fragmento a identificação da criança e de sua família a um significante colocado em circulação pelo discurso científico e o efeito de alívio proporcionado pela alienação ao saber do mestre moderno (universitário). Esse outro lugar social atribuído ao sujeito pelo discurso resulta mais interessante do que a identificação ao lugar do “burro”, do “lerdo” ou do “desobediente” na escola.

Cruz e Ferrari (2011, p. 163) apontam para esse paradoxo produzido na intersecção do discurso universitário com o discurso do capitalista, que reforça “a identificação do sujeito justamente com aquilo que pretendia eliminar: o sintoma”. Para os autores, essa nova configuração de mestria da modernidade tem como efeito a massificação da terapêutica e a medicalização generalizada, proporcionando a estabilidade de uma identificação que dá contorno ao que há de inapreensível no sujeito.

É no interior dessa lógica que podemos situar a identificação ao diagnóstico e seu efeito de libertação do paciente da “certeza de ser doente”, inserindo-o em um grupo que os autores denominam de “comunidade sintomática de gozo” para falar de um modo paradoxal de laço em que os sujeitos isolam-se juntos.

Não se pode deixar de lembrar o paradoxo que caracteriza o discurso do mestre atual. De um lado, a ciência não cessa de fazer desaparecer o sintoma – quimicamente ou por recondicionamento, com ou sem o consentimento do sujeito. Mas de outro, é a partir dos sintomas que os sujeitos se ordenam nas instituições cada vez menos generalistas, cada vez mais segregativas: instituições especializadas nos problemas alimentares, terapias específicas das fobias, acolhimento para as vítimas etc. (BROUSSE, 2007 apud CRUZ e FERRARI, 2011).

O mesmo ocorre com a identificação dos alunos ao significante “incluído”

*Em uma audiência pública realizada em outubro, a Secretária de Educação se comprometeu com: 1) Formação de um grupo de trabalho de pais de alunos de educação especial onde o projeto seria construído coletivamente; 2) Um estagiário para cada sala com aluno **incluído**; 3) Aulas no contraturno; 4) 88 salas de recursos.*

*A inclusão geralmente foca o lado **do incluído**, mas precisamos muito mais, preparar quem deve acolher e incluir para que ela se dê de fato e não apenas de direito.*

“Desde 2003, todas as escolas construídas foram adaptadas, o que ajudou a elevar o número de deficientes incluídos de 17,7 mil, em 2002, para 37 mil até o final do ano passado”, afirma a chefe do departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.

Nessa escola, eu tenho 12 incluídos.

Com base no exposto acima, consideramos a hipótese de que o processo metonímico agenciado pelo discurso da Ciência produz efeitos tanto sociais quanto subjetivos. No nível do sujeito, destacamos pelo menos dois efeitos: (1) a metonímia cria uma identificação que estabiliza o sujeito, oferecendo-lhe tanto a possibilidade de enlaçamento com seus semelhantes quanto um lugar de pertencimento; (2) em contrapartida, produz uma alienação ao significante em que o sujeito está fixado no discurso. No nível social, o discurso ordena, mediante a generalização de um traço que constitui um grupo, as formas como a diferença se distribuirá no campo social.

Na esteira do pensamento de Lacan, Askofaré (2009) afirma que as coordenadas desta ciência moderna trazem importantes consequências para a subjetividade por contribuir para o isolamento do sujeito em um tipo puro que é correlato ao nascimento da ciência moderna.

[...] este sujeito – puro – certamente, não existe em nenhum lugar, senão como sujeito do saber científico. É um sujeito em que uma parte é velada, aquela justamente que se exprime na estrutura do fantasma, a saber, que comporta uma outra metade do sujeito e sua relação ao objeto a. [...] é claro que a expansão, a dominância deste sujeito puro sobre a ciência é o que vem a estes efeitos em que vocês todos são os atores e os participantes, a saber: esses profundos rearranjos de hierarquias sociais que constituem a característica de nosso tempo (LACAN, 1967 apud ASKOFARÉ, 2009, p. 350).

Voltando-nos para a realidade educacional, de que maneira observamos os efeitos de segregação atribuídos por Lacan ao aspecto universalizante da ciência moderna? Quais efeitos subjetivos podemos notar dessa extensão de um saber que se apresenta como verdade

para um sujeito-puro? Vejamos alguns exemplos das diretrizes formuladas pelos órgãos públicos sobre a inclusão escolar.

Desde 2001, o MEC já elaborou e distribuiu dezenas de documentos voltados à capacitação dos professores para a inclusão escolar. Esses documentos refletem um movimento paradoxal do discurso pedagógico: ao mesmo tempo em que demonstram sua pretensão universalizante (o “para todos” da inclusão), têm ficado cada vez mais específicos, resultando em materiais especializados para a inclusão de pessoas com deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência múltipla, deficiência mental, superdotação, limitações no desenvolvimento, entre outras. Dos saberes sobre a especificidade das pessoas com deficiência, decorrem materiais que contém estratégias – adaptações curriculares de pequeno e grande porte – para os professores implementarem a inclusão.

Em 2005, por exemplo, o Ministério da Educação lançou uma cartilha intitulada *A deficiência no contexto escolar: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola* que teve ampla distribuição nas escolas de todo Brasil. Esse documento traz em seu formato mais um exemplo do que apresentamos aqui. Um dos capítulos da cartilha que anuncia informações básicas sobre a deficiência subdivide-se em dois tópicos: 1. Quem são as pessoas com deficiência? 2. O que você pode fazer?

Escolhemos esse documento em meio a tantos outros por acreditarmos que ele ilustra a tendência universalizante do discurso pedagógico que, apoiado nos saberes produzidos pela ciência, pretende enunciar uma verdade sobre todos os sujeitos. Qual a possibilidade de existência de Uma informação básica sobre A pessoa com deficiência? E, caso haja (o documento do MEC traz uma informação geral que responde a essa pergunta), de que serviria essa informação para a escolarização dessas pessoas? Que auxílio traria ao professor uma informação tão geral e generalizante? O risco da proliferação desse discurso, como afirma Cohen (2001, p. 21) é deixar a criança “entregue aos caprichos da política educacional que, em nome do poder da ciência, usa e abusa de métodos educacionais arrojados, fazendo da criança, cobaia de suas experimentações”.

O segundo tópico da cartilha, que pretende responder a pergunta “O que você pode fazer?” remete à discussão sobre a técnica e a especialização que será abordada na seção que segue.

6.2. A dimensão da técnica e a lógica da especialização

A análise do corpus evidenciou outra marca do discurso sobre a inclusão que diz respeito à prescrição de técnicas que propiciem a inclusão no interior de uma lógica de especialidades. Em geral, à categorização das crianças, seguem-se orientações de inclusão baseadas em um sujeito tipo – O aluno incluído – evidenciando uma generalização subjetiva na qual desaparecem os alunos da escola, com suas particularidades, e ganha relevo no discurso O aluno incluído. Identificamos um encadeamento discursivo em que a descrição d'O aluno incluído desdobra-se em informações sobre como fazer para inclui-lo. Esse aspecto identificado no discurso vai ao encontro do que afirma Voltolini (2009), para quem “A definição d'A criança serve para fins, sobretudo, instrumentais [...]. ‘A’ criança é fundamentalmente criança-estratégia. Tudo que nela escapar ao controle tende a ser apagado, ou reinterpretado” em nome da uniformização das práticas pelos imperativos da ciência e da técnica.

A dimensão da técnica está presente em todos os discursos, servindo a aspectos diferentes em cada uma de suas modalidades: discurso do mestre, da histórica, do universitário e do capitalista. Situamos tal dimensão no interior do discurso do mestre sempre que as regulamentações legais se impõem prescrevendo procedimentos, engendrando práticas e direcionando a capacitação técnica dos profissionais da educação. Destaca-se aí também a lógica das especialidades, na medida em que professor capacitado é sinônimo de professor especialista em alguma deficiência ou em alguma técnica de trabalho.

Do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, selecionamos a reportagem “Especialista fala sobre deficientes auditivos no ensino regular”, bem como os comentários dos membros do grupo relativos a ela, para ilustrar a vertente tecnicista no interior de várias modalidades de discursos:

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, [...] o Artigo 59º diz que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns".

A Língua Brasileira de Sinais é um direito do surdo e uma forma garantida de aprendizagem eficaz. [...] Porém, esse recurso ainda é escasso. Nesse contexto, como deve atuar o educador? Fingir que está tudo bem ou seria mais ético buscar formas de compreender esses alunos? Um curso, talvez? Atualmente, alguns cursos de Libras são gratuitos e acessíveis a todos. Possibilidades para realizar trabalhos magníficos existem desde que os responsáveis honrem os ideais assumidos.

À luz do discurso de mestria, a lei (LDB) no lugar de significante-mestre desse discurso ordena que para que o sistema funcione é necessário que se capacitem os professores, incluindo o ensino de Libras. O campo social, como o outro a quem esse discurso se destina, move-se em direção à produção/realização de cursos profissionalizantes que preparem o professor para compreender seu aluno. Porém, algumas questões ficam na sombra desses enunciados: O que significa capacitar-se para a inclusão? Que dispositivos poderiam contribuir para a formação de um educador que se sentisse preparado para lançar-se à tarefa educativa? O que seria compreender o aluno surdo? Um curso de Libras, ainda que tenha sua importância, é condição suficiente para garantir a eficácia da inclusão?

Essas interrogações que apontam para a fratura, para a impossibilidade de realização do mandamento (S₁) ficam recalcadas no discurso do mestre. Como afirma Vaz (1992, p. 252), “o mestre é aquele que não quer saber nada porque não sabe o que quer. É preciso que as coisas funcionem conforme a lei. [...] É um sujeito que se esconde atrás de um significante, de uma bandeira como sua função social”.

Sobre a relação do mestre com o saber, o autor afirma ainda que

A relação entre o mestre e o escravo é de tal natureza que para o Mestre, de início, o que importa é que a lei seja mantida na sua palavra de ordem. Não precisa saber já que o escravo é quem vai providenciar tudo. O escravo possui um *savoir-faire*, uma "*techné*" (VAZ, 1992, p. 253).

Além disso, o fragmento discursivo destacado acima faz menção às determinações políticas que garantiriam a eficácia da educação em favor da realização de um ideal assumido. Consideramos que as prescrições de técnicas supõe, de um lado, um ideal de aluno e, do outro, um ideal de professor. Os termos “eficácia” e “ideal” revelam aspectos importantes do movimento inclusivo que serão analisados ao longo deste capítulo.

Consideramos que a abordagem da técnica abre diversas perspectivas interessantes para análise. Desde sua origem, a técnica esteve articulada à racionalidade e à empiria. A esse propósito, Checchia (2012) faz um estudo sobre a etimologia do termo “técnica”, analisando os deslizamentos de sentido que a palavra sofreu desde Platão e Aristóteles até sua aplicação na contemporaneidade, modulada pelo discurso capitalista. Para ele, a técnica tem uma relação intrínseca com o saber e engendra uma ação sobre o objeto. O saber de que se trata na técnica é o saber da racionalidade, apreendido da experiência e colocado a serviço do homem para o afastamento da dor. O estatuto da experiência referida por Platão e Aristóteles difere da *práxis*¹³, por ser considerada um dado de realidade irrefutável que provém da observação e da repetição de ações bem e mal sucedidas. Dito de outro modo, o saber sobre a especificidade do objeto e seu funcionamento em condições reais¹⁴ está em posição de definir quais os melhores meios para atingir o fim desejado.

Outro aspecto destacado pelo autor é a pretensão de universalidade da técnica. “A *téchne* deriva da experiência, mas diferentemente desta que se refere sempre ao particular, a *téchne* aspira à universalidade, ou melhor, a um saber que seria válido para todos os casos particulares” (CHECCHIA, 2012, p. 60). É nesse aspecto que consideramos que a técnica serve muito bem ao propósito do discurso do mestre, na medida em que “não tende a um objetivo, não promove um sentido, [...] não revela a verdade; a técnica funciona” (ibidem).

Os significantes **capacitado**, **especializado**, **eficiência** e suas variantes, no que se refere à qualificação do professor, são presença constante no discurso, seja para efeito de legislar sobre a formação ideal do professor, seja para questionar a capacitação técnica do profissional em desempenhar a atividade a que se propõe (ao modo do discurso da histórica).

O que se verifica é que os professores não sabem o que fazer, o que denuncia uma formação continuada inadequada ou inexistente do professor.

A educação pública é um direito de todas as crianças, e é preciso que se ofereçam condições para isso. A inclusão do meu filho na escola só foi

¹³ Referência às noções de *práxis e poiesis* como modalidades de ação definidas a partir de diferentes relações que o sujeito estabelece com o campo do saber, conforme explicitado no capítulo “Ética, alteridade e inclusão” da presente tese.

¹⁴ O termo “reais” está sendo utilizado aqui no sentido de realidade material e objetiva, tal como propunham os filósofos da antiguidade citados na obra consultada.

possível depois de muito diálogo com os professores que não estão preparados para lidar com crianças autistas.

Por que existem profissionais despreparados se a lei garante o acolhimento educacional especializado? É perceptível a deficiência no sistema. Perante a imperfeição, o que o educador pode fazer? Esperar a solução surgir?

A atual escola não tem estrutura inclusiva, tendo designado um “tutor” que me enviou um e-mail afirmando claramente que não tem nenhuma capacitação, nem especialização em educação especial. Começou então minha via crucis para encontrar outra escola que aceite meu filho.

Os comentários destacados acima, feitos por membros do grupo diante das determinações legais sobre a capacitação dos professores, permitem-nos observar a emergência do discurso da histórica em torno da questão da técnica. No interior desse discurso, a técnica permanece como objeto privilegiado de crítica – técnicas mais ou menos eficientes, professores mais ou menos capacitados – mas, ao revelar a insatisfação característica do agenciamento desse discurso, os agentes anunciam a expectativa, o desejo de novas técnicas, mais eficientes, que deixem os professores mais preparados. Em outras palavras, o discurso da histórica não destitui a técnica de seu lugar fálico, só desloca o alvo de seu questionamento. Ora a crítica endereça-se ao professor, ora à escola, ora ao sistema, ora à sociedade como um todo.

Outro aspecto que consideramos relevante nesses trechos é a questão do não-saber do professor diante da inclusão. O discurso, da forma como se apresenta, parece anunciar o ideal de que os professores estivessem preparados de antemão para o encontro com a criança diferente na escola. O não-saber, nessa perspectiva, é tomado como índice de incapacidade do professor e não como ponto de partida necessário a todo ato educativo.

A relação com o saber contida no discurso sobre a inclusão pode ser considerada diametralmente oposta à relação com o saber proposta pela psicanálise. A esse respeito, Laurent (2007, p. 217) nos lembra, em *Princípios Diretores do Ato Psicanalítico*.

Não há tratamento standard, nem protocolo geral que venha a reger a sessão e o tratamento psicanalíticos. Freud utilizou a metáfora do xadrez para indicar que só havia regras ou tipos para o início e o fim da partida. [...] Nós o constatamos pelo próprio Freud, que transmitiu a psicanálise com a ajuda

de casos particulares: o Homem dos Ratos, Dora, o pequeno Hans etc. [...] A experiência da psicanálise, longe de ser reduzida a um protocolo técnico, tem uma única regularidade: a originalidade do cenário por meio do qual a singularidade subjetiva se manifesta. A psicanálise, portanto, não é uma técnica, mas sim um discurso que encoraja cada um a produzir sua singularidade, sua exceção.

Discutindo os princípios que orientam a prática analítica, Barros (2003, p. 40), afirma que todo padrão “pretende estabelecer uma igualdade universal, mas ao preço da denegação da causa do desejo. O *standard* é um estandarte, como atesta a etimologia, isto é, uma bandeira coletiva atrás da qual se abrigam grupos coesos”. Para esse autor, ainda que os padrões provenham de um princípio, se o encararmos como legalidade, a norma eleva o modelo ao plano de regra universal. Então, o *standard* torna-se um mandamento que tem efeito de exclusão: “quem não o cumpre não pode pertencer ao grupo que se reconhece no *standard*” (ibidem).

O cenário de um encontro em que comparecem as vicissitudes da singularidade dos sujeitos, tão caro à clínica psicanalítica, não estaria, em alguma medida, presente também no cenário educativo? Estaríamos assistindo em nosso tempo, conforme apontam alguns autores, ao avanço gradual das tecnologias de gestão da educação, com suas padronizações que incorrem na tentativa de controle e adequação de alunos e professores? (CRUZ e FERRARI, 2011).

A questão das avaliações oficiais de desempenho dos alunos e profissionais da escola permite-nos avançar na análise desse tema. Partiremos inicialmente de uma discussão proposta por membros do Fórum sobre o Saresp e sobre as dificuldades de aplicá-lo às crianças com deficiências. O Saresp é um sistema de avaliação do rendimento escolar realizado pelo governo do Estado de São Paulo. Por meio da aplicação de testes padronizados e questionários socioeconômicos respondidos pelos pais, alunos, professores e gestores do ensino, o Estado pretende avaliar o sistema de ensino paulista para monitorar as políticas públicas de educação.

Assim como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico), o Saresp tem como objetivo realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas. Sua finalidade principal é obter informações que subsidiem os governantes na “formulação, reformulação e monitoramento das políticas

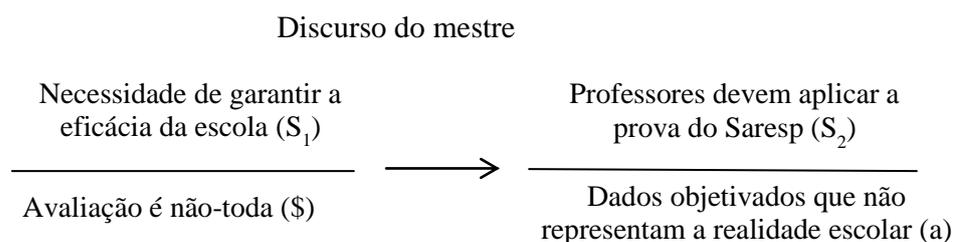
na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”¹⁵. Como resultado, esse sistema de avaliação fornece as médias de desempenho do Brasil, das regiões e unidades do país, de todos os municípios e de cada escola participante. Com isso, os gestores, professores e comunidade escolar podem ter acesso ao desempenho de sua escola e saber como está sua situação em relação às demais unidades escolares.

As matrizes de referência para a avaliação não contém adaptações para crianças com necessidades educacionais especiais, tanto no que diz respeito ao formato da prova quanto ao conteúdo da mesma, mas as orientações para aplicação das provas indicam que as crianças portadoras de necessidades especiais podem participar das avaliações.

Como já foi dito anteriormente, a política como um discurso de exercício de poder e de organização da vida coletiva, agencia-se tal como o discurso do mestre. Para Lacan (1969-70, p. 29)

a ideia de que o saber possa constituir uma totalidade é, por assim dizer, imanente ao político como tal. Sabe-se disso há muito tempo. A ideia imaginária do todo, tal como é dada pelo corpo – como baseada na boa forma da satisfação [...] foi sempre utilizada na política, pelo partido da pregação política. O que há de mais belo, mas também de menos aberto?

Essa modalidade discursiva pode ser apreendida da proposição do Saresp, como política pública que visa ao ordenamento do campo educativo e à avaliação de sua eficácia.



Em nome da necessidade de garantir o bom rendimento escolar, as autoridades competentes, na posição de agente do discurso, endereçam-se aos profissionais da escola para produzir uma avaliação de desempenho. Os professores precisam colocar em funcionamento esse sistema, ainda que não saibam o que fazer com aquelas crianças que não conseguem responder a prova, tal como ela é formulada pelo governo.

¹⁵ Informações obtidas no site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O que é produzido como resto por essas avaliações impostas por um discurso de mestria são crianças objetos de uma avaliação que não representa a realidade escolar. Além disso, tal discurso coloca em marcha mecanismos perversos de exclusão das crianças que não teriam condições de apresentar bons resultados para que a avaliação da escola não fique prejudicada.

Os obstáculos à realização da tarefa imposta pelo mestre – medir o desempenho – não são avaliados como uma possibilidade de rever a diretriz proposta e construir uma outra forma de acessar as informações sobre a escola. Via submissão ao discurso do mestre, os obstáculos são eliminados para que a avaliação continue como está, funcionando, gerando informações. A questão se complexifica quando os dados a serem eliminados são alunos que não conseguem fazer a avaliação ou que não apresentam os resultados esperados.

A verdade recalcada nessa formação discursiva é a impossibilidade de tudo medir e construir instrumentos padronizados que avaliem o rendimento de todos os alunos da mesma forma. Isso é o que indica o \$ no lugar da verdade recalcada do discurso, remetendo à incompletude do mestre que prefere não saber que toda avaliação é não-toda.

A colocação em cena do discurso de mestria aciona a produção de discursos que operam conforme o discurso da histórica, ao contestar o discurso oficial das secretarias de educação e de outros órgãos públicos responsáveis pelas diretrizes para inclusão escolar e para avaliação do desempenho dos alunos e profissionais da escola. É o que denunciam os trechos abaixo:

Sou professora de Sala de Recursos e posso dizer na prática que as crianças com alguma necessidade especial ficam desamparadas na questão do Saesp. Pois não tem um campo que discrimine a sua necessidade, exigindo-se assim, que ela tenha o mesmo rendimento que o colega de classe. E tem outra questão... muitos professores estão pensando em dispensar estas crianças no dia da prova... para que o "rendimento" da escola não seja prejudicado.

Sou professora do atendimento domiciliar (...). Também temos "provas" como essa do Saesp. (...) Não sou máquina! Nem esse "aluno" é só estatística. Eu leio a prova sim... chamo a atenção dele para certas "armadilhas" nas questões, e no final do período sem ninguém solicitar faço um relatório sobre o desenvolvimento do aluno e todas as considerações que vão além do

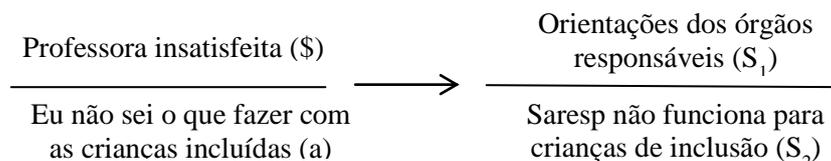
pedagógico. Tenho um olhar diferenciado, tenho uma escuta diferenciada em relação ao aluno, e coloco isso no relatório... Não como alguém que pede "piedade", mas como quem mostra que somos todos diferentes e com particularidades, e que existem informações muito mais importantes a respeito do aluno do que aquela questão que ele respondeu, estando ela certa ou não.

Realmente as provas não vêm adaptadas para essas crianças, as provas do meu filho vêm em Braille (e ele tem defesa tátil!!) e a orientação para o professor aplicar a prova é péssima. No ano passado, o aplicador não sabia ler o Braille e a prova não veio em tinta para ele acompanhar, segurei a prova até que a secretaria da educação mandasse um ledor, demorou mas ele veio. Muitas coisas que precisam de adaptação eu "me viro nos trinta" e acabo adaptando na hora (...) para ajudar o aplicador.

Acho ridículo querer dar números para a aprendizagem de uma criança de quatro ou cinco anos. Há uma neurose de avaliações que não estão servindo para nada. Aliás, elas estão humilhando nossos professores, nossas escolas e convencendo os alunos que eles não prestam para aprender.

Poderíamos distribuir os fragmentos discursivos no matema da seguinte forma:

Discurso da Histórica



Nesse discurso, as orientações (S_1) de como deve ser feita a aplicação do Saresp são questionadas pelas professoras insatisfeitas, como sugere o \$ no lugar de agente em sua função de contestação ou de revolta. No caso dos trechos destacados, o sujeito que é agente do discurso toma o discurso oficial em posição de mestria e questiona seus fundamentos: *as provas não vêm adaptadas, a orientação é péssima, Saresp deixa as crianças com deficiência desamparadas.*

Assim, as “crianças de inclusão” funcionam como a alavanca por meio da qual o discurso da histórica denuncia o furo no discurso oficial sobre os indicadores de qualidade na educação. O discurso denuncia a falha das avaliações e procedimentos que, em sua pretensão totalizante, não respondem à particularidade das condições e dos desempenhos dos alunos incluídos. Os professores, ancorados em saber sobre a diferença e sobre singularidade dos alunos mostram que a homogeneidade pretendida pelos órgãos públicos é da ordem do impossível. Há coisas que escapam às avaliações. Independentemente de o aluno acertar ou errar a questão, há coisas importantes que não podem ser apreendidas por meio desse tipo de avaliação. Nesses trechos, os educadores não estão apenas denunciando o erro do mestre, mas principalmente a sua incompletude. Eles trazem à luz aspectos do sujeito que não são passíveis de mensuração e de previsão, afirmando que *há considerações que vão além do pedagógico*.

Ao fazer essa crítica, podemos entender o lugar da produção desse discurso a partir de duas possibilidades: (1) O S_2 no lugar da produção pode indicar a construção de novos saberes por parte do mestre, como nos mostram as frequentes mudanças e aprimoramento das políticas públicas a cada ano ou a cada gestão. (2) O S_2 no lugar da produção pode indicar a afirmação da histórica como um novo saber produzido para fazer frente à certeza imposta pelo mestre. Nesse caso, ao atacar o fundamento do mestre, a histórica produz uma nova certeza: Saresp não funciona para “crianças de inclusão”. No lugar da verdade recalcada nesse discurso (objeto a) podemos situar o desconhecimento sobre aquilo que move o educador em seu ofício, o que o move a trabalhar com os alunos incluídos e o que fazer para ensinar-lhes e, assim, obter um bom desempenho nas avaliações oficiais.

Até o momento, apresentamos os lugares que a técnica ocupa no discurso do mestre, bem como no discurso da histórica. Resta-nos analisar o lugar da técnica no discurso universitário e, principalmente, seu lugar na transformação operada pela articulação entre o discurso da ciência e o discurso do capitalista.

Com relação ao discurso universitário, vemos a técnica ocupar um lugar bastante significativo, tanto no que diz respeito ao aspecto investigativo das deficiências ou patologias da criança quanto à terapêutica indicada para cura, correção ou minimização das limitações e dos sintomas apresentados. A escola aparece atravessada por todos esses saberes em um movimento que dá ênfase aos diagnósticos, aos déficits, ao quadro clínico e às síndromes, podendo exercer um papel dessubjetivante nos processos de inclusão. Com isso, a escola

passa a ignorar aquilo que, no destino de uma criança, está para “além da doença ou do limite que sua deficiência lhe trace” (BERNARDINO, 2007, p. 51).

Vejamos mais alguns trechos de reportagens divulgadas no Fórum Permanente de Educação Inclusiva que ilustram essa perspectiva. Os dois primeiros trechos referem-se à detecção de distúrbios como o autismo e os transtornos de aprendizagem.

Os distúrbios do desenvolvimento em crianças são tipicamente diagnosticados pela observação do comportamento, mas [a pesquisadora] sugere que deveríamos olhar diretamente os cérebros. Ela explica como a técnica de EEG (eletroencefalografia) revelou diagnósticos [que estavam] errados e transformou a vida das crianças (tradução livre¹⁶).

Novos genes de susceptibilidade para o autismo e variantes raras do genoma foram identificados em doentes autistas, muitos deles encontrados apenas no indivíduo e não nos pais. [...] Esse é o maior estudo jamais realizado sobre autismo e envolve cerca de mil doentes com perturbações do espectro do autismo. [...] Num “futuro longínquo”, o que estes resultados podem vir a permitir é que passe a existir um teste molecular que permita fazer um diagnóstico mais precoce do autismo, visto que atualmente o único diagnóstico que existe é comportamental.

No que diz respeito ao lugar da técnica na terapêutica, bem como nas estratégias de ensino, prepondera a vertente do treinamento centrado no funcionamento cognitivo e no desenvolvimento das habilidades das crianças. A instrumentalização do ambiente e a disponibilização de material técnico e humano (professor leitor, material adaptado, etc.) aparecem como orientações técnicas para as escolas implementarem as políticas de inclusão. A inclusão escolar *per se* também é considerada como uma indicação para favorecer o desenvolvimento das crianças. Dos trechos selecionados, chamamos atenção novamente para a presença dos significantes: **habilidade, desenvolvimento e especialista** no discurso.

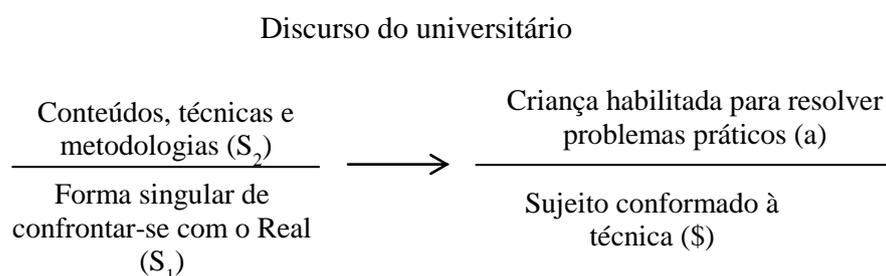
¹⁶ *Developmental disorders in children are typically diagnosed by observing behavior, but [...] suggests we should be looking directly at brains. She explains how one EEG technique has revealed mistaken diagnoses and transformed children's lives.*

A minha intenção é justamente trazer ao conhecimento e à reflexão um processo de emancipação chamado Atividades de Vida Diária, apresentando razões para a sua adoção e seu uso pelos protagonistas desta aventura e desafio de viver a vida de um modo diferente. Este processo diz respeito a uma série de conteúdos, técnicas e metodologias que proporcionam, em um determinado tempo, o desenvolvimento e o refinamento de habilidades intelectuais, emocionais, manipulativas e sensoperceptivas necessárias para a solução de problemas e de situações práticas e rotineiras enfrentadas inevitavelmente pelas pessoas durante a vida.

É possível o uso de treinos mentais (cognitivos) para melhora de desempenho da atenção como uma proposta de reabilitação e não como uma proposta de cura. [...] O treino de atenção é individual. A partir de nossos estudos, desenvolvemos materiais de apoio para o grupo clínico como jogos de treinamento ou manuais de terapia.

A pedagoga Adriana Lima, especializada em autismo, afirma que a inclusão escolar é fundamental para o desenvolvimento das habilidades. Estudar em uma escola regular melhora o prognóstico. Além disso, o tratamento precoce tende a amenizar os sintomas a ponto de que, em muitos casos, só os familiares e especialistas conseguem detectar o autismo — comenta Adriana.

A partir da configuração do discurso do universitário, poderíamos situar a técnica como um produto derivado do saber científico (S_2) que está em posição de agente desse discurso. A partir de um saber sobre o aluno (na posição de objeto, sujeito-tipo ou sujeito-puro, como dissemos anteriormente neste trabalho), são definidas as formas mais eficazes de tratar, incluir e ensinar procedimentos. Poderíamos distribuir os elementos do discurso no matema da seguinte forma:



O predomínio do significante **desenvolvimento** no campo escolar remete a questões importantes apontadas por alguns autores de orientação psicanalítica. Por um lado, ele integra uma perspectiva biologizante da vida, segundo a qual a subjetividade é restringida aos processos físico-químicos, biológicos e cognitivos em uma atitude que tende à abordagem do homem como máquina em detrimento do homem desejante (ROUDINESCO, 2000). Por outro lado, os significantes **desenvolvimento**, **potência** e **eficácia**, segundo Voltolini (2009), remetem à lógica do discurso capitalista “e à sua vertente decidida na direção do rendimento”. Para o autor, a perspectiva desenvolvimentista se expressa também na prevalência do termo necessidades educativas especiais que “alude a uma operação fundamental do discurso capitalista, a saber, a transformação do desejo em necessidade” (idem).

Ainda com relação à valorização da técnica no discurso sobre a inclusão escolar, destacamos a reportagem veiculada pelo Fórum Permanente de Educação Inclusiva que versava sobre o uso de robôs na escolarização de crianças autistas. Recortamos um trecho relativamente longo, pois acreditamos que ele é bastante ilustrativo da prevalência da técnica, com o devido suporte científico, em detrimento dos aspectos subjetivos envolvidos no tratamento e na inclusão escolar de crianças autistas.

Os pequenos Max e Ben fazem os passos de Thriller, sucesso de Michael Jackson, imitam posições de tai chi chuan e fazem brincadeiras para atrair a atenção de algumas crianças na sala de aula. O detalhe é que os dois não passam, na verdade, de robôs humanóides usados para melhorar a interação social e a comunicação de crianças autistas em fase escolar. Karen Guldberg, pesquisadora da Universidade de Birmingham, diz que os robôs são uma das iniciativas tecnológicas usadas para desenvolver as habilidades sociais em crianças autistas. Alunos e professores estão fazendo experiências com os robôs e outras tecnologias na fase de desenvolvimento, e eles estão mostrando resultados significativos dentro das classes. Os robôs estão agindo, inclusive, como amigos das crianças.

Os robôs foram testados na Escola Primária Topcliffe, na região de Birmingham, na Inglaterra, e também foram aprovados pelos educadores.

“Os robôs têm sido importantes no apoio ao aprendizado de crianças autistas. Você pode programa-los para ensinar idiomas e jogar games aos alunos. No

futuro, eles poderão ser usados não só para estímulo no ambiente escolar, mas também dentro de casa, com a família", reflete o diretor do colégio.

Antes, porém, de adentrarmos nos meandros do discurso do capitalista e seus efeitos na educação, falaremos da lógica da especialização como parte integrante da tecnicização.

Segundo Bernardino (2007, p. 52), o que

acompanhamos nos últimos anos é uma superespecialização e um incremento tecnológico de recursos para atender essas crianças na dimensão de um aparelho biológico que falha. Desde os testes aplicados às técnicas de reeducação, aos aparelhos mais sofisticados, o indivíduo é dividido em partes e atendido por vários profissionais que se ocupam cada qual de sua especialidade, visando ao distúrbio em si. A dimensão de sujeito da criança com alguma deficiência é parcial ou totalmente ignorada. Sua história, as particularidades de sua vida, seu desejo, não são levadas em conta. Ela se transforma, ao contrário, em objeto de cuidados: é de sua inteligência que se trata, de seus movimentos, de sua audição, de sua fala.

Não lhe perguntam o que ela quer, com o que sonha, o que sente, qual é sua história, quais poderiam ser seus projetos de vida.

A valorização da especialização se dá na esteira da objetualização do sujeito operada pela ciência moderna e pode ser considerada como um de seus efeitos. Askofaré (2009, p. 353) considera a hiperespecialização dos saberes e de formações profissionais como a versão epistêmica da segregação espacial que se dá com o isolamento e a concentração dos loucos, débeis ou delinquentes. Para ele, a lista das diferentes especializações no campo da psicologia dá mostras desse mecanismo: “Forma-se um psicólogo para cada um: o louco, a criança, o imigrante, o trabalhador, o doente etc. como se o significante, e não mais que um só significante, fosse suficiente para subsumir o ser de um sujeito”.

A esse respeito, Voltolini (2009) afirma

A lógica da especialização é antitética a da Psicanálise na medida em que se constrói sobre uma máxima objetualização (assim escrito para marcar que o outro será aí tomado como um objeto), enquanto a Psicanálise, ao contrário, se constitui a partir de uma máxima subjetivação, ainda que seja para encontrar no fim algo da ordem de um objeto, aquele que causa o desejo, mas que para nada é semelhante a este que a ciência objetiva com fins de recortar um campo e instaurar uma prática.

Nos trechos discursivos destacados de nosso corpus, notamos que a posição do especialista é especialmente valorizada como detentora de um saber sobre a criança. Nesses casos, há um apelo ao saber científico como garantia da inclusão, fazendo com que

profissionais e crianças estejam submetidos à lógica do discurso do universitário. Em outros casos, a relação com o especialista é valorizada na dimensão da troca de experiências, sem que haja a sobreposição do saber do especialista com relação ao saber do professor. Essa interlocução é considerada necessária por alguns educadores por conta da complexidade dos processos inclusivos. Em outros casos, ainda, a presença dos vários tipos de profissionais especialistas parece apenas mais um item, um objeto de consumo, que a escola disponibiliza para seus clientes.

A Prefeitura de [cidade do interior de São Paulo] tem um projeto da inclusão. A Diretora que estava na escola antes dá suporte ao aluno, tem psicóloga, fonoaudióloga, pedagoga especializada para dar suporte, sempre fazem reuniões com os professores e coordenadores que tem o aluno incluído, acho que o caminho é por aí.

Recomenda-se que, sempre que possível, um estudante com transtorno de autismo estude em uma sala de aula comum. Basta que os professores saibam do problema, estejam atentos às necessidades da criança e mantenham contato em reuniões periódicas com o médico e os demais profissionais que acompanham o aluno, como psicólogo ou fonoaudiólogo.

Existem padrões de comportamento que denunciam a dislexia. Porém só um atendimento multidisciplinar (neurologista especializado no assunto e fono também especializada no assunto) poderá diagnosticar realmente este transtorno de aprendizagem.

É evidente que ao apontarmos essas características engendradas pela ciência no discurso do universitário e no discurso do capitalista não estamos reduzindo toda a atividade científica a esse padrão de funcionamento. Nem tampouco desconsiderando os benefícios dos progressos no campo da detecção e do tratamento das mais diversas limitações ou patologias. A questão relevante para a psicanálise diz respeito ao “uso clínico que se faz desse conhecimento científico, dependendo da posição em que o especialista se coloca”. Segundo Bernardino (2007, p. 55), “um diagnóstico preciso, que deveria ser um primeiro passo para

um bom projeto de reabilitação, pode tomar outra direção quando o saber do especialista passa a representar uma verdade absoluta que pode até mesmo prever um destino”.

Além dos trechos destacados acima, optamos por apresentar um breve recorte de um atendimento realizado no Plantão Institucional por acreditarmos que ele ilustra a questão da especialização e seus efeitos no trabalho dos profissionais da saúde com a escola. Esse atendimento foi feito com uma equipe multidisciplinar de apoio à inclusão, composta por fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais. Os eixos norteadores desse trabalho são o instrumento da escuta psicanalítica, a confrontação do professor com seu próprio dizer e intervenções na direção da “promoção de um giro discursivo capaz de alterar a posição do professor frente ao seu ato pedagógico” (KUPFER e BASTOS, 2003, p. 28).

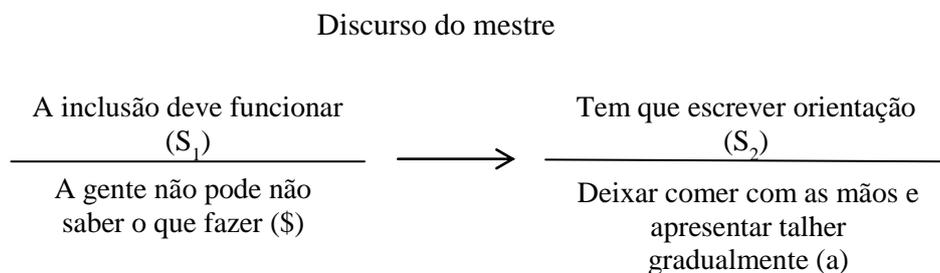
De início, consideramos relevante a ausência de pedagogos em uma equipe de apoio à inclusão. Não aprofundaremos essa questão aqui, mas a ausência de professores na equipe foi tematizada com o grupo no sentido de interrogar sobre o estatuto que os saberes da pedagogia gozavam no projeto de inclusão desse município, bem como sobre a hierarquização dos saberes que circulavam na rede de ensino.

Por serem funcionários de uma secretaria municipal e estarem submetidos às mudanças de chefia e de gestão, eram frequentes as menções a divergências de ideias e conflitos político-partidários. Em certo momento, começaram a ganhar corpo as queixas dos profissionais com relação aos supervisores de ensino. Segundo eles, os supervisores demandavam relatórios das visitas realizadas às escolas que contivessem objetivos claros e “orientações práticas e destacadas”. Além disso, havia uma expectativa de que o saber dos especialistas resolvesse os problemas da escola. E, quando isso não acontecia, os profissionais sentiam que seu trabalho era considerado ruim pelos seus superiores. O termo **orientação** aparecia repetidas vezes no discurso: ora relacionado às solicitações dos supervisores frente à equipe, ora relacionado ao trabalho desenvolvido pela equipe junto aos professores e gestores das escolas.

Contam, então, uma situação na qual uma escola infantil solicita que a equipe oriente os professores sobre como proceder com uma “aluna de inclusão” que tem dificuldade em usar talheres e come com as mãos. Esse pedido chega à equipe por meio dos supervisores que solicitam um **atendimento** em caráter de urgência.

De início, podemos dizer que o discurso agenciado pelos supervisores é um discurso de mestria, já que, imbuídos da missão de fazer a inclusão funcionar, os supervisores recorrem aos especialistas para que esses produzam uma orientação. Os especialistas por sua

vez, submetem-se a esse ordenamento, visitam a escola, acessam seus conhecimentos específicos e registram no **relatório** da criança uma prescrição: os professores devem deixar a criança comer com mãos e apresentar talher gradualmente. Tal prescrição é levada adiante pela professora em sua relação com a aluna, indicando um agenciamento “em cadeia” do discurso universitário. Da cena que se desenrola na escola, podemos dizer que o professor encarna o saber sobre a criança e esta permanece no lugar de objeto, reproduzindo as orientações sobre o jeito correto de comer. Essa leitura vai ao encontro do que afirma Checchia (2012, p. 310), ao apontar uma mudança no estatuto do objeto a no agenciamento do discurso do universitário. Para ele, “o estatuto do a, nesse caso, não é o de causa de desejo, mas o de resto, dejetivo a ser descartado. O estudante é assim um objeto que, diante do saber absoluto do professor, produz sua própria cisão subjetiva pela sua falta de saber”. No entanto, a entrada dos profissionais nessa maquinaria discursiva (no lugar de escravo que produz algo para o mestre gozar) gera um incômodo grande no grupo, que aparece em falas como: “e se nós não soubermos o que dizer?”; “nós não somos máquinas de orientar”. Essas falas revelam o elemento recalcado do discurso do mestre que remete à sua incompletude: “a gente não pode não saber o que fazer”. Podemos depreender do discurso dos supervisores, o seguinte ordenamento:

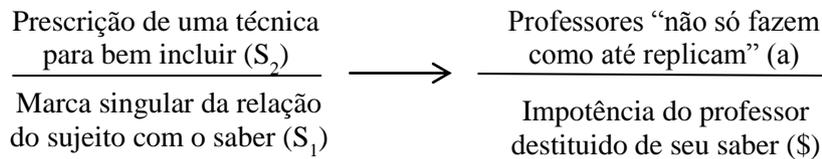


Outro efeito deste pedido na equipe é a insatisfação com a escola: “será mesmo necessário que nós digamos se é normal comer com as mãos e como fazer para que a aluna coma com talheres?”; “os professores não sabem disso?”; “eles já devem ter feito isso com muitas outras crianças!” Não obstante esse incômodo, a equipe vai à escola e orienta a professora, sustentando então uma posição alicerçada no discurso universitário.

Ao procederem assim, os profissionais fomentam uma posição de alienação do professor com relação ao seu próprio fazer, na medida em que o saber do especialista se sobrepõe à experiência singular do professor com esse aluno. Esta dimensão fica evidenciada quando um deles diz que, em alguns casos, após receberem uma orientação, os professores

não só seguem a conduta como “até replicam”. A aplicação da técnica e sua reprodução são entendidas como índices de sucesso da intervenção.

Discurso do universitário



A principal característica do discurso universitário é tomar o outro como objeto e destitui-lo de seu saber. O outro precisa estar objetalizado (*a* no lugar do Outro) para que a orientação possa ser aplicada. Por isso, no lugar da produção encontramos um sujeito barrado, sujeito do sintoma: um professor que sabe cada vez menos de si e de sua prática.

O que vemos diante de nós, então, é um movimento discursivo em que a equipe queixa-se (agenciando o discurso da histórica) de sua submissão ao discurso do mestre, mas leva adiante seu ordenamento, submetendo os professores a um saber, via discurso do universitário. A título de ilustração, distribuímos os elementos discursivos agenciados por cada um dos discursos no quadro a seguir.

Discursos	Lugar do agente	Lugar do outro
Discurso do Mestre	Supervisores de ensino ordenam que os especialistas orientem (S ₁)	Especialistas que produzem um saber para o mestre gozar (S ₂)
Discurso do Universitário	Especialistas que prescrevem (S ₂)	Professores objetalizados que replicam a orientação dos especialistas (a)
Discurso da Histórica	Especialistas que se queixam dos supervisores (\$)	Supervisores que pedem orientações para incluir (S ₁)

Diante desse cenário, uma de nossas intervenções foi apontar a colagem significativa entre trabalho, orientação e prescrição. O trabalho só parecia ganhar legitimidade quando vinha acompanhado de orientações práticas: “se a gente não orienta parece que não teve trabalho”. A confrontação com este dizer, que traz a dimensão de *prescrição*, possibilita que o termo se desdobre, ganhe outras acepções, permitindo que a equipe se interroge sobre seus

fazerem, criando novas possibilidades de trabalho. A confrontação dispara uma série de perguntas que circulam no grupo: O que será que esse pedido de ajuda por parte da professora queria dizer? Qual a sua angústia com essa criança? O que será que ela já sabe, já tentou, com a aluna? Como acessar esse conhecimento e trabalhar junto com a professora?

Consideramos que essa passagem da queixa à interrogação configurou-se como um giro discursivo que produziu movimentos importantes no lugar ocupado pelos profissionais da equipe multidisciplinar nessa rede educacional. Esse giro permitiu ao grupo se reposicionar diante das práticas de orientação que traziam em seu bojo a desconsideração de um saber no outro, produzindo efeitos indesejados. Diante de intervenções que tendiam à imposição do saber do especialista, a equipe notou que o professor reagia de duas formas: ou bem se alienava a esse saber e replicava a orientação indicada de forma desimplicada, ou revoltava-se com o profissional, queixando-se de que as orientações não resolviam nada.

A equipe multidisciplinar, então, se dá conta de que esse movimento é bastante similar ao que elas viviam na relação com seus supervisores: ou bem faziam os relatórios contendo prescrições com as quais nem sempre concordavam ou revoltavam-se e não atendiam aos pedidos dos supervisores. Como afirmou uma das profissionais atendidas no grupo: “nós fazemos com os professores aquilo que não gostamos que façam conosco”.

De acordo com Kupfer e Bastos (2003, p. 30),

Se ocorreu um giro discursivo, pode-se dizer então que houve emergência do discurso analítico, pois, ao não responderem do lugar de fala a que estão destinados, os profissionais [...] abrem um novo lugar que passam a agenciar enquanto objeto a, lugar do silêncio, o que implica que o outro tenha de se confrontar com o seu próprio dito. Portanto, é no giro discursivo que emerge o discurso analítico, ou seja, na passagem de um discurso ao outro. Seguindo as indicações de Lacan: [...] “há emergência do discurso analítico a cada travessia de um discurso a outro”.

A partir dessa mudança de posição, acreditamos que os profissionais podem situar-se **não-todos** no lugar de especialista, isto é, contando com um campo de conhecimento específico, mas sem que ele se sobreponha aos saberes construídos na relação singular da professora com seu aluno. Assim, torna-se possível analisar suas ações e as de seus pares com abertura ao que o cenário educativo comporta de enigma, ao que resiste ao recobrimento pelo saber.

Ao final do atendimento, um profissional do grupo conta uma anedota que, para ele, remete ao lugar que os especialistas estavam ocupando na escola. Diz ele que um elefante fugido de um circo foi encontrado vagando em uma cidade do interior. O animal estava

perdido, debilitado e exigindo cuidados. Logo, os especialistas em zoologia e veterinária da cidade se reuniram para examiná-lo, para prescreverem medicamentos, alimentos mais indicados e para indicarem um habitat propício para o elefante. Em seguida, contando com as orientações dos especialistas, o prefeito mandou construir no zoológico da cidade, uma jaula com todas as adaptações necessárias para bem acolher o animal: vegetação, lago artificial, um monte de grama confortável para deitar. Depois de todo o esforço empreendido, houve uma grande frustração. O elefante não usufruía da estrutura construída para ele. Permanecia acuado em um canto da jaula, provavelmente reproduzindo as condições em que ficava acondicionado no circo.

Depois de descrever essa situação, o profissional diz sentir que, às vezes, a equipe de apoio à inclusão faz como o zoólogo, o veterinário e o administrador da cidade: constroem condições concretas para a inclusão à revelia do sujeito.

Guardadas as devidas proporções, já que no caso de um elefante não podemos considerar sua condição desejante, nem tampouco o lugar que ocupa na estrutura simbólica, entendemos que essa fala aponta para o risco de desconsiderarmos aspectos fundamentais relativos à inclusão quando esta está agenciada pelo discurso do mestre ou do universitário.

6.3. O discurso do capitalista e seus efeitos para a inclusão escolar

Na seção anterior, traçamos um panorama do lugar da técnica no interior dos discursos e seus efeitos para o campo educacional, incluindo os reflexos para a inclusão escolar. Destacamos a técnica agenciada pelo discurso do mestre como fruto do saber produzido pelos especialistas da educação, situados na posição de escravos que trabalham para fazer funcionar o mandamento da inclusão (S_1). Demos ênfase também ao lugar da técnica no interior do discurso do universitário, como agente do discurso, que produz, a partir do saber estabelecido (S_2), orientações e prescrições de caráter universal para que a inclusão se efetive. Demonstramos que as formas de laço instituídas por esses discursos podem produzir alienação dos profissionais da educação, das famílias e das crianças incluídas, seja por meio da submissão aos ordenamentos jurídico-normativos, seja pela alienação ao saber científico veiculado pelos especialistas.

Analisaremos, abaixo, outra vertente do discurso sobre a inclusão que pode ser relacionada ao deslizamento apontado por Lacan entre os discursos do mestre, do universitário e do capitalista. O autor considera o discurso do capitalista uma nova forma de

operar com a matriz discursiva do mestre, forjada pelos laços sociais que se estabeleceram a partir do advento do sistema econômico capitalista. Essa derivação, conforme aponta Checchia, conta também com a participação do discurso científico, na medida em que a ciência supõe um saber sem sujeito, um saber numérico de natureza universal que

não só se alicerça no discurso do universitário, mas o fortalece. Já o discurso capitalista parece ter encontrado nesse fortalecimento do discurso universitário mais uma forma de extração da mais-valia. Esse discurso [...] percebeu que o saber também pode ser transformado em uma mercadoria, ou seja, o discurso capitalista criou um mercado para o saber (CHECCHIA, 2012, p. 311).

Para o autor, há um circuito de fortalecimento e enfraquecimento entre os discursos do mestre, do universitário e do capitalista, movimentado pelo discurso da ciência que está, paradoxalmente, na base de funcionamento desses discursos. O saber que outrora era meio de gozo do mestre passa a instrumento de dominação no discurso universitário para transformar-se em pura acumulação no discurso do capitalista. Voltolini (2009), nessa mesma direção, afirma que a ciência “extrai sua notoriedade e, sobretudo, seu poder atual da condição de prestadora de serviço a uma sociedade que clama pela igualdade no acesso a estes objetos que ela cria”.

Nos últimos anos houve um incremento da produção psicanalítica em torno do discurso do capitalista e de seus efeitos para a subjetividade, conforme atestam, por exemplo, os trabalhos de Vanier (2002), Soler (2011) e Askofaré (2009), citados anteriormente nesta tese. No campo educacional, também floresceram nesse período análises e discussões empreendidas a partir da articulação do discurso do capitalista com o discurso pedagógico e com o mal-estar que prepondera nas escolas (VOLTOLINI, 2009; ALMEDIDA, 2010; LAJONQUIERE, 2001).

De maneira sintética, poderíamos dizer que esses autores destacam a crítica lacaniana ao caráter ilusório do discurso do capitalista que tende a aprisionar o sujeito na busca, aquisição e gozo dos objetos de consumo. Para Lacan, a moral desse discurso implica em situar a felicidade como o acesso aos serviços de bens, e sua consequência para a subjetividade é a desconsideração (senão a segregação) de modos de gozo singulares.

Outra característica apontada pelos autores é a transformação do saber em mercadoria e a tendência ao controle dos procedimentos técnicos visando sua eficácia em termos da relação custo-benefício. Nesse sentido, os autores destacam a assertiva de Lacan quanto à mudança no lugar do saber no discurso do capitalista e aos efeitos perversos da

fundamentação científica (via discurso universitário) da administração que rege a posição de mestria. A lógica da superação, do desempenho e do desenvolvimento das capacidades é particularmente apontada nas análises que se referem ao campo educativo.

No material que constituiu nosso corpus, pudemos analisar a presença do discurso do capitalista em pelo menos dois pontos:

1. A criação de uma demanda mercadológica por objetos de consumo para o que se constituiu como o público-alvo da deficiência;
2. A valorização da deficiência como modelo de superação.

6.3.1. A criação de uma demanda mercadológica

No material oriundo do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, encontramos uma variedade de mensagens e reportagens que se assemelhavam a propagandas publicitárias de objetos de consumo voltados aos deficientes, bem como de toda sorte de eventos, cursos, apostilas e materiais didáticos voltados para a formação dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência. Alguns desses fragmentos foram reunidos nessa seção compondo o que denominamos de mercado do saber da inclusão.

Consideramos a hipótese de que o movimento em favor da inclusão teve um efeito no aumento da circulação social das pessoas com deficiência, que anteriormente ficavam restritas ao espaço familiar ou a instituições especializadas para seu tratamento e escolarização. Essa mudança no lugar social ocupado por elas parece ter evidenciado um nicho de mercado até então pouco explorado. Em consequência desse fato, podemos supor o alinhamento de uma engrenagem discursiva em que as pessoas com deficiência, ou aquelas relacionadas a essa fatia da população, são tomadas como consumidoras de objetos ditados pelo mercado que operam, em termos subjetivos, como causa de desejo.

Abaixo, destacamos o matema do discurso do capitalista proposto por Lacan e, ao lado, os elementos sugeridos por Quinet (2006, p. 39) para comporem esse matema. A indicação de Quinet dá relevo à ciência como um dos elementos desse discurso que contribui para a produção dos *gadgets*, isto é, geringonças ou dispositivos que têm uma função prática e útil no cotidiano. É interessante notar que, na língua inglesa, o termo “*gadget*” tem o sentido de um produto tecnológico que confere status social. Essa característica pode ser coadunada à afirmação de Checchia (2012, p. 205) para quem “o discurso do capitalista só se sustenta por meio da produção e do consumo de mercadorias que possam proporcionar, em

uma perspectiva utilitarista, um gozo rápido para o sujeito”. As mercadorias têm valor agregado por constituírem-se como uma promessa ilusória de felicidade.

Discurso do Capitalista



Assim como o discurso universitário, o discurso do capitalista parte de uma certa homogeneização da deficiência ao propor objetos que possam satisfazer a necessidade de todos. Aqui, diferentemente do discurso do analista, desejo e necessidade estão justapostos. Da organização dos elementos nesse discurso, podemos deduzir que não há relação direta entre o consumidor (agente) e a ciência (outro). Isso quer dizer que a produção do saber (S_2) não é comandada pela falta que está expressa na barra que divide o sujeito. A única relação possível entre os lugares do agente e do outro nesse discurso se dá pela via dos objetos produzidos pela ciência (S_2) segundo o imperativo do capital (S_1).

No discurso sobre a inclusão vemos, por um lado, a proliferação de cursos e eventos montados com a finalidade de instrumentalizar os profissionais da saúde e da educação para lidar com a deficiência. Por outro lado, vemos as instituições sociais alardearem mudanças e adaptações concretas nos espaços físicos com vistas a torná-los mais atraentes para o público de consumidores, entre os quais podem estar agora os deficientes. As mudanças concretas, ao lado da especialização dos profissionais, firmam-se como um chamariz para os consumidores: venham, venham! A minha escola tem rampa, banheiro adaptado e professores especialistas!

Parece obvio para nós que as adaptações do espaço físico e dos materiais didáticos a fim de torna-los acessíveis a um maior número de alunos é um ganho considerável para os processos de inclusão. Porém, como afirma Voltolini (2005, p. 151), ainda que as mudanças estruturais sejam cruciais, muito provavelmente “não farão cessar a queixa, já que ela vem no lugar de uma verdade recalçada”.

Os trechos a seguir indicam tanto a perspectiva enciclopédica do saber, no sentido do discurso do universitário, quanto a perspectiva capitalista, na qual o mercado oferece aquilo que o fará saber o que fazer. O estímulo à realização de cursos configura-se em uma busca incessante, pois sempre poderá haver algo mais a saber, uma nova descoberta da ciência para compreender um aspecto desconhecido da criança e uma nova técnica para aplicar.

Tenho vinte anos de magistério, desde 97 tenho em minha sala alunos com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, fiz 32 cursos na área da educação especial/inclusiva, li uma infinidade de livros e artigos, fiz especialização em deficiência intelectual na [Universidade Estadual], atuo há dois anos [em um] Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão [...] e ainda me sinto pouco preparada, sei que tenho que buscar cada vez mais para melhorar minha atuação.

Os professores precisam saber mais. Tem que ler, fazer cursos. Tem tanto curso oferecido pela rede! É uma vergonha dizer que não sabe o que fazer com uma criança incluída quando tem tanta coisa no mercado, tanta gente que se propõe a ensinar. Eu me sinto envergonhada!

A carreira de professor para o ensino básico precisa urgentemente melhorar seu status, pois temos que atrair para ela nossos melhores e mais promissores jovens. E as universidades, por sua vez, precisam fazer seu mea culpa e renovar seus currículos, proporcionando um estudo aprofundado do desenvolvimento humano, o estudo pedagógico dos temperamentos e das necessidades da criança em cada etapa de seu desenvolvimento.

Dos trechos acima, destacamos tanto o mandamento do saber-mais, atribuído por Lacan ao discurso do universitário, quanto a lógica da especialidade que consiste em conhecer bem para controlar todos os aspectos da criança, seu desenvolvimento, seu temperamento e suas necessidades. Diz Lacan (1969-70, p. 98, grifos do autor) “É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade do discurso da ciência – *Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais*”.

O discurso do capitalista revela ainda sua presença no último trecho destacado, por meio da ideia de que os professores, selecionados segundo uma escala de valor de promessa, seriam atraídos pelo *status* da carreira educativa, ou seja, por aquilo que ela apresenta de brilho fálico no discurso social. O próprio uso da palavra promissor sugere a presença da lógica do discurso do capitalista, na medida em que o significado dessa palavra indica alguém que promete sucesso.

A transformação das instituições de ensino em espaços físicos mais acessíveis constitui-se como uma medida necessária e que pode refletir um desejo de convivência com a diversidade. Porém, no interior do discurso capitalista, essa transformação pode estar a serviço da ampliação do público pagante, sem que esteja em jogo uma abertura para a diferença e para as outras transformações, provavelmente menos práticas, que se farão necessárias na instituição. Em acréscimo a isso, a lógica do capitalismo tende a privilegiar as mudanças que movimentam o capital, ou seja, obras de infraestrutura, compra de equipamento e material. Como afirma Almeida (2010), os efeitos do discurso do capitalista têm se feito notar cada vez com mais força no campo educacional. Para a autora, uma escola em que predomina o discurso do capitalista acredita que irá contornar sua impossibilidade adquirindo objetos.

Comandada pelo consumo – o saber, o aluno, o professor – tudo é transformado em objeto-mercadoria, tudo pode ser negociável e comprado pelo maior valor. É uma instituição que acredita que a educação de qualidade tem a ver com o número de bugigangas e tecnologias que se tem à disposição, que se preocupa apenas em produzir sujeitos para os concursos, para os vestibulares, para o mercado de trabalho, ou seja, mais consumidores ávidos por manterem viva a dinâmica do capital (ALMEIDA, 2010, p. 900).

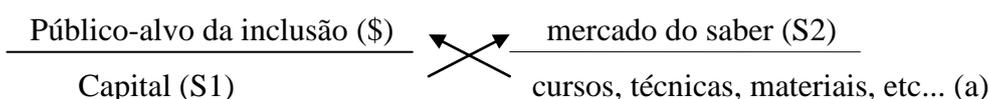
Vejamos alguns trechos ilustrativos abaixo:

Hoje, os deficientes físicos que passam pelo [Instituto de Ensino] têm laboratório de informática adaptado para cegos, cursos de libras para as licenciaturas, rampas de acesso e se preparam para receber um novo banheiro adaptado e identificações táteis. Mas o melhor está por vir! A partir de 2011 o instituto vai oferecer curso de inglês para cegos e baixa visão, baseado em um material didático 100% auditivo. Outra novidade é o ensino de português para estudantes de escolas públicas surdos, que a princípio vai funcionar com uma turma piloto. Para o ensino de libras, o próximo ano contará também com apostilas divididas por áreas do conhecimento.

No Centro Universitário [...], além dos intérpretes e de adequações físicas, a faculdade apostou em bolsas de estudo para deficientes físicos. Atualmente a universidade conta com pouco mais de 100 alunos deficientes, sendo que 32 deles recebem bolsas de até 50%.

Ao distribuímos os elementos no matema, teríamos o seguinte ordenamento discursivo, considerando que o chamamos de público-alvo da inclusão abarca tanto as pessoas com deficiência quanto os profissionais que trabalham com elas:

Discurso do capitalista



Assim, podemos deduzir que o capital, como verdade recalcada do discurso, comanda a produção de bens de consumo que são disponibilizados para o sujeito pelo mercado do saber. O discurso do capitalista, ao tratar o saber como objeto de consumo feito para tamponar a falta e excluir o significante operador da castração, acaba por positivar a falta. Falta e objeto estão positivados nesse discurso servindo a um imperativo de gozo difundido à custa da dessubjetivação. É o que Zizek chama de fetichização da mercadoria ou dimensão imaginária do dinheiro. Para esse autor,

O aspecto essencial do fetichismo da mercadoria não consiste na famosa substituição dos homens por coisas [proposta por Marx], mas, antes, num certo desconhecimento da relação entre uma rede estruturada e um de seus elementos. Aquilo que é realmente um efeito estrutural, um efeito da rede de relações entre os elementos, aparece como uma propriedade imediata de um dos elementos, como se essa propriedade também lhe pertencesse fora de sua relação com outros elementos (ZIZEK, 1999, p. 308).

Nesse sentido, a mercadoria perde seu valor simbólico atrelado ao trabalho e torna-se o simulacro das relações entre as pessoas. Como afirma Zizek (idem, p. 331), “as relações sociais entre os indivíduos disfarçam-se sob a forma de relações sociais entre as coisas”.

Com isso, queremos destacar que o discurso sobre a inclusão, quando agenciado conforme o discurso do capitalista, produz pelo menos dois efeitos: (1) a transformação do saber sobre a inclusão em mercadoria; (2) a inclusão social das pessoas com deficiência como consumidores, o que não deixa de instalar certa condição de igualdade com relação a todos os outros indivíduos consumidores. Incluído ou excluído, conforme afirma Askofaré (2009, p. 405), é qualquer um, quer se queira ou não, que participa “desta economia de bens – de produção, de consumo, finanças – e de serviços”. Nesse sentido, “estamos em uma sociedade

de escravos, todos do mesmo lado da máquina da produção capitalista” (VANIÉR, 2002, p. 208).

Sem apologias contra o capitalismo, alinhamo-nos à posição de Voltolini (2009) quando este indica que, em cada contexto, o essencial para a psicanálise é ocupar-se do que as novas formas de organização dos laços sociais representam em termos do gozo e, portanto, o que indicam “sobre um Real que é o mesmo do qual a Psicanálise se ocupa em sua práxis”. Em um sistema capitalista, o discurso do psicanalista pode resguardar a pergunta a respeito do que move o sujeito em direção aos bens e em que medida seu desejo diferencia-se do desejo do Outro colocado pelo imperativo do consumo. O discurso do analista pode resguardar ainda a dimensão do impossível como motor pulsional das transformações que pretendemos operar na escola. Tendo analisado a criação de uma demanda mercadológica, passaremos agora ao segundo ponto em que observamos a presença do discurso do capitalista na educação inclusiva: a valorização da deficiência como modelo de superação.

6.3.2. A valorização da deficiência como modelo de superação

Outra característica que pode ser atribuída ao efeito do discurso do capitalista no campo educacional é a preocupação excessiva com a competência e a eficiência do ensino e com a performance dos alunos. De acordo com Almeida (2010, p. 901), as escolas que estão sob o comando do discurso do capitalista

estão sempre prontas a distinguir os que elas escolhem como os mais aptos e competentes, dos que considera mais fracos. Preocupadas com “rankings”, tornam-se excludentes e segregadoras, como o próprio sistema capitalista, que elas recriam e reforçam. Produção, competitividade e otimização do tempo, são valores cultuados por tais escolas, importantes para formar cidadãos produtivos, ou seja, consumidores em potencial.

Usualmente, o lugar social ocupado pelas pessoas com deficiência é o de menos-valia, um lugar de desvantagem com relação à concorrência daqueles considerados eficientes e íntegros com relação ao seu próprio corpo e sua condição psíquica. Quando tomadas nessa posição, as pessoas com deficiência podem despertar sentimentos de cuidado e proteção excessivos que cristalizam essa defasagem e impedem o sujeito de construir alguma autonomia possível. Rahme (2010, p. 103) destaca que a ênfase dada à condição deficitária do sujeito reforçou “o pressuposto de que essas pessoas necessitavam permanecer sob a

proteção dos discursos que o reconheciam historicamente e o representavam como especial”, contribuindo para a difusão das instituições especializadas.

Voltolini (2004, p. 153) aponta também outro efeito discursivo que a relação com as pessoas com deficiência colocou em circulação: a valorização da deficiência como protagonista de “espetáculos de superação das limitações”. Para o autor,

em que pese o drama individual que comporta cada um deles, [...] as pessoas portadoras de deficiência não estão tão excluídas assim. Na medida em que, dada sua condição, mais facilmente podem prestar-se aos tais espetáculos de superação, parecem ficar sob medida para uma sociedade que se acostumou com a promessa científica de que não há limites que não possam ser superados; se ainda não hoje, amanhã com certeza (idem, p. 154).

O material que analisamos para esta pesquisa trouxe inúmeros exemplos dessa operação discursiva que atribui à pessoa com deficiência o mérito de vencer os obstáculos impostos pela sociedade, constituindo-se em um exemplo de superação dos limites.

Ela nunca tinha feito desporto na vida e agora é campeã mundial. Ele sonhava ser campeão e cumpriu, com dois recordes do mundo. Ambos têm síndrome de Down e paixão pelo atletismo.

O surfe adaptado transforma deficientes em exemplo de superação.[...] É emocionante, superação total, não tem limite para nada, basta ter fé, acreditar no que gosta, e dá tudo certo.

O estudante Bruno, de 8 anos, encontrou na amizade dos colegas de classe uma maneira de participar dos jogos de futebol, esporte de que tanto gosta, mas que não consegue praticar porque teve paralisia cerebral e perdeu a capacidade motora dos braços e pernas. Os amigos empurram a cadeira de rodas para a quadra de esportes – a tutora vai junto –, lhe dão um apito e ele fica responsável por apitar sempre que sai um gol. Bruno, que não teve comprometimento na parte cognitiva, está no 3.º ano da Escola Municipal [...] e já se sente incluído. Ele foi nosso primeiro aluno com deficiência. Quando fez a matrícula, participamos de uma reunião para ver quais seriam as necessidades dele e conseguimos atendê-las. Não é fácil porque nem todos

estão preparados, mas quando há boa vontade tudo é possível. Quem comanda a turma é o Bruno, ele nos ensinou muitas coisas.

Além da superação dos limites, o último trecho destacado traz elementos interessantes para a análise. Por um lado, mostra o exemplo de uma inclusão cujas ações foram disparadas a partir do contato com a singularidade do aluno e puderam ser construídas a partir da experiência que surgiu desse encontro. Por outro lado, a fé e a boa vontade são elementos que ordenam o discurso no sentido de contornar as limitações e a impossibilidade. Ao final do fragmento discursivo, notamos que o aluno saltou de uma condição de incapacitado pela deficiência para uma condição de mestre da escola: *quem comanda a turma é o Bruno.*

É importante destacar que o impossível apresenta-se aqui diluído pela ideia de que existe ou uma insuficiência que está do lado do sujeito ou uma inadequação do espaço social e das tecnologias que pode ser corrigida e eliminada. Para a insuficiência do sujeito, a escola inclusiva, com professores preparados, materiais adaptados e eficientes métodos de ensino, oferece-se como uma solução. Para a inadequação social, fazem-se necessárias alterações que visem à eliminação das barreiras arquitetônicas e ao desenvolvimento de produtos que atinjam a máxima performance com o mínimo de limitações.

Maia e Albuquerque (2000) analisam a sociedade contemporânea e sua tendência ao imediatismo da satisfação frente ao desamparo da experiência humana. Para as autoras, o ideal de prazer imediato e contínuo é veiculado maciçamente pela cultura do consumo, “que teve como um de seus desdobramentos a **cultura da imagem**”, atuando na produção de novas formas de subjetivação.

Nesse sentido,

a dor e frustração passam a ser indicadores, não de limites inerentes à experiência humana, mas da insuficiência daquele sujeito singular. Ou seja, veicula-se a ideia de que essa imagem ideal de pleno prazer está disponível para todos a mínimo esforço e que a não concretização desse modelo decorre de problemas particulares daquele sujeito (idem).

Essa forma de conceber a realidade e suas condições de impossibilidade apresenta dissonâncias importantes com relação às proposições de Freud e Lacan. Com relação a Freud, podemos retomar a epígrafe desta tese, na qual o autor apresenta uma articulação entre sujeito e sociedade considerando as condições estruturais e contingenciais desse encontro.

Quando, com toda justiça, consideramos falho o presente estado de nossa civilização, por atender de forma tão inadequada às nossas exigências de um plano de vida que nos torne felizes, e por permitir a existência de tanto sofrimento, que provavelmente poderia ser evitado; quando, com crítica impiedosa, tentamos pôr à mostra as raízes de sua imperfeição, estamos indubitavelmente exercendo um direito justo, e não nos mostrando inimigos da civilização. Podemos esperar efetuar, gradativamente, em nossa civilização alterações tais, que satisfaçam melhor nossas necessidades e escapem às nossas críticas. Mas talvez possamos também nos familiarizar com a ideia de existirem dificuldades, ligadas à natureza da civilização, que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma. (FREUD, 1930, p. 137).

A nosso ver, a citação extraída de *O mal-estar na civilização*, remete tanto à legitimidade das críticas dirigidas aos aspectos da realidade que podem ser alterados para o avanço da civilização, quanto ao aspecto estrutural das dificuldades que não é passível de eliminação. Com isso, o autor parece querer dizer que há que se considerar a impossibilidade do ideal de felicidade plena para poder criar formas de enfrentamento da realidade que operem transformações gradativas em direção à satisfação do sujeito. Essa satisfação, porém, nunca será completa, dada toda a articulação freudiana sobre pulsão, objeto e castração.

Não poderíamos deixar de destacar novamente o papel da Ciência na promessa de superação dos limites, seja pela via do discurso médico que encontra na cura de todos os males a sua razão de ser, seja pela via da tecnociência, propagada pelo discurso do capitalista que pretende, por meio da produção de objetos, suplantar a experiência de falta vivida pelos sujeitos.

O que estamos chamando aqui de condições de impossibilidade ganha diferentes contornos ao longo da obra de Lacan: *Das Ding*, objeto a, real. Poderíamos mesmo descrevê-los como os vários nomes do impossível¹⁷. No intervalo que corresponde às primeiras décadas de seu ensino, Lacan formaliza a célebre tríade dos registros imaginário, simbólico e real que vão ganhar destaques diferentes à medida que outras noções passam a ser incorporadas em seu pensamento. Tomando os apontamentos freudianos sobre a relação sempre parcial com o objeto como um fato de estrutura, Lacan empreende uma crítica à ideia de que a relação com o objeto total permitiria uma convivência harmoniosa entre as pessoas. O fundamento dessa crítica é a noção de real.

Dada a complexidade da definição de real e às mutações e acréscimos sofridos por essa noção ao longo da produção lacaniana, faremos referência aqui a duas proposições sobre

¹⁷ Referência ao curta-metragem de Gabriel Tupinambá intitulado *Alguns nomes do impossível*. O filme apresenta nove histórias que se passam no Rio de Janeiro e que giram em torno de fantasias sobre o enigma do feminino e do amor.

o real: (1) a articulação entre *Das Ding* e o real formulada por Lacan no *Seminário, livro 7*, apresentada no quarto capítulo desta tese; (2) a articulação entre o real e o impossível presente no *Seminário, livro 17*. Não pretendemos fazer uma distinção asséptica dessas proposições, nem tampouco sua classificação cronológica, na medida em que elas se sobrepõem em vários momentos do ensino de Lacan. Porém, um ponto que consideramos interessante em todas essas acepções do real é a centralidade da falta que, em Freud, pode ser assimilada ao conceito de castração e, em Lacan, ao conceito de Coisa (*Das Ding*) e de objeto a como causa do desejo.

De maneira sucinta, poderíamos dizer que Lacan define o real como aquilo que está fora do alcance da fala, fora das possibilidades de simbolização. É nesse sentido que entendemos seu célebre aforismo: o real é aquilo que não cessa de não se escrever. Para Quinet (2012, p. 36), “a coisa é o primeiro conceito a partir do qual Lacan aborda o real e a topologia do objeto em psicanálise”.

A coisa psicanalítica está do lado do real que não pode ser apreendido pelo simbólico [...]. O real se distingue do registro do imaginário, na medida em que este último é o âmbito do *eidos* visual e imaginativo: o mundo das formas, das imagens, dos objetos que pertencem ao mundo da percepção. O imaginário e o simbólico constituem, juntos, a realidade para o sujeito, para quem o real é causante, ainda que velado. O real da Coisa [...] se decompõe em duas “partes”: uma parte variável é composta dos atributos do próximo (alto ou baixo, gordo ou magro, inteligente), significantes imaginarizados; a outra parte, imutável e real, está sempre presente em todos os seus próximos que causam seu desejo (ibidem).

No *Seminário, livro 7*, a partir da abordagem do real em sua relação com a Coisa, Lacan vai analisar as implicações dessa noção para a ética psicanalítica. Nesse ponto de sua teorização, Lacan vai dizer que a análise deve possibilitar a retificação do sujeito com o real, isto é, uma mudança de posição do sujeito com relação ao mundo que o cerca.

Já no *Seminário, livro 17*, Lacan aborda a categoria do impossível para descrever os caminhos da pulsão no sujeito¹⁸ em relação à castração. Para ele, “a castração é a operação real introduzida pela incidência do significante, seja ele qual for, na relação do sexo”. Ele

¹⁸ Essa ideia é primeiramente anunciada no *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, por meio da seguinte afirmação: “é desta forma que aparece o real, a saber, o obstáculo ao Princípio-de-Prazer. O real é o choque, é o fato de que isso não se arranja imediatamente, como quer a mão que se estende para os objetos exteriores. [...] O real se distingue, como eu disse da última vez, por sua separação do campo do Princípio-de-Prazer, por sua dessexualização, pelo fato de que sua economia, em seguida, admite algo de novo, que é justamente o impossível” (LACAN, 1964, p. 159).

articula o impossível da satisfação ao pai como um operador estrutural que, ao romper simbolicamente a relação inicial de completude do sujeito, instala a falta e o circuito do desejo. O real surgiria, portanto do que o simbólico não consegue recobrir em termos dessa satisfação perdida. Por ser da ordem do gozo, o real resiste às ofertas do simbólico. Não se contenta com os objetos exteriores, insiste e deixa um resto. “O real é o impossível. Não na qualidade de simples escolha contra a qual quebramos a cara, mas de escolha lógica daquilo que, do simbólico, se enuncia como impossível. É daí que surge o real” (LACAN, 1969-70, p 116).

Laurent (2007, p. 85) articula a ideia do impossível à própria definição lacaniana de gozo. Para ele

não há gozo último que nos alivie definitivamente da angústia. Esse é o impossível com que o discurso do gozo se vê confrontado. Mesmo que a comunidade identificatória em que prossegue a busca do gozo possa funcionar como fundamento imaginário de uma garantia simbólica, ela deixa intacto esse ponto de real.

Portanto, na trama conceitual de Freud e Lacan, a questão do impossível está entrelaçada aos conceitos de desejo, castração e gozo articulados topologicamente ao registro do real. A inter-relação desses conceitos produz efeitos na forma de se considerar os ideais, que serão abordada com mais profundidade na seção seguinte.

6.4. A construção do ideal: no meio do caminho tinha uma escola

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

Em artigo intitulado *A inquietude na poesia de Drummond*, Antônio Cândido analisa a concepção de homem e de mundo presentes na obra do poeta. Segundo o autor, Drummond

apresenta como temática central ao longo de sua obra uma espécie de inquietude com o eu decorrente tanto de sua preocupação com os problemas sociais, quanto com os problemas individuais e com as relações humanas. O eu de Drummond, em sua forma poética, é caracterizado como um eu “torto”, a “máquina retorcida da alma” que estabelece relações em um “mundo igualmente torto”. A sociedade, por sua vez, é apresentada como aquela que “oferece obstáculos que impedem a plenitude dos atos e dos sentimentos” (CÂNDIDO, 2004, p. 76).

Cândido afirma ainda que Drummond, ao acentuar a dureza da inevitável barreira existente entre o sujeito e a vida social, oscila entre atribuir as causas desse desencontro a uma deformação de ordem circunstancial ou à deformação essencial e inerente à existência humana. Para o autor, o poema “No meio do caminho” tornou-se o paradigma do sentimento de mundo expresso na obra de Carlos Drummond de Andrade.

A leitura optativa do poema a partir do terceiro verso (que se abre para os dois lados, sendo fim do segundo ou começo do quarto), confirma que o meio do caminho é bloqueado topograficamente pela pedra, antes e depois, e que os obstáculos se encadeiam sem fim. Da barreira que formam, vem de um lado a restrição que o mundo opõe ao eu e que é uma das forças que o levam a torcer; de outro lado, o desentendimento entre os homens, cada um “torto no seu canto” (CÂNDIDO, 2004, p. 76).

A inquietude, ao mesmo tempo causa e consequência do desentendimento entre os homens, decorre da

insatisfação do indivíduo consigo mesmo, da nostalgia de um outro eu que não pôde ser e da perplexidade que o leva a explorar o arsenal da memória a fim de elaborar com ela uma expressão que, sendo uma espécie de vida alternativa, justificasse a existência falhada, criando uma ordem fácil, uma regularidade que ela jamais conheceu.[...] É, portanto, com os fragmentos proporcionados pela memória que se torna possível construir uma visão coesa, que criaria uma razão de ser unificada, redimindo as limitações e dando impressão de uma realidade mais plena (CÂNDIDO, 2004, p. 71).

A visão de homem e de mundo de Drummond apresentadas por Antônio Cândido tem ressonância com os pontos de vista apresentados pela psicanálise e reunidos neste trabalho em torno da questão do sujeito do inconsciente, da ética do desejo e dos ideais de bem-estar e felicidade. Ela possibilita também uma reflexão sobre o discurso da inclusão no interior da qual é possível pensarmos a escola real como a pedra no meio do caminho do projeto de inclusão. A construção de um ideal em torno do que deveria ser a escola e de como deveria

ocorrer a inclusão parece contribuir para que a escola real seja considerada, tal como a pedra no meio do caminho, um obstáculo a ser removido.

Já dissemos anteriormente neste trabalho que a construção de um ideal baseia-se na tentativa de recuperação de um estado de plenitude, de ausência de conflito, proveniente do narcisismo perdido da infância. Também já dissemos que, do ponto de vista do laço social, a dimensão do ideal está presente sempre que é colocado em circulação o discurso do mestre, no qual o senhor ocupa o lugar do ideal do escravo. Esse discurso tem como uma de suas principais características o recalque da condição de impossibilidade estrutural da satisfação do desejo, como bem indica o sujeito barrado no lugar da verdade. Nas transformações do discurso do mestre que culminaram na criação dos discursos do universitário e do capitalista, a desconsideração do sujeito no laço também está colocada, na medida em que o outro está objetalizado, seja por efeito de submissão ao saber do mestre moderno, seja pela fixação ao objeto de consumo que tende ao tamponamento da falta.

Sendo assim, temos como hipótese que no discurso sobre a inclusão escolar, a efetivação da escola inclusiva está ancorada na construção de um ideal que tenciona na direção da eliminação de tudo aquilo que faz obstáculo à sua realização. Esse ideal de escola é forjado com a contribuição dos discursos do mestre, do universitário e do capitalista e produz efeitos na subjetividade de professores, pais e alunos. O encontro com a pedra (que pode ser tomada como uma metáfora do rochedo da castração), diferentemente da perspectiva anunciada pelo poema de Drummond, não é considerado parte integrante da caminhada. O que as leis, os decretos, as verdades forjadas cientificamente e os discursos democráticos fundamentados sobre a igualdade dos direitos parecem negligenciar é a interposição incessante dos obstáculos que caracteriza a perspectiva psicanalítica sobre o humano.

Nesse sentido, Almeida (2002), Voltolini (2004) e Rahme (2010) apontam os efeitos de assujeitamento promovidos pelos ideais que circulam no campo educativo. Para Almeida (2002) a negação daquilo que marca o humano está presente nas metas educativas e no ideário psicopedagógico hegemônico e “acaba por repercutir, sob a forma de sintomas (fracasso escolar, problemas no aprendizado, exclusão escolar), no cotidiano das salas de aula”. Rahme (2010) afirma também que o fracasso escolar, a delinquência infantojuvenil e a passagem ao ato podem ser a resposta sintomática do sujeito à “não correspondência ao ideal social” que se presentifica na escola.

Voltolini (2004) associa a sustentação dos ideais ao sacrifício da realidade presente na neurose para evitar o enfrentamento da castração. Para o autor, ao analisar o mecanismo

característico da neurose, Freud parecia constatar que reconhecer as limitações, “os maus sentimentos, admitir a precariedade de nossos recursos diante de algumas situações, quando elas realmente existem, é [...] uma alternativa produtiva em contraposição a outra, defensiva e em geral imobilizante”.

Em nosso corpus, observamos a presença marcante dos ideais, seja pela imagem projetada para os professores inclusivos, seja pela imagem do aluno ou da família ideal. Observamos também que a inclusão em sala regular é considerada ideal para todos os alunos com deficiência e a escolarização especial é alvo de críticas intensas. A instituição escolar não foge à regra no que diz respeito às metas idealizadas pelo discurso em favor da inclusão. A construção da escola ideal parece depender de um conjunto de prescrições e de medidas administrativas a serem colocados em prática para a eliminação tanto dos obstáculos concretos, quanto humanos.

A polarização entre ensino regular e ensino especializado é um tema recorrente em nosso corpus. Em geral, o ensino especializado é caracterizado como pasteurizado, excludente e preconceituoso, enquanto o ensino regular é visto como aquele que respeita as diferenças e que recebe as crianças independentemente de suas particularidades.

O embate em torno do tipo de ensino ideal para as crianças chamadas especiais obscurece a discussão sobre a qualidade do ensino que é oferecido em ambos os contextos. Em que pese as dúvidas com relação à viabilidade ou mesmo aos efeitos positivos da inclusão, a escolarização regular toma a forma discursiva de uma prescrição para todos, como um ordenamento característico do discurso do mestre. Os argumentos contrários a essa posição são silenciados pelo recurso à lei, ao amor ao próximo e ao bem das crianças. Apesar da afirmação de que não há um modelo para a inclusão, algumas falas delineiam um modelo de inclusão pautado no querer, no amor, na vontade, na aceitação e no respeito às diferenças.

Os fragmentos que seguem foram extraídos do Fórum Permanente de Educação Inclusiva e ilustram a forma de laço estabelecida usualmente entre o discurso do mestre e o discurso da histórica, no qual a imposição de uma lei desencadeia queixas e críticas ao que escapa ao mandamento do mestre. O posicionamento da professora, agenciado conforme o discurso da histórica, deflagrou uma série de manifestações que podemos analisar à luz da reinstalação (como em um movimento de balança) do discurso do mestre.

Amados, me desculpem, mas a minha dúvida persiste no âmbito da preocupação sobre como uma criança que não tem condições de frequentar

uma sala de aula lotada [pode] ser aceita no ensino regular e impedida perante a lei de frequentar o ensino especializado. [...] Essas dúvidas e muitas outras me consomem, e eu não consigo aceitar muitas coisas que leio aqui porque tudo parece muito bonito quando é escrito no papel, mas na prática as coisas não são assim. Ouço falar de escolas em que os professores dizem NÃO E NÃO e quando os alunos deficientes chegam, eles ficam jogados nos cantos das salas. Eles não são nem chamados de alunos, são chamados “de inclusão”.

A partir de sua dúvida (\$ no lugar de agente do discurso), a professora se endereça ao mestre e à lei por ele firmada (S₁) para questioná-la e, assim, promover a destituição do mesmo. O argumento que sustenta essa operação discursiva é a afirmação de que as prescrições do mestre parecem bonitas no papel, mas não funcionam na prática. O lugar da produção remete ao desejo da histórica de que o mestre produza um novo saber (S₂) que funcione na prática, solucionando seu problema e aplacando a sua dúvida. A verdade que move esse discurso, o objeto perdido e, por isso, causa do desejo, é a criança que não tem condições de frequentar uma sala regular e a interrogação que ela coloca para a professora que quer outras condições para ensiná-la. Nesse caso, a professora continua sem saber o que fazer com os alunos deficientes, já que o mandamento do mestre não soluciona sua dúvida e não satisfaz suas expectativas sobre como aceitar e ensinar uma criança de inclusão.

Discurso da Histórica

<u>Minha dúvida persiste (\$)</u>	<u>Lei de frequentar o ensino regular (S1)</u>
O que fazer com a criança de inclusão? (a)	Coisas que funcionem na prática (S2)

Diante do questionamento dessa professora, foram encaminhadas as seguintes respostas que destacamos para ilustrar a tensão na direção da reinstalação do discurso do mestre:

Querida amiga, quero muito lhe dizer com absoluta certeza que o melhor para TODAS as crianças é estar na escola que lhe ensine com dignidade, que ela

seja respeitada em todos os seus direitos e que as conduzam de forma segura à sua autonomia.

Entendo que o professor precisa ser sensível, ter algum conhecimento para lidar com o diferente dentro de sala de aula, porém, o que mais precisamos, o que mais precisam os professores é querer. Na frase do Paulo Freire que você encerra sua mensagem, encerra também tudo o que devemos aprender e fazer: “Não podemos falar de Educação sem falar de amor!” O verdadeiro amor, aquele que aceita e respeita as diferenças.

O problema não é o aluno com deficiência, definitivamente. Este aluno deve estar, ao lado de outros alunos com ou sem deficiência, na escola regular. Obrigatoriamente. Mesmo que o aluno não fale, não ande, mesmo que ele tenha convulsões, que faça cocô na fralda, que seja (ou esteja) agressivo ou apático...Me desculpe os dois pés no peito... Mas eu já estou cansado de ouvir a mesma ladainha há 11 anos... Será que isso não foi tempo suficiente para as pessoas se prepararem?

O discurso comporta muitos significantes que remetem às certezas: “certamente”, “com absoluta certeza”, “o verdadeiro”, “é evidente”, “obrigatoriamente”. Esses significantes de caráter de obrigatoriedade encerram a dúvida que poderia atribuir à criança um lugar de coautor de seu processo de escolarização. A criança, (interessante notar que o significante “criança” é usado para se referir ao aluno de inclusão enquanto o significante “aluno” é utilizado para se referir aos outros estudantes) muitas vezes, fica no lugar de objeto do embate entre as certezas imaginárias.

Os professores que tomam o discurso inclusivo em posição de mestria e correspondem ao lugar de soldado da causa que lhes é atribuído pelo mestre buscam formas de colocar a inclusão em funcionamento.

É claro que, acreditando que a escola é para todos, estou correndo atrás de meios para fazer funcionar o ensino para esses e para todos os alunos.

Nós, profissionais da educação, precisamos discutir seriamente os resultados que estamos tendo com nossos alunos, o que tem ou não funcionado, o que esperamos de nossos alunos, de nossas aulas, qual é de fato o papel da escola, quais as responsabilidades e competências necessárias aos professores, aos alunos.

Se tomarmos essas falas à luz da formalização do discurso de mestria, poderíamos analisá-las da seguinte forma:

Discurso do Mestre

<u>Escola regular é direito de todos (S1)</u>	<u>Professores têm que fazer funcionar a inclusão (S2)</u>
Singularidade (§)	“crianças de inclusão” (a)

O discurso oficial está sustentado sobre a lei que afirma que a escolarização regular é direito de todas as crianças (S₁ no lugar de agente do discurso). A partir desse fundamento, o discurso dirige-se ao social e, em especial, aos profissionais da educação para que eles efetivem, façam funcionar a inclusão. O produto do discurso do mestre é a constituição de um objeto: as “crianças de inclusão”. Esse discurso ao mesmo tempo em que cria para elas um lugar de existência faz retornar as marcas da exclusão na própria maneira como essas crianças são renomeadas. O objeto ou resto que se produz como resultado do discurso oficial é, portanto, a “criança de inclusão” como uma nova categoria em circulação no discurso social, porém ainda marcada por uma insígnia excludente.

Se antes essas crianças estavam fora das escolas, com a proposição de novas bases legais para a educação, elas ganham lugar no interior do campo educacional não estando mais alijadas do convívio social, mas ainda estão marcadas (segregadas) pelas diferenças que carregam.

O que fica recalcado nessa operação discursiva é a singularidade da criança incluída, sua condição de sujeito barrado e, portanto, desejante. Isso é o que indica o posicionamento do § no lugar da verdade. Ao se dirigir ao social a partir de um mandamento que é para todos, o mestre nada quer saber sobre as idiossincrasias que obstaculizam sua pretensão. Por essa organização dos elementos do discurso, podemos depreender que a verdade que está recalcada em sua estrutura é a existência de modos de subjetivação particulares que colocam em evidência a impossibilidade do discurso do mestre de comandar a produção de um saber absoluto sobre a criança, excluindo sua dimensão desejante.

A professora que expressou suas dúvidas ou mesmo sua oposição aos princípios do Fórum foi considerada despreparada pedagogicamente e tratada com hostilidade. Seu discurso foi considerado hipócrita, “ladainha” de profissionais reacionários e resistentes a mudanças. Nesse caso, o discurso em posição histórica, que poderia questionar e assim produzir novos saberes, encontra hostilidade por parte do mestre que desconsidera os limites de suas proposições.

Abaixo, seguem mais dois fragmentos que ilustram a forma de laço que usualmente se institui entre o discurso da histórica e o discurso do mestre. Apesar de o mestre reiteradamente fazer referência à lei, a histórica segue destituindo-o de sua autoridade, apontando que são os desígnios do mestre que a impedem de fazer do seu jeito e, por isso, a mantêm insatisfeita.

Eu aceito todas as informações e também aceito os dois pés no peito, afinal, não é a primeira vez que os recebo. Só não entendo e não consigo aceitar por que a legislação não me permite optar por um outro tipo de educação, a qual EU acredito que é a melhor direcionada para o MEU caso.

Porque a lei quer que a escola de verdade seja democrática e boa para todos.

A professora, sustentada sobre a sua singularidade (*Eu acredito, Meu caso*) não aceita o fato de a lei restringir a sua liberdade de escolha por um modelo de ensino ou por outro. Poderíamos ilustrar o seu questionamento da seguinte forma: Que fundamento você tem para determinar aquilo que é melhor para o meu caso? O que você sabe sobre meu modo de gozar? A resposta em regime de mestria segue na linha do silenciamento dos conflitos e da eliminação das dificuldades para que tudo continue a funcionar. Como afirma Lacan (1969-70, p. 21), “um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada”.

Como podemos ver nos trechos abaixo, quem não quer a inclusão, “precisa querer porque é certo, porque é lei, porque é obrigada”. Precisa silenciar “o que fica lá no fundo” e mudar o pensamento sobre a inclusão, fortalecendo a crença de que incluir a todos pode dar certo.

Olha, do fundo do coração, mude o modo de pensar, em vez de gastar sua energia escrevendo longos e-mails sobre o que não dá certo, pense no que

poderia dar, vamos discutir sugestões, soluções, possibilidades, porque esse caminho não tem volta.

A hipocrisia está justamente em dizer que não é contra a inclusão, mas o coração não a aceita de verdade. Sabe, aquilo que fica lá no fundo, bem no fundo de nosso coração? Aquela vozinha que não quer, mas que precisa querer porque é certo, porque é lei, porque é obrigada?

A diferença é palavra de ordem nas discussões, defendida a todo custo. Porém, a consideração à diferença impõe que haja um saber prévio a respeito dela. O que se anuncia nas formações discursivas é que, diante do fato de que todos somos diferentes, os professores precisam se preparar para lidar com a diferença, o que sugere que esta não carrega uma interrogação, não abre espaço para a manifestação subjetiva da criança incluída.

A modalidade de laço com o outro agenciada pelo saber é característica do discurso universitário. Esse discurso, tomando o outro como objeto, coloca em circulação um saber pronto sobre o sujeito da inclusão e sobre o modelo de escola a ser implantado. Sustentado sobre o suposto conhecimento acerca da inclusão, o agente do discurso toma os “alunos de inclusão”, bem como os profissionais da educação, como objeto de seu saber para afirmar as condições ideais de inclusão. Nesse caso, o fechamento da questão e o silenciamento do conflito se dão pela via do saber: nós sabemos como efetivar a inclusão.

A inclusão de todos os alunos na escola implica na previsão e planejamento de recursos pedagógicos e de acessibilidade no processo de aprendizagem, verificação e avaliação de conhecimento. A expressão "crianças de inclusão" (que não deve ser utilizada) desvela a categorização de alunos e é paradoxal, pois sugere que as demais crianças estariam excluídas ou segregadas.

Sabemos como fazer, sabemos o que queremos, e também sabemos que leva algum tempo para conseguirmos. O que não podemos é desanimar.

Dar exemplos pode ser um bom caminho, pois dará mais segurança aos mais inseguros de que pode dar certo. Saber mais sobre o assunto, estudar, saber votar e exigir o direito daqueles que nos representam de alicerces materiais,

fortificar a aliança família-escola. Isto tudo não é só teoria é prática que dá certo.

Esses fragmentos permitem-nos ler o discurso do universitário como uma resposta à interrogação sintomática do mestre pela histórica. Como afirma Quinet (2006, p. 20), “o discurso do mestre moderno é o discurso universitário: o mestre foi substituído pelo saber universal científico”. O mandamento do mestre, então, que antes estava ancorado sobre a força da lei, passa a se presentificar por uma verdade proveniente do discurso científico. Com isso, assistimos ao deslizamento apontado por Lacan entre discurso do mestre e o discurso do universitário que ocorre sempre que o governo do mestre transmuta-se em um saber de senhor e, em vez de impor sua ordem pela lei, apela à razão suprema da ciência.

A instalação do discurso do universitário, como já foi dito anteriormente neste trabalho, promove o assujeitamento do outro ao saber (S_2) e produz o sujeito barrado ($\$$), expropriado de seu saber e crente no saber oriundo do mestre-universitário. A esse respeito, Quinet (2006) nos lembra de que o produto por excelência do discurso universitário é o sujeito da crença, isto é, um sujeito que foi convencido por um saber.

Vejamos abaixo:

Discurso do Universitário

Sabemos como incluir (S_2)

Enigma do sujeito (S_1)

Professores devem seguir meu exemplo (a)

Professor destituído de seu saber ($\$$)

Com relação ao lugar da verdade, Quinet (2006, p. 20) afirma que “no discurso universitário – a verdade do sujeito – é rejeitada em prol do mandamento de tudo saber”. O discurso universitário opera com a exclusão daquilo que resiste ao recobrimento do saber constituído e universal. Como afirma Lacan (1969-70, p. 98),

pelo fato de o signo do mestre (S_1) ocupar esse lugar, toda pergunta sobre a verdade é [...] esmagada, silenciada, toda pergunta sobre o que é esse signo – o S_1 do mandamento *Continua a saber* – pode velar sobre o que este signo, por ocupar esse lugar, contém de enigma.

Consideramos interessante analisar aqui os sintomas docentes e discentes (fracasso escolar, violência nas escolas, licenças médicas, excesso de faltas e pedidos de afastamento)

que caracterizam o mal-estar contemporâneo na educação, à luz dos efeitos subjetivos produzidos pela predominância do discurso do universitário. Quando o discurso do universitário ordena o laço entre professores e alunos, Almeida (2002) nos lembra dos riscos de o professor “tomar a criança como aluno-falo”, isto é, investi-lo narcisicamente para que ele realize o ideal do próprio professor. Para a autora, “quando o aluno toma seu professor como alguém suposto tudo saber e tudo poder, essa suposição denota a permanência da criança em um estado de ilusão de que ao Outro nada falta”. O mesmo ocorre quando os alunos e professores alienam-se ao mandamento de a todos incluir veiculado pelos especialistas e administradores da inclusão. Além de perderem a dimensão de escolha sobre o percurso escolar a seguir, vivem imaginariamente a ilusão de que estar incluído na escola regular garantiria uma vida melhor e mais feliz para todos. Em todos os casos, o laço social é predominantemente imaginário.

No discurso analisado, o apelo à inclusão que nasce de uma contestação, inclusive por sua origem atrelada ao movimento antimanicomial, desliza para o campo da orientação ou da prescrição de um outro modelo. Por apontar que o certo não é isso, mas aquilo outro, tal discurso substitui um ideal por outro. Nesse sentido, podemos dizer que o discurso desliza de uma posição histórica para o discurso do mestre ou do universitário, discursos que orientam, prescrevem, que definem uma direção para que todos marchem rumo ao ideal.

Reunindo os elementos que destacamos dos discursos, o ideal da inclusão seria composto então por:

- famílias que assumam seus filhos, que os ajudem e que participem de seus processos de escolarização, estabelecendo parceria com a escola;
- professores que queiram incluir, que amem seus alunos, que tenham fé e boa vontade, que sigam as orientações dos especialistas e consumam cursos e outros objetos do mercado de saber da inclusão para se prepararem cada vez mais para isso;
- alunos que, apesar de suas diferenças singulares, respondam bem aos preceitos generalizantes dos administradores e dos especialistas, que aprendam, superem suas limitações e correspondam aos ideais dos professores;
- escolas sem barreiras arquitetônicas e humanas, com materiais acessíveis e adaptados ao aluno.

Alcançar esse ideal significaria estar pronto para incluir todos os diferentes, o que seria apenas uma questão de tempo.

Temos a vontade de que as mudanças sejam mais rápidas, que as famílias assumam seus filhos e os ajudem a enfrentar as barreiras, que as escolas estejam prontas para receber todos os diferentes.

... Será que isso não foi tempo suficiente para as pessoas se prepararem???

Com isso, o discurso inclusivo mantém no horizonte uma idealização de completude e não concebe o despreparo como condição estruturante no encontro com a alteridade. Dessa forma, o tempo e a técnica são colocados na posição de elidir as limitações que a alteridade impõe. Como afirma Cohen (2001, p. 19), “um porvir de completude se instala no horizonte”.

Laurent (2007, p.82) analisa a relação do ideal com as normas, os modelos universais, e sua pretensão de ordenamento do gozo.

Nenhuma norma consegue estabilizar o “empuxo a gozar”. A justiça distributiva pode sustentar o sonho de fundamentar a garantia de uma distribuição igualitária do gozo. O welfare state era uma esperança religiosa, o fundamento de uma religião secular que poderia nos transmitir um modo de fazer com os ideais republicanos. O ideal de uma justiça distributiva universal é confrontado hoje com as comunidades de gozo que não querem, de modo algum, ser absorvidas pelo bem comum. Elas simplesmente almejam uma comunidade em que se afirme o direito à diferença. Cada uma delas quer se definir a partir de um gozo próprio, a ser protegido (LAURENT, 2007, p. 83).

Da teoria lacaniana, o autor retoma a ideia de função para justificar a oposição da psicanálise aos ideais de normatização das relações sociais e para reestabelecer no centro da experiência humana a contingência do encontro. Segundo Laurent (2007, p. 77), “a grande vantagem de uma função é não definir um todo”. Estruturalmente, uma função é definida pela variação dos elementos que a compõe. Nesse sentido, considerar a constituição do psiquismo e as relações humanas em termos de funções é operar uma inversão na ideia de modelo, já que a cada função, corresponderia, então, uma infinidade de modelos realizados por ela. A utilização desse conceito de origem matemática é empreendida por Lacan ao falar das funções parentais e, em especial, das versões do pai (*père-version*). É interessante destacarmos o uso do termo “versão” em oposição à ideia de um modelo para todos, pois esse termo aponta justamente para a relação do universal com o particular, ou seja, para a versão

construída pelo sujeito a partir da estrutura que o determina. Segundo Laurent (2007, p. 82), o pensamento lacaniano nos leva ao “afrouxamento” da ideia do todo e permite a consideração da particularidade de nossa existência que não pode ser completamente assimilada à totalidade.

A particularidade da existência, por sua vez, submete o sujeito à contingência do encontro com o outro. “Cada um se submete à contingência do encontro com seu parceiro, sem jamais conseguir reduzi-lo aos termos da norma”. Tal consideração aponta para a impossibilidade de apreensão e previsibilidade das regras que definem um encontro. Como afirma o autor, no que diz respeito ao laço social, há “um resto incomensurável às normas” (LAURENT, 2007, p. 87).

Cremos que essas considerações podem ser estendidas ao campo educativo e aos laços que os sujeitos estabelecem na escola. Voltolini (2011, p. 241) nos lembra de que a impossibilidade da “relação entre professor aluno não quer dizer que não haja relações possíveis entre eles”. O que a perspectiva psicanalítica introduz é a consideração de que o laço social possível é sempre marcado pela inevitável imprevisibilidade e por algum desencontro. Para o autor,

A insistência da pedagogia contemporânea em fazer do campo educativo uma aplicação de teoria com a finalidade técnica induz [...] a uma prática tendente à generalização, que diminui a importância do singular e do encontro, naquilo que ele sempre porta de imponderável (VOLTOLINI, 2011, p. 244).

Nesse sentido, o discurso da psicanálise, ao trazer a noção de sujeito do desejo para o centro de suas articulações, possibilita abordar a idealização no campo educativo instaurando a particularidade, pois, como afirma Laurent (2007, p.82), manter a distância entre a existência singular e o ‘para todos’ é “dar um passo de lado, no que concerne ao ideal”.

6.5. Nem igual nem diferente: singular

Nesta seção, reunimos os fragmentos discursivos que remetem à discussão da igualdade e da diferença no interior do campo educativo. Essa discussão é bastante cara ao movimento inclusivo e serve, muitas vezes, à oposição anteriormente explicitada entre ensino regular e ensino especializado. Em linhas gerais, afirma-se que a escola especial dá relevo à diferença dos alunos e, por isso, propõe um atendimento segregado, enquanto que a escola

regular trataria todas as crianças com igualdade e, em decorrência disso, as acolheria em um mesmo modelo de escolarização.

Os fragmentos destacados a seguir relevam que o discurso inclusivo, muitas vezes, tem uma dupla reivindicação com relação à diferença, exigindo, por um lado, um tratamento igualitário e, por outro, um tratamento especial e, por isso mesmo, diferenciado. A própria manutenção do significante “especial” no discurso sobre a inclusão dá mostras dessa ambiguidade presente no discurso. Vejamos alguns exemplos:

O currículo que tradicionalmente é seguido pelas escolas comuns não respeita as diferenças e as características individuais do aluno, promove avaliações absurdas, segue o sistema de promoção em séries, enfim, algo que realmente dificulta a inclusão.

O diagnóstico e implantação de práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas só viriam acrescentar e beneficiar, não apenas os portadores de dislexia, discalculia e TDAH, distúrbios de aprendizagem já reconhecidos no Parecer 17/2001 do MEC, como outras dificuldades de aprendizagem. Todos os portadores das disfunções elencadas acima, crianças ou jovens são inteligentes, mas aprendem de forma diferente, elaboram sua cognição de formas diversas, por isso necessitam de suportes pedagógicos diferenciados, e poder contar com a compreensão das suas dificuldades específicas.

As escolas privadas devem, além de matricular alunos público alvo da educação especial [...] na sala regular, oferecer educação de qualidade com o atendimento necessários às especificidades. No meu entendimento as escolas privadas, por sinal regulamentadas pela mesma legislação, devem oferecer os recursos necessários para que os alunos público alvo da educação especial tenham igualdade de condições.

Então nós nos perguntamos o porquê de o poder público negligenciar o atendimento diferenciado que propicie a inclusão de nossos filhos nesse mundo onde o sabemos que o “diferente” não é visto com bons olhos?

Como podemos ver, a reivindicação para incluir a diferença não exclui a necessidade de considerá-la no planejamento das atividades, na adaptação curricular e na oferta de recursos especiais. O discurso em favor da inclusão reivindica a participação das crianças no modelo de escolarização regular, porém com ajustes às especificidades de cada criança. Dessa forma, não falam da igualdade entre as crianças (que tenderia à homogeneização), mas da igualdade nas condições de aprendizagem que podem variar de um aluno para outro. Segue abaixo mais um fragmento que releva a dificuldade de conciliar a particularidade da criança em uma estrutura escolar cujas regras de funcionamento dirigem-se a todos.

Hoje tive uma conversa com uma orientadora de uma escola que me disse: “não posso aceitá-lo, pois ele não pode ficar na mesma turma de crianças de 9 anos já que ele tem 14 anos”. Informei a ela e a todas as outras que ele estuda numa turma com crianças desta idade e nunca teve problema nenhum de adaptação. Então ela me veio com uma solução ainda mais esdrúxula: talvez ele possa ser colocado numa turma de 5º ano pela idade, então perguntei se o cognitivo não importa e sim a idade cronológica. Pelo amor de Deus, nunca pensei que ouviria um absurdo deste sair da boca de uma profissional de educação. [...] Até quando as pessoas com deficiência mental serão tratadas como marginais perigosos que podem causar problemas sérios a pobres e indefesas criancinhas. Simplesmente ignoram-se o respeito e o desenvolvimento das habilidades de cada ser humano, como únicos e específicos. Afinal existe ou não existe essa bendita inclusão pela qual tanto lutamos?

Kupfer (2005, p. 18) já havia assinalado a presença deste paradoxo na discussão sobre igualdade e diferença no campo educativo.

Na defesa da inclusão escolar, invoca-se ora a igualdade de todas as crianças, ora a sua diferença. Essa discussão chega à sala de aula, na qual a professora não sabe mais para que lado pender. Ora impõe regras iguais para todas, o que torna inviável a presença daquela criança que não faz outra coisa senão balançar-se ritmicamente, ora afirma que devemos respeitar as diferenças e permite que Joãozinho rasgue todos os desenhos que faz, para a revolta geral da classe.

A autora remete a discussão ao âmbito político, utilizando-se de argumentos sociológicos oferecidos por Pierucci (1990), para daí extrair o que concerne especificamente ao tratamento psicanalítico da diferença que está em jogo na inclusão escolar de crianças com problemas. Do ponto de vista político, Pierucci (1990) afirma que a obsessão pela diferença sempre foi uma característica dos grupos considerados de direita que, fundamentados sobre essa a certeza da diferença entre os homens, defendiam tratamentos diferenciados em espaços segregados para os mesmos. Mais recentemente, o autor aponta o movimento de “apropriação pela esquerda desse tema definidor das tradições de direita”. A apropriação da diferença como bandeira de luta dos movimentos de esquerda consistiu em defender a legitimidade das diferenças individuais sobre uma base igualitária, o que tem se mostrado uma tarefa bastante difícil. Pierucci (1990) alerta para

a dificuldade inerente a uma démarche que se propõe, em face do senso comum conservador e chauvinista, em face da direita espontânea e racista, louvar de um lado a diversidade e estimular as diferenças e, de outro, tentar mostrar que estas diferenças são contingentes, não necessárias; são transitórias, não permanentes; são fruto do meio, não da natureza; são adquiridas, não inatas, posto que os seres humanos são todos iguais (idem).

Um dos motivos dessa dificuldade reside, para Pierucci (1990), no aprisionamento da discussão em torno do binômio igualdade/diferença. Diz o autor: “as formulações binárias, [...] pelo fato de terminarem em antíteses excludentes ou disjuntivas, é que armam ciladas. Forçando a escolha, funcionam como verdadeiras armadilhas intelectuais”. Em decorrência disso, o autor preconiza a desconstrução da antítese igualdade/diferença para que seja possível sustentar “que os seres humanos nascem ‘iguais, mas diferentes’, como também sustentar que ‘a igualdade reside na diferença’” (PIERUCCI, 1990).

Do ponto de vista psicanalítico, essa formulação não soa contraditória se considerarmos que o binômio igualdade/diferença opera na constituição psíquica do sujeito por meio dos mecanismos de identificação, alienação e separação do Outro. Para a psicanálise, a diferença surge da igualdade, em decorrência de um complexo processo de apropriação e transformação dos significantes que circulam socialmente e são ofertados pelo Outro. Nesse sentido, a diferença não precisa ser considerada um desvio com relação à norma, mas sim a marca singular do sujeito frente à lei simbólica e à estrutura geral que o antecede e na qual ele vem a ocupar um lugar. Nas palavras de Kupfer (2005, p. 23), “é da igualdade na lei simbólica, na estrutura geral, que pode surgir a diferença ou a singularidade”.

A esse respeito, Bernardino (2007) acrescenta que na discussão sobre a educação inclusiva a partir da perspectiva psicanalítica, temos que considerar dois conceitos de diferença:

a diferença que produz efeitos estruturantes (...), essencial para que o ser humano passe de uma definição geral para uma definição particular de quem ele é. E (...) a diferença que produz estranheza, aquela que marca o real do corpo e produz consequências, tanto em quem a apresenta quanto nos outros que deparam com ela (idem, p.58).

Considerando essa perspectiva, observamos que, em nosso corpus, o uso linguístico dos significantes igual e diferente remetem sempre a uma comparação entre dois termos: quem é igual, iguala-se a alguém; o diferente, diferencia-se de alguém. Em ambos os casos, a norma e seus efeitos imaginários fazem-se presentes estabelecendo critérios de comparação entre o grau da igualdade e das diferenças. No discurso sobre a inclusão, a comparação gira em torno das crianças incluídas e as crianças normais, ou as crianças com deficiência e “as outras”. O foco na diferença serve, ora à defesa da escolarização regular, ora à defesa da escolarização especial.

As crianças incluídas têm tanto direito a aprender quanto as crianças normais, independentemente das suas diferenças. Elas têm direitos iguais.

*Pessoas cegas relatam os seus sentimentos na realização de atividades rotineiras e muitas afirmam que evitam alimentar-se em público ou participarem de encontros e festas, pois sentem-se inseguros, envergonhados e que não estão preparados para conviverem socialmente com **as outras** pessoas.*

Há, porém, algumas falas que deslocam o centro da problemática da inclusão para fora do eixo igual/diferente. No lugar de proporem medidas que se comparem àquelas oferecidas às crianças consideradas normais, essas falas remetem à singularidade de todos os alunos e à necessidade de considerar a particularidade do encontro aluno-professor-escola para o planejamento das ações pedagógicas. Essas falas revelam uma abertura possível para o trabalho de construção subjetiva do professor e do aluno, sempre inédito e inacabado. Ainda que não estejam agenciadas conforme o discurso do analista, essas falas marcam uma diferença com relação ao discurso jurídico e ao discurso científico, ao revelarem a abertura para a experiência. Como afirmam Lerner, Crespim e Kupfer (2011, p. 94), a “abertura para

aquilo que o discurso da especialização busca tamponar - a recorrência à experiência clínica não esgotável pelo conhecimento técnico - torna-se a oportunidade de construção de um saber a partir da implicação desse profissional”.

A noção psicanalítica da singularidade permite pensar a relação entre o particular e o geral de outra maneira. Ao abordarem a inclusão a partir dessa consideração, os agentes do discurso se colocam em uma posição diferente da posição habitual dos especialistas que se dirigem à criança como um objeto a ser cuidado ou formado. Essa mudança de posição coloca em circulação falas que não têm a pretensão de prescrever estratégias ou técnicas que possam ser universalizadas. Algumas delas são relatos de experiências que se baseiam no laço estabelecido entre um professor e um aluno com dificuldades em sua escolarização. Outras são interrogações dirigidas à premência da lei e aos ideais que orientam o discurso inclusivo. Em ambos os casos, os discursos parecem atribuir um lugar diferente ao real (e ao impossível) da inclusão.

Os primeiros trechos que destacamos abaixo problematizam a proposta de inclusão escolar unicamente centrada no discurso jurídico, isto é, na garantia oferecida pelas leis. Eles apontam também para o hiato que pode existir entre o sonho da inclusão total e as condições nas quais a inclusão escolar está efetivamente ocorrendo. São falas que lançam o debate para fora do terreno do embate, que rompem com a perspectiva dicotômica e que se situam no interior de uma lógica dialética, em que os elementos organizam-se a partir de uma experiência intersubjetiva.

Na ocasião deste 15º. Aniversário da Declaração de Salamanca queremos acompanhar a situação atual da educação inclusiva. O sonho de Salamanca converteu-se em realidade? Foi alcançado algum progresso? Que tipo de progresso e onde ocorreu? O que foi que não aconteceu? O que ainda resta para fazer?

As políticas públicas decretam a inclusão da pessoa com deficiência, mas pouco vemos movimentos de suporte ao professor para desempenhar sua tarefa com confiança e qualidade. [...] Creio que os professores também querem se sentir incluídos neste processo. A inclusão tem sido uma tarefa única e exclusiva do professor. [...] Muito falamos de acessibilidade, mas será que não precisamos também olhar o outro lado da moeda? A inclusão

geralmente foca o lado do incluído, mas será que não precisamos trabalhar com quem deve acolher e incluir para que [a inclusão] se dê de fato e não apenas de direito?

Me incomoda essa fala de que a escola especial não presta, a escola especial não oferece atendimento de qualidade, a escola especial segrega, a escola especial é adversária, a escola especial, a escola especial... Percebam, é tudo muito generalizante. Há escolas ruins? Há. Especiais e regulares. Há professores ruins. Há. Lá e cá.

Outros fragmentos abaixo se referem à construção de percursos de inclusão escolar a partir do encontro com o aluno e da consideração de sua singularidade.

Passei a prestar mais atenção na inclusão quando me deparei com dois alunos cegos em uma aula de história da arte, no curso de música. Eu sou professora dessa disciplina e, na época, tive 100% de dificuldade de trabalhar com eles. Desde então, focamos na construção de ações para incluir esses alunos a partir de sua singularidade.

Outro ponto importante a se refletir é a questão do tamanho [do aluno] em relação às demais crianças da sala. Em algumas vezes isto pode atrapalhar, já em outros momentos não... Mas o que considero mais importante é a necessidade de conhecê-lo, oferecer um período de adaptação e verificar em qual espaço ele se sentirá melhor e assim ocorrer o processo gradual de inclusão.

Cada um de nossos filhos, parentes, amigos ou alunos têm uma deficiência diferente e, ainda que seja a mesma deficiência, são pessoas diferentes, cada um com sua história, sua experiência [...] Ainda há os que não são tidos como pessoas com deficiência conceitualmente, e que possuem suas limitações não aparentes, mas igualmente importantes e decisivas em suas vivências.

Nesses casos, o aluno real, professor real e escola real são considerados em suas

limitações e implicados na construção de condições melhores de escolarização para todos. A legislação e as regras como, por exemplo, a escolha da classe de acordo com a faixa etária, não são deliberadamente desconsideradas, mas podem ser questionadas e revistas à luz dos efeitos que engendram, a cada vez, para as crianças.

Temos como hipótese que essa posição estaria mais alinhada à perspectiva psicanalítica que considera a subjetividade (e seus elementos constituintes: inconsciente, castração, pulsão, desejo e gozo) como o móvel disparador do ato educativo, situando-o para além dos imperativos legais e dos procedimentos técnicos. Em certo sentido, trata-se de recolocar a dimensão clínica do ato educativo, focada na singularidade, onde vigoram as práticas ancoradas em técnicas e saberes universalizantes. Ao utilizarmos o termo clínico, compartilhamos da definição de Cifali retomada por Almeida (2011, p. 29), na qual a clínica é apresentada como uma maneira de construir um saber “partindo de uma situação singular e da implicação daquele que nela é compreendido como profissional”.

Segundo a autora,

A clínica, ocupando um lugar marginal, ocupa o lugar da alteridade na norma científica; ela não pretende ser hegemônica, mas deve interrogar continuamente, por sua presença, as expectativas da aplicação científica [...] Estar na clínica demanda igualmente ligar o psíquico ao social, recusar a clivagem entre sociologia e psicologia, postular que temos de entender as influências recíprocas do sujeito e do mundo (CIFALI, 2004, p.59-60).

Por definir-se em certa relação com o sofrimento humano e caracterizar-se como um modo de enfrentamento do real, a postura clínica remonta necessariamente a uma posição ética e, aqui, reencontramos o fio ordenador de nossa pesquisa que se refere às consequências éticas da leitura psicanalítica da educação inclusiva. A singularidade é a única coisa, a partir do binômio diferença/igualdade, que pode ser definida como universal. É nesse sentido que podemos retomar o que apresentamos como a ética psicanalítica para afirmar sua contribuição a uma educação inclusiva que considere a singularidade e o surgimento da diferença do desejo singular em cada percurso de escolarização.

Considerações Finais

O horizonte a partir do qual esta pesquisa se realizou inscreve-se no campo das conexões entre psicanálise e educação. O recorte que propusemos refere-se à leitura do discurso acerca da educação inclusiva a partir de operadores provenientes da teorização lacaniana dos discursos. Neste percurso, destacamos a complexidade do conceito de educação inclusiva a partir da consideração dos diversos temas que tangenciam essa discussão: as determinações políticas e históricas, o binômio igualdade/diferença, a articulação do discurso pedagógico com o discurso médico e psicológico, a questão da segregação, entre outros. Do ponto de vista psicanalítico, esses temas puderam ser abordados a partir de uma perspectiva que inclui a dimensão estrutural da falta como organizadora do campo do desejo e dos laços sociais que se estabelecem no contexto educativo.

No primeiro capítulo, apresentamos o percurso histórico do movimento inclusivo na educação, destacamos os principais ordenamentos legais e as diferentes formas de incidência desses marcos regulatórios sobre o cenário educacional brasileiro. Identificamos no discurso atual duas tendências principais. A primeira delas diz respeito à certeza da necessidade de inclusão de todas as crianças na escola - é a defesa da inclusão total - e a outra consiste em uma vertente crítica que aponta para as limitações da viabilização desse projeto. Ainda nesse capítulo, enfatizamos a prevalência do discurso jurídico na educação e seus efeitos subjetivos para crianças e educadores, como por exemplo, a produção de um discurso queixoso que tem a falta, não como condição estrutural do trabalho, mas como falha a ser corrigida, obstáculo a ser eliminado para que o ideal da inclusão possa ser atingido. O sentimento de insuficiência frente ao ideal, sempre inatingível, também foi apontado como um dos efeitos subjetivos da prevalência do discurso que aponta para a obrigatoriedade da inclusão.

Com as contribuições de Plaisance (2010) e Cifali (2009), apontamos também a tendência à moralização presente no discurso pedagógico e seus efeitos para a discussão sobre a inclusão. Para ambos os autores, a invocação moral em favor da inclusão produz formas dissimuladas de exclusão na medida em que relegam a um segundo plano os determinantes inerentes ao laço entre os humanos. Em nome do Bem comum, esse discurso pretende elidir a dimensão do conflito e fracassa ao desconsiderar a singularidade dos atos humanos e sua sustentação desejante.

A identificação do discurso moral em favor da inclusão escolar não significa, porém, quer dizer que na singularidade da experiência cotidiana de cada educador com cada aluno,

não estejam sendo engendradas práticas inclusivas com importantes efeitos subjetivantes para ambos. Consideramos fundamental destacar os efeitos benéficos do encontro com o outro no contexto escolar, mas também problematizar a pretensão universalizante do paradigma inclusivo que defende a obrigatoriedade da escolarização nos mesmos moldes para todas as crianças, malgrada sua singularidade.

No segundo capítulo, analisamos a exclusão como um traço estrutural na constituição das instituições educativas. Apresentamos alguns elementos históricos que produziram inflexões nos parâmetros organizadores da inserção e da exclusão de diferentes grupos humanos e introduzimos também dados atuais específicos sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola. Observamos a partir desses dados um avanço inegável na democratização do acesso às escolas, mas também a manutenção de certas formas de exclusão escolar. Do ponto de vista sociológico, amparamo-nos na análise de Dubet (2003, p. 44), para quem “a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma, ao mesmo tempo, a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos”. No que concerne ao campo psicanalítico, destacamos o trabalho de Askofaré (200) que propõe uma aproximação da exclusão como sintoma social enfatizando sua função, ao mesmo tempo, de enlaçamento e de verdade recalcada sobre o tecido social do qual a exclusão se origina.

Assim, procuramos explicitar nesse capítulo a tensão entre o mecanismo estrutural da exclusão e os discursos que fortalecem a ideia da universalização da inclusão escolar. Apesar de reconhecermos a importância de medidas políticas de ampliem o acesso das crianças à escola, entendemos que a meta ambicionada pelo discurso de “todos incluir” orienta-se em torno de um ideal impossível, dado o caráter de infinitude e irredutibilidade do sujeito a funcionamentos previsíveis e padronizáveis.

Os capítulos terceiro e quarto trazem mais propriamente as contribuições da psicanálise para a abordagem da diferença e introduzem a ética psicanalítica como uma resposta alternativa aos discursos totalizantes do moralismo e da ciência tão presentes no discurso sobre a inclusão. Partindo dos mecanismos de identificação e separação, entendemos a diferença como constitutiva do sujeito e de suas relações com o outro. Retomamos o percurso freudiano que parte do narcisismo e das primeiras relações de objeto para analisar as relações do sujeito com seu semelhante. Destacamos o conflito inerente ao encontro com o outro e o estranhamento diante da experiência do inconsciente. Para Quinet (2012, p. 7), essas são duas modalidades de alteridade tematizadas por Lacan por meio dos conceitos de

pequeno outro e grande Outro. O pequeno outro é “o semelhante, o igual e rival, que se encontra no par do estádio do espelho, sendo, portanto, do registro imaginário” e o grande Outro como discurso do inconsciente, lugar de alteridade do eu consciente, que é da ordem do simbólico.

Outra questão que julgamos importante destacar nesse capítulo foi a lógica da segregação da diferença como ordenadora do laço social e sua imbricação com o discurso da ciência proposta por Lacan. Nesse aspecto, analisamos o papel da ciência no agenciamento dos discursos do mestre, do universitário e do capitalista e suas consequências para o campo educativo. O tema da segregação foi analisado no entrecruzamento de duas problemáticas: (1) como uma forma de laço que é efeito do discurso da ciência (ou melhor, da tecnociência, para diferenciar da ciência que interroga o instituído em direção ao novo); e (2) como a origem de todo discurso, de todo laço, inclusive os laços de fraternidade.

Com relação ao primeiro ponto, consideramos a hegemonia da dimensão técnica e a prevalência da lógica do mercado na produção dos saberes que organizam o campo educativo como produtos da apropriação dos conhecimentos científicos pelo discurso do capitalista. Essa apropriação concorre para a expropriação da ciência de sua potência crítica e inovadora. Com relação à inclusão, esses saberes definem as práticas, muitas vezes, a despeito da consideração do sujeito que é alvo da política voltada à inclusão escolar. O segundo ponto reforça a tese psicanalítica da segregação como traço de estrutura de toda organização social e aponta as limitações da pretensão de universalização das políticas inclusivas. De acordo com Askofaré (2009), essa segregação no fundamento da fraternidade é considerada fundamental por Lacan e

se instaura a partir de uma dupla referência ao significante-mestre, S1, e ao gozo (...). Que ela não seja efeito, resultado ou consequência de um discurso, mas do princípio mesmo de discursos que estruturam os laços inter-humanos se verifica no fato de que todas as formas de organizações humanas que se suportam e se nutrem da ideia de fraternidade – da família à nação – passando pelo clã, a tribo, a raça ou a religião, etc... – não são senão tipos de arranjos em torno de um S1 ou de modos regidos de tratamento do gozo que não se põe senão se opondo, que só são o Um devido ao Outro (idem, p. 348).

O capítulo sobre a ética surgiu da problematização da dicotomia inclusão-exclusão e buscou investigar propostas da psicanálise para a abordagem da relação do sujeito com seu semelhante que estivessem além dos argumentos morais e políticos norteadores da inclusão na atualidade. Para isso, apresentamos os pressupostos da ética psicanalítica, bem como seus

pontos de divergência com relação à ética filosófica discutidos por Lacan no *Seminário, livro 7*. A partir dessas considerações, endereçamo-nos ao corpus da pesquisa, para analisar o alinhamento do discurso sobre a inclusão com os fundamentos ético-morais previamente anunciados. Nosso propósito foi obter elementos para identificar na análise dos dados dessa pesquisa a relação que o discurso inclusivo estabelece com os princípios norteadores da ética psicanalítica.

Como caminho metodológico para tratamento do corpus, escolhemos o instrumento dos quatro discursos formalizado por Lacan no *Seminário, livro 17*. A articulação entre a potência crítica da proposição ética engendrada pela psicanálise e a pertinência do aparelho teórico dos quatro discursos “como instrumento analisador de fatos sociais em processo no contemporâneo” mostrou-se bastante enriquecedora para a abordagem do tema da educação inclusiva (OLIVEIRA, 2002).

Outro aspecto que se revelou interessante do ponto de vista metodológico foi a composição do *corpus* a partir de duas fontes discursivas. Consideramos que a abordagem dos dados provenientes dos discursos em circulação no campo social e a consideração do discurso colhido no grupo de escuta de educadores realizado pela pesquisadora, que é um trabalho de intervenção a partir da psicanálise no campo da educação inclusiva, propiciou uma experiência que Rahme (2010, p. 327) denominou em sua pesquisa como “o entrecruzamento do plano macro das políticas públicas e do plano micro”, centrado sobre as experiências singulares de inclusão empreendidas por esses educadores. Com isso, a pesquisa ganhou em abrangência e complexidade por propiciar tanto a análise do discurso dominante, marcado pelo imperativo da inclusão total, quanto das vozes dissonantes que revelam abertura para formas singulares de os sujeitos se posicionarem diante do imperativo da inclusão escolar.

No tratamento do corpus, identificamos o agenciamento dos cinco discursos propostos por Lacan: discurso do mestre, do universitário, da histórica, do analista e do capitalista. Esses discursos instauram diferentes modalidades de laço entre os sujeitos envolvidos com a educação inclusiva e, ao longo do trabalho, procuramos apontar os movimentos de balança presentes na dinâmica do corpus, bem como os significantes que prevaleceram nos diferentes agenciamentos discursivos. Utilizando esse instrumento de leitura, observamos que um mesmo elemento ganha significados distintos e tem desdobramentos diferentes conforme o discurso em que está sendo agenciado como, por

exemplo, o caso da técnica que foi analisado à luz do discurso do mestre, do universitário e do capitalista, engendrando consequências também distintas.

Pudemos analisar os seguintes aspectos que serão sintetizados a seguir:

1. **A deficiência como metonímia do sujeito.** Sob essa categoria discursiva reunimos os elementos que indicam a redução do sujeito ao traço da deficiência operada pelo discurso inclusivo. Esse processo metonímico cria um sujeito-tipo que pode, então, ser comandado pelo discurso de mestria, via imperativos legais ou conhecimentos tecnocientíficos.
2. **A dimensão da técnica e a lógica da especialização.** Nessa seção destacamos a prevalência da técnica, sua pretensão de universalização das práticas e seu efeito de objetualização do sujeito. Apontamos também a valorização da especialização operada na esteira da objetualização do sujeito.
3. **O discurso do capitalista e seus efeitos para a inclusão escolar.** A presença do discurso do capitalista na educação inclusiva fez-se notar por meio da criação de uma demanda mercadológica por objetos de consumo para o que se constituiu como o público-alvo da deficiência. Como frutos desse processo, destacamos a transformação do saber em mercadoria e a tendência ao controle dos procedimentos técnicos visando sua eficácia em termos da relação custo-benefício. Outro aspecto que pode ser assimilado aos efeitos do discurso do capitalista na educação inclusiva é a valorização da deficiência como modelo de superação.
4. **A construção do ideal: no meio do caminho tinha uma escola.** Os fragmentos reunidos sob esse tema refletem o ideal da inclusão e seus efeitos para a subjetividade de crianças, pais e educadores.
5. **Nem igual, nem diferente: singular.** Nesta seção, reunimos os fragmentos discursivos que remetem à discussão da igualdade e da diferença no interior do campo educativo e apontamos os efeitos imaginários da comparação às normas. Apresentamos também os discursos que evidenciam abertura para a singularidade dos processos inclusivos, em oposição ao discurso da especialização que busca tamponar “a experiência clínica não esgotável pelo conhecimento técnico” (LERNER, KUPFER e CRESPI, 2011, p. 94).

Para concluir, gostaríamos de retomar o que consideramos serem as principais contribuições da ética psicanalítica como chave de leitura e de intervenção no campo da educação inclusiva. A ética da psicanálise, contrariamente ao domínio da moral, tem como princípios fundamentais a dimensão da singularidade fundada sobre a divisão do sujeito pelo inconsciente. Ao se endereçar ao campo da educação inclusiva a partir desses princípios torna-se possível deslocar o eixo da obrigatoriedade e da responsabilidade jurídica e moral para o eixo da implicação subjetiva no trabalho com as crianças incluídas e na formação de profissionais para o campo da educação. A posição ética implica em reconhecer o valor dos ordenamentos jurídicos, considerá-los para o desenho dos percursos de escolarização, mas também dar sustentação a formas de atuação apoiadas no estilo de cada educador, na singularidade do aluno e nas (im)possibilidades do ato educativo.

Assim, a ética da psicanálise pode proporcionar ao campo da educação inclusiva a destituição de determinados significantes mestres, sejam eles provenientes do poder do discurso jurídico ou do saber da ciência. Essa queda do que aparece como lei permite ao sujeito a eleição de outros significantes ou o rearranjo dos significantes já existentes a partir da singularidade de sua condição desejante. Dessa forma, consideramos que, frente ao imperativo da inclusão e à tendência à universalização que conta com o fomento da tecnociência, a ética pode dar subsídios para um ato que reinstale o sujeito na cena educativa. A reinstalação do sujeito implica, por sua vez, a consideração de outra temporalidade, a do inconsciente, e outras relações de causalidade presentes no campo educativo.

Do ponto de vista da atuação profissional, implica no resgate de uma posição clínica que conceba a inclusão não de forma estanque, mas apoiada sobre os processos de subjetivação. É o que afirma Bernardino (2007, p. 65) a respeito da interface da psicanálise com outros campos de saber. Para a autora, “a psicanálise como eixo de embasamento teórico para um trabalho interdisciplinar permite um direcionamento clínico que dá lugar ao sujeito, ao desejo e à possibilidade de criação”. Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa lança a pergunta sobre os efeitos da difusão maciça de um saber objetivo sobre a inclusão, via discurso do universitário ou do capitalista, que acaba por impedir que os sujeitos, educadores e crianças, construam saberes a partir de suas soluções subjetivas incalculáveis e irreprodutíveis em larga escala.

Por fim, gostaríamos de ressaltar, além do empuxo à clínica, entendida como modalidade de construção de um saber a partir da singularidade, a implicação política da psicanálise para o campo da educação inclusiva. Nesse sentido, alinhamo-nos com a posição

de Pommier (1989) ao afirmar a função política da psicanálise decorrente de seu potencial de interrogação do tecido social. Os resultados da operação de interrogação dos significantes de mestria que, alojados na autoridade da lei ou da verdade científica ordenam o social, seriam a desinflagem do ideal e a criação de condições para o enfrentamento do real da condição humana e dos laços que estabelecemos uns com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. C. A. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. **Revista Mal-estar e subjetividade**, vol. X, num. 3, set/2010, pp. 887-911.

ALMEIDA, S. F. C. **Inclusão escolar: do "politicamente correto" à política da ética do sujeito no campo da educação**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100011&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 31 Jan. 2013.

ALMEIDA, S. F. C. **Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão..** In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2002, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 31 Jan. 2013.

ANDRADE, C. D. de. **Alguma Poesia: o livro em seu tempo**. São Paulo: Instituto Moreira Sales, 2010.

ASKOFARÉ, S. O jogo da exclusão. **A peste**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 401-407, jul./dez. 2009.

_____. Aspectos da segregação. **A peste**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 345-354, jul./dez. 2009.

BARROS, R. R. Sem standard, mas não sem princípio. In: HARARI, A.; CARDENAS, M. H.; FRUGER, F. (Org.). **Os usos da psicanálise: primeiro encontro americano do Campo Freudiano**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003. p. 39-48.

BASTOS, M. B. **Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2003.

BERNARDINO, L. M. F. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 12, n. 22, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2012.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos> Acesso em: 08 dez.2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>. Acesso em: 22 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>. Acesso em: 17 set. 2012.

BUENO, J. G. S. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CALLIGARIS, C. À escuta do sintoma social. Entrevista. In: **Anuário Brasileiro de Psicanálise 1992/1993**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21 n. 1, p. 65-74, 2009.

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTRO, J. E. Considerações sobre a escrita lacaniana dos discursos. **Ágora**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2012.

CHECCHIA, M. A. **Sobre a política na obra e na clínica de Jacques Lacan**, 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2003.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CIFALI, M. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2012.

_____. Bagagem de uma educadora clínica no país do ensino e da educação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 57-70, jun. 2004.

COHEN, R. H. P. A criança objeto a nos quatro discursos de Lacan. **Pulsional Revista de Psicanálise**, ano XIV, no. 148, p. 15-25, 2001.

CORREA, C. R. G. L. Ideal e autoridade na educação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2013.

COUTINHO, A. B. V. **A inserção da psicanálise no campo educacional: apropriações de um discurso**, 2007. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2007.

CRUZ, A. D. G. da; FERRARI, I. F. A psicanálise aplicada ao sintoma: uma resposta ética aos impasses enfrentados pelos psicanalistas na atualidade. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

[php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652011000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652011000100010&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 28 Feb. 2013.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2012.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200300020002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2012.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2012.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FLEIG, M. Metapsicologia do sujeito moderno. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 12, n. 3, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2012.

FILHO, R. A. P. A praga do capitalismo e a peste da Psicanálise. **A Peste Revista de Psicanálise e Sociedade e Sociologia**, v. 1, n. 1, 2009.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, fev. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2012.

FREUD, S. (1895). Estudos sobre a histeria. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. II). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1905) Minhas teses sobre o papel da sexualidade na etiologia das neuroses. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1908). Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. IX). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1913) Totem e Tabu. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1914) À guisa de introdução ao narcisismo. In: **Obras psicológicas de Sigmund Freud** (Vol. I). Rio de Janeiro: Imago, 2004.

_____ (1919) Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XVIII) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1921) Psicologia de Grupo e análise do ego. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XVIII). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1930) Mal-estar na Civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FUKS, B. B. O pensamento freudiano sobre a intolerância. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652007000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2012.

GONÇALVES, C. A. Os entraves da inclusão escolar: reflexões a partir da psicanálise. In: 5º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2004, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100018&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 05 jan. 2012.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. São Paulo: Vozes, 2001

JERUSALINSKY, A.; PAEZ, S. M. C. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. **Escritos da Criança**, n. 6. Porto Alegre: Centro Lidia Coryat, 2001.

JORGE, M. A.C. **Sexo e discurso em Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KOLTAI, C A tentação do bem: o caminho mais curto para o pior. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 5, n. 1, pp. 9-17. Junho/2002

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

KUPFER, M. C. M. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação e Realidade**. São Paulo, v. 35, p. 265-282, 2010.

_____. Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M. C. M.; COLLI, F. A. G. **Travessias – inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KUPFER, M. C. M.; BASTOS, M. B. Inclusão escolar de professores: uma tarefa para a psicanálise? **Correio da APPOA**. Porto Alegre, n. 120, dez. 2003.

KUPFER, M. C. M. Educação para o futuro: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 5, n. 9, 2000.

LACAN, J. (1949) O estádio de espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1955-56) **O Seminário, livro 4**: A relação de objeto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. (1957-58) **O Seminário, livro 5**: As formações do Inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. (1959-1960) **O Seminário, livro 7**: A Ética da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

_____. (1969-1970). **O Seminário, livro 17**: O avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. (1974) **O triunfo da religião**, precedido de Discurso aos Católicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. [1967], p. 248-264

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças com necessidades educativas especiais. **Pro-Posições** (Unicamp). Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 47-59, 2001.

LAURENT, E. **A sociedade do sintoma: a psicanálise, hoje**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

LERNER, R.; CRESPI, G. C.; KUPFER, M.C.M. Formação de pediatras para a detecção de riscos de transtornos do desenvolvimento: da especialização à abertura para a constituição subjetiva da criança. In: ALMEIDA, S. F. C.; KUPFER, M. C. M. **A psicanálise e o trabalho com a criança sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

LOPES, E. M. T. A educação (não) é tudo. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 8, n. 15, jun. 2003.

LUCA, S. R. de. **O embaraço da inclusão escolar**: considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2003.

MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?. In: Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 127-134.

MAIA, M. S.; ALBUQUERQUE, A. Get there now! Cultura contemporânea, imediatismo e desamparo. **Pulsional Revista de Psicanálise**, 13(132), 81-88, 2000.

MAJOR, R. **A questão ética: testemunho e responsabilidade**. Trad. MELLO, C. M. São Paulo: Gradiva, 2001. Disponível em: <www.gradiva.com.br/conf2.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência**: rupturas e mutações culturais na escola brasileira. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MOREIRA, J. de O. A alteridade no enlaçamento social: uma leitura sobre o texto freudiano "O mal-estar na civilização". **Estud. psicol. (Natal)** [online]. 2005, vol.10, n.2, pp. 287-294.

MOREIRA, J. de O. Do problema da alteridade no pensamento freudiano: uma construção. **Ágora**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000200005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 24 jan. 2012.

NOGUEIRA, C. Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 24, n. 2, jun. 2008.

NOGUEIRA, L. C. O Campo Lacaniano: desejo e gozo. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 dez. 2012.

OLIVEIRA, D. C. O texto freudiano como analisador da cultura: uma resposta aos discursos totalizantes da ciência e da religião. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 2, n. 2, 2002.

PALOMBINI, A. de L. Os estigmas em nós. **C. da APPOA**. Porto Alegre, n. 98, jan. 2002.

PATTO, M. H. S. Passagens: a psicanálise em movimento. In: **Travessias – inclusão escolar**: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social. Revista de Sociologia**, São Paulo, v. 2 n.2, p. 7-33, 1990.

PLAISANCE, E. Ética e Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010.

_____. **Sobre a inclusão**: do moralismo abstrato à ética real. São Paulo: CAPE – Centro de Apoio Educacional Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <www.cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc>. Acesso em: 30 set. 2012.

POMMIER, G. **Freud Apolítico**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

PRIETO, R. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista de Educação - APEOESP**, São Paulo, v. 1, p. 23-28, 2003.

PRIOSTE, C. D. Diversidade e adversidades na escola: queixas de professores frente à educação inclusiva.. In: **PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO**, 6., 2006, São Paulo. **Proceedings online**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003200600100026&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 20 fev. 2013.

QUINET, A.. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

_____. **Psicose e laço social**: esquizofrenia, paranoia e melancolia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. **A estranheza da Psicanálise**. A escola de Lacan e seus analistas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

RAHME, M. M. F. **Laço social e Educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010.

REVAH, D. A arte de educar e os giros do discurso. In: **Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito**, v. 7, 2008, São Paulo. **Proceedings online**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003200800100026&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 23 abr. 2012.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 4, n. 2. p. 329-348, set. 2004.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. de B.. Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2012.

SOARES, E. A psicanálise em extensão e sua intensão. **aSEPHallus**, Revista Eletrônica do Núcleo Sephora. Vol. 4, n. 8, 2009. Disponível em: <www.isepol.com/asephallus/numero_08/artigo_07_port.html>. Acesso em: 20 fev. 2013.

SOLER, C. **O discurso capitalista**. Revista Stylus (Rio J.)(22):57-69, maio/2011.

SOUZA, O. Reflexões sobre a extensão dos conceitos e da prática psicanalítica. In: L.T. Aragão (org) **Clínica do Social: Ensaio**. São Paulo: Escuta, 1991.

STELLIN, R. M. R.; MARTINS, L. T.; TRIANDOPOLIS, G. P. Infância e normatização: lugar de criança e o discurso social da exclusão e inclusão. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 14, n. 26, p. 192-215, 2009.

VANIER, A. O sintoma social. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, vol.5, n.2, pp. 205-217, 2002.

VAZ, N. L. L. Saber e gozo no discurso do mestre. **Letra Freudiana**. v. 11, n. 10/11/12, 1992.

VOLTOLINI, R. **Educação Inclusiva**: revolução ou reforma. Texto eletrônico disponível em: <www.mec.gov.br>, 2007.

_____. A desrazão da infância: o discurso analítico e a inclusão. In: 4º Colóquio do Lepsi IP/FEUSP. **Anais...** São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400019&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. Psicanálise e Inclusão Escolar: direito ou sintoma? **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 9, n. 16, 2004.

_____. A inclusão conduz ao pior. In: 5º Colóquio do Lepsi IP/FEUSP. **Anais...** São Paulo, 2004b. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400019&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 05 dez. 2012.

_____. A inclusão é não toda. In: **Travessias – inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte Pré-escola terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Igualdade e diferenças. In: Freller, C.; Ferrari, M. A. L. D.; Sekkel, M. C. (Org.). **Educação Inclusiva**: percursos na educação infantil. v. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 59-75.

_____. O discurso do Capitalista, a Psicanálise e a Educação. In: Nina V. de Araújo; Suely Aires; Viviane Veras. (Org.). **Linguagem e Gozo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. A escola e os profissionais d'A criança. In: 7º Colóquio do Lepsi IP/FEUSP. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032002000400019&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 09 jan. 2013.

ZIZEK, S. Como Marx inventou o sintoma? In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1999.