

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KELLY CRISTINA BRANDÃO DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA TODOS OU PARA CADA UM?
ALGUNS PARADOXOS (IN)CONVENIENTES**

São Paulo

2014

KELLY CRISTINA BRANDÃO DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA TODOS OU PARA CADA UM?
ALGUNS PARADOXOS (IN)CONVENIENTES**

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: Educação Especial

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2014

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

371.9
S586e Silva, Kelly Cristina Brandão da
Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes / Kelly Cristina Brandão da Silva; orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo: s.n., 2014.

280 p.; anexo

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

1. Educação inclusiva 2. Educação especial 3. Psicanálise
4. Tradição 5 Especialista 6. Experiência I. Voltolini, Rinaldo, orient.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao Claudius, *mein Lebenspartner*, por tolerar amorosamente minha impaciência e mau-humor e ao nosso pequeno Nikolas – minha maior riqueza – que sempre me convida a levar a vida mais leve. Aos dois, todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Rinaldo Voltolini, pela ajuda inestimável em um momento em que eu já não sabia mais como seguir em frente; por sabiamente apressar minha conclusão e por todos esses longos anos de transmissão da psicanálise. E, claro, pela amizade.

Ao Prof. Leandro de Lajonquière, por orientar o início desse trabalho e sustentar que fosse possível a passagem para o doutorado direto.

Ao Prof. Paulo Endo, por me inspirar a mudar o rumo dessa pesquisa a partir das suas instigantes aulas sobre *Totem e tabu* e pelas inquietações provocadas por sua interlocução no primeiro exame de qualificação.

Ao Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, pelas intervenções durante o segundo exame de qualificação e por suscitar o desejo de um maior aprofundamento e de uma (im)possível aproximação entre as proposições de Hannah Arendt e a psicanálise.

À Prof^a Mônica Rahme, pela enorme disponibilidade em partilhar seu conhecimento, pela leitura cuidadosa do meu trabalho e pelas referências preciosas durante o segundo exame de qualificação.

Ao Prof. Daniel Revah, por aceitar prontamente o convite para a participação da banca de defesa.

Aos meus pais, Ivalda e Jandir. À minha mãe, por sempre apoiar as escolhas e mudanças de rumo ao longo da minha vida. Ao meu pai, pela disciplina e firmeza na condução da família. Aos dois, devo minha paixão pelos estudos.

Aos meus irmãos, Camila e Emerson. À Camila – eterna caçula – com quem compartilho minhas conquistas e minhas tristezas. Ao meu irmão, por crescermos juntos e aprendermos a dividir tantos momentos.

Aos meus sobrinhos, Bianca e Cléber, pela renovação da família e pelas surpresas da vida que eles têm reinventado e nos ensinado a superar.

À querida amiga Maria Helena Leal de Barros Berkers, pelo carinho desde os tempos em que era minha professora. Hoje, mesmo à distância, vibra com minhas conquistas.

À querida amiga Fernanda Braga de Araújo, por tantos momentos compartilhados, pelas semelhanças nas escolhas e pelas diferenças respeitadas.

À querida amiga Afra Brasil Galindo, pelo carinho e apoio e por tantos anos de convivência nos “intervalos” da clínica.

À querida amiga Márcia Gabriela Tavares Petri, com quem compartilho as dores e delícias da maternidade.

Ao Ricardo Goldenberg, por ter escutado e me ajudado a dar voz a minha estrangeirice.

Aos colegas da Universidade Metodista de São Paulo, principalmente à Prof^a Mariantonia Chippari, pelo carinho e torcida para que esse trabalho fosse concluído; ao Prof. Renato Antônio Alves, pelas inquietações acadêmicas compartilhadas e pela disponibilidade em me apresentar Foucault e à Prof^a Suze de Oliveira Piza – agora navegando em outros mares – por ter me ajudado a ver além.

Aos meus alunos, desde os pequenos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, ainda no começo da docência, até os mais velhos do ensino do alemão e da Graduação, por todos esses longos anos me fazendo acreditar que é possível apostar no meu estilo de ser professora. A todos e todas, muito obrigada!

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em especial ao Marcelo de Souza Ribeiro, pela gentileza e disponibilidade em responder aos meus infundáveis questionamentos.

À CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa.

Reconhecer sua própria estranheza é encontrar a si mesmo com surpresa, é também encontrar os outros, na medida em que fazem parte de nós mesmos, e dialogar com seres sempre desconcertantes.

Eugène Enriquez

RESUMO

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes**. 2014. 280 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Podemos considerar que a inclusão escolar no Brasil tem sido propagandeada como um progresso da sociedade, um avanço em comparação com a histórica Educação Especial. O que se propõe discutir nesse trabalho é justamente o avesso desse discurso oficial. A fim de analisar as vicissitudes e contradições que se destacam no processo de implementação da Educação Inclusiva no Brasil, principalmente no que concerne ao retorno revigorado da lógica clássica da Educação Especial, assim como a supremacia do saber especializado, optou-se pela seleção e análise da legislação federal específica, na forma de leis, decretos, portarias e resoluções, além de documentos internacionais. Outro material escolhido para análise foi uma publicação da mídia dirigida aos professores, a revista *Nova Escola* (Editora Abril), no período de 1994 a 2012. Todo o material selecionado a partir da pesquisa bibliográfica e documental foi cotejado com alguns pressupostos psicanalíticos, com destaque para a teorização lacaniana dos discursos e também com reflexões filosóficas de autores expressivos, como Hannah Arendt e Walter Benjamin, primordialmente, os quais nos auxiliam a circunscrever certos traços característicos da contemporaneidade, sobretudo no que tange ao declínio da tradição e da experiência narrativa. Alguns (in)convenientes paradoxos são aprofundados, tais como, a histórica aliança entre Medicina, Psicologia e Pedagogia; a exigência de especialização na formação e atuação do professor *inclusivo*; o excesso de regulação protocolar nos laços entre professores e alunos, além da exacerbação da parceria entre escola e família. Ao longo da pesquisa foi possível evidenciar que a inclusão escolar no Brasil tem sido idealizada enquanto um imperativo, o qual obedeceria a um pragmatismo técnico que exacerba uma *obsessão pelo outro*. Incluir, nessa perspectiva, significaria apreender o outro, gerir suas ações, definir seu espaço e dar-lhe um nome. Ações de aproximação e conhecimento do *diferente*, as quais implicam em uma classificação minuciosa e detalhada. O aluno em questão, reduzido ao significante *incluído*, tornar-se-ia totalmente *compreensível* graças à captura e aprisionamento da sua singularidade por um discurso tecnocientífico. Outro aspecto bastante revelador aprofundado nessa pesquisa diz respeito à extrema valorização dos

aspectos legais, os quais parecem mascarar tensões, anular divergências e, por vezes, calar os sujeitos envolvidos. Professores e alunos, os principais atores desse processo de inclusão, são “falados” através da legislação. Dessa forma, a tarefa educativa fica reduzida a diretrizes jurídicas e o aluno *especial* se cala para “fazer falar” o discurso médico implícito no discurso jurídico. Discute-se também a famosa e disseminada expressão *para todos*, enquanto um ideal estandardizado, homogeneizante e pretensamente harmônico e o termo *para cada um*, ou seja, a ânsia pelo protocolo perfeito, sob medida, o qual pressupõe uma correspondência direta entre “O” diagnóstico e “A” metodologia mais adequada, por exemplo. Em contrapartida, propõe-se ao final da pesquisa uma inflexão dessas duas expressões – *para todos* e *para cada um* – a fim de provocar a seguinte indagação: Seria possível uma educação que não aniquilasse a singularidade, ou seja, na qual *cada um* pudesse aparecer e que, ao mesmo tempo, propiciasse um solo comum *para todos*?

Palavras-chave: educação inclusiva, educação especial, especialista, psicanálise, tradição, experiência

A B S T R A C T

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Inclusive education: Is it for everyone or for each one? Some (in)convenient paradoxes.** 2014. 280 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

It could be argued that inclusion in education in Brazil has been propagandized as a marker of social progress, an advance comparable to the historic introduction of Special Education. The analysis proposed in this study is directly contrary to the official narrative. With a view to examining the vicissitudes and contradiction underlying the implementation of Inclusive Education in Brazil, particularly in regard to the invigorated resurgence of the classical logic of Special Education, and the supremacy of specialized knowledge, the applicable federal legislation, as set forth in the pertinent laws, decrees, directives, resolutions, and international documents, was selected and reviewed. In addition, an analysis of *Nova Escola* (Editora Abril), a specialized media publication for educators, was conducted for the period 1994-2012. All the selected materials, drawn from bibliographical and documentary research, was collated on the basis of a set of psychoanalytical assumptions, in particular Lacanian Theory of Discourse and the philosophical observations of leading authors, primarily Hannah Arendt and Walter Benjamin, which contributed to framing specific aspects of the contemporary world, most importantly in connection with the decline of the tradition and of the narrative experience. Several (in)appropriate paradoxes were considered in greater depth, including the traditional alliance between Medicine, Psychology, and Education; the specialization requirement to which *inclusive* educators are bound in their training and professional activities; the excessive formal regulation of teacher-student relationships; and exacerbation of the school-family partnership. The study revealed that inclusion in education in Brazil is conceived of as an imperative, one tied to a technical pragmatism that heightens the *obsession for the other*. Inclusion under this perspective means learning the other, managing one's actions, defining one's space, and giving it a name. Actions aimed fostering an approximation to and discover of that which is *different*, all of which requires exact and detailed classification. Target students, reduced to the moniker of *included*, become, in this way, fully *understood* through capture and appropriation of their singularity within the context of a particular technical and scientific discourse. Another key question closely examined in the study

involves the extreme importance attached to legal frameworks, which appear to mask tensions, eliminate disagreements, and, at times, silence the pertinent subjects. Educators and students, the lead actors in the inclusion process, are “spoken” for through the applicable legislation. As such, the educational mission is reduced to legal guidelines and *special* students remain silent so that the medical discourse implicit in the legal discourse can be “spoken.” Yet another issue considered is the well-known and widely-disseminated expression “*for all*,” applied as a standard, homogeneous, and purportedly harmonic ideal, as well as the term *for each*, namely, the pursuit of a perfect, customized protocol that presupposes a direct correspondence, for example, between “THE” diagnostic analysis and “THE” most appropriate methodology. The study concludes by offering as a counterpoint to this traditional approach a proposed inflection of the two expressions – *for all* and *for each* – with a view to stimulating consideration of the following question: Is an education that effectively eliminated this singularity possible, that is, one through which *each individual* could be seen and, at the same time, a common *for all* fostered?

Keywords: inclusive education, special education, expert, psychoanalysis, tradition, experience

S U M Á R I O

Introdução	15
1. Furor includenti: uma faceta contemporânea	29
1.1 Lepra e peste: o que a inclusão tem a ver com isso?	29
1.2 Revista <i>Nova Escola</i> : um ícone da nossa época	35
2. A ruptura com a tradição e a conseqüente ascensão do especialista	50
2.1 Tradição: o <i>fio</i> que nos liga ao passado	50
2.2 A experiência narrativa em declínio e a valorização da <i>short story</i>	59
2.3 Saberes e mais saberes: o que ainda resta saber?	74
2.4 Especialista: livre da tradição e da experiência	92
3. Classificação, norma e nomeação: face oculta da inclusão?	104
3.1 A transversalidade da Educação Especial	105
3.1.1 A Educação Especial como subsistema	110
3.1.1.1 Influência da Medicina	113
3.1.1.2 Influência da Psicologia	117
3.1.1.3 O diagnóstico e a expulsão do sistema regular de ensino	125
3.1.2 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	129
3.2 O professor como especialista	154
3.2.1 O professor deficitário	155
3.2.2 O professor higiênico	156
3.2.3 Professor eficiente é aquele que se antecipa	160
3.2.4 Professor à procura d'O aluno	163
3.2.5 Enfim, um professor- <i>especialista</i> para um aluno- <i>hóspede</i>	172
3.3 Protocolos da Educação Inclusiva	177
3.3.1 Nomeação: que nome dar ao <i>hóspede</i> ?	184
3.4 Parceria entre escola e família	194

4.	<i>Não só para todos mas ainda para cada um</i>	210
4.1	O irreduzível da pulsão	212
4.2	O especialista e o apagamento da alteridade	219
4.3	A lei como tabu	224
4.4	Para todos?	229
4.5	Para cada um?	239
	Considerações finais	245
	Referências	250
	Anexos	267
	Anexo A – Relação de textos da revista <i>Nova Escola</i> (Editora Abril) utilizados para análise	268
	Anexo B – Perfil do leitor da revista <i>Nova Escola</i> (Editora Abril)	278
	Anexo C – Matemas dos discursos lacanianos	280

I N T R O D U Ç Ã O

A psicanálise é esse exercício do não saber sobre o que se sabe e a oferta do estranho, do estrangeiro como lugar de onde um saber inédito pode advir. (ENDO, 2013b, p. 25)

O momento de introduzir esse trabalho coincide justamente com seu término. Somente no *a posteriori*, seguindo o ensinamento freudiano, é possível vislumbrar em perspectiva o longo percurso que culminou nessa tese.

Inicialmente, o projeto de pesquisa que permitiu minha entrada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo tinha a pretensão de discutir as vicissitudes da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas. Não obstante, os primeiros achados relativos à análise de documentos jurídicos acerca da Educação Inclusiva fomentaram novas indagações. Dentre elas, uma se destacava: se a educação inclusiva tem como prerrogativa a inclusão de todos os alunos no ensino regular, por que o termo *especial* tem tanto destaque?

A partir da constatação desse revelador paradoxo – o *especial* no lugar da *inclusão* – escolhi me debruçar sobre o tema. Logo apontaram novas interrogações, quais sejam, a educação inclusiva realmente instala um novo paradigma? A lógica clássica da educação especial foi ultrapassada?

Ao considerar a história da Educação Especial no Brasil, nota-se de forma preponderante a presença do especialista. Desde as primeiras iniciativas em instituições especializadas, ainda no século XIX, até a circulação dos ideais da Educação Inclusiva – a partir da influência de documentos internacionais na década de 1990 – percebe-se a disseminação e extrema valorização do saber técnico. Interessante destacar que os especialistas de outrora, principalmente médicos e psicólogos, os quais definiam o atendimento escolar especializado, em instituições exclusivas, daquelas crianças que eles consideravam inadequadas ao ensino regular, agora são chamados em nome da inclusão.

Um trabalho de inclusão que, de forma paradoxal, faz-se necessário justamente porque os mesmos especialistas, anteriormente, corroboraram a exclusão do ensino regular. O tempo passa, novas leis são criadas, mas a relevância do saber especialista parece não ceder. Jannuzzi (1985) aponta duas vertentes que já caracterizavam o início da história da educação especial no Brasil, quais sejam, a *médico-pedagógica*, subordinada ao saber médico, tanto no que tange ao diagnóstico quanto às práticas

escolares e a *psicopedagógica*, a qual enfatiza os princípios psicológicos. Se, desde sua origem, a Educação Especial foi marcada por essa aliança entre Medicina, Psicologia e Pedagogia, a Educação Inclusiva teria atualmente como pressuposto se apartar dessa lógica?

Aos poucos a pesquisa foi se delineando e o principal objetivo pôde ser definido: discutir as vicissitudes e contradições que se destacam no processo de implementação da Educação Inclusiva no Brasil, com ênfase no papel atribuído ao especial e ao especialista.

É importante assinalar que, alinhado às proposições lacanianas¹, destaca-se nesse trabalho uma distinção entre ciência e discurso da ciência. Do ponto de vista histórico e epistemológico, é notória a pluralidade relativa ao conhecimento científico. Não é possível tratar a ciência enquanto um conceito generalista ou unívoco. Não obstante, é possível considerar que, na atualidade, o conhecimento científico tem sido manejado discursivamente de tal modo que faz surgir uma *tecnociência*. Esta sim seria responsável pela difusão d'A ciência.

“A” ciência, generalizada e com forte apelo técnico e pragmático, tem uma função silenciadora, com o conseqüente apagamento da enunciação. “A” ciência, tão arraigada no discurso² propagado pelo especialista contemporâneo, pressupõe uma objetualização do sujeito. Tudo aquilo que não se adequar à série de enunciados harmonicamente reunidos, será abolido do discurso d'A ciência.

No contexto desse trabalho é importante enfatizar as acepções generalistas acerca d'A ciência, justamente para marcar essa transmutação contemporânea, a qual produz a ilusão de que haveria unicidade no campo científico, sendo que o “tradutor” desse suposto bloco maciço (e uníssono) d'A ciência seria o especialista.

Da mesma forma, não há possibilidade de haver “O” conhecimento, “O” aluno, “O” professor, pois essas categorias não são nem universais, nem ahistóricas. Porém, é exatamente essa generalização proposta pelo *especialista*. No caso específico dos alunos considerados como *público-alvo* da inclusão – os chamados *incluídos* – é muito comum obliterar sua complexidade em nome de uma categorização a qual prioriza os aspectos orgânicos.

¹ Aqui nos referimos especificamente a dois textos em que o psicanalista Jacques Lacan desenvolve reflexões importantes no que concerne ao discurso da ciência: *A ciência e a verdade* (LACAN, 1966/1998) e o *Seminário 17- o avesso da psicanálise* (LACAN, 1969-1970/1992).

² O mencionado discurso difundido pelo *especialista* seria forjado a partir da imbricação do *discurso universitário* e *discurso do capitalista*, conceitos formulados por Jacques Lacan. No segundo capítulo desse trabalho essa proposição será aprofundada.

Aquilo que se propaga de modo enfático através do *especialista* é uma lógica instrumental. No caso específico da inclusão escolar, percebe-se que o discurso oficial enfatiza sobremaneira a dimensão do *como fazer*, a qual obedece a uma racionalidade técnica. Consideramos muito mais pertinente o aprofundamento de uma questão que deveria embasar todo ato educativo, qual seja, *em nome do que fazer*.

A ascensão e valorização do saber especializado na atualidade parecem cumprir a função de abreviar os inúmeros estímulos com que somos bombardeados cotidianamente. O especialista supostamente acabaria com o mal-estar contemporâneo, todavia o predomínio da técnica silencia os sujeitos. A ilusão de bem-estar propagandeada pelo especialista retiraria o poder de ação dos sujeitos, fazendo com que a pretensa certeza seja creditada aos números e aos instrumentos produzidos por uma razão tecnocientífica. Como bem enfatiza Siqueira (2012, p. 35):

O apagamento do sujeito, operado pelo enraizamento da técnica no tecido social, e a conversão do desejo em necessidade no âmbito dos negócios humanos, operada pelo deslocamento do sujeito para o indivíduo do público-alvo do capitalismo, retiram dos homens sua condição política e instalam no lugar a supremacia da gestão. Essa passagem do político para a gestão aponta para o declínio da ação, ou seja, para o recuo da possibilidade de produzir o novo do encontro entre sujeitos e no encontro entre eles.

Silva (2001) sublinha a obsessão contemporânea de querer antecipar o futuro a partir de uma gestão tecnocrática, desvalorizando o presente e suas tensões inerentes. De acordo com o autor, deveria haver espaço para uma atuação política, “no sentido mais profundo e originário do termo, isto é, compartilhando a palavra, e fazendo da palavra política expressão da responsabilidade inerente à ação histórica” (Ibidem, p. 249).

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho reflexivo-conceitual, e seu delineamento pressupõe uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa documental, no contexto desse trabalho, determina uma abordagem qualitativa, a qual “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (SILVA et al., 2009, p. 4557).

Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e

posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo (Ibidem, p. 4561).

Todo o material selecionado a partir da pesquisa documental foi cotejado com alguns pressupostos psicanalíticos, oriundos das contribuições de Sigmund Freud e Jacques Lacan, e também com reflexões filosóficas de autores expressivos, como Hannah Arendt e Walter Benjamin, primordialmente, os quais nos auxiliam a circunscrever certos traços característicos da contemporaneidade, sobretudo no que tange à ruptura com a tradição e ao declínio da experiência narrativa.

É importante salientar que a tentativa de articulação entre algumas proposições arendtianas e pressupostos psicanalíticos implica em um risco, assumido nesse trabalho. Não obstante, mantém-se o alerta de que essas concepções estão alicerçadas em campos epistemológicos e ontológicos distintos. O risco assumido no que concerne à tentativa de interlocução entre esses dois campos, no contexto restrito desse trabalho, intenciona evitar aproximações muito dóceis, que talvez obscurecessem as tensões existentes.

A fim de discutir o processo de implementação da Educação Inclusiva no Brasil, sobretudo no que concerne ao retorno revigorado da lógica clássica da Educação Especial, assim como à supremacia do saber especializado, optou-se pela seleção e análise da legislação federal específica, na forma de leis, decretos, portarias e resoluções, além de documentos internacionais. Outro material escolhido para análise foi uma publicação da mídia dirigida aos professores, a revista *Nova Escola* (Editora Abril), no período de 1994 a 2012. As matérias e reportagens selecionadas para análise têm relação com os seguintes temas: educação especial, educação inclusiva e especialista. A escolha por esse periódico se justifica, pois ele é subsidiado através de parcerias com o governo federal, o que tem permitido sua distribuição gratuita às escolas públicas brasileiras. É publicado desde 1986 e vem se constituindo como um importante veículo de divulgação de ideias e práticas pedagógicas junto aos professores.

O predomínio do saber especializado veiculado por *Nova Escola* e a consequente desvalorização da experiência do professor transformam o periódico em um exemplo paradigmático da produção e consumo exacerbado do saber especializado na atualidade. Revah (2009) aponta que os professores, ao serem caracterizados como meros executores das técnicas disseminadas por *Nova Escola*, são reduzidos a objetos.

Objeto desse saber, reduzida a executora de um saber que os especialistas possuem, a professora torna-se uma figura secundária, esvazia-se, adquire o estofado do que pode ser substituído com facilidade, torna-se, ela própria, semelhante aos objetos que ocuparam o seu lugar, mas sem o seu brilho. Para brilhar, para ser uma “boa professora”, precisa de toda a parafernália didática do mercado didático criado, entre outros, pela *Nova Escola* e pelos especialistas que nela comparecem. Além disso, graças a eles, parece ficar reduzida ao que é da ordem do objeto-mercadoria. (Ibidem, p. 311)

Não é casual a escolha pela data inicial – 1994 – no que se refere à pesquisa documental elaborada a partir da leitura da revista *Nova Escola*. Nesse ano foi firmada a Declaração de Salamanca, documento oficial da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha.

A Declaração de Salamanca tornou-se um ícone da educação inclusiva ao reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e renovar a garantia dada pela comunidade internacional na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia).

De acordo com Lerner (2013, p. 22), “A Declaração de Salamanca, sem dúvida, constituiu-se como um ponto de inflexão para a educação especial. Desde sua realização, passou a ser referência obrigatória para o desenvolvimento de políticas inclusivas em todo o mundo e internacionalizou o termo “necessidades educativas especiais””. A referida Declaração trata de princípios, política e prática na área das necessidades educacionais especiais e foi referendada em 1994, na Espanha, com a representação de 92 países e 25 organizações internacionais.

Kassar (2011) analisa criteriosamente alguns elementos que se articulam para a assunção do tema inclusão no Brasil. Experiências em diferentes países, movimentos da sociedade civil, assim como acordos internacionais se entrelaçam e, ao mesmo tempo, auxiliam na disseminação do discurso da Educação Inclusiva. As conferências internacionais impactam os países e suas proposições internas e, como consequência, é possível estabelecer relações entre documentos internacionais e leis e diretrizes educacionais em diferentes países, o que corrobora o chamado processo de globalização, o qual se explicita através das agências multinacionais que direcionam ações através de suas declarações, seus acordos e convênios multilaterais.

Todos os aspectos apresentados vão indicando uma forte relação entre agências internacionais e elaboração de políticas educacionais. Como já me referi anteriormente, no início dos anos [19]90 as agências

multilaterais abriram-se para as demandas da promoção de direitos humanos e programas e ações foram propostos disseminando conceitos e posições. Nesse período, o termo inclusão passa a fazer parte do discurso educacional brasileiro. (KASSAR, 2011, p. 51)

Lopes e Rech (2013) assinalam que ao longo dos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, entre 1995 e 2010, a inclusão no âmbito escolar tornou-se um imperativo do Estado brasileiro.

Com a necessidade de educar a todos, o Governo FHC [Fernando Henrique Cardoso] priorizou três ações principais. Sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), propondo que a educação fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino; elaborou o Plano Nacional de Educação em 2001, deixando transparecer o apelo pela construção de uma escola inclusiva; por fim, criou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, confirmando que o princípio de incluir a todos já estava claramente fundamentado por uma política de Estado. (LOPES; RECH, 2013, p. 213)

Podemos considerar que o atual governo, sob o comando da presidente Dilma Rousseff, continua empreendendo esforços para atender às recomendações elaboradas pela Organização das Nações Unidas (ONU), a partir do cumprimento de metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), e na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994).

Bezerra e Araújo (2013) explicitam as proposições político-pedagógicas de inspiração neoliberal do *fenômeno inclusão escolar*. De acordo com os autores, tanto na Declaração de Jomtien quanto na Declaração de Salamanca sobressai a forte participação das agências de regulação global do capitalismo, com destaque para o Banco Mundial. Dessa forma, surge “o modelo de educação para todos, por meio do qual se revive um velho credo pedagógico, transmutado como grande novidade: é preciso satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada um, pois a educação é propulsora de desenvolvimento socioeconômico pacífico, solidário e equalizador das diferenças individuais” (Ibidem, p. 579).

As políticas públicas nacionais de inclusão escolar, em sintonia com demandas globais, evidenciam convicções neoliberais, as quais preconizam a concorrência, a competição, a ampla circulação e o livre-mercado de consumo. Lopes e Rech (2013) salientam que o neoliberalismo, em contraposição ao liberalismo clássico, já não teria *horror ao Estado*.

[...] ao contrário, para o neoliberalismo cabe ao Estado promover as condições favoráveis para o melhor funcionamento do mercado, alfa e ômega das formas mais “avançadas” do capitalismo. Portanto, o que o neoliberalismo quer é produzir, pelo estímulo ao desejo de comprar e consumir e pela promoção da competitividade, sujeitos que saibam jogar os jogos do livre-mercado. E, para que isso aconteça, *todos os sujeitos devem estar incluídos nas mais variadas instâncias da sociedade*, mesmo que em gradientes distintos de participação social e econômica. (LOPES; RECH, 2013, p. 214, grifos nossos)

Ao compararmos os dois documentos internacionais que balizaram as principais políticas públicas brasileiras concernentes à inclusão escolar – a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca – percebe-se uma transmutação bastante reveladora. A primeira tinha como objetivo estabelecer como meta internacional a *educação para todos* até o ano 2000. Interessante sublinhar que as *necessidades especiais das pessoas com deficiência* aparecem brevemente citadas no texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, relatório Final da Conferência de Jomtien. Já a Declaração de Salamanca reafirma o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994), o que denota uma especificidade. O *para todos* da Declaração de Jomtien se transforma em *para aqueles com necessidades educacionais especiais*. Cabe ainda destacar um trecho paradigmático da Declaração de Salamanca, o qual repercute fortemente no Brasil: “reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (Ibidem).

No destaque acima se evidencia o fortalecimento da Educação Especial. Como consequência dessa premissa, frequentemente o termo Educação Inclusiva é entendido no Brasil como a inclusão no sistema regular de ensino dos alunos *especiais*. O título de um importante documento oficial é revelador: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Renova-se a interrogação que baliza o presente trabalho: o processo de implementação da Educação Inclusiva no Brasil rompe com a lógica clássica da Educação Especial?

O trecho a seguir, retirado do periódico *Nova Escola*, aponta exatamente essa ênfase no *especial* quando se trata da inclusão escolar.

Embora esta edição especial trate apenas de inclusão de quem tem deficiência mental, física ou sensorial, vale lembrar que a Declaração de Salamanca - documento sobre
--

princípios de Educação Inclusiva, de 1994 - estabelece que a escola inclusiva é aquela que contempla muitas outras necessidades educacionais especiais: crianças que têm dificuldades temporárias ou permanentes, que repetem de ano, sofrem exploração sexual, violação física ou emocional, são obrigadas a trabalhar, moram na rua ou longe da escola, vivem em extrema condição de pobreza, são desnutridas, vítimas de guerras ou conflitos armados, têm altas habilidades (superdotadas) e as que, por qualquer motivo, estão fora da escola (em atendimento hospitalar, por exemplo). Sem esquecer daquelas que, mesmo na escola, são excluídas por cor, religião, peso, altura, aparência, modo de falar, vestir ou pensar. Tudo isso colabora para que o estudante tenha cerceado o direito de aprender e crescer. (*Nova Escola*, edição especial, outubro/ 2006)

O destaque acima faz referência à Declaração de Salamanca, o que indica a disseminação das ideias referendadas nesse documento nos meios escolares. De forma paradoxal, o periódico explicita que o termo *inclusão* deveria ser ampliado, contudo assinala que na referida Edição Especial, cujo título é justamente “Inclusão”, tratar-se-á exclusivamente do *especial* – deficiência mental, física ou sensorial.

Cabe sublinhar que, apesar da enorme influência da Declaração de Salamanca na legislação brasileira relativa à Educação Inclusiva, o país não participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994. Rosita Edler Carvalho, que na época trabalhava na Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC³), relata esse fato:

A Conferência de Salamanca não aparece mencionada como fonte de subsídios, embora pareça implícita na citação dos documentos apresentados pelo Brasil em conferências realizadas pela UNESCO. Ocorre que, lamentavelmente, o MEC não se fez representar em Salamanca. Aqui cabe uma “pitada” de história pois estava eu à frente da Secretaria de Educação Especial, no MEC em 1994 e, apesar dos esforços para nos fazermos representar, a burocracia foi mais forte e o MEC perdeu a oportunidade de participar e de trocar idéias e experiências com os colegas representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, que estiveram presentes em Salamanca. (CARVALHO R., 2004, p. 9)

É importante assinalar que em inúmeros textos acadêmicos e jornalísticos essa informação referente ao fato de que o Brasil não enviou representantes à Salamanca é omitida. Frequentemente há a menção de que o país teria participado da Conferência e

³ Vale destacar que em 1930, no governo do presidente Getúlio Vargas, foi fundado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Em 1937, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Somente em 1953 há a separação e criação do Ministério da Saúde, sendo que o MEC, como até hoje é conhecido, passou a denominar o Ministério da Educação e Cultura. Em 1985, torna-se Ministério da Educação, separado do Ministério da Cultura. Na origem, percebe-se que os assuntos relacionados à Saúde e Educação estavam entrelaçados. Ao longo desse trabalho se evidencia a continuidade da aliança entre Medicina e Pedagogia.

seria signatário da Declaração. Nas raras ocasiões em que o fato é mencionado, não parece haver grande relevância. Destaca-se esse episódio no presente trabalho porque acreditamos que esse *apagamento da origem* tenha consequências.

Apontar algumas incongruências relativas à Declaração de Salamanca, seja o *esquecimento* acerca da não participação do governo brasileiro na mencionada conferência ou no predomínio do *especial* nos pressupostos de uma educação *para todos*, tem o objetivo de tornar o debate concernente à Educação Inclusiva mais complexo. Alinhado à perspectiva psicanalítica, esse trabalho não objetiva sustentar a verdade última acerca da inclusão escolar, afinal essa pretensão se assemelharia à caracterização de uma “visão de mundo”, uma *Weltanschauung* em termos freudianos. Segundo Voltolini (2011, p. 19-20, grifos do autor), “Toda visão de mundo, por ser imaginária, expressa uma *síntese*, enquanto o procedimento psicanalítico, como sugerido no próprio nome, é fundado no polo antinômico da síntese, ou seja, no da *análise*”. Essa é a proposta desse trabalho, *analisar* alguns ideais da Educação Inclusiva que se encontram extremamente *sintetizados* no seu processo de implementação.

No discurso oficial se apresenta a inclusão escolar como um processo necessário, natural, fruto da dita evolução da sociedade. Desse modo, qualifica-se sempre a concepção mais atual como, necessariamente, mais “evoluída” que a anterior.

A premissa de uma história evolutiva e linear é muito marcante em relação à Educação Especial. Alguns autores (PESSOTTI, 1984; SASSAKI, 1997; KIRK; GALLAGHER, 2000), por exemplo, ao analisar a história da Educação Especial em países da Europa e América do Norte, identificam quatro estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas que apresentam deficiências, os quais podem ser resumidos da seguinte forma:

- Primeiramente, na era pré-cristã, os deficientes eram negligenciados e maltratados. O tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido;

- No segundo estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, com a difusão do cristianismo, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais;

- O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte;

- No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa tida como normal.

Tal análise linear da história – aparentemente imparcial e objetiva – privilegia um olhar para o passado com base nas condições impostas pelo presente. A passagem do primeiro para o segundo estágio, por exemplo, tem como referência o cristianismo. Pode-se entender que a *evolução*, nesse momento histórico, deve-se a essa concepção religiosa. O quarto – e último estágio – seria necessariamente melhor porque introduz o *diferente* no ensino regular. O *progresso*, nesse sentido, relaciona-se ao acesso à educação. O risco de uma análise progressiva e evolutiva da história é a desconsideração das contradições intrínsecas à atualidade, como se esta não carregasse em si concepções anteriores sob uma “roupagem nova”. Além disso, valores como o cristianismo, o acesso à escola e a presença do especialista não podem balizar momentos históricos que não se pautavam por tais concepções.

Essas interpretações sobre o percurso histórico dos excepcionais e da educação especial reproduzem, por um lado, o cientificismo neutro que separa tanto os primeiros quanto a segunda da construção histórica da humanidade, na medida em que a excepcionalidade é vista como uma característica estritamente individual, *diferente da espécie*, enquanto que a educação especial se confina ao *esforço da moderna sociedade democrática de integração desses “sujeitos intrinsecamente diferentes” ao meio social*. Por outro lado, é fragmentada e descontextualizada, na medida em que não os correlacionam nem com o desenvolvimento da educação em geral, muito menos com as transformações sociais, políticas e econômicas por que passaram as diversas formações sociais. (BUENO, 1993, p. 56, grifos do autor)

A fim de corroborar essas reflexões, cabe lembrar as críticas do filósofo Walter Benjamin a respeito de uma forma de escrever a história: a historiografia ‘progressista’, a qual concebe o tempo como cronológico e linear, o que se vincula a uma ideia de um progresso inevitável (GAGNEBIN, 1994).

Em seu interessante ensaio *Sobre o conceito de história*, Benjamin (1994, p. 225) lembra a afirmação do historiador francês Fustel de Coulanges, que recomendava ao “historiador interessado em ressuscitar uma época que esqueça tudo o que sabe sobre fases posteriores da história”. Benjamin critica a ideia de história como continuidade, sendo uma das tarefas centrais do historiador “escovar a história a contrapelo” (Ibidem). Sem negar que os conhecimentos e as atitudes humanas se alteram, o autor recusa o

mito do progresso da humanidade. “A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia de progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha” (Ibid., p. 229).

Longe de pensar o passado como algo estanque e imutável, Benjamin (1994) propõe pensá-lo como indefinidamente inacabado e, dessa forma, sujeito a continuações e reinterpretações no presente.

Alinhado à perspectiva benjaminiana, Löwy (2005) adverte acerca da ilusão de neutralidade do historiador e ainda acrescenta: “trata-se de ir contra a corrente da versão oficial da história [...]. Será necessário lutar contra a corrente. Deixada à própria sorte, ou acariciada no sentido do pelo, a história somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão” (Ibidem, p. 74). O autor também sublinha que as reflexões de Walter Benjamin dissolvem a visão confortável da história como progresso inevitável, como se mais democracia, paz e liberdade fossem a norma.

Podemos considerar que Benjamin desnaturaliza a história, rejeitando a ideia de progresso como fenômeno naturalmente benéfico. Segundo Löwy (2005, p. 145), faz-se necessário “defender uma concepção de história como processo aberto, não determinado antecipadamente, em que as surpresas, as chances inesperadas, as oportunidades imprevistas podem surgir a qualquer momento”.

Hannah Arendt (2009, p. 37) evidencia a dificuldade em alterar “a imagem tradicional conforme a qual pensamos o tempo movendo-se em linha reta”. Em contrapartida, de acordo com a autora, “o tempo não é um contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão” (Ibidem).

Diante dessa perspectiva, podemos considerar que a inclusão escolar tem sido propagandeada como um progresso da sociedade, um avanço em comparação com a histórica Educação Especial. O que se propõe discutir nesse trabalho é justamente o avesso desse discurso oficial.

O trecho a seguir, retirado do periódico *Nova Escola*, demonstra a ambição inclusiva, a qual pressupõe um ideal prescritivo e normativo.

Essa é também a proposta desta edição especial de NOVA ESCOLA. Mostrar que é perfeitamente possível incluir todas as crianças nas classes regulares. Você, que já respondeu às perguntas da página 7, encontrará as respostas nas reportagens que falam sobre cada uma das deficiências: visual, mental, física, auditiva e múltipla. Além disso, vai descobrir num infográfico como deveria ser a infraestrutura ideal para as escolas

incluam todas as crianças e jovens, conhecer equipamentos e recursos tecnológicos que facilitam a vida dos que têm alguma deficiência e ler as histórias de cinco jovens que superaram dificuldades de todo tipo para se tornar professores. Finalmente, a revista traz uma série de resenhas de livros sobre diversidade para ler com os alunos e um lindo e exclusivo texto do escritor Waleyr Carrasco. (*Nova Escola*, edição especial, outubro/2006)

No destaque anterior se evidenciam vários aspectos comumente obscurecidos quando se trata do discurso oficial da inclusão. Logo no início se assinala um ideal totalitário no que concerne à *inclusão perfeita de todos*. Na sequência sobressai o domínio da categorização do chamado *público-alvo* da Educação Inclusiva, além da menção implícita relativa à necessidade de extenso conhecimento especializado – *Você, que já respondeu às perguntas da página 7, encontrará as respostas nas reportagens que falam sobre cada uma das deficiências* – além da indicação de um ideal arquitetônico para as escolas inclusivas sob a forma de *infraestrutura ideal*.

Efetivamente a inclusão escolar no Brasil tem sido idealizada enquanto um imperativo, o qual obedeceria a um pragmatismo técnico que exacerba uma *obsessão pelo outro*. A atenção ao desvio, àquilo que é considerado patológico, mal esconde que uma das facetas do *avesso* da inclusão escolar seja justamente o excesso de conhecimento. Incluir, nessa perspectiva, significaria apreender o outro, gerir suas ações, definir seu espaço e dar-lhe um nome. Ações de aproximação e conhecimento do *diferente*, as quais implicam em uma classificação minuciosa e detalhada. De acordo com Lockman (2013, p. 130), “a inclusão é o processo que irá possibilitar a aproximação desses sujeitos – anormais – na sociedade. Somente mediante essa aproximação – inclusão – é que se torna possível produzir saberes sobre eles e, em consequência, desenvolver estratégias que controlem e regulem suas formas de ser, enfim, que orientem suas condutas”.

Outro aspecto bastante revelador acerca da inclusão escolar diz respeito à extrema valorização dos aspectos legais, os quais parecem mascarar tensões, anular divergências e, por vezes, calar os sujeitos envolvidos. Professores e alunos, os principais atores desse processo, são “falados” através da legislação. Dessa forma, a tarefa educativa fica reduzida a diretrizes jurídicas e o aluno *especial* se cala para “fazer falar” o discurso médico implícito no discurso jurídico.

Implícito, mas abundante, visto que toda categorização utilizada para definir juridicamente o “público-alvo” da educação especial na perspectiva da educação inclusiva advém da terminologia médica, principalmente aquela referendada pelo

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁴ (APA, 2013), atualmente na sua quinta versão.

É preciso compreender que, historicamente, o saber médico vem ocupando um espaço de legitimidade e de cientificidade, e, quando produz um diagnóstico sobre os sujeitos, também está, ao mesmo tempo, produzindo determinadas verdades sobre eles, conferindo-lhes uma série de características, estabelecendo níveis do seu desenvolvimento, limitações para a sua aprendizagem, assim como fazendo prescrições para a sua própria vida. No meu entendimento, é justamente esse processo de estabelecer prescrições sobre os sujeitos, posicionando-os em lugares diferenciados, que precisa ser problematizado, desnaturalizado. (LOCKMANN, 2013, p. 137-138)

Clavreul (1983, p. 239) sublinha a aliança entre os discursos médico e jurídico e explicita que “O discurso médico instaura uma ordem das coisas, e esta ordem é tão jurídica e normativa quanto a ordem jurídica comum”. Além de apontar essa profícua aliança, o autor ainda indica que a prevalência é do discurso médico, afinal “A *competência* do jurista [...] se apaga diante da *competência* do médico” (Ibidem, p. 254, grifos do autor).

A fim de discutir alguns (in)convenientes paradoxos que se destacam no *avesso* do idealizado processo de implementação da Educação Inclusiva no Brasil, esse trabalho foi dividido em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, ***Furor includenti: uma faceta contemporânea***, se analisa inicialmente a emergência do termo inclusão. Um conceito inespecífico, o qual tem subscrito fenômenos bem diversos, tais como inclusão bancária, inclusão digital e, claro, inclusão escolar. Na sequência do capítulo, se apresenta a revista *Nova Escola* como um exemplo paradigmático da nossa época, no que concerne ao excesso e extrema valorização do saber especializado.

No segundo capítulo, ***A ruptura com a tradição e a consequente ascensão do especialista***, se discutem as proposições de Hannah Arendt e Walter Benjamin no que tange à dificuldade das experiências comuns e compartilhadas de nossos antepassados em iluminar nossos problemas atuais. A tradição – enquanto o conjunto de realizações históricas, costumes e práticas discursivas – já não se apresentaria de forma coesa e nem tampouco teria força de autoridade. Especificamente no âmbito escolar, percebe-se, como um dos efeitos da ruptura com a tradição e do declínio da experiência narrativa, a ascensão e circulação de um determinado tipo de discurso anônimo e impessoal,

⁴ Tradução para a língua portuguesa do original *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM).

propagandeado como sinônimo de neutralidade pretensamente científica. Diante dessa perspectiva, a dimensão humana da experiência desapareceria em prol de um saber tecnocientífico difundido pelo especialista. As proposições lacanianas relativas ao discurso, enquanto laço social, são utilizadas como fundamento para análise da ascensão do saber especializado.

No terceiro capítulo, **Classificação, norma e nomeação: face oculta da inclusão?**, se analisa mais detidamente o resultado da pesquisa documental realizada a partir do periódico *Nova Escola* (Editora Abril). Propõe-se uma sistematização com o objetivo de discutir o *avesso* do processo de implementação da Educação Inclusiva no Brasil. Para tanto, discutem-se alguns marcos históricos importantes concernentes à institucionalização da Educação Especial, ainda como subsistema de ensino, antes do advento dos ideais de inclusão, assim como a proposta atual de transversalidade da Educação Especial. Alguns (in)convenientes paradoxos são aprofundados, tais como, a histórica aliança entre Medicina, Psicologia e Pedagogia; a exigência de especialização na formação e atuação do professor *inclusivo*; o excesso de regulação protocolar nos laços entre professores e alunos, além da exacerbação da (imprescindível) parceria entre escola e família.

No último capítulo, **Não só para todos mas ainda para cada um**, se discute a famosa e disseminada expressão *para todos*, enquanto um ideal standardizado, homogeneizante e pretensamente harmônico, ditado pelo discurso jurídico que apregoa o cumprimento incondicional da inclusão total e irrestrita. Alinhado a essa perspectiva, também se analisa o menos explícito *para cada um*, ou seja, a ânsia pelo protocolo perfeito, sob medida, o qual pressupõe uma correspondência direta entre “O” diagnóstico e “A” metodologia mais adequada, por exemplo. O aluno em questão, reduzido ao significante *incluído*, tornar-se-ia totalmente *compreensível* graças à captura e aprisionamento da sua singularidade por um discurso tecnocientífico. Em contrapartida, no final do capítulo, propõe-se uma inflexão dessas duas expressões – *para todos* e *para cada um* – a fim de provocar a seguinte indagação: Seria possível uma educação que não aniquilasse a singularidade, ou seja, na qual *cada um* pudesse aparecer e que, ao mesmo tempo, propiciasse um solo comum *para todos*?

C A P Í T U L O 1

Furor includenti: uma faceta contemporânea

Às vezes me pergunto se a vida moderna
 não tem mais de moderna do que de vida.
 (MAFALDA, personagem criada por Quino)

1.1 Lepra e peste: o que a inclusão tem a ver com isso?

A inclusão está em voga, e não só nos meios escolares. Diferentes setores utilizam o termo para designar uma ampliação de suas fronteiras de atuação. Ampliação essa que se pretende total, irrestrita, sem deixar ninguém do lado de fora. Dessa maneira, fala-se em *governo da inclusão*⁵, para referir-se ao trabalho promovido pela administração pública municipal em todos os bairros de uma cidade e, por consequência, possibilitar o atendimento de todas as *necessidades* de seus habitantes, sem exceção; assim como se anuncia a última fronteira conquistada por um banco privado⁶, demarcando sua presença em todo o território nacional, ao atingir a totalidade das cidades brasileiras – fato nomeado pela instituição financeira como *inclusão bancária*; como também se propõe a diminuição dos custos do acesso à *internet*, a fim de possibilitar a *inclusão digital* dos habitantes de determinado Estado brasileiro⁷, só para citar alguns exemplos. Parece haver atualmente um verdadeiro *furor includenti!*

Em contrapartida, nossa época, que se orgulha tanto de propagandear a *inclusão*, parece não se dar conta do explícito desejo de *exclusividade*. Parece que desejamos – abertamente – a *exclusividade* para *nós* e relegamos – de forma benevolente – a *inclusão* para os *outros*. “É sempre interessante ‘ouvir’ as palavras: percebam a valorização positiva do termo ‘exclusivo’, quando ligado à riqueza e ao luxo. Ter um carro exclusivo, uma roupa exclusiva, um tratamento exclusivo no banco ou no plano de

⁵ Expressão utilizada em 2010 pela administração pública da cidade de São Bernardo do Campo/SP, a qual “tem a inclusão como principal bandeira” (Disponível em: www.saobernardo.sp.gov.br).

⁶ Aqui nos referimos ao Banco Bradesco, o qual anunciou em novembro de 2009 – através de propaganda veiculada em jornais, revistas, canais de televisão, emissoras de rádio e na *internet* – a instalação de uma agência bancária na cidade de Novo Santo Antônio, no Mato Grosso, completando dessa forma sua presença em todas as cidades brasileiras. Segundo a instituição, “O Bradesco atingiu a inclusão geográfica de 100% nos 5.564 municípios brasileiros [...]” (Disponível em: institucional.bradesco.com.br).

⁷ Em outubro de 2009, o então governador de São Paulo assinou um decreto que criava o programa Banda Larga Popular – acesso rápido e barato à *internet* (Disponível em: www.saopaulo.sp.gov.br).

saúde particular. A ‘exclusividade’ é um valor nas estratégias de marketing” (SCHILLING, 2008, p. 17, nota de rodapé).

Interessante assinalar a etimologia dos termos inclusão e exclusão. De origem latina⁸, as palavras *includere* e *excludere* significam, respectivamente, em português, ‘fechar por dentro à chave, incluir’ e ‘deixar trancado para fora, excluir’. Podemos considerar que ambos os termos – inclusão e exclusão – nos remetem à noção de isolar por dentro ou por fora aquilo que se pretende incluir ou excluir.

Referente aos termos *inclusão* e *exclusão*, Michel Foucault, em *Os anormais* (2001b), traça um interessante paralelo entre dois mecanismos de poder através da análise de medidas tomadas na Europa Medieval em relação aos leprosos e aos doentes da peste. Comentando tal trabalho, Pinto (1999, p. 37) considera: “As condições da lepra e da peste e as correspondentes ações de exclusão e inclusão são proíficas metáforas para se pensarem os processos de exclusão e inclusão de grupos, classes e indivíduos em geral, no mundo contemporâneo e, principalmente, em sociedades como a brasileira”.

O paradigma da lepra é claramente a exclusão e tratava-se de “manter fora”, de excluir da cidade os leprosos. É o modelo de uma cidade pura, que mantém fora de si os estranhos e também o modelo daquilo que Foucault chama de *grand enfermement*, isto é, o “grande fechamento”, o “grande internamento”, portanto, fechar e excluir.

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre um indivíduo (ou grupo de indivíduos) e outro. Era, de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade. [...] essa exclusão do leproso implicava a desqualificação – talvez não exatamente moral, mas em todo caso jurídica e política – dos indivíduos assim excluídos e expulsos. (FOUCAULT, 2001b, p. 54)

No Brasil, segundo Fornazari e Mattos (2005), a partir da década de 1930, foi implementada a Campanha Nacional de Combate à Lepra, baseada no confinamento compulsório de leprosos em instituições asilares. Semelhante aos leprosários medievais europeus, também aqui era comum dar aos doentes asilados capacitação acerca do

⁸ Viaro (1999, p. 11, grifos do autor) destaca a raiz latina das palavras *includere* e *excludere*, que significam “respectivamente em português ‘fechar por dentro à chave, incluir’ e ‘deixar trancado para fora, excluir’”. Ora o radical CLUD é apofonia de CLAUD ‘fechar’, mesma raiz de *clavis* ‘chave’”. O autor ainda aponta a semelhança da construção desses termos em outro idioma, o alemão, que “moldou dois verbos traduzindo essas duas ideias por meio do decalque: *einschliessen* ‘incluir’ e *ausschliessen* ‘excluir’, com o seu radical SCHLIESS ‘fechar’ e com os prefixos *ein-* e *aus-*, correspondentes aos *in-* ‘dentro’ e *ex-* ‘fora’ latinos” (Ibidem).

exercício da enfermagem para que eles próprios cuidassem de si, sem uma assistência terapêutica de fato. A fim de evitar resistência em relação ao internamento compulsório em hospitais-colônia, depois da retirada do doente e dos familiares da casa, seguia-se “a queima da edificação e de todos os pertences da família, incluindo roupas, documentos e alimentos” (FORNAZARI; MATTOS, 2005, p. 46). A queima das casas significava a exclusão radical daquele sujeito e daquela família, do lugar onde até então viviam. Para o futuro interno, significava perder sua identidade para, então, constituir outra: a de leproso.

Tudo indica que enquanto na Idade Média a lepra era tida como um reflexo do pecado, sendo o enfermo excluído da sociedade mediante rituais de segregação, no Brasil do século XX ela foi observada como sinônimo de impureza da raça, feiúra, ameaça ao mundo dos sãos e ao grande projeto de modernização do país, sendo também observada a presença de rituais, muitos deles produzidos no passado, embora estes adaptados ao contexto de seu tempo, por exemplo, a queima das casas e dos pertences das famílias vinculadas à doença. (FORNAZARI; MATTOS, 2005, p. 53)

Retomando as reflexões propostas por Foucault (2001b), o esquema de exclusão e de separação da lepra dá lugar a um paradigma completamente diferente em relação à epidemia de peste, na Europa. Tal epidemia, quando se instaura na cidade, não poderia admitir “manter fora” os pestilentos. O que foi feito então? Foi criado pela primeira vez um modelo de vigilância, controle e articulação do espaço urbano. Este é dividido em setores e no interior destes, cada rua é tornada autônoma e colocada sob a vigilância de um intendente. Ninguém pode sair de casa e, mesmo assim, todos os dias os habitantes de cada casa são controlados: quantos são, se ainda estão lá, quem morreu e quem não etc. O território urbano passa a ser vigiado pelos intendentes, médicos e soldados.

A cidade em estado de peste – vou citar para vocês toda uma série de regulamentos, aliás, absolutamente idênticos uns aos outros, que foram publicados desde o fim da Idade Média até o início do século XVIII – era dividida em distritos, os distritos eram divididos em quarteirões, e então nesses bairros eram isoladas as ruas e havia em cada rua vigias, em cada quarteirão inspetores, em cada distrito responsáveis por eles e na cidade mesma seja um governador nomeado para tanto, seja escabinos que, no momento da peste, receberam um suplemento de poder. (FOUCAULT, 2001b, p. 56)

Enquanto o leproso era tomado por uma prática de rejeição e exclusão, o pestilento é enclausurado, vigiado, controlado e curado através de uma complexa rede de dispositivos que dividem e individualizam e, deste modo, articulam também a

eficácia do controle do poder. Segundo Foucault, o espaço político da modernidade, a partir do século XVIII até hoje, é resultado da fusão destes dois paradigmas que até então permaneciam distintos: a lepra e a peste. Todavia, Foucault (2001b, p. 55) assinala: “E creio que a substituição, como modelo de controle, da exclusão do leproso pela inclusão do pestífero é um dos grandes fenômenos ocorridos no século XVIII”.

Se a exclusão é o poder negativo, punitivo, aquele que – por excelência – marginaliza, a inclusão seria uma forma muito mais forte e eficaz de dominação. Enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, a inclusão parece ser o modelo do conhecimento, do exame, de uma observação próxima e meticulosa. “Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão” (FOUCAULT, 2001b, p. 57). De acordo com o autor, a substituição do modelo da exclusão da lepra pelo modelo de inclusão da peste corresponderia ao processo histórico a que chama de “invenção das tecnologias positivas de poder”.

A reação à lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação à peste é uma reação positiva; é *uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber*. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos. (FOUCAULT, 2001b, p. 59-60, grifos nossos)

A fim de problematizar a questão, cabe apresentar aqui algumas proposições do sociólogo Robert Castel. Diferente de Foucault, como discutido anteriormente, que opera a partir do par de opostos *inclusão-exclusão*, Castel (2008, p. 26) prefere o termo “desfiliação”, por considerar que o referido par de opostos conduz a um reducionismo radical que dificulta a análise das nuances implícitas nos fenômenos de vulnerabilidade e precariedade sociais, além de engendrar uma ideia de dicotomia estática. Como bem sublinha o referido autor, “A exclusão é estanque. Designa um estado, ou melhor, estados de privação. Mas a constatação de carências não permite recuperar os processos que engendram essas situações”.

Ao discutir as transformações ocorridas no trabalho assalariado⁹, sobretudo nas últimas décadas do século XX, Castel (2008, p. 569) considera que o conceito de

⁹ As análises de Castel (2008) estão alicerçadas sobre a realidade sócio-econômica e política francesa.

exclusão não seria o mais apropriado para caracterizar a vulnerabilidade dos indivíduos no mercado de trabalho, visto que “Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas”. Segundo o autor, o que se impõe a partir do fim do século XX não seria a exclusão, mas sim uma precarização das relações de trabalho e a consequente vulnerabilidade da condição salarial.

É verdade também que não há mais palavra para dar conta da unidade da multiplicidade dos “problemas sociais” que a substituíram – donde a moda da noção de exclusão, cuja indiferenciação vem recobrir uma infinidade de situações infelizes sem tornar inteligível seu pertencimento a um gênero comum. (CASTEL, 2008, p. 32)

Diante dessa perspectiva, a escolha pelo termo *desfiliação* – em contraposição à *exclusão* – se sustenta na medida em que se enfatiza uma “ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de um sentido”, o que “não equivale necessariamente a uma ausência completa de vínculos” (CASTEL, 2008, p. 536). A desfiliação caracteriza a ruptura das relações de sociabilidade que, no extremo, podem incidir em um isolamento social.

Isso nos interessa sobremaneira porque a escola pode ser considerada uma “estrutura portadora de um sentido”, a qual confere um reconhecimento social àqueles que a frequentam e engendra um sentimento de pertencimento. Como bem explicita Castel (1994, p. 39), “a partilha de modos de vida enraizados em uma tradição, a participação em valores concretos que, através do investimento nas práticas comuns e na cumplicidade produzida pelo sentimento de pertencer a um mesmo meio, estruturam a vida cotidiana e dão sentido”. Kupfer (2001, p. 80), em uma perspectiva psicanalítica, salienta o quanto “o discurso (ou discursos) em torno do escolar é particularmente poderoso” e acrescenta que a escola garante um lugar de pertinência, já que quem vai à escola recebe o estatuto de criança.

Rahme (2010), alinhada às proposições de Castel (2008), estabelece interessantes articulações com o paradigma da inclusão escolar.

Nesse sentido, qualificar como “incluídos” os sujeitos que estão dentro da escola e como “excluídos” os que estão fora pode simplificar a abordagem dos fenômenos educacionais aí subjacentes, desconsiderando o processo que precedeu essa situação limite. E uma análise, tecida nesses termos, pode também mostrar-se extremamente restrita, quando não considera que esses mesmos sujeitos podem estar fora do espaço escolar, mas inseridos em outros campos. (RAHME, 2010, p. 330)

A mesma autora ainda salienta que “o fato de um sujeito apresentar necessidades educacionais consideradas especiais não significa que ele se encontre, de partida, sempre excluído” e ainda argumenta que seria mais coerente “investigar melhor os processos de “afiliação” e de “desafiliação”¹⁰ em jogo na sua trajetória, evitando análises rígidas e redutoras que associam, por exemplo, a passagem dos serviços especializados para a entrada na escola comum como uma transição direta da exclusão para a inclusão” (RAHME, 2010, p. 330).

Importante destacar aqui uma menção de Kassir (2011) acerca da reação negativa de alunos surdos concernente ao possível fechamento do Instituto Nacional de Educação dos Surdos e do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, o qual desencadeou a mobilização de um ato público em Brasília, em maio de 2011. Além de noticiado nas mídias tradicionais, esse fato repercutiu fortemente na *internet*, com a publicação de vídeos, manifestos e abaixo-assinados em várias redes sociais contra o fim do ensino básico nas duas instituições. O motivo do fechamento, segundo as diretrizes das políticas públicas referentes à educação inclusiva, seria a obrigatoriedade de se matricular todos os alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Paradoxalmente, essa possibilidade de inclusão provoca um sentimento de exclusão naqueles que estudam e trabalham nas referidas instituições.

Cabe sublinhar que os protagonistas dessa mobilização – alunos e professores – se sentiam *afiliados*, como propõe Castel, nas instituições em questão. Um dos argumentos mais presentes nas chamadas redes sociais, contra o encerramento das atividades do Instituto Benjamin Constant, se referia ao fato dele ter uma história de quase 160 anos. Dito de outro modo, alunos e professores fariam parte de uma narrativa coletiva, secular (fato bem raro no Brasil!), plena de sentido. Certamente tratar o acesso ao sistema regular de ensino como necessariamente relacionado à inclusão, é minimizar a questão.

As reflexões propostas tanto por Foucault quanto por Castel se coadunam com o objetivo do presente trabalho, já que nos interessa sobremaneira discutir as vicissitudes da construção discursiva acerca do significante *educação inclusiva*, não em oposição à alardeada exclusão, mas primordialmente a partir do paradoxal *retorno do especial*, no tocante à tão requisitada (e valorizada) presença do dito *especialista*. Figura

¹⁰ A autora adota em seu texto o termo “desafiliação”, como uma referência à tradução do original, em francês, *désaffiliation*. Optou-se, no presente trabalho, em manter o termo “desfiliação”, da mesma forma como se apresenta nos diversos textos de Robert Castel traduzidos para o português.

marcadamente presente na chamada lógica clássica da Educação Especial e responsável, em diversos momentos históricos, pela impossibilidade de acesso de alguns alunos nas escolas regulares, o especialista de hoje é chamado em nome da inclusão. Analisar esse revelador paradoxo é uma tentativa de escapar do reducionismo presente no discurso corrente da Educação Inclusiva, o qual opõe exclusão de inclusão.

Ao considerar que o paradigma da inclusão seria o da vigilância constante, além do exame metucioso, Foucault parece destacar justamente aquilo que é esperado dos especialistas nos meios escolares: descrição das características dos chamados *incluídos*, auxílio na adequação curricular, assim como a regulação das condutas – tanto de professores, alunos, funcionários e familiares – diante do *novo* aluno. Dessa forma, o chamado *incluído* poderia ser considerado o *pestilento* contemporâneo. Já as proposições de Castel abrem um importante eixo de reflexão, qual seja, o discurso hegemônico acerca da educação inclusiva nos faz crer que, obrigatoriamente, antes do advento de políticas públicas inclusivas, o que ocorria era uma exclusão radical, sendo que o acesso e permanência dos *novos* alunos nas escolas regulares possibilitaria agora uma inclusão total. Nessa perspectiva, não seriam possíveis experiências interessantes nas chamadas escolas especializadas, nem tampouco vínculos de pertencimento e reconhecimento social.

1.2 **Revista Nova Escola: um ícone da nossa época**

Os antagonismos próprios ao campo educacional, que refletem as contradições da própria sociedade, desaparecem na maior parte das reportagens e artigos da revista [Nova Escola], prevalecendo uma visão operacional amparada na iniciativa pessoal como recurso suficiente para a resolução dos problemas pedagógicos. (BUENO, 2007, p. 304)

Incluir: fechar por dentro à chave. Certamente não é essa a concepção oficial acerca da educação inclusiva, porém sua pretensão universalizante, alicerçada no ideal de uma inclusão total, desvela algumas inquietações: além de abrigar sob o mesmo teto *regular* crianças que antes tinham destinos *especiais*, o que mais está sendo incluído? Quais concepções ainda teimam em permanecer fechadas, desta vez do lado de dentro das assim chamadas escolas regulares? Inquietações que norteiam esse trabalho, principalmente devido ao fato da tematização oficial acerca da inclusão escolar parecer privilegiar muito mais um modelo do que *deveria ser* em vez de possibilitar a discussão

acerca das contradições, desafios e dificuldades do que efetivamente *tem sido* esse processo.

Alinhado ao objetivo de questionar a incidência do excesso de especialização na regulação da vida contemporânea no que tange à construção discursiva e à emergência do conceito de educação inclusiva no Brasil, enfatiza-se que a discussão ora proposta busca delinear alguns ideais implícitos e consumidos nos meios escolares. Diante dessa perspectiva, optou-se pela análise de textos da revista *Nova Escola* (Editora Abril).

Em relação ao critério período de tempo, foram selecionadas as edições publicadas entre os anos de 1994 e 2012¹¹. A exploração do material abrangeu uma amostra de 151 textos¹². Atendendo ao objetivo do trabalho, selecionamos os textos cujo conteúdo reportava a três temas: *educação especial* (ainda entendida como subsistema educacional e, portanto, fora do chamado sistema regular de ensino); *educação inclusiva* e *especialista*. Em relação a esse último tema, foram escolhidos textos do periódico que tratam de síndromes, deficiências, doenças, comportamentos e atitudes que devem – segundo o periódico – ser “diagnosticados” pelos professores a partir de conhecimentos, sobretudo, das áreas médica, psicológica e fonoaudiológica.

Revah (2004) destaca que a mencionada revista é uma privilegiada fonte documental no acompanhamento acerca do surgimento e relevância de determinadas temáticas, ideias ou preocupações que circulam entre os professores, sobretudo devido ao fato do periódico circular em dez edições anuais.

É importante enfatizar que *Nova Escola* (Editora Abril) constitui-se fonte e objeto de investigação de diversas dissertações de mestrado e teses de doutorado. A partir de um levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca das pesquisas acadêmicas que, entre 2001 e 2010, utilizaram a revista *Nova Escola* como fonte documental, Bezerra e Araújo (2012, p. 166) destacam que “Os dados apontam 46 estudos focalizados na revista, dentre trabalhos de mestrado e doutorado, com predominância dos primeiros”. Ainda de acordo com os autores, a partir da leitura dos resumos disponíveis no portal Capes, as temáticas mais pesquisadas “referem-se à forma como o periódico representa a identidade docente, as interfaces entre linguagem,

¹¹ Entre 1994 e 2005, a leitura das edições foi realizada em sua versão impressa. Já entre 2006 e 2012, a leitura das edições foi feita em sua versão *on line*, disponível no *site* da revista (www.revistaescola.abril.com.br/)

¹² A lista completa dos textos analisados, com a indicação do título, seção, edição e ano da publicação, está no Anexo A.

discurso e manipulação ideológica, além de pesquisas que investigam o posicionamento de Nova Escola sobre práticas pedagógicas voltadas ao ensino de disciplinas escolares” (Ibidem).

Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nos últimos dez anos, houve a utilização do referido periódico para análise de temas variados, tais como: implicações da medicalização no cotidiano escolar (GUARIDO, 2008); representações concernentes à Educação Infantil (ANJOS, 2008); o discurso (psico)pedagógico sobre a adolescência (AGUIAR, 2007); modelo de professora ideal (ROCHA, 2007); saberes pedagógicos e modelos de docência (BARROS, 2006) e construtivismo (REVAH, 2004).

Uma das principais razões para essa escolha deve-se ao fato de *Nova Escola* ter-se consolidado, ao longo de mais de vinte anos, no “mais conhecido periódico dirigido a um segmento ocupacional específico” (COSTA; SILVEIRA, 1998, p. 346). *Nova Escola* tem a segunda maior tiragem de revistas do país, perdendo apenas para outra publicação do Grupo Abril, a revista *Veja*. Segundo o Instituto Verificador de Circulação (IVC), *Nova Escola*, em maio de 2013, teve uma tiragem de 588.098 exemplares¹³. Em circulação desde março de 1986, através da Fundação Victor Civita¹⁴, é subsidiada pelo Governo Federal, o que explica seu baixo custo e sua enorme inserção nas escolas públicas brasileiras. *Nova Escola* teve nove edições por ano até 1997, sendo que não havia exemplar nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Desde 1998, a revista passou a circular também em fevereiro. “Essa mudança correspondeu ao aumento do número de dias letivos, de 180 para 200, previsto na LDB, promulgada no Governo Fernando Henrique Cardoso” (BARROS, 2006, p. 26)

Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas de todo o território nacional. Grande parte da distribuição do periódico ocorria através deste convênio e o restante via bancas de revistas e assinaturas. A partir de 1991, durante o governo Collor, o subsídio financeiro estatal foi retirado, dificultando a aquisição da Revista pelas escolas. A partir de fins de 1992, FAE e

¹³ Outros dados sobre a circulação do periódico, relativos ao total de assinaturas, número de edições avulsas e total de leitores, além do perfil do leitor (sexo e idade), encontram-se no Anexo B.

¹⁴ A Fundação Victor Civita foi criada em 1985 a partir da iniciativa do empresário Victor Civita, fundador, em 1950, da Editora Abril. A referida Fundação é uma entidade sem fins lucrativos, mantida pela família Civita, e tem como missão “Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas” (Disponível em: www.fvc.org.br. Acesso em: 22 dez. 2013).

Fundação Victor Civita voltaram a assinar um acordo, agora restrito ao envio de apenas um exemplar de *Nova Escola* às escolas urbanas¹⁵. Graças ao impacto editorial dos anos anteriores – sustentado por sua forma de distribuição inicial – e às suas ligações com a Editora Abril, cujos produtos editoriais gozam de eficiente sistema de colocação junto a leitores e leitoras em potencial, a Revista vem garantindo sua fatia no mercado através da venda de seus exemplares em bancas e por meio de assinaturas. (COSTA; SILVEIRA, 1998, p. 347)

Revah (2013) explicita que o periódico *Nova Escola* pode ser considerado o veículo mais atuante e abrangente de difusão de ideias pedagógicas no país. O autor ainda salienta um interessante paradoxo, qual seja, apesar de ser uma revista pedagógica, o periódico indica claramente sua opção pela forma jornalística e a recusa da dimensão pedagógica. “Um periódico que, segundo o editorial do primeiro número, “não é nem deseja ser uma publicação pedagógica”, mesmo tendo como um de seus objetivos “fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho”” (REVAH, 2009, p. 302). Cabe destacar que “[...] a forma jornalística também se sobressai quando se explicita o modo como as revistas serão disponibilizadas a seus professores-leitores: nas bancas de jornal” (REVAH, 2013, p. 84).

Faria (2002), em sua análise sobre o referido periódico – *A revista Nova Escola: um projeto político-pedagógico em andamento* (1986-2000) – demonstra que ao longo das edições estudadas as políticas educacionais dos governos federais compõem a linha editorial da revista. A autora sublinha que apenas no Governo Collor, quando a parceria entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação é retirada, a tiragem da revista decresce drasticamente e *Nova Escola* passa a veicular reportagens sobre greves de professores, analfabetismo e descasos com a pré-escola, por exemplo. Os estudos de Faria contribuem para salientar a sintonia do periódico com as políticas públicas vigentes e com as sucessivas reformas educacionais.

Carvalho (2001, p. 155), ao discutir documentos de políticas públicas, sublinha seu caráter panfletário, “ressaltando como o jargão pedagógico e o recurso a expressões consagradas e slogans educacionais obnubilam a especificidade da tarefa educativa em

¹⁵ Em outubro de 2001 (edição 146, coluna Caro professor, p. 4), o diretor de redação de *Nova Escola* – Gabriel Pillar Grossi – anuncia que a revista, a partir daquela data, seria distribuída em todas as escolas públicas brasileiras. “NOVA ESCOLA, a partir de agora, está em todas as escolas públicas brasileiras. TODAS. Até o mês passado [setembro/2001] as que têm mais de 50 alunos já recebiam graças a uma parceria com o Ministério da Educação, que compra os lotes de assinaturas. A novidade é que a revista vai começar a chegar (como doação da Fundação Victor Civita, sonho que se tornou realidade com recursos de projetos especiais tocados ao longo do ano) também nos colégios com menos de 50 estudantes. [...] Com isso, a tiragem atinge o recorde de 638.000 exemplares”.

instituições escolares e ignoram os desafios concretos da ação docente nessas instituições.”

Trata-se do fato de que certos ideais educacionais e procedimentos pedagógicos veiculados por diretrizes e documentos de políticas públicas de educação frequentemente lançam mão de conceitos, imagens e expressões que passam imediatamente a constituir-se em elementos centrais do discurso pedagógico das instituições escolares, sem que, contudo, sua significação prática ou teórica - ou mesmo suas implicações operacionais -, sejam objeto de uma análise mais detida ou pelo menos tenham uma significação claramente compartilhada entre esses agentes institucionais do ensino. (Ibidem, p. 157)

Podemos considerar que o periódico *Nova Escola* assume a condição de informante e de facilitador das propostas oficiais. Com extraordinária rapidez, afinal “As mídias têm pressa” (ENDO, 2008, p. 20), ele busca oferecer aos professores fórmulas de como implementar corretamente em sala de aula as medidas preconizadas pelas políticas públicas em vigor. Silva (2009, p. 35, grifos da autora), ainda no que tange à conformidade da linha editorial do periódico com as diretrizes educacionais governamentais, explicita:

As propostas curriculares embutidas junto às práticas sugeridas e os discursos estabelecidos na revista reforçam o atendimento, *em tempo recorde* às Leis, Decretos, Deliberações, Indicações que se fazem presentes em nível federal e estadual. Trata-se de um periódico *a serviço da disseminação e implantação da legislação vigente*, tornando o professor conhecedor de seu papel e das expectativas que lhe são conferidas neste contexto educacional.

Walter Benjamin (1994), ao discutir a contemporânea substituição da *narrativa* pela *informação*, evidencia que a imprensa contribui para o empobrecimento da experiência:

Se fosse intenção da imprensa fazer com que o leitor incorporasse à própria experiência as informações que lhe fornece, não alcançaria seu objetivo. Seu propósito no entanto é o oposto, e ela o atinge. Consiste em isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor. Os princípios da informação jornalística (novidade, concisão, inteligibilidade e, sobretudo, falta de conexão entre uma notícia e outra) contribuem para este resultado, do mesmo modo que a paginação e o estilo linguístico. (BENJAMIN, 1994, p. 106-107)

Aquino (2013, p. 206) considera o periódico *Nova Escola* ao mesmo tempo uma “caixa de ressonância da mentalidade pedagógica dominante no país” e um “laboratório

de formatação discursiva dessa mesma mentalidade”. Devido ao fato do presente trabalho privilegiar a prática discursiva, a escolha pela análise dos textos do referido periódico se justifica porque nos auxilia na tarefa de discutir a singularidade desse acontecimento, o qual aparentemente mostra-se como uma mudança de paradigma: da Educação Especial para a Educação Inclusiva.

É importante assinalar que não se intenciona investigar práticas escolares ditas inclusivas, mas sim discutir, como já mencionado, algumas práticas discursivas que foram tecidas historicamente, desde o advento das primeiras instituições brasileiras que configuraram o campo da Educação Especial até a atual circulação dos ideais da chamada Educação Inclusiva. Não se trata de analisar melhores ou piores práticas em termos de inclusão escolar, mas sim conceber a emergência desse conceito, sua construção discursiva e sua circulação social como algo não específico dessa ou daquela instituição. O que nos interessa sobremaneira é deslindar alguns costumes, palavras, saberes, normas e leis que perpassam essa mudança histórica a fim de explicitar as possíveis contradições observadas no discurso corrente a respeito da educação inclusiva, principalmente no tocante à idealização desta última como sendo uma mudança de paradigma em relação à lógica clássica da Educação Especial. Cabe aqui lembrar a advertência de Lacan, destacada por Voltolini (2008b), no que se refere ao risco da revolução, ou melhor, “re-evolução”, ou seja, evoluir para voltar ao mesmo ponto, o que marca o pressuposto psicanalítico concernente à ideia de que a “repetição” precisa da novidade para renovar sua força.

A escolha pelo eixo discursivo descrito anteriormente se deu logo no início da pesquisa, no momento em que, a partir da análise da legislação brasileira referente à Educação Inclusiva, percebeu-se o paradoxal retorno do *especial*. Nos documentos oficiais, o *especial* aparece no lugar da *inclusão*. Esse (in)conveniente paradoxo está explícito na legislação, com a profusão de termos como: serviços de apoio pedagógico *especializado*; atuação colaborativa de professor *especializado* em educação *especial*; classes *especiais*; professores capacitados e *especializados*; formação continuada, inclusive em nível de *especialização*; complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação *especial* (BRASIL, 2001b, grifos nossos).

Esse retorno também se revela de forma contundente na extrema valorização do papel do especialista, reivindicado por professores e escolas, o que parece apontar mais uma vez o *avesso* da Educação Inclusiva, qual seja, sua semelhança com a chamada lógica clássica da Educação Especial. O especialista – em autismo, em surdez, em

cegueira, só para citar alguns exemplos – exacerba sobremaneira o *furor classificatório*, já que prevalece a detecção de desvios e transtornos. A transversalidade da educação especial¹⁶ – proposta na legislação referente à Educação Inclusiva – parece aumentar o espectro do dito aluno *especial*, o que confirmaria uma das hipóteses levantadas durante a pesquisa de que a lógica clássica da educação especial se estenderia agora a todo sistema de ensino.

Cabe salientar, alinhado às teorizações foucaultianas, que as “falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros” (VEYNE, 2011, p. 25). É notório que a imprensa, como veículo de informação, tem o privilégio de difundir “verdades gerais”, sem caracterizá-las como construções históricas datadas. Como bem enfatiza Foucault (2001a, p. 12), “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” e o papel da imprensa é altamente relevante, pois se apresenta como uma das instâncias sociais que legitima, sanciona e distingue os enunciados verdadeiros dos falsos.

Foucault (2001a, p. 12-13) assinala que a “verdade” teria cinco características historicamente importantes:

Em nossas sociedades, a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes: a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).

Especificamente no que tange ao objetivo desse trabalho, nos interessa as proposições foucaultianas descritas acima relativas à importância das instituições que produzem o discurso científico, assim como sua difusão e consumo através dos aparelhos de educação ou de informação. Se o *furor includenti* parece ser uma marca da nossa época, não consiste em mero acaso que políticas ditas inclusivas tenham tanta repercussão nos meios escolares.

¹⁶ Esse tema será aprofundado no terceiro capítulo.

A linha editorial do periódico *Nova Escola*, como já apontado anteriormente, em consonância com as políticas públicas vigentes, faz da revista um perfeito material de análise discursiva das “verdades” oficiais transformadas em ideais a serem alcançados nos meios escolares. Interessante observar um ideal bastante recorrente relativo à responsabilização da escola pela viabilização de inúmeros projetos sociais. À escola cabe *incluir* tudo e todos. Nada parece escapar de uma intervenção pedagógica. Um trecho de uma reportagem da revista *Nova Escola* expressa de forma exemplar esse *furor includenti*: “Afinal, todo mundo sabe que *só a educação salva* – das drogas, das doenças, da desigualdade, da falta de democracia. Desde que ela tenha, acima de tudo, qualidade. E, isso, depende de você, professor” (edição 133, junho-julho/2000, p. 23, grifos nossos).

A responsabilidade da escola, a partir dessa perspectiva, está diretamente relacionada a aspectos da saúde pública (nota-se a clara referência às drogas e às doenças), da economia (concernente à desigualdade) e da política (no que tange à falta de democracia). E tudo isso sendo tarefa individual do professor. Um dos aspectos mencionados merece especial atenção nesse trabalho, pois é muito recorrente: nos textos do periódico que tratam da Educação Inclusiva há uma ênfase na aproximação do campo educativo a aspectos relacionados à saúde¹⁷.

Bueno (2007) explicita que em *Nova Escola* prevalece uma visão operacional da realidade pedagógica e também aponta o *voluntarismo* do professor como um aspecto essencial para a resolução dos problemas educacionais.

Os problemas educacionais são reiteradamente reduzidos a questões a serem resolvidas individualmente pelo professor, o qual é pressuposto como um ser dotado de inesgotável força de vontade, permanentemente disposto a se superar no cumprimento de sua missão. Esse tipo de abordagem parece baseado no modelo da auto-ajuda, pois reduz a complexidade e a materialidade dos problemas ao voluntarismo pessoal. Essa redução é determinada materialmente pelo modelo econômico neoliberal, desde suas origens no início dos anos de 1990. Ou seja, o lançamento de *Nova Escola*, ao coincidir com o recrudescimento de um modelo econômico fortemente inspirado na reprodução do capital via abertura dos mercados, indica uma forte sintonia com as premissas do Estado mínimo, uma vez que faz apologia da união da comunidade para a resolução dos problemas educacionais. (BUENO, 2007, p. 304)

¹⁷ Essa questão será aprofundada no terceiro capítulo dessa tese, em que se discute a profícua aliança entre os campos da Saúde e da Educação.

Concordamos com Veyne (2011, p. 25), quando este esclarece: “Explicitar um discurso, uma prática discursiva, consistirá em interpretar o que as pessoas faziam ou diziam, em compreender o que supõem seus gestos, suas palavras, suas instituições”. Importante assinalar que as *verdades* transformadas em *ideais* pela revista se apresentam em forma de prescrições para o professor. Prescrições essas que trazem a marca dos “discursos de fora”, como apontam Elzirik e Comerlato (1995). Essas autoras, também a partir do referencial foucaultiano, discutem a produção de verdade em educação, enfatizando a força dos discursos autorizados que vêm de fora da escola. Não são produzidos nela, mas se inscrevem em um campo legitimado, com um estatuto de verdade.

Uma característica marcante nos textos do periódico *Nova Escola* é a diferença na forma como são apresentadas as opiniões de professores e especialistas. Quando uma situação de sala de aula é relatada, as falas do professor – protagonista da experiência citada – aparecem ao longo do texto. Já os comentários dos especialistas merecem mais destaque do que as falas dos professores. Além disso, os comentários dos especialistas ganham muito mais visibilidade porque, frequentemente, são colocados em colunas à parte, o que chama muito mais a atenção do leitor.

De acordo com Aquino (2013, p. 206), a relevância do debate acerca de *Nova Escola* tem direta relação com “sua eficácia discursiva, esta não apenas a facultar, mas também a prolongar sua existência como artefato histórico e cultural”. Em consonância com o objetivo desse trabalho, o autor também salienta que uma das características do periódico que justifica seu sucesso editorial é justamente “a autorização discursiva mobilizada pela figura dos experts” (Ibidem), tida pelo autor como uma “peça-chave para a compreensão da mecânica geral do governo docente na atualidade” (Ibid.).

Em sua pesquisa, o referido autor analisa entrevistas publicadas em *Nova Escola*, entre 2005 e 2009, com 48 especialistas do campo pedagógico, alocadas junto à seção *Fala, Mestre!*.

De cunho expressamente opinativo, tais entrevistas vêm acompanhadas de uma obrigatória chancela acadêmica – a título de aval de véspera, parece-nos, ao que lá será proferido. Trata-se, assim, de assegurar a legitimidade da expertise via associação da imagem dos entrevistados a centros universitários de prestígio. [...] Outro índice da autorização dos entrevistados é a indicação, ao final da matéria, das produções de sua lavra – uma estratégia, supõe-se, de reforçamento do domínio sobre o que lá foi hipotetizado, criticado ou defendido. Uma prova de força argumentativa, pois. (AQUINO, 2013, p. 207)

Ainda relativo à questão da valorização do especialista, observa-se a diferença dos verbos empregados nos textos de *Nova Escola*, em terceira pessoa, ao descrever as falas de professores e especialistas. Ao se tratar da narrativa do professor, são utilizados preferencialmente os seguintes verbos: lembra, recorda, comemora, conta, explica, esclarece e explica-se. Já em relação às falas dos especialistas, aparecem: avalia, conceitua, destaca, adverte, garante, teoriza, ensina, reforça. É notório que as falas dos especialistas ganham mais prestígio, travestidas de uma pretensa cientificidade, o que lhes garante maior poder de convencimento. Dessa forma, os enunciados dos especialistas têm muito mais relevância do que o lugar de enunciação, fruto das experiências dos professores. A enunciação revela um desejo e, não por acaso, um dos verbos utilizados para referir-se à fala dos professores seja justamente *comemorar*, o que necessariamente implica o sujeito na experiência que ele relata. Já os enunciados dos especialistas, antes de qualquer experiência, tornam-se instrumentais, verificáveis e úteis e, por isso, são passíveis de generalização. Em contrapartida, a experiência do professor é singular.

No que concerne às diferentes qualificações para as falas de professores e especialistas, parece se confirmar mais uma proposição foucaultiana acerca das práticas discursivas. Segundo esse autor, toda produção de discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, cuja função é controlar seu aparecimento, por isso são nomeados de procedimentos de exclusão, sendo o mais familiar e evidente a *interdição*. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2000, p. 9).

Cabe salientar que o espaço dos professores está garantido nas matérias veiculadas por *Nova Escola*, mas a forma como eles aparecem – através da escolha de verbos extremamente coloquiais, em comparação aos verbos altamente qualificados dos especialistas – sugerem uma interdição, visto que as falas dos professores são recolhidas e escutadas a partir da decifração dos especialistas. Um professor *comemora*, *conta* e *explica-se*, já o especialista *avalia*, *adverte* e *teoriza*. Foucault (2000, p. 36-37) enfatiza que outra forma de controle dos discursos é “determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles”. O autor ainda sublinha que a produção de verdade de um discurso tem direta relação com a rarefação dos sujeitos que falam, ou seja, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas

exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2000, p. 37).

Aquino (2013, p. 207) evidencia que em *Nova Escola*, “A voz experiente do perito universitário passa, assim, a definir a pauta de verdade que será deslindada – o que incluirá um movimento explícito de censura aos usos e costumes dos docentes, relegados à condição de leigos incautos”. O autor ainda destaca que a argumentação dos especialistas “ancora-se na lógica da desqualificação ora da ação docente, ora da (des)organização do sistema educacional como um todo ou em partes (da qual os professores seriam porta-vozes ou vítimas), e, em seguida, na tentativa de requalificação de ambos a partir dos encaminhamentos lá anunciados” (Ibidem).

No trecho abaixo, retirado do mencionado periódico, é notória a distinção entre a narrativa da professora e a explicação da especialista.

Para lidar com as fugas repentinas para o bebedouro - onde M.¹⁸ se acalmava mexendo na água -, a professora ensinou-o a pedir para sair. Mostrava, a cada fuga, que ele podia bater com a caneca na carteira quando quisesse beber água. "Um dia, ele bateu a caneca e permaneceu sentado, esperando a minha reação," conta a professora H. "Percebi que ele tinha aprendido." Para a psicopedagoga D. A., consultora na área de inclusão e selecionadora do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10, H. acertou em cheio: "Pensar nas diferenças implica oferecer variadas intervenções. Os caminhos da inclusão para atender à diversidade costumam sempre beneficiar todos e melhorar a qualidade do ensino." (*Nova Escola*, edição 008, junho/julho/ 2010)

Interessante enfatizar, relativo ao trecho acima, a necessidade de um esclarecimento *especialista* acerca da experiência narrada pela professora. Diante do encontro com seu aluno, essa professora não recuou e reinventou sua prática. Após a narração da professora, em primeira pessoa e em nome próprio, vem a palavra redentora da especialista. Convém sublinhar o tamanho do espaço oferecido pela revista para o registro da titulação da especialista. Isso (supostamente) garantiria a cientificidade do seu comentário. Outro destaque importante refere-se ao caráter generalista – *para todos* – e anônimo da fala especializada. Um professor *conta* sua experiência, singular, irrepitível. Já o saber especialista legitima (ou não) a prática do professor. No caso acima, isso pode ser confirmado com a expressão *acertou em cheio*.

¹⁸ Ao longo desse trabalho aparecem somente as iniciais dos nomes que constam nos textos da revista, seja de alunos, pais, professores ou especialistas.

O saber especializado – produzido fora do ambiente escolar, longe do efetivo encontro entre professores e alunos – é tido como verdadeiro e inquestionável. E como *Nova Escola* confere estatuto de verdade aos saberes externos à escola? Com o “carimbo abonador da ciência” (edição 121, abril/ 1999, Carta ao Leitor e aos Caros Colegas). A pretensa “cientificidade” da revista aparece no formato de informação resumida (e secundária, já que não se utiliza o texto gerador). Barros (2006, p. 112), também ao analisar a coluna *Fala, Mestre!*, explicita essa pretensa “cientificidade” em contraste com o caráter provisório do saber científico. A autora assinala que “os saberes pedagógicos aparecem legitimados como verdades científicas, sem que características marcantes do saber científico, ou seja, citações de fontes, argumentação crítica ou a ideia de provisoriedade do saber científico sejam colocados nas entrevistas e artigos desses autores”. Ainda segundo a autora, “Trata-se de uma característica em franco contraste com outras revistas dirigidas a profissionais, como as revistas dirigidas a médicos, engenheiros, advogados, etc” (Ibidem).

É importante sublinhar que *Nova Escola* efetivamente teria o mencionado *carimbo abonador da ciência*, afinal, apesar de ser uma revista pedagógica comercializada em banca de jornal, a qual utiliza uma linguagem jornalística, com característica dos textos midiáticos, ela “deslocou-se por territórios não propriamente “popular-midiáticos”” (RAMOS, 2009, p. 2) e atualmente integra o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cabe destacar que o referido portal “foi lançado em novembro de 2000 e é uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo, reunindo *conteúdo científico de alto nível* disponível à comunidade acadêmico-científica brasileira¹⁹” (grifos nossos).

Cabe assinalar que entre os especialistas entrevistados pelo periódico há psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, coordenadores pedagógicos, terapeutas ocupacionais, antropólogos, pediatras, orientadores educacionais, psicanalistas, neuropsiquiatras, neuropsicólogos, entre outros. Sob uma roupagem científica, afinal os profissionais citados pertencem a campos do conhecimento historicamente legitimados, o que efetivamente se apresenta é uma miscelânea de saberes oriundos das mais diversas disciplinas, sem qualquer compromisso com a lógica interna de cada uma delas ou as possíveis tensões existentes. Como efeito, ocorre uma mediocrização do conhecimento científico e, por isso, optamos pela utilização do termo *tecnocientífico*,

¹⁹ Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome&mn=68. Acesso em: 01 jan. 2014.

justamente para marcar o pragmatismo dessa transdisciplinaridade. Diante dessa perspectiva, o que importa é a resposta rápida à pergunta: *Como fazer?* O que se exacerba é a dimensão técnica, plena de certezas e com pouco espaço para interrogações.

O termo *tecnocientífico* explicita a referência à dimensão técnica e permeia o discurso escolar. Todavia, não pode ser confundido com a ciência em sua dimensão investigativa. Lebrun (2004, p. 102) discute o *discurso tecnocientífico* presente na atualidade, ressaltando a supervalorização da eficácia e o primado da técnica em relação à teoria: “Só resta aprender a ‘gerir’ da melhor forma sua eficácia, a valorizar sua gestão. Permite poupar-se da criação e da invenção”. Esse autor aponta alguns efeitos desse discurso, como sua pretensão universalizante, a legitimidade dos enunciados e consequente exclusão do enunciador e o apagamento do conflito.

Outra característica presente nos textos do periódico é seu declarado apelo à novidade. De acordo com informação do Grupo Abril:

Com a revista Nova Escola, os professores têm *acesso às novidades da área e às experiências dos maiores especialistas* em educação do Brasil e do exterior. Encontram idéias para aulas, entram em *contato com novas teorias e sistemas didáticos*, aprendem a confeccionar material pedagógico de maneira simples e de baixo custo além de ter um espaço para mostrar trabalho, talento e competência. (NOVA ESCOLA, 2006, grifos nossos).

Barros (2006, p. 70, grifos da autora) relembra os objetivos da criação de *Nova Escola*: “‘*revolução na educação*’, ‘*melhorar a educação*’, ‘*modernizar a educação*’, ‘*aperfeiçoamento de professores*’. Querem mudar a educação, torná-la melhor para acompanhar a evolução e as tendências do mundo atual”. Na sequência do texto, a autora ainda sublinha: “Há para com os professores uma exigência de renovação permanente a fim de atender às características mutáveis da sociedade da informação” (Ibidem).

Sobretudo a partir de 2003, um novo vocabulário vai ganhando destaque nas reportagens do periódico, tais como: gerenciar, competência, contrato, gestão, desempenho, clientela, sucesso, consultoria, flexibilização, demanda e potencialidades, o que indica a crescente consonância da revista com os ideais do chamado mundo corporativo. Como bem assinala Oliveira (2007, p. 2), cuja pesquisa situa o referido periódico como objeto cultural, instituidor de práticas e posturas político-pedagógicas,

“No modelo de educação adotado, a escola é assemelhada à empresa”, o que parece aproximar os meios escolares dos ideais capitalistas.

O mesmo parece se passar com a recente transposição para o âmbito dos discursos educacionais de expressões e conceitos oriundos de claudicantes teorias da administração de empresas. Se suas prescrições parecem ser inócuas no que concerne à renovação das práticas escolares, sua difusão tem concorrido sistematicamente para o esvanecimento de qualquer sentido público da formação educacional. Em sua perspectiva reducionista, a experiência escolar é concebida como um mecanismo de conformação ao mercado de trabalho em uma sociedade de consumidores; a cultura do trabalho escolar, por sua vez, é compreendida como algo análogo ao comércio de legumes. (CARVALHO, 2013, p. 59)

As novidades propagadas pela revista destacam a ideia de que as teorias pedagógicas mudam com rapidez impossível de ser alcançada, demandando uma atualização quase infinita. A novidade – veiculada como necessariamente boa – pressupõe uma constante atualização, seja ela qual for, transformando-se em um imperativo. Cabe lembrar a advertência de Lajonquière (1999, p. 25): “quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais fica comprometida a educativa”.

No trecho abaixo, o próprio periódico *Nova Escola* aponta a provisoriedade das informações pretensamente científicas que ele veicula.

O QUE MUDOU NA REVISTA AO LONGO DOS ANOS

Nesses 25 anos, NOVA ESCOLA registrou as tendências pelas quais passou o trabalho do professor. Muitas das práticas que hoje, graças a pesquisas didáticas, são consideradas inadmissíveis foram recorrentes nas escolas e valorizadas pela revista. Os exemplos abaixo demonstram como o conhecimento é provisório.

- De 1986 até meados dos anos 1990, uma característica marcante do nosso ensino – retratada nas reportagens – foi a valorização do ‘aprender brincando’. Dentro dessa perspectiva, o objetivo era realizar atividades que divertissem os alunos, como jogos, só que sem objetivos específicos. Os conteúdos aprendidos (se é que se aprendia algo) não eram valorizados.

- *O Aluno Aprende. É Só Você Parar de Ensinar*: esse foi o título de uma reportagem de NOVA ESCOLA DE 1987. Era reflexo da má compreensão das propostas construtivistas – baseadas nas ideias de Jean Piaget (1896-1980) – que se popularizavam por aqui. A aprendizagem era encarada como algo espontâneo. Com o tempo, ficou claro que o professor tem um papel fundamental no processo.

- Concepção repetida à exaustão por professores – e por NOVA ESCOLA – durante os anos 1990: “Para ensinar a turma, é preciso desenvolver projetos criativos”. Quanto mais diferente fosse o passo a passo da atividade, melhores seriam os resultados. Valia tudo: até usar a mitologia grega para ensinar à turma conteúdos de Matemática.

- No começo dos anos 2000, se tornaram recorrentes os projetos com foco em meio ambiente. As crianças eram incentivadas a entregar panfletos, coletar lixo reciclável e utilizar a sucata para fazer brinquedos (que logo retornavam ao lixo). A intenção era conscientizá-las por meio dessas ações. Na prática, recolher lixo na praça não ensinava e só ajudava a resolver um problema imediato. (*Nova Escola*, edição 239, janeiro/fevereiro/ 2010)

Apesar do tom *mea culpa* no destaque anterior, em um movimento autofágico a revista reenvia para si mesma a tarefa de atualizar os professores. Estes, constantemente em déficit, naturalmente obsoletos, estariam sempre defasados diante das renovadas novidades disseminadas pelo periódico.

As características até então destacadas da revista *Nova Escola* – relativas à estreita sintonia com as políticas públicas, ao seu compromisso com a busca pela novidade, à extrema valorização dos saberes *especializados*, constituídos pelos “discursos de fora”, marcadamente tecnocientíficos, além da crescente lógica empresarial relativa aos ideais capitalistas – transformam o periódico em uma fonte privilegiada de pesquisa documental, visto que enseja uma oportunidade de discussão de alguns traços característicos da contemporaneidade. Acredita-se que as informações veiculadas pela revista afetem não somente seus leitores, pois justamente têm feito parte de um discurso mais amplo, paradigmático de nossa época.

C A P Í T U L O 2

A ruptura com a tradição e a consequente ascensão do especialista

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2009, p. 247)

Poderíamos nos perguntar: por que na atualidade abre-se tamanho espaço para a incidência e consumo de saberes especializados?

Efetivamente a ascensão do conhecimento dito especializado parece ser uma marca contundente da nossa época. O anseio – e consequente crença – dos professores pela palavra redentora dos especialistas parece confirmar algumas proposições dos filósofos Hannah Arendt e Walter Benjamin e do psicanalista Jacques Lacan. As ideias desses autores, cujas preocupações e consequentes reflexões não tratam diretamente do tema em questão nesse trabalho, nos auxiliam a discutir algumas vicissitudes da contemporaneidade.

Proposições como a crise da tradição e da autoridade e o conceito de natalidade, analisados por Hannah Arendt; o declínio da experiência e a era da reprodutibilidade técnica, discutidos por Walter Benjamin, assim como a teorização dos discursos, proposta por Jacques Lacan, repercutem sobremaneira nos dias atuais e podem ser desdobrados aqui com o objetivo de discutir alguns efeitos da prevalência do conhecimento dito especializado.

2.1 Tradição: o fio que nos liga ao passado

Em seu livro *Entre o Passado e o Futuro*, Arendt (2009) traz importantes reflexões acerca da crise presente na atualidade concernente à *perda do senso comum*, “entendido não em sua acepção corrente de oposição a um saber científico, mas como a ausência de significações partilhadas por uma comunidade” (CARVALHO, 2007, p.

19). No referido livro, Arendt explicita de forma contundente a dificuldade das experiências comuns e compartilhadas de nossos antepassados em iluminar nossos problemas atuais. A tradição – enquanto o conjunto de realizações históricas, costumes e práticas discursivas – já não se apresentaria de forma coesa e nem tampouco teria força de autoridade. As significações compartilhadas entram em crise no mundo moderno²⁰. Aliás, a autora aponta a perda do senso comum e da capacidade de julgar como males endêmicos de nosso tempo.

De acordo com Arendt (2009, p. 130), tradição não é propriamente o passado, mas o “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado”. Este *fio* só pode ser tecido em uma experiência narrativa, que parece estar em vias de extinção. “A qualidade comunicadora da tradição é ainda mais visível na outra imagem em que Arendt a apresenta. Ela é o “fio” que liga as gerações entre si, pois todas reconhecem e tomam para si um mesmo legado comum, uma história comum” (FRANCISCO, 2007, p. 35).

Assim, a perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa, como os que acreditam na tradição, de um lado, e os que acreditam no progresso, de outro, nos teriam feito crer – pelo que não faz muita diferença que os primeiros deplorem esse estado de coisas e os últimos estendam-lhe suas congratulações. (ARENDR, 2009, p. 130)

Para a autora, crise não é sinônimo de catástrofe, mas sim um momento em que se impõe a capacidade de pensar e refletir sobre o novo, já que “significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões” (ARENDR, 2009, p. 223). A partir dessa perspectiva, vale ressaltar que uma “crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (Ibidem).

Àqueles que se debruçam sobre a Educação, as proposições de Hannah Arendt interessam sobremaneira e, não por acaso, a autora alia o declínio da tradição à crise na educação, afinal, esta última é sempre *tradicional*, já que se trata da transmissão de uma herança simbólica, compartilhada, e a “única forma de a ela termos acesso e dela nos

²⁰ A expressão *mundo moderno*, utilizada por Hannah Arendt, refere-se “ao modo de vida que marca a experiência ocidental no século 20” (CARVALHO, 2008, p. 417, nota de rodapé) e não deve ser confundida com a *era moderna*, relativa aos séculos XVII e XVIII.

apossarmos é pela aprendizagem. Podemos herdar, de forma imediata, um quadro ou uma casa, mas não a sua compreensão ou capacidade de construir casas, que só podem ser aprendidas. E por isso podem ser ensinadas” (CARVALHO, 2007, p. 20). Como bem aponta Arendt (2009, p. 245-246): “O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição”.

Francisco (2007) lembra que Hannah Arendt não foi uma filósofa da educação. O autor enfatiza que “Sua incursão pela área da educação se deu apenas quando a crise na educação havia adentrado a esfera pública. E, para ela, quando um assunto atinge essa esfera, poderá, e deverá mesmo, ser tratado por qualquer cidadão, inclusive os não-especialistas, como pensava ser seu caso” (Ibidem, p. 26).

Nesse momento vale sublinhar algumas reflexões implícitas nos textos de Hannah Arendt acerca do termo *novo* ou *novidade* e que apontam para dois significados distintos. Novo pode ser considerado aquilo que é mais atual, a última novidade do mercado e, nesse sentido, oposto ao tradicional, construído coletivamente através das gerações. Cabe lembrar aqui o quanto a revista *Nova Escola*, uma das fontes documentais desse trabalho, exalta essa concepção.

Nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma maneira tão compulsiva que já se converteu numa tradição e talvez em uma forma de conformismo o fato de nós solicitarmos, constantemente, a novidade, o original, o espontâneo e o inovador. Mas ao preço de convertê-los imediatamente em mercadoria, através de sua adaptação às leis de mercado. (LARROSA, 2006, p. 191)

Diante dessa perspectiva, há uma desvalorização da experiência acumulada, sendo que o passado é entendido como algo superado. A psicanalista Maria Rita Kehl (2009, p. 168) destaca que o sujeito contemporâneo, qualificado de consumidor, estaria “Desligado do frágil fio que ata o presente à experiência passada, voltado sofregamente para o futuro com medo de ser deixado para trás”. Dessa forma, a tradição perde seu valor e sua autoridade, sendo que o “antigo” e o “distante” passam a ser vistos de maneira pejorativa. É bem sabido o quanto o termo *tradicional* torna-se – no âmbito escolar – sinônimo de ultrapassado, antiquado, pouco adequado às exigências da atualidade.

O termo “tradição” às vezes tem uma conotação negativa, que o identifica com algo arcaico, em desuso ou mesmo dogmático. Não é esse, evidentemente, o caso nesse contexto. Uma “tradição pública” – como a língua portuguesa – é um saber de um povo, de uma nação ou civilização no qual os novos são iniciados. Trata-se, portanto, de uma realização histórica que herdamos, incorporamos e inovamos, de um legado cultural específico cujos critérios de uso e avaliação são públicos e sujeitos a constantes transformações, como as línguas, as ciências, as artes, etc. (CARVALHO, 2013, p. 56, nota de rodapé)

Em contrapartida, os textos de Hannah Arendt salientam sobremaneira outra acepção para o termo *novo*, a partir do conceito de *natalidade*. A autora nos lembra que constantemente nascem seres no mundo e que uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que temos de nós mesmos. A infância – entendida como aquele que nasce – é a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo. O nascimento, dessa forma, não é um momento que se possa situar em uma cronologia, mas o que interrompe toda cronologia. A partir dessa perspectiva, *novo*, em Arendt, é a possibilidade de romper com a produção do *mesmo*, dado seu caráter imprevisível.

Se plantas e animais também nascem, por que Arendt destaca esse fenômeno no campo dos humanos, a partir do conceito de natalidade? Acreditamos que a distinção psicanalítica entre os termos pulsão e instinto possa nos auxiliar a desdobrar essa proposição arendtiana. Freud já assinalava o caráter pulsional que alimenta o psiquismo humano, diferente do instinto, que regula a vida dos outros animais. Estes últimos não mantêm uma relação privilegiada – e por isso mesmo conturbada – com o mundo preexistente, no qual o recém-nascido é introduzido. Se o instinto – que pressupõe um objeto de satisfação – guia os animais com segurança, numa relação de continuidade com a geração anterior, a especificidade da pulsão nos coloca em contínua e intrínseca descontinuidade.

À diferença das outras espécies, o bebê humano fica exposto às suas necessidades sem recursos biológicos suficientes para definir nem com o quê, nem como satisfazê-las. Nada em seu sistema genético-neurológico lhe define o objeto capaz de acalmar seu mal-estar. Concordamos com Jerusalinsky (1999), quando este considera que o filhote da espécie humana é um deficiente instintivo.

No caso do animal, em geral, os objetos e as ações necessárias que correspondem à satisfação da necessidade estão pré-inscritos por transmissão hereditária, inata, em seu sistema nervoso. O animal tem um “saber” biológico e todo

esse aparato instintivo lhe ajuda a reagir de forma estereotipada e constante, a partir de um determinismo que o antecede, visto que é da espécie.

Em contrapartida, para o ser humano, um *deficiente instintivo*, nada está dado *a priori*. Como bem ilustra Carvalho (2013, p. 83, grifo do autor), uma “gata nasce gata, enquanto a fêmea humana terá de se constituir como *mulher*”. E essa constituição dar-se-á a partir da interferência – primordial – de outros seres humanos que serão responsáveis pela transmissão de um mundo simbólico que precede o nascimento do bebê e organiza há séculos o mundo que ele habitará. Essa transmissão se dá por meio da linguagem, considerada por Lacan como uma instituição coletiva, cujas regras se impõem aos sujeitos. Lebrun (2004, p. 117) enfatiza que a “ordem simbólica faz de nós animais desnaturados pela linguagem” e sublinha que, com a perda do instinto, “o ser humano perde e ganha, o que ganha é a faculdade de falar, é o mundo das palavras; o que perde é sua adequação às coisas, também sua adequação a si mesmo”.

A concepção arendtiana de natalidade sublinha a questão da alteridade. O fato de crianças nascerem no mundo sem um aparato instintivo nos impele a uma tarefa educativa que, novamente, de forma oposta ao mundo dos animais, não pode pressupor “aprendizagem perfeita”. Se não é possível haver mal-entendido entre abelha-pai e abelha-filho, o mesmo não ocorre com o filhote humano e seus cuidadores, sempre às voltas com os embaraços inerentes à introdução de um pequeno ser em um mundo velho. Não há continuidade possível, o que acarreta uma “tensão insuperável entre novidade e conservação”, como bem observa Duarte (2007, p. 88). Dessa forma “a educação é sempre indiscutivelmente um campo crítico. A partir desta importante tese [arendtiana], a educação poderá ser compreendida como um campo de permanente tensão entre a novidade e o instituído, isto é, entre os novos indivíduos e um mundo que já existe e que possui uma longa tradição cultural” (CÉSAR, 2007, p. 44).

A descontinuidade instituída pela natalidade supõe pensar a infância como “a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo” (LARROSA, 2006, p. 189). A novidade instalada pela natalidade não é aquela apregoada pelo saber especialista, visto que “toda tentativa de produzir o novo impede na realidade a sua aparição” (DUARTE, 2007, p. 85). Não recuar diante da estranheza provocada pelo *novo*, significa abrir espaço para a natalidade.

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância

nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, 2006, p. 195)

Novo como sinônimo de última novidade mercadológica e *novo* como descontinuidade, ruptura. A primeira referência ao termo é justamente a crítica desse trabalho acerca da crescente presença e valorização nos meios escolares do saber especializado. Já o segundo sentido do termo abre espaço para uma profunda reflexão acerca da importância da educação, afinal ela “está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDRT, 2009, p. 234).

Carvalho (2008, p. 419, grifos do autor), ao pensar a educação a partir das ideias suscitadas pela leitura de Hannah Arendt, considera que “a educação é o ato de *acolher e iniciar os jovens no mundo*, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública”. Larrosa (2006, p. 188, grifos do autor), também provocado pelas proposições arendtianas acerca da natalidade, destaca:

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada dos que nascem. A educação é a forma em que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar; colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa.

Ao discutir a prestigiada lógica instrumental marcadamente presente nas atuais escolhas curriculares, em detrimento do *sentido formativo*, Carvalho (2013, p. 72) aponta que “Os objetos – tijolos, chapas de aço, teclados de computador – reagem aos atos, processos e técnicas a que são submetidos independentemente de quem os opera” e, exatamente por isso, “a substituição de um operário não altera significativamente o produto industrial: a tecnologia decreta a superfluidade do trabalhador, de sua experiência e de sua singularidade”. Contudo, o referido autor adverte:

Mas as pessoas – sobretudo os alunos em formação – não reagem apenas a técnicas, métodos e procedimentos a que são submetidos. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que os ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente *àquilo* que um professor faz, mas a *quem* ele é. Daí que o processo formativo de um professor não se esgote no desenvolvimento de suas

“competências profissionais”, mas incluía necessariamente a *formação de um sujeito*. A menos que se tenha por objetivo a decretação da *superfluidade do educador*. (Ibidem, grifos do autor)

A exacerbação do poder do especialista – com seu conseqüente apelo à novidade e com poder suficiente para *emudecer* os professores – no “campo crescentemente tecnicizado da pedagogia” (CARVALHO, 2007, p. 17) evidencia muitas vezes uma aceitação cega da novidade, em uma ânsia reformista que pode ser observada na constante alteração de propostas de políticas públicas. Dessa forma, o saber especializado não teria o compromisso de se alicerçar no *senso comum*, tradicional, tecido fio a fio em uma narrativa em conjunto.

O sociólogo Zygmunt Bauman (1999) enfatiza que o mundo não pode mais ser sustentado sem a assistência dos especialistas ou de seus produtos. “O aconselhamento especializado e os objetos projetados por especialistas que permitem a seus possuidores agir de uma forma autorizada pelo conhecimento especializado atendem também outra necessidade crucial do indivíduo: a da *racionalidade*” (Ibidem, p. 235, grifo do autor).

[...] o acesso direto à ciência sendo barrado à pessoa comum, era necessário um mediador para traduzir as necessidades pessoais e subjetivas em questões que pudessem ser respondidas na linguagem imparcial e confiável, mas hermeticamente fechada e altamente técnica da ciência, traduzindo depois de volta o veredito científico em conselho prático para a pessoa leiga. [...] Tal mediador é chamado *um especialista*. (BAUMAN, 1999, p. 209, grifo do autor)

Especificamente no âmbito escolar, o saber dito especializado intencionaria esgotar o enigma concernente à assimetria entre os pequenos e os velhos, na tentativa de anular toda e qualquer *estranheza* que porventura ousasse se desvelar no encontro – sempre imprevisível – entre alunos e professores.

Cabe aqui outra contribuição oriunda do pensamento psicanalítico. Freud, em 1919, escreve um texto intitulado *Das Unheimliche*, um termo em alemão que comporta sentidos como: aquilo que é não familiar, indomesticado, estranho e inquietante. Interessante ressaltar que o radical *Heim* significa lar, casa. Já o prefixo *un-* tem a função de negativa (como in- na língua portuguesa). Devido a essa ambigüidade, alguns psicanalistas têm traduzido *das Unheimliche* por estranho-familiar. Nesse texto, Freud mostra que aquilo que se apresenta como estranho, aparentemente desconhecido, na verdade já foi conhecido um dia. A aparente contradição aponta – de forma paradoxal – uma equivalência entre estranho e familiar. *Das Unheimliche* seria a assustadora

impressão que se liga às coisas conhecidas há muito tempo e familiares desde sempre e, nesse sentido, é o efeito do retorno do recalçado.

Em tom confessional, já que se trata de um fato autobiográfico, Freud (1919/1969) nos recorda – quiçá a contragosto – que o *estranho*, antes de ser o outro, somos nós mesmos:

Estava eu sentado sozinho no meu compartimento no carro-leito, quando um solavanco do trem, mais violento do que o habitual, fez girar a porta do toailete anexo, e um senhor de idade, de roupão e boné de viagem, entrou. Presumi que ao deixar o toailete, que ficava entre os dois compartimentos, houvesse tomado a direção errada e entrado no meu compartimento por engano. Levantando-me com a intenção de fazer-lhe ver o equívoco, compreendi imediatamente, para espanto meu, que o intruso não era senão o meu próprio reflexo no espelho da porta aberta. Recordo-me ainda que antipatizei totalmente com a sua aparência. (FREUD, 1919/1969, p. 309)

Avançando um pouco mais, é possível creditar à *estrangeirice* das crianças, “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua” (LARROSA, 2006, p. 184), uma fonte inesgotável de enigma para o adulto. De acordo com Lajonquière (2001, p. 55, grifos do autor):

O *saber não sabido* – mistério a ser contado – creditado na conta da criança faz dela um estrangeiro de quem queremos apre(e)nder suas histórias de um “outro mundo”. Porém, o que de fato queremos, é impossível, pois trata-se de que nos revele essa estrangeirice que nos habita. D’isso só nós podemos “nos falar” a “nós” mesmos” na medida em que as crianças, permanecendo sempre um pouco estranhas a nós, nos devolvam – para assim podermos nos interrogar – o fato de sermos *estrangeiros a nós mesmos*. No entanto, o mal-entendido não aborta o diálogo, pelo contrário, o alimenta ao tempo que faz acontecer uma educação infantil.

Uma interlocução entre o conceito de *natalidade*, concebido por Arendt, e algumas proposições psicanalíticas acerca do *estranho* tem como intenção tecer considerações acerca do campo educativo. Em consonância com as reflexões de Larrosa (2006, p. 15), verifica-se muitas vezes que a tarefa educativa torna-se “um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando”. Quando este último não corresponde às expectativas, recorre-se aos especialistas de plantão. Reconhecer a natalidade e não recuar diante do estranho – lembrando que o discurso tecnocientífico propagado pelos especialistas pode ser uma forma de recuo – é também conceber a educação como:

[...] o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas. (LARROSA, 2006, p. 15)

O enigma do estranho – para sempre insondável – irreduzível a qualquer tentativa classificatória, estruturalmente ambivalente, advém de uma natalidade que impõe uma absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, uma diferença radical. Pensar a “infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela” é alertar que “todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos de sua presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la às nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora” (LARROSA, 2006, p. 16) poderiam ser consideradas tentativas de anulação da natalidade. Tentativa que se verifica na ânsia colonialista dos saberes ditos especializados, já que a “arrogância do saber não apenas está na exibição do que já se conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, em tudo aquilo que ainda está por conquistar, mas que já foi assinalado e determinado como território de conquista possível” (Ibidem, p. 184). Eis aí o afã colonialista!

Lajonquière (2009, p. 165), ao utilizar as figuras do estrangeiro, do selvagem e do extraterrestre, propõe uma instigante elucidação acerca dos “destinos possíveis que os adultos reservam às crianças. O destino de uma educação estaria, em parte, atrelado a cada uma dessas formas ‘adultas’ de se receber uma criança no mundo”.

Receber uma criança como um *estrangeiro* é supor que há uma diferença inexorável que se instalaria entre os *velhos* e *pequenos*, entretanto estes últimos – aos olhos dos primeiros – seriam detentores da possibilidade de se tornar familiares. É a suposição (e certamente uma antecipação) que fazemos, por exemplo, diante do sorriso de um bebê de poucas semanas, apesar dos insistentes avisos científicos de que se trata de um mero reflexo. Contudo, recepcionar a criança como um selvagem significa manter a distância necessária daquele com quem o civilizado não supõe nada em comum.

Se o considera um bom selvagem, então quererá estudá-lo de forma minuciosa e científica para, assim, saber a exata medida da diferença que há entre ambos e, dessa maneira, apagar o estranho mistério que

tanto anima um quanto angustia o outro. Ao contrário, se se trata de um mau selvagem, o civilizado tentará livrar-se da temerária estranheza organizando uma campanha de extermínio. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 168)

O extraterrestre também não pode tornar-se familiar e dele “no fundo nada queremos saber, tão-só queremos manter sempre a mesma distância que, ao mesmo tempo, nos permita adorá-lo, sonhá-lo, como também fugirmos dele, caso lhe ocorra aproximar-se um pouco mais de nós” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 168).

O saber especializado parece nos colocar diante da tarefa de observação sistemática – minuciosa e pretensamente neutra – adotada em relação ao *bom selvagem*.

2.2 A experiência narrativa em declínio e a valorização da *short story*

Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”. (BENJAMIN, 1994, p. 119)

Walter Benjamin (1994), no ensaio *Experiência e pobreza*, escrito em 1933 e incluído em *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, apresenta reflexões que se revelam extremamente atuais ao escrever acerca da sociedade após a Primeira Guerra, apontando para a subtração da experiência que se opera pela via da ruptura da transmissão. “Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (BENJAMIN, 1994, p. 114-115).

Benjamin toma como paradigma o impacto das novas tecnologias da morte introduzidas no mundo industrializado a partir da Primeira Guerra Mundial. Kehl (2009, p. 154), ao analisar essas ideias benjaminianas²¹, acrescenta: “O diferencial introduzido pela tecnologia, na guerra de 1914, além do óbvio incremento da capacidade de destruição da vida, foi o da velocidade e a imprevisibilidade dos ataques aéreos, que tornaram supérfluas as qualidades físicas e a experiência estratégica dos soldados”.

²¹ A psicanalista Maria Rita Kehl (2009, p. 163), em seu livro “O tempo e o cão: a atualidade das depressões”, utiliza algumas reflexões propostas por Walter Benjamin a fim de problematizar “uma das dimensões fundamentais da experiência: a relação dos sujeitos com o tempo, que em comunidades pré-modernas podia ser muito diferente daquela que conhecemos”. A autora propõe nesse livro uma interessante articulação entre o fenômeno da depressão, entendido pela autora como um sintoma social contemporâneo, e algumas reflexões benjaminianas.

O próprio Benjamin (1994, p. 115) assinala o poder das inovações técnicas: “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”. Jeanne Marie Gagnebin (2007, p. 59), filósofa e importante estudiosa de Benjamin, aponta o emudecimento como um efeito possível da exacerbação do uso de recursos técnicos: “A Primeira Guerra manifesta, com efeito, a sujeição do indivíduo às forças impessoais e todo-poderosas da técnica, que só faz crescer e transforma cada vez mais nossas vidas de maneira tão total e tão rápida que não conseguimos assimilar essas mudanças pela palavra”.

Convém sublinhar que a tecnologia *per se* não suprime a experiência. Todavia, a força e rapidez que ela imprime podem ser excessivas à significação humana, por isso a possibilidade de emudecimento. Esse *excesso* produzido pela tecnologia precisa de um vetor que, segundo Benjamin, seria a experiência narrativa, em vias de extinção na atualidade.

O filósofo Giorgio Agamben (2008, p. 21), a partir dessa referência benjaminiana acerca do *marco zero* do declínio da experiência, no caso, a Primeira Guerra Mundial, considera: “hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente”. O referido autor ratifica a ideia de que nossa época é marcada pelo declínio da experiência: “O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência”²² (Ibidem, p. 22).

Agamben (Ibid.) constata o caráter insuportável do dia-a-dia contemporâneo, marcado pelo excesso de eventos:

É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana, e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com a do passado (aliás, talvez jamais como hoje a existência cotidiana tenha sido tão rica de eventos significativos).

²² Agamben (2008, p. 25) traça uma interessante relação entre a toxicomania na contemporaneidade e a perda da experiência: “Até mesmo a hodierna toxicomania de massa deve ser vista na perspectiva desta destruição da experiência. Pois o que diferencia os novos drogados dos intelectuais que descobriram a droga no século XIX é que estes últimos (ao menos os menos lúcidos entre eles) podiam ter ainda a ilusão de estarem realizando uma nova experiência, enquanto que para os primeiros se trata simplesmente, a este ponto, de desvencilhar-se de toda experiência”.

Analisar a questão da experiência (*Erfahrung*) em Walter Benjamin é contrapô-la à sua noção de vivência (*Erlebnis*). Enquanto a primeira se refere a um traço cultural solidificado na tradição, a segunda seria um tipo de reação imediata e individual a um evento, determinado pela tensão constante do tempo presente.

A *Erfahrung* se inscreve em uma temporalidade comum a várias gerações, fundada, portanto, em uma experiência coletiva. Supõe uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho. Continuidade e temporalidade presentes nas sociedades artesanais, em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo contemporâneo. Como propõe Gagnebin (2007, p. 58): “Lembremos aqui que a palavra *Erfahrung* vem do radical *fahr* – usado ainda no antigo alemão no seu sentido literal de percorrer, de atravessar uma região durante uma viagem”. Benjamin demonstra a dificuldade de toda experiência coletiva a partir da modernidade, o que se articula com a proposição de Hannah Arendt acerca do declínio da tradição.

Já a perspectiva da *Erlebnis* – vivência – particular e reativa, é bem explicitada por Kehl (2009, p. 160, grifos da autora): “O que Benjamin designa por vivência (*Erlebnis*) corresponde ao que, do vivido, produz sensações e reações imediatas *mas não modifica necessariamente o psiquismo*”. De acordo com Benjamin (1994, p. 37), verifica-se a finitude da vivência: “Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

A reflexão benjaminiana relativa ao conceito de vivência nos ajuda a pensar na relação do sujeito contemporâneo com as situações cotidianas, caracterizadas por um viver automático, uma sensação de eterno presente, em consequência do permanente estado de alerta. Poderíamos afirmar que o excesso de informações jornalísticas se caracterizaria como *vivência*. Somos bombardeados com inúmeras informações, dados, estatísticas, fatos, contudo não há uma pretensão de modificação subjetiva. Hannah Arendt (1987, p. 166), ao escrever sobre Walter Benjamin em seu livro *Homens em tempos sombrios*, evidencia que Benjamin “tornou-se mestre ao descobrir que a transmissibilidade do passado fora substituída pela sua citabilidade e que, no lugar de sua autoridade, surgira um estranho poder de se assentar aos poucos no presente e de privá-lo da “paz mental”, a paz descuidada da complacência”. Efetivamente podemos considerar que as informações jornalísticas privilegiam excessivamente a *citabilidade*, em detrimento da *transmissão*.

D'Angelo (2006, p. 72-73, grifo da autora) ao discutir o conceito de vivência benjaminiano, sublinha o caráter mecânico e autômato exigido dos comportamentos contemporâneos:

A perda da experiência pelo bombardeio da informação, pela mecanização e pela divisão do trabalho industrial se traduz em automatização. Transformado em autômato, o operário lida melhor com a máquina. Os mesmos gestos mecânicos são encontrados entre os transeuntes das ruas e as multidões que circulam nas grandes cidades. As condições de vida nas sociedades modernas obrigam os indivíduos a concentrar suas energias protegendo-se dos *choques*, onipresentes na realidade. Absortos na vivência do presente, eles vão perdendo a memória, se isolando, adquirindo assim uma nova sensibilidade.

Kehl (2009, p. 162, grifos da autora) vislumbra a possibilidade da vivência converter-se em experiência, afinal “*É no ato da transmissão que a vivência ganha o estatuto de experiência*, de modo que não faz sentido, em Benjamin, a ideia de experiência individual”. Dito de outro modo, é no laço com o outro que isso se tornaria possível. No entanto, a autora alerta acerca da incompatibilidade entre experiência e temporalidade veloz, característica marcante na nossa atualidade. “As atividades que favorecem a transmissão das experiências através das narrativas são executadas em um tempo distendido, diferente do tempo da produção mecanizada que caracteriza o nascimento do capitalismo” (Ibidem, p. 163).

Agamben (2008, p. 23) assinala outra característica inerente ao estatuto da experiência: a autoridade:

Porque a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a ideia de fundamentar em uma experiência a própria autoridade. Ao contrário, o que caracteriza o tempo presente é que toda autoridade tem o seu fundamento no “inexperienciável”, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência²³.

Kehl (2009, p. 159) também se refere à autoridade, no entanto destaca seu traço coletivo: “Tal saber não tem nenhuma relação com a competência ou a autoridade

²³ Poderíamos considerar que haveria, na atualidade, relativo espaço para que uma experiência se converta em autoridade, desde que ela seja bem-sucedida. O sucesso – típico atributo capitalista – rapidamente se transforma em objeto a ser vorazmente consumido. É muito comum aqui no Brasil, por exemplo, que vitoriosos treinadores de vôlei e de futebol se tornem cobiçados palestrantes na divulgação de suas experiências bem-sucedidas. A experiência, dessa forma, se transformaria em mera técnica a ser (supostamente) replicada.

individuais, pois o único mérito do narrador é o fato de também ter sido, algum dia, ouvinte de outras narrativas – isso eleva automaticamente todos aqueles que agora a escutam à mesma condição cultural de todos os narradores passados”. Esse trecho aponta, mesmo que de forma tangencial, para o individualismo exacerbado presente na atualidade. Individualismo caracterizado pela busca frenética por competências técnicas e pretensamente científicas – exemplo contundente do saber dito especializado – e avesso à autoridade exigida pela transmissão da experiência, tal como esta tem sido descrita aqui.

Bauman (1998), ao nomear os indivíduos contemporâneos de “coleccionadores de sensações”, parece aproximar-se do conceito de vivência de Benjamin, principalmente quando o autor assinala que o atual consumismo se relaciona a vivências sensórias agradáveis.

A promessa de nova experiência, capaz de esmagar, de espantar o espírito ou gelar a espinha, mas sempre animadora, é o ponto a ser realçado na venda de alimentos, bebidas, carros, cosméticos, óculos, pacotes de feriados. Cada um acena com a perspectiva de “viver a fundo” sensações nunca experimentadas antes e mais intensas do que qualquer antes provada. Cada nova sensação deve ser “maior”, mais irresistível do que a de antes, com a vertigem da experiência máxima, “total” assomando sempre no horizonte. É esperado, e aberta ou tacitamente sugerido, que, andando pela estrada do acrescentamento quantitativo da intensidade sexual, chegar-se-ia finalmente a uma penetração qualitativa – a uma experiência não exatamente mais profunda e agradável, mas “totalmente diferente”. (BAUMAN, 1998, p. 224-225)

Extremamente oportuno acrescentar que Bauman (1998, p. 222) identifica como efeito dos “coleccionadores de sensações” a busca incessante por “especialistas na identidade”. Diante da profusão de sensações, faz-se necessário recorrer aos tais “especialistas”, que prescreveriam técnicas e produtos a fim de “ajudar a realçar, aprofundar ou intensificar as sensações”. A partir dessa perspectiva, é possível vislumbrar uma articulação importante entre as ideias destacadas do pensamento de Benjamin, com relação à vivência, e o papel do especialista contemporâneo. Com a ruptura da tradição e o declínio da experiência, assim como a multiplicidade de estímulos a serem absorvidos na atualidade, o especialista apareceria como um possível catalisador das inúmeras vivências, tendo a atribuição de selecionar e classificar as mais “adequadas” para cada ocasião.

No momento em que a experiência coletiva se perde, em que a tradição comum já não oferece nenhuma base segura, outras formas narrativas tornam-se predominantes. Benjamin cita o romance e a informação jornalística. Os dois têm em comum a necessidade de encontrar uma explicação para o acontecimento, real ou ficcional. A informação deve ser plausível e controlável [...] (GAGNEBIN, 1994, p. 14, prefácio)

Certamente a velocidade do tempo contemporâneo, prenhe de novidades, clama por um trabalho classificatório, “plausível e controlável”. Como afirma Paul Valéry, citado por Benjamin (1994, p. 206): “E já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”, o que caracteriza “uma aversão cada vez maior ao trabalho prolongado” (VALÉRY, apud BENJAMIN, 1994, p. 207). O especialista parece apresentar-se como aquele que teria a capacidade de “abreviar” as inúmeras informações disponíveis.

Diante disso, pode-se aceitar – a contragosto! – a extrema facilidade de absorção dos saberes difundidos pelos especialistas. Se não nos parece surpreendente (apesar de um pouco amedrontadora) a ideia de que nossa sociedade “consoma” cada vez mais o trabalho daqueles, resta-nos a incômoda constatação de que a escola, que poderia servir de anteparo à invasão de “vivências”, por afirmar-se como uma instituição de transmissão, em que o “trabalho prolongado”, assim como destaca Paul Valéry, faz-se necessário, seja justamente uma das maiores consumidoras do, assim chamado, saber especializado.

[...] não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. (BENJAMIN, 1994, p. 118)

Outra articulação que pode ser tecida em relação ao saber especializado diz respeito à reflexão de Agamben (2008, p. 25), quando este dialoga com o conceito de experiência benjaminiano: “Em um certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna”. É importante sublinhar que o autor propõe uma diferenciação entre experiência e experimento, sendo este último uma estratégia da atividade científica:

A comprovação científica da experiência que se efetua no experimento – permitindo traduzir as impressões sensíveis na exatidão de determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras – responde a esta perda de certeza transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números. (AGAMBEN, 2008, p. 26)

Os “instrumentos”, na forma de novas e adequadas metodologias, e os “números”, que contabilizam os chamados *incluídos* e os classificam, parecem atestar – em uma perspectiva benjaminiana – a “pobreza da experiência” no que concerne ao saber especializado. Com a ruptura da tradição, abre-se espaço para o predomínio da técnica. Enquanto a experiência é pessoal e intransferível, a técnica prima pela neutralidade, objetividade e pragmatismo, em que o contingente é obliterado.

A experiência não se coaduna com o discurso tecnocientífico porque não pressupõe certezas, visto que “a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade. Não se pode formular uma máxima nem contar uma estória lá onde vigora uma lei científica” (AGAMBEN, 2008, p. 26).

Enquanto a experiência científica é de fato a construção de uma via certa (de uma *métodos*²⁴, ou seja, de um caminho) para o conhecimento, a *quête*²⁵ é, em vez disso, o reconhecimento de que a ausência de via (a aporia) é a única experiência possível para o homem. (Ibidem, p. 39)

Larrosa (2002, p. 28, grifo do autor) retoma o conceito de experiência proposto por Walter Benjamin e, em consonância com as proposições de Agamben, também estabelece uma articulação com a ciência moderna.

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do *método*, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a idéia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra

²⁴ *Métodos* (gr., comp. de *meta-* ‘através’ e *hodós* ‘estrada’) ‘pesquisa, busca; método’ (AGAMBEN, 2008, p. 180, glossário do tradutor).

²⁵ *Quête* (fr.) ‘busca, investigação’ (AGAMBEN, 2008, p. 183, glossário do tradutor)

sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.

Kehl (2009, p. 158) também analisa o discurso científico, porém em sua vertente pretensamente totalizante:

A pretensão da ciência de recobrir todo o campo do saber revela-se vã; a ciência não é o Conhecimento, é apenas um subconjunto dele que exclui, por exemplo, o “saber-viver, o saber fazer, o saber-escutar etc”. Esses saberes remetem ao que Walter Benjamin chama de experiência, cuja transmissão depende das formas narrativas.

Em um ensaio escrito em 1936, *O narrador*, Benjamin (1994, p. 198) também trata da experiência, de como esta teria se perdido na modernidade e da diminuição da capacidade de narrar histórias e transmitir experiências: “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

O tema da continuidade e da transmissão do mundo (não seria esse justamente um objetivo da educação?!), através da narração, parece – de acordo com Benjamin – bastante deficitário devido à perseguição incessante da novidade e pela redução drástica da experiência do tempo. Com os olhos voltados para o futuro, dando as costas para o passado e perdendo o contato com a tradição, o homem contemporâneo, conseqüentemente, já não pode valer-se de sua experiência, abandonando, dessa forma, o seu repertório de vida por desvalorizá-lo, por considerá-lo superado. “A desmoralização da experiência, para Walter Benjamin, torna os indivíduos disponíveis para aceitar qualquer coisa que lhes seja apresentada sob a forma de novidade” (KEHL, 2009, p 156).

Em uma sociedade que valoriza o “atual” e a “novidade” e desvaloriza a experiência acumulada em outras gerações, aquele saber que era transmitido de pessoa para pessoa, chamado por Benjamin de *Erfahrung*, perde seu valor e sua autoridade.

A obsolescência programada do passado e da memória produz um sujeito permanentemente disponível, pronto a se desfazer de suas referências em troca das novidades em oferta. [...] o dito “consumidor” sofre com o encurtamento da duração. Assim se desvalorizam o tempo vivido e o saber que sustenta os atos significativos da existência. (KEHL, 2009, p. 168)

Benjamin argumenta de forma contundente em *O narrador*: as narrativas, que sempre teceram a ligação com o distante (tanto espacial quanto temporalmente),

transmitindo saberes e experiência, entraram em vias de extinção. Na atualidade, as experiências repetitivas tornam-se monótonas, deixando assim de ser comunicáveis. A arte de narrar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização parecem não existir na contemporânea sociedade capitalista.

O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si”. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam frequentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. (BENJAMIN, 1994, p. 202-203)

Tentando, mais uma vez, uma possível articulação entre as contribuições de Benjamin e o papel do especialista, seria interessante assinalar que um dos atributos exigidos deste último seja justamente o da “difusão da informação”, com a pressa de sua “verificação imediata” a fim de avaliar se a mesma é “plausível”. O saber especializado, livre da tradição, portador das “novidades” e apoiado no discurso tecnocientífico, parece corroborar o declínio da “arte narrativa”.

Em sua tarefa de “abreviar” as inúmeras informações ofertadas pelo mercado, o especialista torna-se um porta-voz, como aponta Benjamin (1994, p. 206), da *short story*:

Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Assistimos em nossos dias ao nascimento da *short story*, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas.

Gagnebin (2007) nos faz observar que essas proposições de Walter Benjamin antecipam numerosas contribuições etnológicas contemporâneas, principalmente aquelas relativas à “pragmática do saber narrativo”, termo cunhado pelo filósofo Jean-François Lyotard. De acordo com a autora, tanto em Benjamin quanto em Lyotard dá-se importância ao saber prático, plural e fundador da narração, assim como à autoridade da narração e do narrador, privilegiando-se um tipo de transmissão oral e comunitária.

Kehl (2009, p. 158) também discute as similitudes entre as proposições de Benjamin e Lyotard:

Alguns filósofos contemporâneos que se dedicaram ao tema da pós-modernidade²⁶, como Jean-François Lyotard, também estabeleceram uma relação entre o fim das grandes narrativas e a hegemonia dos saberes ligados às atuais exigências de eficácia da técnica. Para Lyotard, a desvalorização das narrativas, como meio de legitimação do saber, é uma das características marcantes da pós-modernidade.

Kehl (2009, p. 159) ainda articula o desamparo²⁷ contemporâneo ao declínio das “grandes narrativas”, o qual “corresponde à perda de referências que caracteriza a forma subjetiva do indivíduo, que se vê na condição desamparada de ter de se tornar autor de sua própria vida”. Essa *condição desamparada* torna-se terreno fértil para a produção e consumo de saberes ditos especializados.

Se Benjamin salienta – a partir do cenário formado pelo começo do século XX – que o mundo moderno promoveu uma crise da experiência, com a conseqüente perda da arte de narrar, quais reflexões são propostas por ele relativas às condições que a tornaram possível outrora? O autor sublinha que o rápido desenvolvimento do capitalismo e seu grande apelo ao tecnicismo seriam os grandes responsáveis por esse declínio. Em contrapartida, a organização pré-capitalista do trabalho, caracterizada pela atividade artesanal, obedecia a “ritmos lentos e orgânicos”, o que se opõe à rapidez introduzida pelo trabalho industrial, sendo que este tem um caráter totalizante.

O ritmo do trabalho artesanal se inscreve em um tempo mais global, tempo onde ainda se tinha, justamente, tempo para contar. Finalmente, de acordo com Benjamin, os movimentos precisos do artesão, que respeita a matéria que transforma, têm uma relação profunda com a atividade narradora: já que esta também é, de certo modo, uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra. (GAGNEBIN, 1994, p. 10-11, prefácio)

²⁶ Diferentes autores – como Lyotard, Bauman e Stuart Hall –, só para citar alguns, utilizam termos diversos para caracterizar nossa época: pós-modernidade, modernidade líquida, modernidade tardia. Conceitos distintos que se vinculam a proposições específicas, estabelecendo semelhanças e diferenças entre si. A discussão acerca do tema seria certamente profícua, porém distancia-se do objetivo da presente tese. Com o objetivo de aludir às especificidades da nossa época, escolhemos utilizar, ao longo desse trabalho, os termos *atualidade* e *contemporaneidade*.

²⁷ Cabe salientar que a ideia freudiana de desamparo (*Hilfslosigkeit*) refere-se à prematuração, ou seja, o estado de dependência muito prolongado do filhote humano que – lançado ao mundo sem tantos recursos biológicos, na comparação com outros animais – é extremamente influenciado por seus cuidadores. Essa constatação se verifica ao longo da vida, já que “a impressão terrificante do desamparo na infância despertou a necessidade de proteção através do amor” (FREUD, 1927/1969, p. 43). Dessa forma, o desamparo é fundante e estruturante da vida psíquica.

Ao apresentar suas ideias concernentes à atividade artesanal e sua articulação com a possibilidade da narrativa, Benjamin sublinha que esta última não se configura como uma mera informação ou relatório. Lembremos aqui que a demanda por especialistas feita pelas escolas manifesta-se muitas vezes sob a forma de pedido de “relatórios”, o que invariavelmente significa a solicitação de um diagnóstico²⁸. Nas palavras do autor:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Que bela metáfora Benjamin introduz acerca do narrador, como sendo aquele que deixa marcas, “como a mão do oleiro na argila do vaso”! Não seria essa impressão – do ato mesmo de imprimir, marcar – uma tarefa do professor? Não seria este último um artesão, que com “ritmos lentos e orgânicos” sentir-se-ia responsável por um tipo de narrativa que vinculasse o passado ao presente? “Mas é importante lembrar que as narrativas não são uma forma de memorização do passado: são a própria *atualização do passado no presente*” (KEHL, 2009, p. 159, grifos da autora).

Ao discutir as características do *narrador*, Benjamin (1994, p. 200) esclarece: “Ela [a verdadeira narrativa] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos”. Na sequência do texto o autor explicita essa ideia: “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (Ibidem, p.

²⁸ Isso me faz lembrar um caso de uma criança atendida em uma clínica-escola por uma estagiária de Psicologia, sob minha supervisão. A procura pelo atendimento psicológico, devido à dificuldade de aprendizagem, originou-se a partir de um pedido da escola em que a criança estudava, feito – através de relatório – pela psicóloga da instituição. Após um período de atendimento, a estagiária pediu que os pais conversassem com a professora para saber se havia mudanças da criança em sala de aula. Para grande surpresa dos pais, a professora disse que não podia (ou não sabia?) responder a essa pergunta sem antes conversar com a referida psicóloga escolar. Que efeito é esse de emudecimento provocado pelo especialista? Como já alertava Lajonquière (1999), esse fato parece ser mais uma faceta da contemporânea demissão do educador de sua tarefa educativa. Ou como evidencia Benjamin (1994, p. 115), nos tornamos “mais pobres em experiências comunicáveis”.

200). Esta bela definição aponta a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum, pois a história continua viva e aberta a novas propostas e ao fazer junto.

O conselho só pode ser, portanto, dado se uma história conseguir ser dita, colocada em palavras, e isso não de maneira definitiva ou exaustiva, mas, pelo contrário, com as hesitações, as tentativas, até as angústias de uma história “que se desenvolve agora”, que admite, portanto, vários desenvolvimentos possíveis, várias sequências diferentes, várias conclusões desconhecidas que ele pode ajudar não só a escolher, mas mesmo a inventar, na retomada e na transformação por muitos de uma narrativa à primeira vista encerrada na sua solidão. (GAGNEBIN, 2007, p. 63)

Gagnebin (2007) relembra que apesar de Benjamin reconhecer o declínio das formas seculares de transmissão e de comunicação, do fim da narração em particular, o autor não “resolveu” esse dilema. O que fazer a partir dessa constatação?

Como descrever esta atividade narradora que salvaria o passado, mas saberia resistir à tentação de preencher suas faltas e de sufocar seus silêncios? Qual seria esta narração salvadora que preservaria, não obstante, a irredutibilidade do passado, que saberia deixá-lo inacabado, assim como, igualmente, saberia respeitar a imprevisibilidade do presente? (Ibidem, p. 63)

Não seria tarefa da educação se debruçar sobre o tema? A escola, apesar dos constantes avanços tecnológicos à disposição, ainda se apresenta como um lugar em que a narrativa se impõe como necessária, mesmo que progressivamente venha se tornando obsoleta. Quiçá como artesãos, deixando nossas marcas, “como a mão do oleiro na argila”, sejamos capazes de resistir ao apelo dos saberes totalizantes dos ditos especialistas. “Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?” (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Nossa dificuldade em “deixar rastros” é representativa da atitude contemporânea a qual consiste em desvincular-se da experiência acumulada pelas gerações passadas, visto que – como salienta Benjamin – optamos pelo “vidro” em detrimento do “veludo²⁹”. No que tange ao contexto escolar, Kramer (2008, p. 24) considera que

²⁹ Gagnebin (2007, p. 60), ao comentar o texto *Sobre Paris, capital do século XIX*, escrito por Benjamin, assinala: “Despossuído do sentido da sua vida, o indivíduo tenta, desesperadamente, deixar a marca de sua possessão nos objetos pessoais [...]. Benjamin observa com humor que o veludo não é por acaso um dos materiais preferidos desta época: os dedos do proprietário deixam nele, facilmente, seu rastro”.

“Pensar a educação com Benjamin requer pensar alternativas pedagógicas em que professores e alunos são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros”.

A predileção contemporânea pelo “vidro” – lembrando que nele as “marcas” são consideradas sujeira a ser apagada – pode ser observada cotidianamente, seja nas relações entre pais e filhos, em que os primeiros temem “traumatizar” seus rebentos se não obedecerem a certos manuais de conduta devidamente prescritos pelos ditos especialistas, como também nos constantes pedidos de orientação e assessoria das escolas a fim de aperfeiçoar suas metodologias. Em ambos os casos, parece haver um “esquecimento” das formas tradicionais de educação, um receio de que a atuação – tanto de pais quanto de professores – não seja legitimada por um discurso tecnocientífico.

Contrariamente ao tom certamente nostálgico do texto *O Narrador*, é necessário assinalar que a dinâmica da narrativa, na perspectiva benjaminiana, “não deixa de lembrar esse movimento paradoxal de restauração e de abertura” (GAGNEBIN, 2007, p. 63). Esse entrecruzamento se opõe à ideia de um passado imutável. Dessa forma, há possibilidade de uma reescrita constante da história passada, porém inacabada, que se abre, dessa forma, a novas interpretações e infinitas leituras.

No decorrer dos anos 1930, tornam-se parte integrante das reflexões de Benjamin as transformações estéticas que subvertem – segundo o autor – a produção cultural, artística e política a partir do início do século XX. “Trata-se de uma interrogação que diz respeito à estética no sentido etimológico do termo, pois Benjamin liga indissociavelmente as mudanças da percepção (*aisthêsis*) coletiva e individual” (GAGNEBIN, 2007, p. 55).

Em um ensaio escrito entre 1935 e 1936, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin (1994) introduz um interessante estudo sobre as mudanças da percepção visual e tátil das artes plásticas. Em épocas anteriores a experiência do público com a obra de arte era única e viabilizada pelo que ele chama de *aura*, ou seja, pela distância e reverência que cada obra de arte, na medida em que é única, impõe ao observador.

O aparecimento e desenvolvimento de outras formas artísticas, a começar pela fotografia, em que deixa de fazer sentido distinguir entre original e cópia, traduz o fim da “aura”.

Habitar, nessa época, significava deixar rastros. O veludo também entra em declínio e “deixa lugar, doravante, ao vidro, este material transparente que não protege o privado, porém o expõe, este material ‘duro e liso’, ‘frio e sóbrio’, contrário ‘ao segredo’ e ‘à propriedade’, este material, enfim, no qual todo rastro se transforma em mancha a ser apagada (Ibidem).

Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. Graças a essa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. (BENJAMIN, 1994, p. 170)

O declínio da aura dar-se-ia devido à crescente difusão e intensidade do movimento de massificação. “Fazer as coisas ‘ficarem mais próximas’ é uma preocupação tão apaixonante das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade” (BENJAMIN, 1994, p. 170). O autor faz uma interessante alusão acerca da pintura:

Os pintores queriam que seus quadros fossem vistos por uma pessoa, ou poucas. A contemplação simultânea de quadros por um grande público, que se iniciou no século XIX, é um sintoma precoce da crise da pintura, que não foi determinada apenas pelo advento da fotografia, mas independentemente dela, através do apelo dirigido às massas pela obra de arte. (Ibidem, p. 188)

As técnicas de reprodução em massa³⁰ modificaram o entendimento das obras de arte, sua produção, concepção, recepção e percepção. Benjamin (1994) afirma que a reprodução da arte sempre ocorreu, na forma da imitação, contudo ele diferencia *imitação* e *reprodutibilidade técnica*. A imitação, ou reprodução manual, preserva toda sua autoridade, mesmo sendo considerada uma falsificação. O mesmo não ocorre em relação à reprodução técnica, por mais perfeita que ela seja, visto que um elemento está ausente: o aqui e agora, a existência única, enfim, a autenticidade. Ao abordar a questão das massas, o autor afirma que é por meio da reprodutibilidade técnica que a obra de arte torna-se um fenômeno de massa, podendo ser vista e ouvida em qualquer espaço e a qualquer tempo por um número ilimitado de pessoas. Dessa forma, a reprodução retira a obra de seu local tradicional e de sua historicidade. Eis aí a perda da autenticidade. É possível aproximarmos essa ideia a outros fenômenos bastante contemporâneos nos meios escolares, como a educação à distância e os materiais “apostilados”, por exemplo. Estes últimos utilizados principalmente em escolas particulares.

³⁰ No momento histórico em que Benjamin produziu seu texto, esses movimentos tinham o cinema como principal expoente. Além disso, segundo o autor, a produção de arte para a massa transforma o objeto artístico em algo do domínio público, acessível a todos, conferindo-lhe uma ampliação de seus limites. Os objetos assumem a dimensão social e política e podem tornar-se um instrumento eficaz para a transformação social.

A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquivava do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional. (BENJAMIN, 1994, p. 168)

O saber dito especializado consumido nos meios escolares parece subtrair sobremaneira a autenticidade da “experiência narrativa”, a qual pode ser tecida em sala de aula entre professores e alunos. O apelo à novidade – representado pelo especialista – dificulta (e por vezes impede) que uma transmissão, com todo seu peso tradicional, ocorra, visto que: “Ela [a pobreza da experiência] o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita, nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1994, p. 116). A partir dessa perspectiva, o especialista conservaria a “aura”?

O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. *Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido.* Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. (Ibidem, p. 168, grifos do autor)

O que se pretende sublinhar a partir dessas ideias e suas possíveis articulações com o campo educativo – pois, como bem aponta Benjamin, “sua significação vai muito além da esfera da arte” – é o caráter serial imposto pela reprodutibilidade técnica, já que a partir da modernidade, segundo o autor, o ser humano transforma a técnica em um grande fetiche.

Quando a escola solicita o auxílio de um “especialista em autismo”, por exemplo, para assegurar a inclusão de um aluno, o que parece se impor nessa busca é uma pretensão totalizante, em um movimento crescente de produção e consumo do discurso tecnocientífico. O especialista – distante do aluno em sala de aula – mas com o acervo técnico necessário, teria a legitimidade (conferida pelo discurso tecnocientífico) que determinaria os rumos da escolarização do aluno em questão. E caso o saber dito especializado falhe, não se coloca em xeque a “especialização”, visto que o mais comum é que o “fracasso de um instrumento ou receita específicos para cumprir sua promessa não resulta em desapontamento do cliente”, como ressalta Bauman (1999, p. 223), que complementa: “o mais comum é produzir uma autorecriminação e

desencadear uma demanda maior e uma busca ainda mais frenética de serviço especializado melhor e mais eficiente” (Ibidem).

Propõe-se introduzir como reflexão – à luz das ideias benjaminianas – a atual perda da autenticidade no encontro entre professor e aluno. Esse encontro – como, aliás, são todos os encontros humanos – é único e tecnicamente irreprodutível. Ao sobrepor o discurso tecnocientífico do especialista à “aura” do encontro possível, tenso e decididamente imperfeito, entre professor e aluno, estaríamos optando por uma educação serial, metodologicamente adequada, reproduzível, mas sem autenticidade. Como enfatiza Souza (2008, p. 47): “Existe em Benjamin a crença na necessidade de resistir, sempre a toda a espécie de sistematização ou acabamento conceitual e classificatório, estratégia responsável por transformar a complexa realidade da condição humana em algo simplório e empobrecido”. A mesma autora – alinhada às contribuições do filósofo e estabelecendo articulações com o campo educativo – acrescenta que “é preciso saber renunciar à previsibilidade, transitar sem medo no interior do movimento incessante das ideias, usufruir a plasticidade do pensamento e acreditar na permanente insuficiência do conhecimento” (Ibidem). Insuficiência essa estrutural e não contingente, como parece apontar o discurso tecnocientífico.

2.3 Saberes e mais saberes: o que ainda resta saber?

Quem pode, em nossa época, sonhar sequer por um instante em deter o movimento de articulação do discurso da ciência em nome do que quer que possa acontecer? As coisas, meu Deus, já estão aí. Elas mostraram onde vamos, de estrutura molecular a fissão atômica. [...] É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência – *Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais.* (LACAN, 1969-1970/1992, p. 110, grifos do autor)

Mas, afinal, quem é o *especialista* tantas vezes invocado (e convocado) pelos professores e instituições escolares a fim de auxiliar na tarefa educativa? Essa pergunta não se refere à categoria profissional do *especialista*, mas sim ao tipo de discurso que ele profere. Haveria algo em comum entre os discursos dos diferentes profissionais que são chamados pela escola? Nossa hipótese é que sim, engendrada a partir de alguns pressupostos da Psicanálise, principalmente no tocante à teorização lacaniana dos discursos.

Lacan (1969-1970/1992) define o discurso enquanto *liame social*. Em relação a esse termo, Jorge (1988, p. 158, grifos do autor) esclarece: o “termo *liame*, oriundo do latim *ligamen*, significando *ligação*, aquilo que prende uma coisa à outra, e o termo *social*, proveniente do latim *sociu*, significando *companheiro*, aquele que se associa com outro numa empresa”.

A chegada do filhote humano ao mundo, no que concerne às vicissitudes do encontro do bebê com seus cuidadores, explicita a importância do “banho de linguagem”, através do qual cada um de nós recebe um nome e um lugar na família, assim como a transmissão de uma língua, das tradições e costumes de uma comunidade, das leis que a regulam, além das particularidades específicas do desejo familiar – inconsciente. Jorge (1988, p. 157) destaca que “Tendo, antes mesmo de seu nascimento biológico, a indicação de um lugar simbólico a ser ocupado, o falante se inscreverá numa realidade discursiva a partir do significante do Outro³¹”.

Apontar que a existência humana depende de uma inscrição em um campo simbólico preexistente, significa que habitamos uma realidade discursiva que é anterior à nossa chegada no mundo. A linguagem, meio através do qual o discurso vai se constituir, impõe-se dessa forma como um abismo intransponível entre o sujeito e o Outro. Dito de outro modo, o acesso do sujeito falante “está para sempre mediatizado pela linguagem. A cada vez que o sujeito quer tocar o mundo, este como que se afasta e o sujeito se vê de novo às voltas exclusivamente com a linguagem” (JORGE, 2002, p. 26). No entanto, essa mediação imposta pela linguagem não dá conta de toda experiência humana, restando sempre algo que *não cessa de não se inscrever*, pois como aponta Souza (2003, p. 105, grifo do autor), “Por mais que o *sujeito* se utilize das palavras, não encontrará respostas suficientes sobre o que ele é ou quem ele é, pois as palavras não podem dizer tudo”.

O processo civilizatório, a fim de permitir o estabelecimento das relações entre as pessoas, exige a renúncia da tendência pulsional em tratar o outro como um objeto a ser consumido: sexual e fatalmente, já que a inclinação do homem é ser o lobo do homem. Em outras palavras, sem essa renúncia o ser humano tentaria dar livre vazão ao desejo de abusar, explorar, torturar e até matar, saciando no outro sua pulsão de morte erotizada (QUINET, 1999). Por isso, o discurso é tratado por Lacan como fundador do laço social, visto que “todo laço social implica um enquadramento da pulsão e resulta

³¹ Lacan concebia o Outro como o “tesouro dos significantes”, uma ordem simbólica preexistente.

em perda de gozo. Todo discurso é, portanto, um aparelho de gozo” (MARTINHO, 2002, p. 150).

Obedecendo, segundo Goldenberg (1997, p. 15), a uma lógica rigorosa e “valendo-se de uma estrutura algébrica denominada ‘semigrupo de Klein’, com rígidas leis de composição³²”, Lacan (1969-1970/1992) formaliza a teorização sobre os discursos, lembrando que esses criam “modos de posicionamento e de enlaçamento estáveis com o *outro*, os quais ele [Lacan] denominará como os quatro discursos” (RAHME, 2010, p. 49, grifo da autora).

Jorge (2002, p. 19) esclarece que “os discursos introduzidos por Lacan correspondem às estruturas mínimas de todo e qualquer liame social, sempre concebido como fundado exclusivamente na linguagem”. Seriam quatro as formas possíveis de vínculo social entre os sujeitos: o discurso do mestre, da histérica, do analista e universitário.

É bom recordar que o próprio Lacan chama atenção para o fato de que seus quatro discursos recobrem as (três) atividades mencionadas por Freud como sendo, na verdade, profissões impossíveis³³, ou seja, lembra que esses discursos se referem fundamentalmente a impossibilidades. (JORGE, 2002, p. 17)

Aos três modos de laço social apontados por Freud como fontes de sofrimento do ser humano – governar, educar e analisar –, Lacan acrescenta um quarto: fazer desejar. Sobre eles, Quinet (2006, p. 17, grifos do autor) considera:

Governar corresponde ao discurso do mestre/senhor, em que o poder domina; *educar* constitui o discurso universitário³⁴, dominado pelo saber; *analisar* corresponde ao laço social inventado no início do

³² Ao longo de seu ensino, Lacan formalizou suas teorizações a partir da associação combinatória de letras, a qual foi denominada de *matema*. No que concerne aos matemas dos discursos, estes consistem na disposição ordenada e mutável das letras – *SI*, *S2*, *\$*, *a* – em lugares fixos: verdade, agente, outro e produção. *SI* corresponde ao significante-mestre, pelo qual os outros significantes são ordenados; *S2* equivale ao saber constituído enquanto cadeia significante; *\$* é o sujeito barrado, com sua divisão subjetiva e *a* é o objeto *a*, mais-de-gozar. Os referidos matemas estão no Anexo C.

³³ Em relação a esse tema, Freud (1925/1969, p. 341), em *Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn*, afirma: “Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar”. Em *Análise terminável e interminável*, Freud (1937/1969, p. 282) retoma essa argumentação, sublinhando que em relação a essas três profissões – lembrando que nesse texto ele já não fala em curar, mas sim em psicanalisar – “de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios”.

³⁴ Aqui há que se fazer uma distinção entre educação e pedagogia. Concordamos com Lajonquière (1999), quando este afirma que o ato de educar implica na transmissão de marcas simbólicas. Nessa perspectiva, educar refere-se ao discurso do mestre. Já a “pretensão pedagógica de um *ideal educativo* (qual o melhor modo de educar?)”, tal como explicita Voltolini (2011, p. 11, grifos do autor), aproxima a Pedagogia do discurso universitário.

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 histérica dominado pelo sujeito da interrogação [...], que faz o mestre não só querer saber mas produzir um saber.

Os quatro discursos correspondem ao que Lacan considerou como os discursos radicais ou discursos oficiais. Quatro formas de laço social nas quais o inconsciente está em jogo e que se referem fundamentalmente a impossibilidades. Não podemos esquecer que a formalização desses discursos se deu durante o Seminário 17 – *O avesso da Psicanálise* – proferido entre 1969 e 1970, no contexto imediatamente posterior aos eventos de maio de 1968 que agitaram Paris.

A partir da concepção lacaniana, todo discurso implica necessariamente uma referência ao Outro. Em contrapartida, se estabelece um paradoxo, visto que “todo discurso é, por um lado, uma tentativa de estabelecer uma ligação entre o campo do sujeito e o campo do Outro, e, por outro, a confirmação de que um impossível radical vigora entre sujeito e Outro” (JORGE, 2002, p. 27). Daí o argumento de que todo discurso comporta uma impossibilidade, o que se demonstra através do famoso aforisma lacaniano – *Não há relação sexual* – o que equivale a dizer que não existe relação intersubjetiva³⁵. De modo algum afirmamos que não ocorrem relações entre os humanos, pois é claro que elas acontecem. Considera-se, contudo, que toda tentativa de ligação entre o campo do sujeito e do Outro comporta um fracasso estrutural, um *impossível radical*, como nomeia Jorge (1988, p. 160).

Ao tratar das duas profissões impossíveis definidas por Freud, o psicanalisar e o educar, Mrech e Rahme (2011, p. 13) concordam que ambas “se veem diante de uma constatação, tal como aponta Lacan: não há relação sexual, ou seja, de uma maneira mais simples, nós podemos assinalar que, em nenhum desses campos, ocorre uma relação completa, perfeita, ideal ou adequada. Há sempre um descompasso, algo que escapa”. Como bem aponta Voltolini (2011, p. 25, grifo do autor), ““Impossível” não quer dizer “inexequível”, apontando, antes, para um *inalcançável* estrutural.”

Os discursos instituem diversas posições a serem ocupadas pelo sujeito, destacando-se que não é possível uma forma de viver restrita a um só laço discursivo, mesmo que haja tendência de dominância de um deles. Souza (2003, p. 108) ainda

³⁵ Isso traz implicações relevantes para o campo educativo, principalmente no tocante à dita “relação professor-aluno” e sua correspondente, “relação ensino-aprendizagem”, expressões tão alardeadas entre os profissionais da Educação. Esse tema será aprofundado na última seção desse capítulo.

acrescenta que “cada um deles deve ser lido em função dos outros. Portanto, não existe um sem que os outros devam ser considerados”.

Um aspecto relevante da teoria lacaniana dos discursos é sua abertura a mudanças de posição do sujeito. Sobre essa possibilidade, Clavreul (1983, p. 175) exemplifica, a partir da posição do médico:

[...] a posição pessoal do médico procede necessariamente de cada um deles. No essencial, ele é discurso do mestre, no estabelecimento do diagnóstico e do prognóstico, na pesquisa, na sua constante posição de conquista em relação ao desconhecido da doença. Ele é também discurso universitário, quando, a partir do saber constituído da medicina, oferece a terapêutica como um benefício que restitui ao doente. Isto constitui no essencial o discurso médico propriamente dito, o qual oscila continuamente de um a outro, do discurso do mestre ao discurso universitário.

Também utilizando a posição do médico como metáfora da mudança de discurso, Quinet (1999) ainda considera a possibilidade do surgimento dos discursos do analista e da histérica. A emergência do discurso do analista pode ocorrer quando o médico, por exemplo, se cala³⁶ e propicia ao paciente segredar aquilo que este último nem sabia que sabia. Já o discurso da histérica pode surgir quando o médico se vê impulsionado a se deter, a estudar e a escrever para produzir um saber provocado pelo caso de um paciente.

Vale ainda sublinhar que essa noção de discurso proposta por Lacan constitui-se num dispositivo que permite não só analisar diversos contextos, como também intervir no campo social, além de se poder “utilizá-los para se fazer uma leitura de certas transformações que têm ocorrido na cultura, sobretudo, levando-se em conta estas novas formas de Saber que têm surgido nesse período da modernidade” (SOUZA, 2003, p. 181). No presente trabalho será privilegiado aquilo que nos auxiliará como estofa teórico na análise da valorizada presença do especialista nos ideais em circulação da educação inclusiva.

Relativo ao discurso do mestre considera-se que ele é imperativo, prima pelo poder, pela ordem e representa, em Freud, o impossível concernente ao governar. Nesse discurso há a busca pela univocidade e pela dicotomia (‘ou isto ou aquilo’) e a consequente determinação de que o Outro trabalhe e produza saber. Essa forma de conceber o discurso do mestre aponta a referência (e consequente interpretação) de

³⁶ Interessante lembrar que a própria psicanálise nasce quando Freud institui a regra da associação livre, dispositivo inicialmente concebido a partir da provocação feita por uma paciente, que, diante das inúmeras intervenções de Freud, lhe diz: “Não fale comigo, não me toque, apenas me escute!”

Lacan a respeito da dialética do Senhor e do Escravo de Hegel³⁷. Concernente a essa contribuição hegeliana, Megale (2003, p. 252) observa que o “saber do Senhor (agente) está situado no Escravo (outro) que é quem trabalha, se movimenta e produz objetos”.

No que tange a esse discurso é importante ainda destacar que a preocupação do mestre não está em saber, mas ordenar para que se produza algo e, por isso, é o discurso mais recorrente nas instituições, justamente porque *institui*. Lacan (1969-70/1992, p. 123) sublinha essa faceta do mestre numa frase bem loquaz: “um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada – ele deseja que as coisas andem”. A respeito disso, Souza (2003, p. 109) aponta que aquilo que “preocupa o “amo” não é simplesmente o Saber que é produzido pelo escravo, mas um poder”.

Poder esse que se configura na tendência de domínio presente no discurso do mestre. Um domínio de todo o saber, para que dele nada escape. Daí a constante prevalência desse discurso em diversos contextos sociais, pois ele “impregna a cultura, levando as pessoas a buscarem as formas estandardizadas, os parâmetros ou as normatizações – tentativa essa de enquadrar a singularidade ao modelo social, em uma linguagem direcionada a todos” (MRECH; RAHME, 2011, p. 13).

Especificamente no âmbito da educação, Rahme (2010, p. 191) discute a atualização desse discurso, no tocante à massificação que muitas vezes se constata no processo de implementação da inclusão: “Certamente, podemos dizer que essa perspectiva aponta a dimensão de comando desse discurso em circulação quando, por exemplo, vale-se do imperativo “inclua!” como uma verdade absoluta, sem considerar questões referentes à particularidade do sujeito nesse processo”.

Apesar desse intuito de totalidade, de tudo querer controlar, é importante ressaltar a impossibilidade estrutural de tudo dominar, visto que “o sujeito não é unívoco” (LACAN, 1969/70/ 1992, p. 98).

No que concerne ao discurso da histórica, pode-se destacar toda sua fecundidade, em seu movimento – muitas vezes desafiador – de interrogação diante do mestre. “O *sujeito*, ao ocupar esse lugar de desejo, desafia a própria autoridade do mestre, do médico, muitas vezes do analista” (SOUZA, 2003, p.115, grifo do autor).

Ainda em relação ao discurso da histórica, Lacan (1969-70/1992, p. 90) assinala que o desejo em jogo é de que o outro seja um mestre, “que saiba muitas e muitas coisas, mas, mesmo assim, que não saiba demais [...]. Em outras palavras, quer um

³⁷ Cf. LACAN, J. (1969-70/ 1992) Seminário 17 – O avesso da Psicanálise.

mestre sobre o qual ela [histórica] reine. Ela reina, e ele não governa”. Essa é a verdade velada nesse discurso: o mestre se põe a produzir saber, incitado pelas interrogações, porém vê-se diante de uma falta estrutural, marcada pela impossibilidade de saber tudo sobre o desejo, o que denuncia a impotência que subjaz a toda ânsia de domínio.

No que tange ao discurso do analista, destaca-se o laço social instaurado por Freud, no qual o analista se dirige ao sujeito para que este produza um saber. Dessa forma, a função do analista é instigar o sujeito a querer saber daquilo que inconscientemente já sabe. Um saber da ordem de um enigma, que difere de um saber dito científico. Como afirma Martinho (2002, p. 162, grifo da autora), “Ao situar, no discurso do analista, o saber (S2) no lugar da *verdade*, Lacan indicou que esse saber, como toda e qualquer verdade, tem estrutura de ficção, pois o que está em jogo é o saber do próprio sujeito, que produz seus significantes particulares”.

A radicalidade da descoberta da psicanálise – o inconsciente – a coloca, segundo Lacan (1969-1970/ 1992), como o avesso do discurso do mestre. É tarefa da psicanálise apontar o discurso do mestre, rompendo com as dicotomias e tornando o debate mais complexo. Segundo Serge André (1998), a psicanálise propõe uma relação diferente com o saber. Normalmente pensado como algo exato, unívoco e tangível, o saber – na atualidade – se acumula, está disponível, transbordante e acessível a todos e, paradoxalmente, parece não ter mais efeito algum sobre ninguém. A psicanálise, na contramão, expõe um saber que nos implica.

O saber psicanalítico não funciona, assim, em posição da verdade, a não ser na medida em que opera como saber furado, afetado por uma falha central – o que determina o estatuto da verdade enquanto semi-dizer. A psicanálise não permite *saber tudo*, pois o inconsciente *não diz tudo*. Lacan nos convida a compreender que essa falha não é da ordem de uma imperfeição que os progressos da pesquisa permitiriam preencher, mas sim que ela constitui a chave para a própria estrutura do saber. Convém, pois, dar forma afirmativa a nossa proposição: a psicanálise permite saber o ‘não-todo’, porque o inconsciente diz ‘não-todo’ (ANDRÉ, 1998, p. 10, grifos do autor).

O quarto discurso formulado por Lacan é o universitário. Cabe aqui esclarecer que, dentre os discursos propostos por Lacan, o discurso universitário é aquele que mais nos auxilia, juntamente com o discurso do capitalista a ser desenvolvido na sequência dessa seção, na análise pretendida por essa tese concernente aos possíveis efeitos na tarefa educativa da prevalência do saber especialista no processo de implementação da educação inclusiva.

No discurso universitário se exclui o desejo de saber, visto que há uma exigência de que se saiba tudo. Certamente ocorre uma tirania do saber, em que se prioriza a completude, de forma cristalizada. Souza (2003, p. 125, grifos do autor) enfatiza: “como um *Saber* organizado, ele passa a desempenhar uma condição conservadora e capaz de fazer obstáculo até mesmo à *produção* de novos significantes”. Dito de outro modo, nesse discurso parece só haver espaço para a confirmação dos saberes acumulados, o que efetivamente dificulta (e até mesmo impossibilita) a criação de algo novo. Clavreul (1983, p. 171) esclarece essa dimensão paralisante (e totalitária) desse discurso:

De certo modo, a universidade constitui, portanto, obstáculo ao surgimento de significantes novos se forem destruidores da ordem estabelecida. O saber constituído constitui obstáculo à tomada em consideração do que não se inscreve nesse saber. Ele compõe a tela que cativa e captura o olhar sobre os fatos constituídos por ele, mas com a exclusão dos outros fatos que aí não se inscrevem.

No discurso universitário há a questão de equivalência entre os diversos significantes. Como propõe Clavreul (1983, p. 171), o agente do discurso universitário “se dedica a recolher e organizar os significantes S2 S3 e S4 ... entre si, sem privilegiar nenhum deles, e só recolhendo um significante novo se este tomar lugar na ordem de um discurso constituído”. Novamente se constata a rigidez desse discurso e, mais ainda, sua capacidade de pasteurizar diversos saberes no intuito de fazê-los caber na ordem estabelecida. Em outras palavras, cabe nesse Saber tudo aquilo que corrobora os preceitos preconcebidos. Aquilo que não se adapta, é deixado de fora.

Clavreul (1983, p. 79), ao analisar o discurso médico desde Hipócrates e ressaltar sua possível semelhança com o discurso universitário³⁸, considera que sua lógica se sustentaria em um “saber suscetível de dar conta da impotência” e, para tanto, seria preciso “privilegiar certos fatos e afastar o que vai contra esse discurso” (Ibidem, p. 80). Tudo aquilo que não se articula ao seu sistema conceitual, não seria objeto de análise. Uma interessante constatação desse autor revela que, apesar dos esforços totalitários, sempre haverá um resto que insistirá em não se adequar. “Esses elementos, estranhos ao discurso médico, e no entanto singularmente insistentes, uma vez que é

³⁸ Como já apontado anteriormente, a medicina – tomada como objeto de análise de Clavreul (1983) – assim como outros fenômenos sociais, podem apresentar um ou mais discursos, dependendo – de acordo com a formalização lacaniana – dos elementos que ocupam, em determinada situação, os lugares de agente, outro, produção e verdade.

continuamente que os doentes os apresentam ao médico, são verdadeiramente “não fatos” em relação à medicina” (Ibid, p. 84).

Mas em nome de quem esse Saber é agenciado nesse discurso? Souza (2003, p. 181, grifos do autor) explicita essa questão:

Neste dispositivo de *discurso*, portanto, o Saber resulta do trabalho dos *mestres*, um trabalho que se desenvolve na “casa de estudo dos nobres” ou que se realiza na Academia, constituindo-se num tipo de “conhecimento”. Quem o adquire converte-se num ensinante com poderes, com medalhas, com títulos, com unidades de valor agregado. Uma condição que faz diferença.

Inicialmente o Saber enunciado é concebido na *Academia*, a partir de uma coerência interna que se restringe a uma perspectiva teórica específica, porém ao se transfigurar em *agente* do discurso universitário ocorre necessariamente uma padronização, reunindo em si mesmo diferentes preceitos – oriundos de diversos campos do conhecimento. Junção essa organizada burocraticamente, de maneira extremamente *dócil*, sem explicitar os possíveis conflitos, tensões e divergências concernentes a esses diferentes saberes. Cabe acrescentar que ao se retirar um postulado teórico de seu lugar de enunciação, sem os devidos cuidados, corre-se o frequente risco de diluição dos enunciados, de tal forma que eles podem perder seu vigor de origem. Como bem assinala Clavreul (1983, p. 171), “Não é uma questão secundária a transmissão desse saber, destinado a ser retransmitido apenas parcialmente e após ter sofrido necessariamente uma degradação”.

O que importa nesse almejado acúmulo de conhecimento é a *patente*. Se o Saber enunciado vier acompanhado de uma titulação do autor, será legitimado. Afinal, “é um discurso que se capacita a dar títulos, a dar importância ao autor ou mesmo a preservar esse Saber que está sempre acompanhado do nome de um autor” (SOUZA, 2003, p. 126). Isso equivale a dizer que neste dispositivo de discurso o *sujeito*, com suas idiosincrasias, desaparece em nome do enunciado. Nas palavras de Lacan (1969-1970/1992, p. 111, grifos do autor): “Não pensem que o mestre está sempre aí. O que permanece é o mandamento, o imperativo categórico *Continua a saber*. Não há mais necessidade de que ali haja alguém”. O Saber não tem cara, não tem nome, porém retira dos títulos acadêmicos sua força e poder de convencimento.

Convém sublinhar que a mídia – e o periódico *Nova Escola* é um exemplo paradigmático – é um veículo extremamente relevante na disseminação do discurso universitário. Normalmente *especialistas* de diversas áreas são requisitados pela mídia a

fim de explicar algum acontecimento. Basta um fato inusitado ocorrer – suicídio de alguém famoso, homicídio em escola por ex-aluno – para que sejam chamados os especialistas. Não importa muito o que eles dizem, pois o próprio sistema midiático universaliza, por isso discurso *universitário*, e uniformiza os diversos saberes em prol de uma objetualização. Se o tema for o suicídio de alguém famoso, ao longo da entrevista com o especialista percebe-se a urgência em generalizar: *peessoas famosas (leia-se todas) se suicidam porque...* Diante dessa perspectiva, há uma produção social do especialista. Este teria um brilho de legitimação oriundo de títulos acadêmicos, mas subjugado ao discurso universitário corroboraria para uma mediocrização do conhecimento. Cabe aqui, mais uma vez, lembrar a reflexão de Endo (2008, p. 20), “As mídias têm pressa”.

É importante ressaltar que Lacan confere ao discurso universitário o estatuto de *discurso da ciência*. Seria próprio da ciência, nessa perspectiva, tomar o sujeito enquanto objeto de conhecimento. Por isso, Lacan nomeia o *outro* do discurso universitário de “*a* estudante”. Fundamentalmente um aluno-objeto, construído a partir dos enunciados do saber acumulado. Afinal, “Trata-se de objetivar, objetualizar para aplicar o saber” (QUINET, 2006, p. 20).

Será bom, será ruim esse discurso? Eu o etiqueto intencionalmente de universitário porque de certa forma é o discurso universitário que mostra por onde ele pode pecar, mas também, em sua disposição fundamental, é o que mostra onde o discurso da ciência se alicerça. (LACAN, 1969-1970/1992, p. 109)

Ainda sobre o lugar de objeto conferido ao *outro* nesse discurso, Lacan (1969-1970/1992, p. 111) desdobra essa reflexão criando inclusive um neologismo, “astudado”, sobre o qual ele esclarece: “O estudante se sente *astudado*. É *astudado* porque, como todo trabalhador – situem-se nas outras pequenas ordens –, ele tem que produzir alguma coisa”. Esse lugar de objeto faz do *a* estudante um mero porta-voz que reproduzirá os enunciados construídos sobre ele, o que fatalmente gera um mal-estar, já apontado por Lacan: “O mal-estar dos astudados, entretanto, não deixa de ter relação com o seguinte – apesar de tudo, solicita-se que eles constituam o sujeito da ciência com sua própria pele” (Ibidem).

Martinho (2002, p. 152), em virtude de uma articulação com o campo educativo, se interroga: “O aluno teria se transformado no escravo do saber científico contemporâneo?” Pergunta essa que se respalda na tendência à generalização desse

discurso, que toma o *outro* enquanto objeto determinado por uma lei geral, um saber universal. Jorge (1988, p. 147, grifo do autor) é ainda mais explícito e salienta o caráter silenciador desse discurso:

Tomado enquanto objeto, o sujeito não mais tem voz ativa e o silêncio é o que lhe resta. O que ele enunciará, a partir daí, nada mais terá a ver com ele próprio e será, portanto, a reprodução dos enunciados dos quais ele se torna mero porta-voz. Desse modo, a particularidade do *estilo* do sujeito é recusada, e sua enunciação, abolida.

Se o *a* estudante silencia e quem fala em seu nome é o saber cristalizado, que visa à universalidade e à univocidade, o que esse discurso quer produzir é um sujeito em conformidade com o saber teórico, escravizado e “radicalmente, dissociado dos significantes primordiais de sua própria história” (JORGE, 1988, p. 146).

Clavreul (1983, p. 83), ainda tomando como referência o saber médico enquanto dispositivo do discurso universitário, argumenta que a preponderância do conhecimento científico em detrimento da fala do sujeito, acarreta em “rejeição do discurso do próprio doente”. Como consequência desse apagamento da singularidade, Jorge (1988, p. 146, grifo do autor) problematiza e propõe que “o Discurso Universitário define de modo preciso a ação que está em jogo no processo de *colonização*”, justamente porque “colonizar implica dissolver a diferença que o outro, enquanto falante, presentifica”.

Interessante essa metáfora da *colonização* para tratar do discurso universitário, já que esse processo implica necessariamente a exploração de um lugar desconhecido, contudo sem se permitir ser indagado por ele. Dito de outro modo, o processo de colonização instaura uma redução do desconhecido àquilo que já se conhece. Nessa mesma perspectiva, podemos acrescentar que diante do *desconhecido*, é muito tentador (ou defensivo, já que aquilo que não conhecemos pode despertar medo) apropriar-se de um conhecimento legitimado a fim de justificar aquilo que pretendemos ver no *outro*.

Uma consequência nefasta do laço que se estabelece nesse discurso diz respeito à burocratização que permeia os vínculos entre os sujeitos, em que nenhuma novidade é bem-vinda, visto que provocaria uma ruptura no alicerce do Saber. Com base na reflexão sobre a incidência desse saber cristalizado no *encontro* entre médicos e pacientes, Jorge (1988, p. 45, grifos do autor) considera:

Tais informações, tal saber, constituem o elemento que mediatiza, a partir daí, o que se passará no encontro. Encontro que, portanto, não existe, sendo apenas o ardil para o encontro do médico com seu próprio discurso. Sob a máscara de um *diálogo*, é um *monólogo* que se

instaura. Onde se evidencia a *função silenciadora* do discurso médico, que ao se valer apenas dos elementos de seu próprio discurso abole tudo que nele não possa se inscrever.

Quinet (2006, p. 20) explicita que no discurso universitário há uma “divinização do saber”, que é diferente do *desejo de saber*, este sim imprescindível para o avanço dos conhecimentos. Podemos considerar que tal *divinização* seja presença marcante no ideário pedagógico e, de forma contundente, na circulação dos ideais da educação inclusiva.

Ao visar o saber absoluto e buscar de forma incessante (e insistente) o “último saber” que explicaria tudo, o discurso universitário, numa completa negação da pluralidade e ambivalência que caracterizam a linguagem, desconsidera que há sempre algo que escapa (felizmente!). A respeito disso, Souza (2003, p. 182, grifos do autor) afirma: “Por uma condição de estrutura, no *discurso do universitário*, a transmissão do “conhecimento” ignora sempre esse *resto* que se mantém, em qualquer relação de ensino”. Ainda sobre esse resto que escapa, cabe aqui apresentar uma história bastante irônica citada por Jorge (1988), acerca do eterno risco do mal-entendido: um certo camponês da Cevênola recebe do médico a prescrição para suspender os medicamentos. O resultado não foi o esperado, já que os medicamentos foram realmente suspensos, porém, no teto da cozinha, como antes se suspendiam na região os alhos para afastar os vampiros. Como já apontava Lacan, a linguagem não é unívoca, mas sim equívoca.

Cumprе salientar que, desde Freud, a psicanálise teria como função apontar a polissemia da linguagem e a impossibilidade estrutural de “dizer tudo”. De acordo com Endo (2008, p. 22), “A psicanálise, que contribuiu decisivamente para agravar a tensa e perpétua crise do dizer, jamais pensou em limpar, das palavras, o mundo. Ao contrário, enquanto crítica da univocidade suspeita da palavra, ela revelou, na exterioridade do dizer, o reverso da palavra sem fendas [...]”.

Em contrapartida, concordamos com a ideia de que há a necessidade de um trabalho árduo de refinamento conceitual para que possamos compartilhar uma prática ou uma argumentação teórica. A polissemia estrutural da linguagem não justificaria uma arbitrariedade no uso indiscriminado ou inespecífico dos conceitos. Como bem salienta Carvalho (2011, p. 58), “É sempre por meio dos conceitos que somos capazes de ordenar, compreender e relacionar aspectos de uma realidade que seria caótica em sua infinita variedade”.

Abstraímos parte das particularidades dos fenômenos para podermos agrupá-los em torno de algo que têm em comum e os enquadrados em categorias, conceitos, teorias. Recorremos a redes teóricas e conceituais quando falamos em *célula*, *classe social*, *gravitação*, *repressão*. Um conceito é tanto mais interessante quanto mais nos auxilia a tornar inteligível a experiência, a discriminar entre fenômenos que parecem próximos, mas que guardam particularidades. Assim podemos distinguir o *privado* do *público*; identificar uma troca de nomes como *ato falho*. Essa distinção, esse enquadramento conceitual pode nos auxiliar a compreender a experiência que vivemos ou mesmo decidir por um rumo para nossas ações. (Ibidem, grifos do autor)

Além dos quatro discursos radicais – discurso do mestre, da histórica, do analista e universitário – Lacan formalizou ainda um quinto discurso, cujo matema foi apresentado uma única vez, em uma conferência proferida em Milão, em maio de 1972, embora tenha sido citado muitas vezes anteriormente em seus seminários e em alguns textos.

Utilizando-se dessa nomeação – capitalista – Lacan, de forma assertiva, assume para a psicanálise uma discussão histórica e política. Assim como destaca Souza (2003, p. 133), “A produção desse quinto discurso foi o resultado de algo que sempre o interrogou: o lugar da psicanálise na cultura ou na política e a posição política do analista”. Esse quinto discurso, uma exceção em relação aos chamados discursos radicais, põe em relevo a própria produção capitalista na atualidade.

De forma muito contundente, Souza (2003) analisa a mudança histórica que possibilitou a passagem do *mestre antigo* para o *mestre moderno*. Passagem essa responsável pelo surgimento do discurso do capitalista.

Em certo momento da evolução do conhecimento, o *mestre* tratou de se apropriar do Saber que era produzido pelo escravo, que ficou mantido por muito tempo nessa posição. [...] Mais tarde, a filosofia, as ciências e, mais próximo de nossos dias, a própria Universidade determinaram um progresso dessa relação, universalizando esse Saber do escravo. [...] O que se constituía num “saber fazer” do escravo, como vimos, foi transformado num “aparelho de saber” para o mestre. Procurava-se, com isso, dar conta dessa passagem que vai de um saber prático a um saber teórico. [...] essa modificação que se realizou no estatuto do Saber pode ser considerada como um acontecimento responsável pela transmutação do *discurso do mestre antigo* naquele do mestre moderno, que veio se constituir, segundo Lacan, no capitalista. [...] A globalização desse Saber apropriado do escravo, tendo adquirido um estatuto de “objeto” ao qual tem sido agregado um valor de mercado, permitiu deduzir o *discurso do capitalista*. (SOUZA, 2003, p. 135, grifos do autor)

Interessante salientar que a própria instauração do discurso do capitalista passa – fundamentalmente – pelo discurso universitário, visto que o *saber fazer* do escravo, quando se converte em *aparelho de saber*, universaliza aquilo que era artesanal, irrepetível. É importante assinalar a *aliança* entre esses dois discursos, visto que essa proposição será fundamental ao longo dessa tese no que tange à linha argumentativa relativa ao saber especializado consumido nos meios escolares.

Tal *laço* entre os discursos universitário e capitalista aparece inclusive numa correção que Lacan faz, já que, primeiramente, em *O avesso da psicanálise*, seminário de 1969/70, ele considera que o discurso universitário seria o discurso do mestre moderno, tratando-o inclusive como correlato do discurso da ciência. A correção é feita em 1972, quando ele formaliza o quinto discurso, ao afirmar que o discurso dominante na contemporaneidade é o discurso do capitalista, concebido a partir desse momento como o discurso do mestre moderno. Também em virtude dessa *correção*, Lacan passa a estabelecer articulações muito relevantes entre esse quinto discurso e “A” ciência, o que nos interessa sobretudo na análise dos ideais disseminados acerca da educação inclusiva. Chemama (2002, p. 259) observa que “se Lacan vê no discurso do mestre o que estrutura o capitalismo nascente, ele é sem dúvida levado a perceber, em seguida, que o discurso do mestre não dá conta das formas assumidas atualmente pelo capitalismo contemporâneo e talvez tampouco das formas que determinam o que hoje diz respeito ao sujeito”.

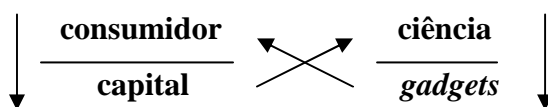
Conceber o discurso do capitalista como uma exceção introduz a ideia de que a lógica estabelecida na matemização dos discursos radicais de alguma forma foi rompida. Uma das vertentes dessa *exceção* que chama a atenção na escrita algébrica desse matema é a ausência de uma seta entre os campos do sujeito e do Outro. Sua presença – nos demais discursos – é o que efetiva o laço social. Em consequência dessa constatação, Jorge (2002, p. 32) sublinha que o discurso do capitalista, “ao contrário dos outros quatro, não faz liame social”. Na mesma perspectiva, Voltolini (2007b, p. 67) ressalta que o próprio Lacan marcava a dificuldade em tratar o discurso do capitalista efetivamente como um discurso, “na medida em que a noção de discurso está intrinsecamente ligada ao fazer laço social, enquanto o que se escreve neste discurso é exatamente sua tendência a impedir o laço social: o sujeito se referiria sempre e somente a ele mesmo, se representaria a si mesmo”.

Outra vertente da *exceção*, ainda tomando como referência a escrita algébrica, é a seta ligando diretamente o objeto *a* (no lugar da produção) ao sujeito (no lugar do

agente), “que designou um modo particular, inédito na história até então, de relação do sujeito com o objeto” (VOLTOLINI, 2012a, p. 111). Essa ligação direta entre sujeito e objeto, estabelecida por Lacan, aponta um tipo de rejeição da castração, como se fosse possível tamponar a falta que constitui o desejo. Essa falta estrutural, mesmo velada nos outros discursos, retorna no lugar da *verdade* na escrita dos matemas e, por isso, os outros discursos dizem respeito a impossibilidades.

Dito de outro modo, “se nos *discursos radicais* isso [objeto *a*] se refere a um “objeto” que se desloca, que desliza e que, por estrutura, é impossível detê-lo ou mesmo apreendê-lo, aqui, no *discurso do capitalista*, trata-se de um “objeto” acessível. Isso traz consequências” (SOUZA, 2003, p. 138, grifos do autor). Rejeitar a castração certamente traz consequências e o efeito pretendido diante dessa tentativa, qual seja, a liberdade irrestrita com a aquisição do objeto que traria a satisfação suprema, visando “estabelecer entre o sujeito e o objeto uma complementaridade sem arestas, o objeto sob medida na linguagem mercadológica, a existência da relação sexual, nos termos lacanianos, o paraíso nos termos bíblicos” (VOLTOLINI, 2012a, p. 111), se revela um verdadeiro engodo, pois “longe de obter a liberdade esperada, ele [o sujeito] cai na escravidão do objeto, este mesmo que ele acreditava possuir, mas que é levado a descobrir que o possui” (VOLTOLINI, 2007b, p. 68).

A leitura de Quinet (2006, p. 39) concernente aos elementos do matema do discurso do capitalista, como ilustrado na figura abaixo, fornece subsídios para alguns desdobramentos relevantes. Vejamos como o autor nomeia esses elementos:



Lacan utiliza a terminologia em inglês, *gadgets*, uma gíria tecnológica, cujo significado é “dispositivo mecânico ou eletrônico, aparelho, equipamento eletrônico (em geral pequeno e moderno)³⁹”. Na representação do discurso do capitalista feita por Quinet, ilustrada na figura anterior, vale apontar a ligação direta entre o *consumidor* e os *gadgets*. Nessa perspectiva, é possível reconhecer a extrema sagacidade de Lacan ao buscar um termo tecnológico, lembrando que nos anos 1970 ainda não se vivia o apogeu nessa área, o que efetivamente demonstra o caráter visionário das proposições desse autor. Especificamente no que

³⁹ Dicionário Inglês Online Michaelis, Editora Melhoramentos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=gadget>. Acesso em: 24 jan. 2012

tange ao discurso do capitalista, o termo *gadgets* ganha contornos específicos, evidenciando-se sua característica efêmera, fluida, como objetos produzidos e ofertados com o intuito de serem consumidos rapidamente, de forma voraz.

São “objetos” que passam a ser fabricados em “mutirão”, como produção industrial cada vez maior e com a expectativa de serem também “melhores” que os anteriores, para satisfazerem um determinado ciclo que passa a obedecer às leis do mercado. Mesmo que se prescreva sua produção, essa condição discursiva revela a impotência destes “produtos” de estancarem a hemorragia causada pelo ciclo destas aspirações sempre multiplicadas. (SOUZA, 2003, p. 140)

Essa marca efêmera dos *gadgets* é o motor mesmo da lógica capitalista que mantém um clima de “apelo incessante para um cada vez mais, mais, mais..... Objetos não mais regrados pelo fato de que algo falta, mas pela promessa de que nada precisará faltar, porque haverá sempre aqueles, desde que pagos, que estarão pensando no que falta para você!” (VOLTOLINI, 2007b, p. 75).

Toda a força do capitalismo advém, justamente, do semblante (e, portanto, ilusório) da possibilidade do acesso de todos a esses objetos. Os proletários se acomodam enquanto houver a promessa de continuidade de usufruto desse lugar de consumidor. Uma lógica perversa, visto que recusa a ideia mesma da impossibilidade estrutural da oferta e consumo de todos. Souza (2003, p. 141) aponta que Lacan já destacava essa estratégia capitalista, na qual “o mestre distrai o escravo em seu trabalho. É dessa maneira que o escravo moderno, o proletário, goza por produzir e por dispor daquilo que produz. Nesse mecanismo de exploração social fornecido por Marx encontra-se a receita da longevidade do capitalismo”.

No discurso do capitalista, somos convidados a nos relacionar com objetos-mercadoria, balizados pelo dinheiro, e assim ficamos reduzidos ao papel de consumidores. Consumidor de objetos – rápidos e descartáveis – produzidos pela tecnociência. As relações sociais não estariam centradas nos laços com outros sujeitos, mas com objetos. Nossa sociedade está marcada por esse discurso, principalmente quando notamos que a demanda de consumo torna-se cada vez mais premente. Em consequência desse consumo desenfreado, cujo acesso notadamente não é possível a todos, Quinet (1999, grifo do autor) sublinha que o discurso do capitalista segrega, fazendo surgir “os que têm ou não acesso aos produtos da ciência. Trata-se, portanto, de

um Discurso que não forma propriamente laço social mas segrega: daí a proliferação dos *sem*: terra, teto, emprego, comida, etc”.

Os imperativos do consumo, da moda, do utilitarismo e do capital não deixam espaço para a falta e o desejo, o que contradiz o conceito freudiano de que somos seres castrados, estruturalmente incompletos. Ao negar a castração, o discurso do capitalista fortalece a ilusão de que o objeto nos completaria. Como bem salienta Chemama (2002, p. 262), “o ideal consumista favorece a crença em um objeto por direito sempre disponível, com a condição de poder comprá-lo, em um gozo sem interdito”.

No discurso do capitalista o *desejo* é rebaixado à categoria da *necessidade* fazendo-nos crer que, como se trata de necessidade, há sempre um objeto que lhe corresponde. Diante disso, o saber se reduziria a um valor de mercado – mercadoria – e a produção constante e frenética de “objetos” passaria a ser almejada por todos. Certamente é relevante sublinhar aqui que o discurso corrente acerca da educação inclusiva nomeia o *público-alvo* de suas políticas públicas de alunos com *necessidades* educativas especiais.

Também é importante destacar que, segundo Quinet (2006), o lugar do *outro*, no discurso do capitalista, é ocupado pela ciência. A sociedade ocidental contemporânea é dominada por ela e sua incidência direta é perceptível no dia-a-dia de cada um de nós. Souza (2003, p. 183, grifos do autor) argumenta que “as ciências entram em campo para animar o *discurso do capitalista*. Desenvolve-se cada vez mais um “conhecimento” sobre os “objetos”, transformando o “não saber”, de uma impossibilidade estrutural, em falta de informação”. Para Alemán e Larriera (1996), há uma equivalência ontológica fundamental entre o modo de produção capitalista e o procedimento científico. Tudo o que se produz é como mercadoria, factível de ser planejado e calculado.

Voltolini (2012b, p. 19) lembra que nem sempre a ciência se coadunou com um certo tipo de tecnicismo presente na atualidade: “Mesmo o ensino de Lacan conheceu uma época em que a ciência se viu identificada ao discurso da histórica, o que valorizava sua dimensão interrogativa do mundo, sua capacidade de produzir saber ali onde a verdade oculta do sujeito o interrogou”. Utilizando a teorização lacaniana dos discursos para analisar a transmutação ocorrida com o discurso da ciência ao longo da história, se constata que ele passa de um discurso da histórica, com o qual efetivamente ela “se assemelha mais, por sua estrutura de produção de saber” (QUINET, 2006, p. 19), para se alinhar tanto ao discurso universitário, como já discutido anteriormente, quanto ao discurso do capitalista.

No que concerne a essa transmutação do discurso da ciência, Voltolini (2007b, p. 199, grifos do autor) estabelece as seguintes articulações:

Se na época de Galileu a Ciência fascinava pela revolução das idéias, pelo balançar de uma visão de mundo que ela causava, o que nela fascina hoje são certamente os *objetos* que ela põe no mundo. Triunfo inegável da dimensão *Técnica* (aqui com maiúscula para indicar a tendência atual de a discussão técnica emancipar-se de qualquer outra discussão) da ciência sobre sua dimensão investigativa, cujos efeitos não cessamos de experimentar a cada instante. Por essa razão foi necessário se cunhar o nome *tecnociência*, para marcar uma diferença entre o que se configura como atividade científica nos dias de hoje e a atividade científica que já havia primado, numa primeira etapa, pela interrogação do significante mestre (como discurso da histórica), com Galileu, por exemplo; depois, pelo acúmulo enciclopédico dos vários saberes reunidos com vistas a uma totalização (discurso universitário) e que passa agora a funcionar segundo as coordenadas de uma demanda incessante de seus serviços de aplacamento do mal-estar no mundo.

O saber gerado pelo discurso tecnocientífico se torna uma mercadoria, um bem de consumo. Nessa condição, ele passa a ser produzido de forma maciça com o intuito de ser vorazmente consumido, tal como os *gadgets*. Ao se transformar em objeto de consumo, o saber “passou a se constituir numa promessa de satisfação. Na cultura, o *sujeito*, de diversas maneiras, terá os meios disponibilizados para sua aquisição, já que é colocado no lugar de um consumidor” (SOUZA, 2003, p. 183, grifo do autor). E com a multiplicidade de ofertas acessíveis no mercado, “os vários conhecimentos ganham valor utilitário”, de acordo com Voltolini (2012a, p. 112), com uma conseqüente perda de sentido, pois deixam “de se conectar com o campo desejante, esteio que sempre serviu de lastro para o sentido, para desempenhar um papel acumulador (sublinhemos aqui a relação direta deste termo com a lógica capitalista), com valor dentro do jogo de trocas mais do que de uso” (Ibidem).

Ao obedecer a uma lógica mercadológica, com uma oferta ininterrupta de conhecimentos que geram acúmulo, também se confirma, como bem aponta Souza (2003, p. 137), “uma outra noção que foi lembrada por Lacan como necessária para a mercadoria: a ideia de depósito. É preciso que ele exista para que a mercadoria possa ser estocada”.

2.4 Especialista: livre da tradição e da experiência

Defende-se nesse trabalho a proposição de que, na atualidade, circula e ganha cada vez mais destaque um excesso de especialização caracterizado pelo acúmulo (e convivência pretensamente harmônica) de conhecimentos superficiais de diversas áreas, pautado pelo anonimato e com pretensões totalizantes e colonialistas. Sua incidência se deve ao declínio da tradição e a consequente dificuldade em converter aquilo que vivemos em experiência narrativa, tal como Benjamin a conceitua. Nossa época torna pejorativa a experiência, privilegiando em contrapartida a coleção de vivências, com seu caráter particular, contingente e efêmero.

No contexto desse trabalho, nomeamos genericamente de *especialista* justamente aquele que disseminaria um tipo de discurso forjado a partir de uma estreita *aliança de compromisso*⁴⁰ entre os discursos universitário e capitalista, de acordo com as proposições lacanianas.

A dificuldade em transformar em experiência comunicável aquilo que vivemos singularmente, assim como o alardeado apelo à novidade, com pouco espaço para a transmissão de um legado tradicional, determinaria as condições necessárias na contemporaneidade para a produção, disseminação e consumo do saber especializado. Nossa fragilidade diante de um mundo bombardeado por vivências e novidades sempre tidas como imperdíveis fica velada, sendo que ao consumir ou difundir um saber dito especializado percebe-se uma tentativa de sobrepujar nosso mal-estar.

O trecho abaixo, retirado do periódico *Nova Escola*, é contundente ao demonstrar o excesso de informações antecipadas ofertado pelos especialistas.

C. [professora] foi bem preparada pelas psicólogas da escola para receber S. na turma do maternal. Ela também conversou com a fisioterapeuta, a fonoaudióloga e os pais da menina diversas vezes. S. não andava nem falava, só comia alimentos pastosos e tinha o raciocínio um pouco lento. Mesmo com tantos avisos e informações, C. ficou travada quando se viu diante da aluna. "Eu não sabia como falar com ela, como segurá-la, que tipo de brincadeira fazer", diz. Enquanto isso, a meninada de 3 anos não se deixava

⁴⁰ *Aliança de compromisso* é uma referência ao conceito psicanalítico de sintoma, o qual Freud define como uma "formação de compromisso", ou seja, um acordo entre instâncias psíquicas. O termo compromisso, em sua significação de pacto, implica que na mesma formação podem ser satisfeitos, simultaneamente, o desejo inconsciente e as exigências defensivas. Essa expressão será utilizada ao longo desse trabalho, em distintos contextos, com o objetivo de evidenciar uma estreita amarração que oblitera algo sintomático.

abalar. "A relação entre as crianças e S. era muito carinhosa. Não sei por que me sentia tão apreensiva". (*Nova Escola*, edição especial, outubro/ 2006)

A supracitada professora, *antes* do encontro com sua aluna, recebeu informações especializadas de psicólogas, fisioterapeuta, fonoaudióloga, além de conversar com os pais. Vale sublinhar que nada disso arrefeceu seu mal-estar diante da aluna. Podemos até conjecturar que o mal-estar *estrutural* tenha se convertido em déficit, afinal essa professora já sabia – *com tantos avisos e informações* – o que era (supostamente) necessário.

A fim de explicitar o mencionado *excesso antecipatório* representado pela incidência do saber especializado na contemporaneidade, optou-se pela apresentação de um material divulgado pela mídia e dirigido a um público leigo. Essa escolha tem por objetivo apontar de forma contundente a marcante presença de *especialistas* em diversos contextos sociais.

A Associação dos Amigos do Autista (AMA), a partir da parceria com Maurício de Sousa – criador da Turma da Mônica – veicula através de seu *site* seis filmes e um gibi em que aparece um novo personagem da turma, o André, um autista. Além do *site*, é possível assistir a esses filmes nos comerciais de alguns canais da NET – TV por assinatura. O que chama a atenção na “apresentação” desse novo personagem é a diferença entre o contato estabelecido pela Mônica e pelo Cebolinha com o André. A seguir, são descritas algumas falas da personagem (e também narradora) Mônica em relação ao novo amiguinho:

- Os autistas não olham nos olhos das pessoas. Não acham brinquedos e nem ligam para coisas interessantes. Podem não evitar, mas também não procuram outras crianças. (FILME 1)
- Ele é autista e crianças assim não falam ‘oi’ nem acenam. Também não dão tchau. (FILME 2)
- Ele é autista e crianças assim quase não falam e nem têm interesse em falar. (FILME 3)
- Crianças assim não apontam para coisas interessantes. (FILME 4)
- O autista não imita outras crianças. Eles também não brincam de faz-de-conta. (FILME 5)

– Os autistas são crianças especiais. Às vezes têm interesses específicos e podem até fazer certas coisas melhor do que crianças da mesma idade. Por meio de terapia adequada eles podem chegar a levar uma vida quase normal. (FILME 6).

O que provoca as explicações da Mônica é a tentativa de contato do Cebolinha com o personagem André. Cebolinha aproxima-se, fala ‘oi’, irrita-se com a falta de resposta, mas continua tentando comunicar-se. Nesses momentos a Mônica intervém e “narra” as características de um autista, descritas anteriormente. No filme nº 4, Cebolinha esconde o famoso coelhinho da Mônica e esta – muito irritada – pede que lhe devolva. Cebolinha, mais uma vez, interpela André, como se este *soubesse* do ocorrido. Rapidamente Mônica desfaz o mal-entendido, explicando que não seria possível André *saber* o que estava acontecendo. No filme nº 5, a personagem Magali propõe que todos brinquem juntos e Mônica *orienta* os amigos a fim de lhes explicar de quais brincadeiras o André poderia participar. O título do último filme (número 6) é bem sugestivo: “Quaaase normal”.

Uma das primeiras características que merecem destaque no discurso da Mônica – escolhido para análise justamente por representar de forma categórica aquilo que nomeamos como *especialista* – é o excesso de compreensão proferido por essa personagem em referência às possíveis atitudes de André. É necessário sublinhar o fato de que essa *compreensão* aparece antes mesmo de qualquer atitude do personagem André. Uma compreensão antecipatória, a qual se caracteriza por um excesso de sentidos atribuídos ao significante *autista*, cuja pretensão é regular os laços entre os diversos personagens.

A *especialista* Mônica corresponde ao ideal pedagógico concernente aos insistentes pedidos por *especialistas*. De acordo com Imbert (2001, p. 48, grifos do autor), “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”.

Cabe aqui aprofundar a reflexão a respeito do termo *compreensão*, que tem origem do latim *comprehensio*, “ação de agarrar com as mãos; ação de se apoderar de alguma coisa; apreensão; prisão” (FARIA, 1982, p. 124). Apreender, aprisionar, é justamente essa vertente que se pretende ressaltar acerca do saber especializado na atualidade. Engendrado a partir da razão tecnocientífica, ele se configura como um

número infundável de pressupostos, portanto *a priori*, antecipadamente, concernentes àquilo que devemos ver no outro e o que fazer diante dele. Lembrando que o outro deve sempre coincidir com o que inventamos e esperamos dele. “Porém, nesta gestão do próximo fica sempre um resíduo; no outro se esconde uma alteridade ingovernável, de ameaça, explosiva. Aquilo que tem sido normalizado pode acordar a qualquer momento” (SKLIAR, 2003, p. 26). Esse resto *ingovernável* parece ser justamente a verdade velada do discurso tecnocientífico difundido pelo especialista. Dito de outro modo, apesar de toda ambição totalitária de querer agarrar e se apoderar do outro – via Saber universalizante – algo sempre escapa.

O problema é que esse resto, ao contrário de provocar uma interrogação no sentido de implicar o sujeito em suas tentativas de laço com o outro, revigora o mandamento de saber sempre mais e mais, como se a questão fosse mera falta de informação, suprida, claro, pelo discurso tecnocientífico de plantão. Por essa razão, propomos que o dito especialista contemporâneo, constitui-se a partir dos discursos universitário e capitalista.

Em contrapartida, podemos salientar que o personagem Cebolinha, no contato com André, parece não recuar diante da complexidade e de toda conflituosidade presentes na experiência humana. E isso não acontece porque André é autista, mas simplesmente porque toda singularidade é irreduzível e, por isso mesmo, o outro é sempre incompreensível. Já Mônica *compreende* André, descrevendo (e prescrevendo) não só as atitudes dele, mas também a de seus amigos. O que se pretende sublinhar aqui é o excesso de compreensão, um esforço para acabar com toda ambiguidade e polissemia que caracterizam o humano.

Apesar do risco em utilizar o recurso da analogia⁴¹, apontamos aqui algumas articulações feitas por Jacques Lacan acerca do trabalho de análise. O intuito é estabelecer alguns parâmetros que possam auxiliar a presente discussão acerca dos perigos da compreensão.

⁴¹ Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1930/1969, p. 169) já alertava: “Mas teríamos de ser muito cautelosos e não esquecer que, em suma, estamos lidando com analogias e que é perigoso, não somente para os homens mas também para os conceitos, arrancá-los da esfera em que se originaram e se desenvolveram”. Apesar da advertência, Paulo Endo (2001, p. 118) assinala que “os inúmeros trabalhos que buscam rediscutir o raio da reflexão e da ação psicanalíticas para além do trabalho clínico *strictu senso* respondem totalmente a uma inspiração freudiana”. Todavia o autor também adverte que “O recurso às analogias, especialmente quando aplicado ao fenômeno social, representa com frequência, no pensamento freudiano, um calcanhar-de-aquiles, uma mácula do método e um sinal de fraqueza e falta de rigor, ao qual os próprios psicanalistas têm de retornar muitas vezes para criticar, corrigir, melhorar” (Ibidem, p. 124).

Já no *Seminário 1*, Lacan (1953-1954/1986, p. 89) criticava a pretensa atitude de compreender o outro: “O que conta, quando se tenta elaborar uma experiência, não é tanto o que se compreende quanto o que não se compreende”. Um pouco adiante, no mesmo texto, ele considera: “[...] uma das coisas que mais devemos evitar é compreender muito, compreender mais do que existe no discurso do sujeito. [...] Eu diria mesmo que é na base de uma certa recusa de compreensão que empurramos a porta da compreensão analítica” (Ibidem, p. 90).

Cléro (2008, p. 73, tradução livre), autor do *Dictionnaire Lacan*, no verbete *Compréhension/ Explication*, afirma: “A compreensão é uma espécie de empatia, a sensação de se aproximar ao ponto de imaginar fazer um, apesar de não sabermos nem com quem nem com o quê. Lacan engaja-se em um tipo de psicologia do compreender, girando assim a compreensão contra ela mesma⁴²”. Na sequência do texto, Cléro cita Lacan⁴³: “A saber, que quanto menos os afetos são motivados – é uma lei – mais eles aparecem para o sujeito como compreensíveis⁴⁴” (LACAN apud CLÉRO, 2008, p. 73, tradução livre).

No texto *Televisão*, Lacan (1973/1993, p. 20) é ainda mais enfático, visto que assinala que as psicoterapias se pautam pela extravagância do excesso de sentido, “despejando sentido aos borbotões”.

A partir de uma perspectiva filosófica, Larrosa e Skliar (2001, p. 18-19) também alertam para o caráter etnocêntrico daquele que compreende:

De um modo um tanto caricatural, poderíamos dizer que o sujeito da compreensão – pelo menos o que se pressupõe em um certo sentido comum – é aquele que pretende abolir a distância no tempo e no espaço, aquele que quer se apropriar da totalidade do tempo e da totalidade do espaço. [...] Ele também se crê capaz de mediar qualquer diferença: entre as línguas, entre os indivíduos, entre as culturas. A compreensão é mediação, um estender pontes no espaço e no tempo, porém pontes em uma só direção: todos os caminhos conduzem ao sujeito da compreensão e ele é o centro de todos os caminhos. [...] Por isso, o sujeito da compreensão é o tradutor etnocêntrico: não o que nega a diferença, mas aquele que se apropria da diferença traduzindo-a à sua própria linguagem.

⁴² Original em francês: “La compréhension est une sorte d’empathie, le sentiment de se rapprocher au point d’imaginer faire un, alors qu’on ne sait ni avec qui ni avec quoi. Lacan se livre à une sorte de psychologie du comprendre, tournant ainsi la compréhension contre elle-même”.

⁴³ Seminário 6, *Le désir et son interprétation*, aula do dia 21 de janeiro de 1959, ainda inédito no Brasil.

⁴⁴ Original em francês: “À savoir que moins les affects sont motivés, plus – c’est une loi – ils apparaissent pour le sujet compréhensibles...”

A contemporânea – e tão proclamada – *diversidade*, lembrando que *diversos* são sempre os outros, não estaria mascarando um movimento exacerbado rumo à compreensão? Não seríamos todos convocados a responder tal como a personagem Mônica, na linha do *politicamente correto*? Como bem salienta Jorge (1988, p. 57, nota de rodapé), “aquele que compreende engloba o outro em seu próprio campo, à revelia desse outro e da alteridade que o constitui enquanto sujeito”.

E caso nos falte informação suficiente, bastaria buscar o especialista (em autismo, surdez, TDA/H, dislexia...). A partir dessa perspectiva, saberíamos *a priori* como apreender (ou prender?!) o outro, com base em protocolos muito bem fundamentados, visto que os ditos especialistas – na esteira do discurso universitário – detêm todo o prestígio legitimado por títulos acadêmicos. Desse modo, nada nos escaparia nem muito menos nos surpreenderia, anulando qualquer enigma que se interponha entre mim e o outro. Enigma esse que, de forma projetiva, tentamos apagar em relação a nós mesmos.

É importante assinalar aqui que uma das reclamações frequentes dos professores, em relação à inclusão, é justamente a falta de conhecimento específico. Em outras palavras, eles não *compreendem os incluídos*. Ora, se os próprios documentos oficiais⁴⁵ ressaltam a relevância da identificação das necessidades especiais, determinadas antecipadamente, e não *a posteriori*, privilegiando o acesso – e excesso – às informações especializadas, justifica-se a queixa. Se os professores *compreendessem* seus alunos, isso necessariamente facilitaria o processo “ensino-aprendizagem”, já que se saberia previamente o que e como fazer. O planejamento e a metodologia, baseados nesses parâmetros, seriam norteadores seguros que objetivam o *desenvolvimento das potencialidades* dos alunos, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A educação *para todos*, transforma-se – paradoxalmente – em educação *sob medida para cada um*⁴⁶.

O professor, diante da profusão de informações, vê-se incapacitado (daí a proliferação de cursos de *capacitação*) e desatualizado (por isso a frenética busca por cursos de *atualização*). O que se pretende interrogar aqui é a voracidade que está em jogo. Não basta saber algo, temos que saber tudo. Nesse movimento, o conhecimento é permanentemente renovável, substituído, descartável – como o lixo (para isso há os

⁴⁵ Alguns documentos jurídicos referentes ao processo de implementação da educação inclusiva, os quais nos auxiliam no aprofundamento da noção de *especialista*, serão discutidos no próximo capítulo.

⁴⁶ Essa questão será aprofundada no quarto capítulo.

cursos de *reciclagem*). Os professores, diante da impossibilidade estrutural de apre(e)nder tudo, tornam-se eternos alunos (daí a tão aclamada *formação continuada*).

A psicanálise aponta que o recalçado retorna. Talvez um dos efeitos desse apagamento do lugar do professor apareça atualmente em forma de um voyeurismo, diria quase pornográfico, na relação da escola com os alunos e suas famílias⁴⁷. Para educar bem, é preciso conhecer o aluno (e também sua família), estabelecer um vínculo, saber seu histórico de vida, *desnudá-lo* em seus aspectos biopsicossociais (por isso a crescente demanda por laudos e diagnósticos médicos e psicológicos). Interessante notar um termo relativamente novo utilizado pela escola para referir-se aos contatos dela com as famílias. Se antes os encontros se davam em reuniões de pais e mestres e em festas escolares, agora se fala em *atendimento* aos pais. Um termo notadamente exterior ao campo educativo, comum nas áreas médico-psicológicas⁴⁸. Se antes os alunos tinham boletim de notas e, ao desrespeitarem as regras, tinham que assinar o temido livro negro, atualmente as escolas têm *prontuários* dos alunos. Chama a atenção não somente o viés médico, mas também policial que esse termo aponta. Cabe aqui uma eloquente indagação de Foucault (2002, p. 187): “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”

O ideal pedagógico em questão sustenta a ilusão de que, se conhecermos os alunos de forma integral – sem deixar nada escapar – naturalmente a tarefa educativa será eficiente. Aqui vale lembrar um texto de Freud (1908/1969), *Sobre as teorias sexuais das crianças*, no qual observamos que a elaboração de tais *teorias sexuais* revela o interesse infantil por algo do qual elas não participam, como o coito dos pais e a gravidez, sendo que nessas *teorizações* a criança busca como referência o próprio corpo.

Os ‘erros’ presentes nas teorias sexuais infantis são fruto de uma intensa elaboração e se, por um lado, não condizem com a verdade dos fatos, por outro, obedecem aos fins narcísicos da criança. Se sua atividade cognoscente impõe-se como desvendamento de um enigma, parece claro que há a necessidade de um descompasso entre a criança e o adulto. Em outras palavras, não há porque teorizar se não há enigmas

⁴⁷ No próximo capítulo, em que analisamos mais detidamente textos da revista *Nova Escola*, fica evidente o ideal – exacerbado com a disseminação dos ideais da educação inclusiva – acerca do estreitamento das relações entre escola e família. Um excesso de proximidade que visa o conhecimento integral do aluno.

⁴⁸ A intensa aliança de compromisso entre os campos da Medicina e da Psicologia será discutida no próximo capítulo, na seção relativa à configuração do campo da Educação Especial no Brasil, ainda como subsistema de ensino.

a serem desvendados. Isso problematiza o pretense conhecimento integral do aluno por parte do professor, o qual acaba por enrijecer o laço entre professores e alunos, pois preconiza restrições, prescrições e proibições sempre muito bem fundamentadas cientificamente.

O ato educativo – ao contrário – tem sempre um caráter um tanto arbitrário, o que impulsiona a criança a desejar para-além de seus pais e mestres. Dito de outro modo, e retomando uma reflexão anunciada no início desse capítulo, é um engodo perseguir a tão sonhada *relação professor-aluno*, assim como a *relação ensino-aprendizagem*, que indica “uma relação assim abstrata, ideal, tal como prescrita nas teorias pedagógicas atuais” (VOLTOLINI, 2007a, p. 122). Uma articulação possível concernente à teorização lacaniana dos discursos diz respeito à impossibilidade de haver simetria entre o campo do sujeito e do Outro e, dessa forma, pode-se sublinhar que sempre existirá um hiato entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende.

Exatamente por isso a aposta deveria ser em que algo será transmitido, e não ensinado. A escolha pelo termo *transmissão* sublinha que alguma coisa escapará nesse processo. Apesar de todo empenho (ou não) de quem está na posição de educar, não há como determinar *a priori* o que será aprendido. Lembramos aqui uma citação de Goethe, feita por Freud: “O que herdaste de teus pais, adquiere-o para que o possuas” (GOETHE apud FREUD, 1913/2013, p. 228). Se uma transmissão é possível, está claro que ela será fruto de um trabalho de apropriação. Apropriação essa que, muitas vezes, pode parecer muito distante dos objetivos dos mestres. O próprio Freud (1914/1996, p. 23), no texto *A história do movimento psicanalítico*, nos dá um testemunho em relação à desproporção entre o ensinar e o aprender. Nesse texto ele destaca que recebera ideias de três mestres, que, em seguida, recusariam admitir os créditos referentes a elas.

A idéia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito - o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da universidade, talvez o mais eminente de todos os nossos médicos de Viena. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento, que, rigorosamente falando, eles próprios não o possuíam. Dois deles, mais tarde, negaram tê-lo feito quando lhes lembrei o fato; o terceiro (o grande Charcot) provavelmente teria feito o mesmo se me tivesse sido dado vê-lo novamente. Mas essas três opiniões idênticas, que ouvia sem compreender, tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta original.

Voltolini (2006), ao analisar essa “aprendizagem”, afirma: “Fato curioso ressaltado por Freud e que significa dizer que “é possível aprender alguma coisa de alguém que não tem a intenção de nos ensinar”, de alguém que não sabe, rigorosamente falando, nem que está nos ensinando, nem o que está nos ensinando”. Cabe sublinhar a importância de uma suposição de saber e, além disso, da ancoragem em um outro que possa sustentar nossas interrogações. “Destaca-se aí a função “transferencial” de todo conhecimento, que quer dizer que é no “laço” sempre “particularizado” com o outro que o conhecimento se constrói” (Ibidem).

Lajonquière (1999, p. 111, grifos do autor) chama a atenção para o fato de que o sistema escolar, submetido ao *discurso (psico)pedagógico*, “pensa a educação como sendo o processo de estimulação do desenvolvimento do dito *indivíduo psicológico*, ou seja, de um organismo passível de adaptar-se na proporção das interações bem-sucedidas entre as capacidades maturacionais trazidas consigo e os estímulos gratificantes aportados pelo meio”. Ao cunhar a expressão *discurso (psico)pedagógico hegemônico*, Lajonquière (1998), analisa um tipo de discurso que se caracteriza por uma premissa totalizante que abarca tanto aspectos preventivos quanto prognósticos, apoiado em um certo cientificismo psicológico.

Nada escaparia a esse tipo de discurso, posto que tudo o que ocorre na cena educativa está sujeito a um viés explicativo que convoca um saber tecnocientífico, seja ele representado pela Medicina - com suas categorias nosográficas e a consequente medicalização do cotidiano escolar - ou pela Psicologia - ao propor um desenvolvimento maturacional. A escola e os pais, suscetíveis a essas influências, acabam por *renunciar ao ato educativo* (LAJONQUIÈRE, 1999), demitindo-se, em nome de um racionalismo tecnocientífico, da tarefa de educar. É cada vez mais comum o adulto deixar de agir em nome próprio – o que implica necessariamente algum traço arbitrário – para servir-se desse saber tecnicista, destituindo-se do papel de transmissor de heranças simbólicas. Observam-se, em diversas instâncias sociais, as crianças sendo assistidas pelos adultos, sem que estes exerçam a autoridade de forma legítima. Calligaris (1991, p. 110) chama esse adulto que recua diante da tarefa educativa de *soft-moderno*:

[...] você me obedece porque a ciência razoavelmente demonstra que a minha interdição é bem fundada. Há uma diferença relevante entre proibir a um menino de se dependurar na janela porque está proibido, ou então explicar-lhe que, sendo o peso da cabeça comparativamente maior do que o peso do corpo, Arquimedes demonstrou que não é

aconselhável se dependurar na janela. A versão *soft* compromete o valor simbólico dos laços, pois o próprio do simbólico é que ele é arbitrário: a justificação o enfraquece.

O sociólogo Christopher Lasch (1991) denomina como “proletarização da paternidade” esse processo de anomia e esvaziamento da família burguesa original, o qual anula a competência parental no cuidado dos filhos a partir da apropriação técnica e do controle externo por profissionais especializados da saúde e bem-estar. O autor considera que os pais passaram a se sentir incapazes de cumprir seus papéis domésticos sem recorrer à supervisão técnica dos especialistas, cuja tarefa reside em dar assistência, aconselhar e autorizar. Apesar do autor não tratar especificamente do papel do professor, é possível pensar nas repercussões dessa “necessidade imperiosa de supervisão” nos meios escolares.

Diante dessa perspectiva, cabe a indagação: não seria mais possível a convivência sem a intermediação do dito especialista? Bauman (1999, p. 239) argumenta que sua presença na atualidade é irreversível:

Todos concordam, porém, que a mudança produzida no mundo do homem moderno pela ascensão da competência especializada e a irrefreável tecnologização do ambiente humano foi radical e, com toda probabilidade, irreversível. O mundo humano jamais será novamente como foi antes da ascensão da tecnologia. Se a mudança produz maior felicidade ou miséria mais funda é questão discutível e fadada a continuar a sê-lo.

Bauman (Ibidem, p. 237) ainda propõe um interessante emblema da “racionalidade triunfante” da vida contemporânea: o *shopping*.

No *shopping*, o ambiente é cuidadosamente controlado (literal e metaforicamente), claramente dividido em seções temáticas, cada uma reduzida a símbolos nítidos, estereotipados e fáceis de identificar, com a remoção de praticamente todo perigo de interpretação ambígua. [...] Os especialistas *criaram* esse mundo e o criaram de acordo com seu projeto inteiramente racionalizado, o qual, por ser racionalmente planejado, não contém mistérios ou armadilhas e assim se proclama melhor – mais simples, seguro e transparente [...] (Ibid., p. 238, grifos do autor).

O *shopping* – como paradigma da nossa época – vende um estilo de vida em que tudo já foi antecipado pelos *especialistas*. Do estacionamento à diversão, passando pelas compras e alimentação, tudo é cuidadosamente planejado para que nada falte.

Mesmo as surpresas são cuidadosamente programadas. A divertida experiência de cair na farra, de se deixar levar, de ser irracional pode ser desfrutada em segurança. Mesmo a catástrofe é um conceito num jogo engenhosamente projetado pelos especialistas e conduzido de acordo com regras que impedem que ele escape ao controle. (BAUMAN, 1999, p. 238)

Acreditar que tudo está dado *a priori*, através dos subsídios de um saber tecnocientífico, dificulta sobremaneira uma abertura possível para a interrogação e o inusitado. Se os atores da Educação – a família e a escola – não puderem suportar o não-saber, como poderão transmitir o desejo de saber? E ainda: se a família e a escola não se autorizarem a educar – em nome próprio e não subjugadas ao saber especializado – como vão transmitir as heranças simbólicas? Segundo Arendt (2009, p. 189), “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico”. E esse *segundo nascimento* só é possível através de outros humanos, que não recuem diante da tarefa educativa de introduzir a criança nesse velho mundo. Em uma perspectiva psicanalítica, Lebrun (2004, p. 213) destaca que “Cada um deve se autorizar (e responsabilizar-se) num julgamento, não podendo remeter exclusivamente ao saber dos expertos” e ainda complementa: “Uma decisão não é simplesmente consequência do saber, pois ela termina sempre por implicar um ponto de não-saber e essa incerteza, longe de ser um vício, é, ao contrário, o que “deixa a desejar”” (Ibidem).

Esse *discurso tecnocientífico* nos faz lembrar que a proposta freudiana, diferentemente, é incapaz de construir uma *Weltanschauung*, “uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo” (FREUD, 1933/1969, p. 193).

Nesse mesmo texto, de 1933, *A Questão de uma Weltanschauung*, Freud sublinha o fato compreensível de que os seres humanos tenham como ideal a posse de uma *visão de mundo*, pois “Acreditando-se nela, pode-se sentir segurança na vida, pode-se saber o que se procura alcançar e como se pode lidar com as emoções” (Ibidem, p. 193-194). Isso talvez nos ajude a pensar sobre a facilidade com que a Educação abarca em seu interior concepções que lhe são alheias, mas que cumpram o papel de uma *Weltanschauung*.

É possível considerar que o contemporâneo racionalismo tecnocientífico propagado pelos *especialistas* seja a *Weltanschauung* dos dias atuais. Esse *tecnicismo* tem efetivado uma exacerbação da racionalidade instrumental, determinando um tempo que é marcado pelo efêmero, no qual a flexibilidade e a fluidez aparecem como tentativas de acompanhar essa velocidade. No lugar da unidade, a multiplicidade; no lugar da integração, a fragmentação; no lugar do a longo prazo, o aqui-e-agora. O individualismo, o consumismo e o hedonismo parecem ser, dessa forma, efeitos desse tecnicismo.

C A P Í T U L O 3

Classificação, norma e nomeação: face oculta da inclusão?

A competência especializada cria e estimula a necessidade de si mesma. A substituição das habilidades pessoais pelas habilidades do especialista não significa exclusivamente a provisão de meios mais efetivos e à prova de falhas, além de menos onerosos, para lidar com os *problemas existentes*. Também significa a criação e principalmente uma multiplicação ilimitada de novos problemas que tornam indispensável a competência especializada. (BAUMAN, 1999, p. 223-224, grifos do autor)

Ao longo desse capítulo são discutidos alguns temas que se destacaram após a análise da revista *Nova Escola*. Inicialmente, foi realizada a leitura de todos os textos do periódico que se relacionavam com os seguintes temas: educação especial, educação inclusiva e especialista. Em seguida, foi feita a transcrição dos trechos que apresentavam dados importantes para a investigação.

A sistematização e categorização ora propostas foram concebidas tomando-se como referência alguns questionamentos suscitados ao longo da pesquisa documental, quais sejam:

- A preponderância do saber especializado é uma marca distintiva da clássica Educação Especial e da atual circulação dos ideais da Educação Inclusiva ou poderia ser considerada como um paradigma da educação contemporânea?
- O chamado Movimento Higienista ou Sanitarista, no Brasil, cuja periodização tradicional marca seu início entre o final do século XIX e começo do século XX e seu término entre 1930 e 1940, estaria ainda intrinsecamente presente na *aliança de compromisso* entre os campos da Saúde e da Educação propagandeada nos ideais em circulação da Educação Inclusiva?
- Haveria uma extensão dos domínios do especialista para-além dos muros escolares através da tão alardeada (e idealizada como imprescindível) parceria entre a escola e a família?

As questões supracitadas, oriundas da leitura e análise do material selecionado no periódico *Nova Escola*, foram cotejadas com documentos oficiais, na forma de leis, declarações, portarias, resoluções e cartilhas, veiculados primordialmente por órgãos

federais, e também com relevantes marcos históricos procedentes do levantamento bibliográfico concernente à configuração do campo da Educação Especial no Brasil.

Cabe ressaltar que os elementos históricos que embasam esse trabalho pressupõem uma perspectiva histórica *não* evolutiva, aberta a novas interlocuções e repercussões. A escolha do material bibliográfico se coaduna com o objetivo dessa tese e, para tanto, foram destacados momentos históricos que interessam à presente discussão acerca do papel preponderante do especialista, a partir das primeiras iniciativas institucionais de escolarização do chamado aluno *especial*, no Brasil.

Cumprе advertir que os autores que nos auxiliam com referências históricas no que tange à configuração do campo da Educação Especial brasileira, principalmente Mazzotta (1990; 2003), Jannuzzi (1985; 1997; 2006) e Bueno (1993), apresentam uma clara (porém não declarada) delimitação geográfica, qual seja, os dados que eles analisam são preferencialmente àqueles referentes à realidade da região sudeste brasileira. É notório que isso se impõe como limite, contudo não é intenção desse trabalho esgotar a discussão, mas sim, como já indicado anteriormente, analisar os ideais em circulação a fim de explicitar a emergência do significante *educação inclusiva* enquanto uma prática discursiva, tal como define Foucault (2000). Diante dessa perspectiva, mesmo com a limitação concernente aos dados históricos, acredita-se que os elementos enfatizados pelos autores supracitados possibilitam as articulações necessárias aos objetivos dessa tese.

A fim de sistematizar a discussão, optou-se pela organização do material analisado em quatro eixos, os quais compõem os títulos das seções do presente capítulo: (1) a transversalidade da Educação Especial; (2) o professor como especialista; (3) protocolos da educação inclusiva e (4) parceria entre escola e família. Essa sistematização tem um cunho didático, porém é relevante salientar que os referidos eixos se entrecruzam e não obedecem a uma estanque circunscrição.

3.1 A transversalidade da Educação Especial

O título dessa seção refere-se ao âmbito da Educação Especial no Brasil, cuja definição jurídica sofre uma importante inflexão na década de 1990, sobretudo a partir da promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como efeito da repercussão de documentos internacionais,

principalmente a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Comumente nomeada como a “nova LDB”, ela substituiu as leis nº 4024/61 e a nº 5692/71. Nessas leis anteriores a Educação Especial resumia-se a um ou a dois artigos que a conceituavam como “tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções”, de acordo com o Artigo 89 (BRASIL, 1961), ou, como assegurava o Artigo 9º (BRASIL, 1971), um “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Nota-se, a partir da utilização do termo *tratamento*, uma alusão ao campo da Saúde e um viés clínico.

A respeito da LDB promulgada em 1961, a qual utiliza a expressão “educação de excepcionais”, nos artigos 88 e 89, Mazzotta (1990) a considera como o marco inicial no âmbito federal concernente à área da educação especial. Anteriormente, as iniciativas eram regionais e isoladas. Em contrapartida, de acordo com Mendes (2010), a partir dessa LDB (BRASIL, 1961) percebe-se um fortalecimento da iniciativa privada em relação à educação especial, com a criação de instituições sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, as quais se tornam parceiras do governo federal, sendo financiadas com recursos provenientes da área de assistência social.

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963. Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país. (MENDES, 2010, p. 99)

Em momento algum o setor público dispensou a contribuição decisiva dos estabelecimentos privados, sendo que “até finais da década de 1980, o setor público atendeu, em sua maioria, alunos com deficiências leves e muitos repetentes [...] em classes especiais. Os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais” (KASSAR, 2011, p. 46).

Na atual LDB (BRASIL, 1996) a Educação Especial ganha um novo *status*, o que lhe garante um capítulo específico, sendo que seus artigos tratam das seguintes questões: organização do atendimento educacional, serviços de apoio especializado, faixa etária de ingresso na Educação Infantil, processo pedagógico, terminalidade do

ensino fundamental, formação de professores, além do apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos. De uma visão substantiva da Educação Especial, como subsistema, a lei nº 9.394/96 preconiza um enfoque adjetivo. (CARVALHO, R., 2004).

A nova LDB, quando se refere à Educação Especial, no quinto capítulo, confere ao atendimento educacional especializado o caráter de modalidade de educação escolar a ser ofertada ao aluno em qualquer momento do seu percurso escolar, preferencialmente, no ensino regular e, de acordo com sua necessidade, de formas diferenciadas.

Essa alteração jurídica demonstra que a Educação Especial passa de *subsistema* educacional à *modalidade de ensino*. Isso abre a perspectiva de transversalidade, já que perpassa todo o fluxo escolar, da educação infantil ao ensino superior.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16)

Se antes a Educação Especial consistia em um sistema paralelo, como um nível de ensino exclusivo ao aluno *especial*, agora o atendimento especializado deve ser disponibilizado nos sistemas de ensino e nas unidades escolares aos alunos que necessitem de apoios educacionais diferenciados da maioria. Aquele que estava longe, agora merece estar próximo, mas como bem alerta Skliar (2003, p. 27), “as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre”.

Apesar de alardeada como um avanço e concebida como uma profunda mudança de paradigma, a qual implicaria uma radical reestruturação do sistema comum de ensino, é extremamente revelador que o significante *especial* continue em vigor nos ideais em circulação da educação inclusiva. Nabuco (2010, p. 3) ressalta que “Na realidade o Brasil é um dos raros países que continua a utilizar a expressão Educação Especial”.

Não só o significante *especial* continua em vigor em terras brasileiras, mas está revigorado! Diante dessa perspectiva, a educação inclusiva realmente instala um novo paradigma ou impõe a lógica clássica especial a todo o sistema escolar? A lógica

presente na Educação Especial, com a presença de *especialistas* com saberes cada vez mais *especializados*, em um movimento contínuo de estimulação, readaptação e reabilitação, também aparece nos ideais da Educação Inclusiva, como se pretende indicar ao longo dessa seção.

A fim de exemplificar essa proposição, cabe destacar a Resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 11 de setembro de 2001, a qual institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Esse documento é o primeiro a expandir o chamado público-alvo da educação especial, já na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2001a). A título de comparação, um documento anterior, de janeiro do mesmo ano, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), determinava que “a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”. Já na resolução supracitada, a composição do alunado a ser atendido pela educação especial, no seu quinto artigo (BRASIL, 2001a), é assim descrita:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I-dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II-dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III-altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Nabuco (2010, p. 67), ao analisar a caracterização do *público-alvo* da chamada Educação Especial em documentos oficiais, questiona se “não estaríamos assistindo ao nascimento de uma “psicopatologia do Estado da inclusão””.

Nesse contexto, a transversalidade da educação especial parece acentuar o processo de tecnificação da escola, pois a fim de se conhecer e atender às *necessidades* dos *novos* alunos faz-se necessária a presença do especialista. No sexto artigo da supracitada resolução (BRASIL, 2001a, grifos nossos), se determina: “Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões

quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, *com assessoramento técnico*, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem”. No mesmo artigo, destaca-se que para a identificação das referidas necessidades dos alunos a escola deverá contar com “a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário” (Ibidem).

No destaque acima é notória a pretensão totalizante diante do *novo* aluno. Com tantos *atores* responsáveis pela escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, se exacerba o excesso de especialização. A fim de dar conta da estranheza provocada por aquele tão diferente de mim, que não ouve como eu, não fala, não anda, nem se comporta como eu, parece se sobrepor o caráter insuportável diante desse enigmático (des)encontro sob a forma de um infindável arsenal técnico disponível e disseminado pelos especialistas. Com o excesso de atores na cena educativa, quem se sentiria responsável, e com autoridade suficiente, para efetivar uma (im)possível empreitada educativa?

Cabe esclarecer que a noção de autoridade explicitada nesse trabalho se fundamenta em algumas proposições arendtianas. Segundo a autora, o educador é um representante do mundo perante a criança e, por isso mesmo, deve assumir a responsabilidade por ele, sendo que “essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDR, 2009, p. 239). Na sequência desse texto, *A crise na educação*, Arendt acrescenta: “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca dele, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (Ibidem). Em virtude dessa proposição, a educação é “um elo entre o *mundo comum e público* e os novos que a ele chegam pela *natalidade*. Nesse sentido, o ensino e o aprendizado se justificam não preponderantemente pelo seu caráter funcional ou pela sua aplicação imediata, mas pela sua capacidade *formativa*” (CARVALHO, 2013, p. 84, grifos do autor).

Muito oportuno ressaltar que a qualificação do professor *consiste em conhecer o mundo*, visto que os ideais da educação inclusiva apostam, em contrapartida, no excessivo *conhecimento acerca do aluno*. Em virtude do excesso de protagonistas em torno do aluno *especial*, percebe-se uma ênfase exacerbada naquilo que o aluno apresenta, em relação à grande facilidade de aprendizagem ou às dificuldades de

aprendizagem e/ou de comunicação oriundas de disfunções, condições, limitações e deficiências, vinculadas ou não a causas orgânicas específicas. Se o interesse recai no aluno e não no mundo a ser apresentado, como bem salienta Arendt, a autoridade é subtraída do educador. Concordamos com a autora (2009, p. 243), quando ela considera que a atual “crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado”. A atenção privilegiada dedicada ao *desvio* da normalidade coloca em marcha a suposta ação imprescindível dos especialistas. Quanto mais se presentifica o saber especializado, mais se subtrai a autoridade do professor.

3.1.1 A Educação Especial como subsistema

Antes de tratar especificamente dos ideais em circulação referentes à educação inclusiva, faz-se necessário deslindar aquilo que retorna sem cessar: a lógica clássica da Educação Especial.

Historicamente, como o campo da Educação Especial se constituiu no Brasil? Essa seção tem por objetivo, a partir da discussão de alguns marcos históricos importantes, destacar os principais norteadores da chamada lógica clássica da educação especial, quais sejam: uma atenção exacerbada ao distúrbio; a preocupação constante com o diagnóstico e classificação dos alunos; um atendimento individualizado; a necessidade do saber especialista e a ênfase no discurso médico-psicológico.

Importante assinalar que o *especial* já se mostrava evidente nas primeiras instituições brasileiras que foram criadas para o atendimento do *diferente*. É interessante notar que as diferenças, desde o início, já eram discriminadas e catalogadas. No período de 1854 a 1956, as iniciativas isoladas, tanto oficiais quanto particulares, apontam que os estabelecimentos educacionais nasciam a partir de uma concepção classificatória, em um processo que pode ser caracterizado como uma institucionalização das deficiências. Mazzotta (2003) descreve as instituições desse período, segundo a respectiva deficiência atendida:

- Deficientes visuais: Instituto Benjamin Constant (IBC); Instituto de Cegos Padre Chico; Fundação para o Livro Cego no Brasil (FLCB).

- Deficientes auditivos: Instituto Santa Terezinha; Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller; Instituto Educacional São Paulo (IESP).
- Deficientes físicos: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo; Lar-Escola São Francisco; AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa.
- Deficientes mentais: Instituto Pestalozzi de Canoas; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais; Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; Sociedade Pestalozzi de São Paulo; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo.

De acordo com Batista (2012), as primeiras instituições, ainda no período imperial, no Rio de Janeiro, foram criadas por médicos, cujos familiares eram deficientes auditivos ou visuais. “Esses médicos estudaram e trouxeram as “novidades” da Europa para desenvolver os tratamentos necessários aos seus familiares. [...] Essas organizações adotavam o sistema de internato e mantinham estreita relação entre medicina, filantropia e a educação especial” (Ibidem, p. 81).

Cabe aqui ressaltar uma análise feita por Bueno (1993) acerca da privatização da educação especial, tanto em relação ao número de atendimentos oferecidos quanto pela influência que essas instituições particulares exerceram⁴⁹. Jannuzzi (2006), ao analisar o período entre 1930 e 1949, também indica uma maior participação das instituições particulares no atendimento do dito aluno *especial*. Essa autora destaca que o número de classes especiais, dentro das escolas públicas regulares de ensino, duplicou no período mencionado. Em relação aos estabelecimentos públicos de ensino especializado, no referido período, foram criados somente trinta. Já o número de instituições especializadas particulares quintuplicou. No que concerne a esse aspecto de complementaridade entre o setor público e privado, Jannuzzi (1997) considera tratar-se de uma *parcial simbiose*. Essa reflexão nos interessa na medida em que aponta para uma participação intensa e profícua do especialista, já que este imprime uma visão particular e individual dos problemas, assim como de suas soluções.

O período de 1957 a 1993 segue o mesmo princípio de diferenciação das deficiências e foi marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional através de

⁴⁹ E ainda exercem, visto que instituições particulares de educação especial agora são chamadas a participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse tema será discutido ao longo desse capítulo.

Campanhas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958); Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960) (MAZZOTTA, 2003).

Essa pretensa *naturalização* na classificação das deficiências mascara suas determinações históricas e culturalmente construídas. Dito de outro modo, a passagem de um distúrbio orgânico – a falta de visão, por exemplo – para o *status* de deficiência, indica justamente uma *falta de eficiência*, o que aponta uma construção cultural de determinada época. Como afirma Bueno (1993, p. 49):

Se a cegueira foi identificada desde os tempos mais remotos, foi porque essa anormalidade teve influência na relação que os indivíduos que a possuíam mantinham com o meio, quer fosse na pré-história, quer seja na sociedade moderna. O impedimento que a falta de visão acarreta com relação ao acesso à língua escrita, entretanto, só passou a ser significativo no momento histórico em que as necessidades criadas pela própria ação do homem exigiu o seu domínio pelos membros da sociedade.

O mesmo autor, referindo-se à deficiência mental, considera:

Da mesma forma, a deficiência mental, tal como a conhecemos hoje, não foi somente identificada no século passado [século XIX], mas foi *construída* a partir do surgimento de uma determinada formação social que irá culminar com a caracterização de um determinado tipo de comportamento – *a deficiência mental* – divergente daquele que essa formação passa a exigir – *uma determinada forma de produtividade intelectual*. Se, em outras formações sociais, quer seja em tempos ou em espaços diferentes, os requisitos e expectativas sociais não exigiram do homem atuação que determine essa divergência ela não é identificada não por *atraso ou ignorância*, mas porque as relações sociais estabelecidas não a exigem. (BUENO, 1993, grifos do autor)

Colocar em questão o aspecto *natural* da classificação, obriga-nos a rever um certo cientificismo neutro que subjaz a essa concepção. Concepção essa que induz ao entendimento de que a deficiência é uma característica que pertence ao indivíduo, é inerente a ele, de cunho orgânico, ahistórica, e não fruto de construções e expectativas sociais que se alteram no tempo e no espaço.

Não por acaso, a atualidade tem evidenciado novas classificações. O que poderia ser entendido como uma evolução diagnóstica de um evento *natural* encobre novas exigências sociais que – em um movimento autofágico – cria novos distúrbios e, ao mesmo tempo, novas intervenções.

Na realidade, a educação especial, na sociedade moderna, que, na sua origem, absorvia deficiências orgânicas (auditivas, visuais e, posteriormente, mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando população com “deficiências e distúrbios” cada vez mais próximos da normalidade média determinada por uma “abordagem científica” que se pretende “neutra e objetiva”, culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma “normalidade média”. (BUENO, 1993, p. 80)

O que chama a atenção, mais atualmente, é que a *normalidade* – a partir da qual sempre foram estabelecidos os distúrbios e deficiências – tem-se apresentado de forma cada vez mais rara. Isso equivale a dizer que somos levados a considerar quaisquer traços idiossincráticos como sinônimos de *desvio*. O desenvolvimento científico e tecnológico, na tentativa de cercar e descrever minuciosamente – de forma neutra e objetiva – o *humano* tem criado um verdadeiro monstro de Frankenstein (lembrando que esse personagem é fruto da Ciência).

3.1.1.1 A influência da Medicina

A Ordem médica não tem de ser defendida nem demonstrada. Os médicos são seus executantes, seus funcionários, muitas vezes humildes, às vezes gloriosos, mas a Ordem se impõe por ela mesma. Ela está sempre presente em nossa vida, desde nosso nascimento numa maternidade até nossa morte no hospital, desde os exames pré-natais até à “verificação”, na autópsia. Mais ainda que a eficácia da medicina, é sua cientificidade que constitui lei, pois ninguém contesta que o saber médico, pelo menos por uma parte, seja verdadeiro e verificável. (CLAVREUL, 1983, p. 40)

Ao analisar, a partir do material veiculado por *Nova Escola*, os ideais disseminados da Educação Especial ainda concebida como subsistema de ensino, nota-se a ênfase nos saberes médicos e psicológicos para a configuração do campo em questão. Muitos autores já discutiram a presença do discurso médico-psicológico nas escolas (FOUCAULT, 1977; PATTO, 1984, 2002; LAJONQUIÈRE, 1999; DONZELOT, 2001; COSTA, 2004, GUARIDO, 2008, entre outros). A retomada desse tema no âmbito da educação especial se faz necessária a fim de se compreender porque, ainda hoje, são preferencialmente médicos e psicólogos que são chamados à escola em nome de um saber especialista.

O trecho abaixo aponta uma justificativa bastante recorrente - antes da assunção, em termos jurídicos, da Educação Inclusiva - para a permanência de um aluno em uma

escola exclusiva de educação especial, qual seja, a necessidade imperiosa de um *atendimento individualizado*. É importante destacar o termo *atendimento*, uma referência implícita àquilo que é ofertado por especialistas do campo da medicina e da psicologia.

Em minha opinião [pedagoga, coordenadora da área de Educação da APAE de São Paulo], as crianças com síndrome de Down estarão melhor atendidas, ficarão mais tranquilas e confortáveis se puderem estudar em uma escola especializada, que tenha classes pouco numerosas e que lhes dê um atendimento individualizado. (*Nova Escola*, edição 90, dezembro/1995, p. 50)

O destaque acima evidencia a atenção ao distúrbio, àquilo que foge à norma. E para *atender* a esse público, a ênfase recai na área da Saúde e não no aspecto educativo.

Cabe salientar que o atendimento escolar do *diferente*, nos seus primórdios, ocorria em classes anexas a hospitais e asilos, geralmente de caráter filantrópico, o que denota, na origem, a influência do campo médico, responsável por tais instituições. Jannuzzi (2006) sublinha que, até 1930, no Brasil, eram principalmente os médicos que escreviam sobre o tema. Pautando-se nos procedimentos da medicina, a educação especial incorpora a visão clínica através dos processos de reabilitação e legitima a deficiência como uma questão individual, em consequência de fatores orgânicos.

O movimento higienista foi essencial na prevalência e disseminação do discurso médico. A urbanização sem planejamento, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, em virtude da industrialização emergente que acontecia no Brasil no final do século XIX e início do século XX, trouxe como consequência problemas de natureza médica. É possível observar nos discursos e na prática uma “medicalização da vida social”. Com o avanço das descobertas científicas a medicina ganha legitimidade e em tudo intervém, penetrando nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira: na família, na escola, no quartel, no prostíbulo etc. (MACHADO; LOUREIRO; LUZ; MURICY, 1978)

De maneira geral, a crítica dirigida por diversos autores à medicalização diz respeito à redução de questões amplas - que envolveriam, em sua análise, diversas disciplinas (sociologia, antropologia, psicologia, economia, ciências políticas, história, medicina, etc.) - a um único domínio metodológico disciplinar: a medicina. A medicalização foi então tomada como expressão da difusão do saber médico no tecido social, como difusão de um conjunto de conhecimentos científicos no discurso comum, como uma operação de práticas médicas num contexto não terapêutico, mas político-social. (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 241)

Segundo Jannuzzi (2006), as escolas rapidamente foram atingidas pelo movimento higienista, e já em 1899 há notícias dessa atuação através da Inspeção Higiénica de Estabelecimentos Públicos e Privados da Instrução e Educação. Em São Paulo, em 1911, dentro do Serviço de Higiene e Saúde Pública, foi criada a inspeção médico-escolar. Percebe-se, nesse contexto, que os médicos têm influência não só na educação do aluno especial como na educação em geral.

Não é por acaso que a necessidade de diagnosticar os alunos a partir de seus supostos desvios, ou de medicalizá-los, acompanha boa parte dos discursos educacionais e está presente nas práticas escolares atuais. Historicamente, diversos temas foram possibilitando a entrada da medicina no âmbito escolar; entre eles, pode-se citar: a higiene escolar, a sexualidade, os problemas de postura, a miopia, as atividades físicas, entre outros. Esses temas, buscando explicações e tratamentos para fenômenos diversos, foram aproximando os saberes médicos do campo da educação. (LOCKMANN, 2013, p. 133)

No que tange ao movimento higienista, este atribui ao indivíduo total responsabilidade pela sua saúde e, por isso, há ênfase na criação de hábitos saudáveis, os quais podem ser conquistados através dos ensinamentos da educação. Nos cursos de formação dos professores esse movimento higienista repercutiu fortemente. A influência médica vai alargando suas fronteiras, presente até mesmo na estrutura administrativa-técnico-pedagógica. Jannuzzi (2006, p. 112) destaca que, em 1927, em Minas Gerais, uma reforma escolar “previu a inclusão do especialista médico, da enfermeira e do dentista dentro da escola. [...] A partir daquele momento o especialista passou a fazer parte do corpo administrativo da escola”.

Na história do higienismo brasileiro, nota-se muito mais que meros interesses por limpeza, visto que são recorrentes as “preocupações que transcendem simples medidas sanitárias e cuidados elementares sobre a higiene do indivíduo” (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009, p. 15).

O avanço do higienismo via sanitarismo⁵⁰ abriu as portas para o desenvolvimento da medicina, que passava a gozar de boa reputação nos meios intelectuais, econômicos e governamentais. O caminho para o higienismo estava pavimentado, e logo os problemas sanitários ocupariam papel coadjuvante na medicina, que elegeria um novo protagonista da higiene: a mente. (Ibidem, p. 27-28).

⁵⁰Segundo Wanderbroock Júnior (2009, p. 27), “O movimento sanitarista começa a ganhar proporções organizativas, e, em 1918, surge a Liga Pró-Saneamento do Brasil, com o objetivo de alertar as elites políticas, intelectuais e econômicas sobre as condições precárias de saneamento nas quais se encontrava a população pobre brasileira”.

Na história do atendimento às diferentes deficiências, o interesse pela deficiência mental começa a se manifestar mais intensamente, no Brasil, a partir do início do século XX, sendo então relacionada a problemas básicos de saúde. Os médicos organizaram as primeiras agremiações profissionais, facilitando a divulgação teórica, principalmente em relação à deficiência mental. Em alguns Estados, como São Paulo, os médicos foram os encarregados pela organização de classes dos assim chamados débeis mentais, além da seleção dessas crianças nas escolas (JANNUZZI, 2006). A mesma autora aponta que entre 1950 e 1959, se destaca uma participação maior da administração estatal no que concerne à expansão do número de instituições de ensino especial para deficientes mentais. Ao final do período mencionado, havia 190 estabelecimentos, sendo 77% públicos (JANNUZZI, 1985).

O interesse pela deficiência mental aponta para um movimento eugenista, como indica a criação da Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada pelo médico Renato Kehl, em 1917. Para Kehl (1935, p. 67), a pretensão da eugenia era “regenerar os indivíduos para melhorar a sociedade”. O controle sobre a constituição biológica do indivíduo através do controle de sua reprodução é a marca registrada das propostas eugênicas.

Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar). (BUENO, 1993, p. 87)

Os movimentos higienista e eugenista se constituem a partir da presença de médicos entre seus integrantes. É fundamental sublinhar a penetração do saber médico no campo da educação em geral e, no contexto desse trabalho, na especificidade do campo da educação especial, porque, afinal, o saber médico detém legitimidade científica. Tal legitimidade talvez se consolide precisamente porque “o discurso médico prima por *excluir a subjetividade* tanto daquele que o enuncia como daquele que o escuta. Daí a pretensa objetividade do cientista que, na verdade, está calcada na abolição da subjetividade do autor” (JORGE, 1988, p. 44, grifos do autor). O discurso médico transforma os significantes da fala do sujeito em signos, ou seja, sinais médicos objetivamente decifráveis. Uma forma de expropriação do discurso do sujeito.

A respeito da *exclusão da subjetividade* e a partir de uma proposição foucaultiana, Kupfer e Voltolini (2008, p. 100) destacam que a clínica médica, da forma

como ela se apresenta hoje, teve seu nascimento “atrelado à possibilidade de observação do cadáver. Isso possibilitou o “acesso ao visível”, tão caro à elaboração do discurso médico, de tal forma que a maior parte dos progressos da intervenção médica sobre as doenças deve-se ao avanço tecnológico que permitiu “ver melhor””. Alinhado a essa perspectiva, Clavreul (1983, p. 42), salienta que esse é um “procedimento rigoroso, mas é também um procedimento que está na Ordem, que não pretende e não pode pretender dizer outra coisa que não o que vê o “olhar” médico, que retém somente o que o discurso médico pode reter”.

[...] o nascimento da anatomia patológica, base da medicina científica, deu-se graças ao estudo de alguém “mudo e transparente” [...]. E essa condição de mudez e transparência, no entanto, não se restringe à contingência do estudo sobre o cadáver, mas sim define um dos eixos do ato médico. A clínica médica, ordinariamente, não pode senão guiar-se por aquilo que o médico consegue observar objetivamente, aquilo que o exame clínico ou laboratorial deixa transparecer. [...] O “bom doente” será aquele, então, que não só permite, como facilita o “acesso ao visível”, que possibilita a “objetivação” de sua doença, não importunando o médico com questões subjetivas [...]. (KUPFER; VOLTOLINI, 2008, p. 100-101)

3.1.1.2 A influência da Psicologia

No início do século XX, além da ênfase orgânica em relação à etiologia da deficiência, com o predomínio do saber médico, também começa a surgir um novo campo científico interessado no tema, a Psicologia.

Antes de deslindar alguns marcos históricos que apontam a extrema interferência da Psicologia já nos primórdios da configuração do campo da Educação Especial, cabe assinalar que não é casual a confluência entre a Medicina e a Psicologia. Apesar de esta última ter se configurado como um arquipélago conceitual, devido às influências de diferentes perspectivas epistemológicas (FIGUEIREDO, 2005), concordamos com Patto (1984, p. 93) quando esta considera que “sob a aparente heterogeneidade da psicologia, constituída por várias escolas ou vários paradigmas, seria possível detectar a presença de uma unidade básica”. A *unidade básica* a que se refere a autora, seria “um discurso ideológico adaptacionista, com pretensão ao *status* de ciência” (Ibidem).

Ao tomar como paradigma o modelo behaviorista, o qual, ao definir seu objeto, se constitui a partir de duas principais fontes: “de um lado, a biologia, da qual empresta

os conceitos de adaptação, organismo, estímulo e meio; de outro, as ciências físico-matemáticas, que lhes fornecem um aparato de observação e quantificação que supostamente garante sua objetividade” (PATTO, 1984, p. 92), se evidencia a grande semelhança entre a Psicologia e a Medicina. Com a importação do modelo das ciências biológicas, o behaviorismo “instaura no miolo teórico-conceitual da psicologia uma *analogia entre meio natural e meio social* e abre caminho para o primado da ideologia *adaptacionista* como concepção que norteia a ação do psicólogo” (Ibidem, grifos da autora).

O trecho abaixo é paradigmático em relação à extrema facilidade com que termos médicos e psicológicos se aliam, sem que seja possível delimitar à primeira vista a qual campo cada um deles se refere, visto que o *especialista* em questão, um psicólogo, se apropria deles como se fizessem parte de um todo congruente e harmônico.

“Eles podem ter uma lesão cerebral mínima, alguma deficiência motora, bloqueios psicológicos ou emocionais, mas não apresentam comprometimento neurológico sério”, esclarece o psicólogo e especialista em Educação Especial, S. O. (*Nova Escola*, edição 87, setembro/1995, p. 35)

Certamente o trecho acima pode ser considerado um exemplar do *discurso universitário*, preconizado por Lacan, em que o aluno é transformado em *astudado*, uma referência ao lugar de objeto construído a partir da série de enunciados que descrevem muito mais *o que é* o aluno, do que se propõe a desvendar – já que se trata sempre de um enigma – *quem é* o aluno. *O que é* objetaliza tanto o aluno quanto aquele que se apresenta como porta-voz do enunciado. Já a (im)possível resposta à interrogação *quem é* o aluno, supõe um (des)encontro, em que ambos são convocados a um lugar de sujeito.

Retomando a discussão concernente à incidência do saber psicológico, Patto (1984) destaca os trabalhos realizados por Francis Galton, em seu laboratório de psicometria, instalado no University College de Londres, em 1884, como referência acerca das origens da psicologia escolar. Um destaque importante a respeito desse pesquisador corrobora mais uma vez a ideia da importação do modelo biológico pela psicologia: “Galton, primo de Darwin, de cuja doutrina recebeu influência sensível, é um dos responsáveis pela consolidação da passagem do conceito biológico de adaptação para o universo da psicologia” (PATTO, 1984, p. 96).

Galton estava interessado na mensuração das *diferenças individuais*, parte importante na realização de seu projeto de aprimoramento da espécie humana, através da seleção dos mais capazes. [...]; na tentativa de identificar os psicologicamente mais capazes – entendendo-se por capacidade a posse das aptidões e traços de personalidade compatíveis com a manutenção da ordem social em vigor – criou instrumentos de medida da inteligência e da personalidade, precursores das escalas, baterias, testes e provas que constituiriam, mais tarde, o principal instrumento de trabalho dos psicólogos nas escolas e nas fábricas. (Ibidem, grifos da autora)

A fim de exemplificar a aliança de compromisso entre a Medicina e a Psicologia, podemos citar o *psicólogo e fisiologista* Alfred Binet e o *médico* Théodore Simon, os quais, na França, iniciam esse trajeto, associando-se a preocupações educacionais ao desenvolver os testes de quociente de inteligência (QI).

Alfred Binet e Théodore Simon foram convidados pelas autoridades escolares de Paris, preocupadas com os gastos de impostos, a esclarecer o fracasso escolar. Após o exame e a aplicação de tarefas de complexidade diversa a milhares de crianças de diferentes idades, eles elaboraram estatísticas e estabeleceram, em 1905, “a primeira escala de desenvolvimento da inteligência, que passou a servir como critério de admissão e de triagem para as classes especiais” (CIRINO, 1992, p. 48). De acordo com Patto (1984, p. 97, grifo da autora), “Não podia ele [Binet] supor que estava lançando as bases de um procedimento que seria a principal atividade dos psicólogos durante todo o século [XX]: *classificar* os indivíduos, sobretudo crianças em idade pré-escolar e escolar primária”.

O trecho a seguir demonstra claramente que o alardeado teste de QI teve enorme influência na configuração do público-alvo da educação especial, como justificativa para a retirada de alunos do sistema regular. Fica implícita no texto a necessidade do especialista, visto que só ele poderia aplicar o referido teste.

B., A. L. e R. são alunos da Escola Educ, uma das poucas do país especificamente dedicada à educação de crianças bem dotadas, aquelas com quociente de inteligência (QI) de 110 a 135, e superdotadas, as que apresentam QI superior a 135. Obtém-se o QI mediante a aplicação de testes adequados à faixa etária da criança. Por convenção, o QI comum é 100. (*Nova Escola*, edição 84, maio/1995, p. 26)

Jatobá (2002, p. 98) discute em sua tese de doutorado – *Às sombras das escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet* – a enorme receptividade que os referidos testes tiveram no Brasil, “saudados como obra-prima da

Psicologia Experimental”. A autora assinala ainda que o pensamento de Binet e de seus colaboradores, no Brasil, “foi recebido no meio educacional e médico-social⁵¹ da época, com olhares e atitudes isentos de críticas”, tendo sido “recebidas em caráter oficial, e legitimadas pela atuação do laboratório de Pedagogia Experimental e pelo Serviço de Inspeção Médico-Escolar” (Ibidem, p. 140). É necessário destacar que os tais testes eram utilizados como instrumento de “identificação dos anormais nas escolas”, servindo como um “processo seletivo” em que Binet e outros auxiliares aconselhavam “os profissionais envolvidos a desconfiarem dos comportamentos escolares das crianças”, pois “camufladas entre outras crianças, poderiam estar as anormais” (Ibid., p. 83).

[...] nossas crianças escolares foram observadas pelas lentes eugênicas e segregacionistas de Alfred Binet e seus colaboradores. Foram examinados os seus corpos, questionadas suas origens, registradas suas medidas corporais, testadas suas memórias, atenção, associação de ideias etc. Procedimentos práticos – *perversos por se intitularem científicos* – são ilustrativos da sujeição das nossas crianças a teorias e instrumentos baseados em razões pretensamente científicas, higienistas e disciplinares. (JATOBÁ, 2002, p. 141, grifos nossos)

A supracitada autora amplifica sua análise sobre as ideias de Binet ao apontar seu caráter político e totalizante, “onde um Estado gerenciador [na idealização de Binet] proveria os lugares certos para as pessoas certas, a economia seria abrangente: economia dos cofres públicos, economia de forças corporais e mentais, já que os indivíduos estariam seguramente felizes e conformados com suas posições na escala social”. Essa resignação ocorreria, “uma vez que suas funções não seriam distribuídas ao acaso, por escolhas aleatórias e/ou baseadas em privilégios sociais; seriam funções distribuídas de acordo com as medidas individuais e, portanto, coerentes com as capacidades mentais e físicas de cada um”. E tudo isso, graças à “verdade das mensurações científicas” (JATOBÁ, 2002, p. 142). Também levando em consideração o caráter pretensamente científico, Patto (1984, p. 98) assinala que o cálculo do QI seria a “medida das aptidões humanas que mais sucesso fez na história da psicologia. E tal sucesso não foi casual: quantificação quase mágica, realizava o sonho da sociedade industrial capitalista de poder basear-se num critério numérico, objetivo, para classificar seus membros”.

⁵¹ Moysés (2008, p. 19) destaca que a Medicina no Brasil foi fortemente influenciada pela normatividade médica engendrada na França, “berço formador de nossos intelectuais no início do século [XX]”.

Vale ressaltar que, de acordo com Wanderbroock Júnior (2009), a chamada Liga Brasileira de Higiene Mental utilizou amplamente os testes psicológicos, privilegiando os seguintes domínios sociais: os imigrantes, o exército, a indústria e a escola. Seu objetivo era construir uma Nação saudável e mentalmente higienizada. Fundada no Rio de Janeiro, em 1923, pelo psiquiatra Gustavo Riedel, a Liga era uma entidade civil, reconhecida publicamente através de subsídios federais, e composta pelos mais importantes psiquiatras brasileiros. A utilização dos testes psicológicos se justificava, pois eram considerados ferramentas em ascensão no período, as quais respondiam às exigências de cientificidade da época.

No contexto desse trabalho, cabe destacar, relativo às intenções da referida Liga no campo educacional, que a mesma “queria que não somente seu ideário fosse difundido, mas sua própria atuação fosse garantida nas escolas. Incapazes de aplicar os testes, em sua maioria os professores deveriam conviver com a ideia de que era necessária a participação de um “novo educador”: *o especialista*” (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009, p. 125, grifo nosso). Percebe-se como o aporte técnico da Psicologia – nesse caso, os testes psicológicos – serviram como uma ótima justificativa para a inserção do *especialista* nos meios escolares. “As tarefas na escola foram divididas entre os educadores propriamente ditos e os “especialistas da mente”. Os primeiros ensinariam aqueles que os segundos selecionariam para estudar” (Ibidem). Dessa forma, o aparato técnico da psicologia legitimava a retirada dos alunos do sistema regular de ensino.

A psicologia das diferenças individuais, ressaltada desde o princípio do século na educação do diferente, [...] influenciou a educação geral, sendo também suporte de metodologias a partir das especificidades. Contribui assim para justificar a montagem de uma organização escolar administrativa e metodologicamente diferenciada. (JANNUZZI, 2006, p. 103)

Relativo à inserção da psicologia nos meios escolares brasileiros, cabe ainda destacar que ela ocorreu a partir das escolas de aperfeiçoamento e dos laboratórios de psicologia experimental, que foram criados em alguns estados. Patto (1984; 2002) demonstra como a própria introdução da Psicologia no Brasil⁵² esteve vinculada à psicologização da aprendizagem escolar e, de modo contundente, discute como a

⁵² Importante notar que a introdução (e consequente influência) do conhecimento psicológico no Brasil, se dá muito antes da regulamentação da profissão de psicólogo, a qual só ocorre com a promulgação da Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962.

Psicologia auxiliou na justificativa do fracasso escolar das crianças das classes populares. Como bem salienta a autora:

A partir da restrita função psicométrica inicial, assistimos ao surgimento da intenção de uma verdadeira expansão tentacular da ação da psicologia na escola, que quer atingir a todos os aspectos da vida escolar e preconiza a transformação do psicólogo num centro de decisões todo-poderoso, em função do qual todos os demais participantes da instituição passem a pautar seu pensamento e sua ação. É a “psicologização” da escola levada ao extremo; uma vez efetivada, passa a ocultar a natureza social e política de uma ampla gama de problemas sobre os quais incide, com todo o poder que sua cientificidade lhe outorga. (PATTO, 1984, p. 109)

Em Minas Gerais, por exemplo, em 1929, foi criado o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, cuja direção, após alguns meses de sua criação, foi assumida por Helena Antipoff, educadora e psicóloga russa, colaboradora de Claparède, convidada a vir para o Brasil especialmente para isso. Sob a atuação de Antipoff, o Laboratório não só exerceu enorme influência na formação de professores, como na educação do deficiente mental, com a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1932 (BUENO, 1993).

De acordo com Campos (1977 apud MOYSÉS, 2008), Helena Antipoff contribuiu para a difusão do ideário da psicologia diferencial e da psicomетria e preconiza o uso de testes para a formação de classes homogêneas no ensino regular, assim como para a seleção de crianças retardadas e anormais, as quais deveriam ser encaminhadas às classes especiais. Para Antipoff, “a pedagogia deveria submeter-se, hierarquicamente, aos conhecimentos da psicologia” (Ibidem, p. 20).

Cirino (1992, p. 50) sublinha a importante influência que Helena Antipoff e seus seguidores exerceram, não só em Minas Gerais, mas em outras regiões do Brasil. A partir de sua formação europeia “adquiriu ensinamentos quanto à importância do trabalho de observação sistemática da criança”, assim como também trouxe “toda uma gama de procedimentos metodológicos das ciências naturais (experimentação, quantificação) que, na época, procuravam sustentar o estatuto de cientificidade da psicologia”.

Ainda em Minas Gerais, e sob a orientação de Helena Antipoff, foi criado o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1935. Esse Instituto constituía-se do Consultório Médico-Pedagógico e das Classes Especiais anexas, além de desenvolver atividades de ensino, estudo e pesquisa sobre a “infância excepcional”. Cabe aqui um

destaque para o termo *Consultório Médico-Pedagógico*, o qual aponta outra aliança de compromisso, nesse caso, a intrínseca relação entre Medicina e Pedagogia, sendo que a ordem dos termos, não por acaso, parece demonstrar a preponderância do primeiro termo – a Medicina – sobre o campo pedagógico. No referido Instituto Pestalozzi, uma série de exames pormenorizados era realizada nas crianças antes do tratamento, por diferentes profissionais. Cirino (1992, p. 55, grifos do autor) nos esclarece em que consistiam os referidos exames:

Anamnese com pessoa da família da criança (*visando o estudo da hereditariedade, do ambiente familiar*), exame somático (*exploração ambulatória dos diversos sistemas anatomofisiológicos, como também da descrição biotipológica, seguida de medidas antropométricas*); consulta com especialistas (*oculista, otorrinolaringologista, neuroiatra, psiquiatra e outros*), caso fosse necessário; exames bacteriológicos e análise de urina, fezes, sangue, do metabolismo basal, radioscopia e outros; exame psicológico (*que consistia em várias provas de inteligência geral (Binet, Terman), e inteligência social (Porteus), das aptidões diversas, expressas num perfil psicológico (Rossolino, Vermeylen, Ozerecki, etc.), teste de Rorschach, etc.*

Cirino (Ibidem) ainda observa o caráter eugênico das proposições e atividades do referido Consultório Médico-Pedagógico, ao citar um trecho do “Relatório Geral da Atividade da Sociedade Pestalozzi em 1935”, redigido por Helena Antipoff. Esse trecho – reproduzido a seguir – demonstra de forma contundente o alargamento, a inserção e poder (eugênico) do discurso médico e psicológico, assim como seu traço elitista.

[...] não se limitavam a receber as crianças; tornam-se mais ativos e, ao invés de esperar o cliente, vão procurá-lo, dirigindo-se para lugares onde há maior probabilidade de encontrá-lo: nas escolas públicas, nos orfanatos, nos centros de trabalhos, nos bairros miseráveis, nos lugares mal afamados, a fim de auxiliar a criança o mais cedo possível, a fim de prevenir o perigo, *antes mesmo que os pais o notem*, antes que um acidente se produza. (ANTIPOFF, apud CIRINO, 1992, p. 55-56, grifos nossos)

Em São Paulo, o italiano Ugo Pizzoli foi convidado para reorganizar o Laboratório de Psicologia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica anexo à Escola Secundária de São Paulo, e ministrar curso de psicologia aplicada à educação, em 1914. De acordo com Jannuzzi (2006), Pizzoli orientou a elaboração da Carteira Biográfica Escolar. “Esse documento constava de nove páginas com fotografias anuais das crianças, seguidas de mensurações diversas, observações antropológicas, físico-psicológicas, dados anamnésicos da família e das crianças, esses obtidos pelo médico” (Ibidem, p. 54).

Segundo Jatobá (2002, p. 111), a criação desse Laboratório de Psicologia Experimental, em São Paulo, pode ser considerada exemplar em relação à aceitação e difusão da psicologia no meio educacional brasileiro, o que significou incorporar “concepções psicométricas relativas ao medir, quantificar e classificar propostos pela Psicologia científica às escolas, como procedimentos corretos e progressistas, na tentativa de proporcionar conhecimentos verdadeiros sobre seus alunos”. Os laboratórios de psicologia também atuaram no sentido de identificar e encaminhar para as escolas de educação especial os deficientes mentais matriculados na escola pública.

O trecho abaixo parece confirmar o quanto a escola se torna refém do conhecimento psicológico. Não basta que os professores e outros profissionais da educação, dentro da escola, decidam o rumo da escolarização dos alunos, no caso específico, a aceleração de classe. Faz-se necessário o parecer de um especialista, sob a forma de um laudo, termo esse presente nos meios médicos, psicológicos e jurídicos.

O Conselho Estadual de Educação permite que se faça a aceleração de classe do pré para a primeira série em qualquer escola, quando haja um laudo psicológico que justifique o pedido. (*Nova Escola*, edição 84, maio/1995, p. 28)

A produção científica relativa à escolarização dos alunos *especiais* historicamente sempre enfatizou aspectos orgânicos e psicológicos. Por esse motivo, não é de surpreender que a escola ficasse (e ainda fica) tão refém de laudos de profissionais da Medicina e da Psicologia para a tomada de decisão de cunho pedagógico. O campo social e político, no qual a escola está imersa, fica imune às críticas perante a hegemonia do discurso médico-psicológico.

Assim é que, foi produzida toda uma literatura que se prendeu quase que exclusivamente a estudar as manifestações próprias da deficiência, espelhando concepções acríticas e descontextualizadas das relações sociais como se, fora das características peculiares por ela geradas, nada mais houvesse que pudesse explicá-la, desembocando na caracterização abstrata e insuficiente da excepcionalidade, baseada no desvio cujo paradigma são as condições sociais atuais. (BUENO, 1993, p. 138)

3.1.1.3 O diagnóstico e a exclusão do sistema regular de ensino

O saber técnico do especialista foi essencial para demarcar o campo da educação especial. Aqueles alunos que não se adequavam aos ideais da escola regular recebiam um diagnóstico a partir de “exames objetivamente realizados” pelos especialistas, o que, mais cedo ou mais tarde, determinaria a exclusão deles da escola. “Nesse sentido, a escola especial responde, no âmbito dos deficientes ou excepcionais, pela mesma função do hospício, com relação à loucura e da prisão, com relação à delinquência” (BUENO, 1993, p. 137).

As práticas fazem mais do que dispor os corpos; elas inventam o aluno, criam uma posição para ele, conduzem sua conduta e passam a vigiá-lo através de mecanismos de correção e de regulação. O sujeito posicionado na Educação Especial foi sendo narrado e categorizado como “apto” ou “não apto”, “com dificuldades de aprendizagem”, “com problema”, “educável”, “treinável”, “dependente” e “portador de deficiência”. (SARDAGNA, 2013, p. 55)

A *neutralidade*, no âmbito da educação especial, fica ainda mais acentuada, já que tem o aval dos especialistas, com todo o poder que a cientificidade lhes outorga. O enfoque centraliza-se na deficiência, no que falta ao aluno *especial* em relação àquele considerado normal quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos e psicológicos. Mais uma vez sobressai uma aliança de compromisso entre os campos da Saúde e da Educação. Aliás, nas chamadas escolas de educação especial, ainda instituídas como subsistema de ensino, era comum que o ambiente escolar dividisse espaço com centros de reabilitação. Interessante notar a aparente convivência harmoniosa entre professores e especialistas da área da saúde, como se evidencia no trecho abaixo:

A Escola Modelo funciona desde 1992 no campus da Universidade Estadual de Maringá. O espaço foi projetado especialmente para crianças deficientes auditivas. São quinze salas e 32 professores para 110 alunos de primeira a sexta séries. Existe também o centro de reabilitação, onde psicólogos e fonoaudiólogos fazem atendimento personalizado de alunos, além de orientar pais e crianças surdas da comunidade. (*Nova Escola*, edição 93, maio/1996, p. 35)

A legitimação jurídica da exclusão do sistema regular de ensino, com base em laudos pretensamente científicos, fica evidenciada quando se analisam várias reformas estaduais, como por exemplo, Reforma Francisco Campos/Mario Casassanta, em 1927; Reforma Baiana, em 1925; Reforma de Pernambuco, em 1928 e Reforma do Pará, em

1931, as quais previam a isenção de alguns alunos com “incapacidade física e mental desde que comprovada por profissional ou pessoa idônea” (JANNUZZI, 2006, p. 105-106, nota de rodapé).

Outro efeito da presença do saber técnico na educação especial foi seu gradual distanciamento do ensino regular. A necessidade constante de diagnóstico, encaminhamento adequado, avaliação contínua, conteúdos reformulados e adaptados, adoção de vocabulário específico entre os profissionais, desenvolvimento de processos de reabilitação das dificuldades específicas ocasionadas pelas deficiências, realmente inviabilizavam a utilização de todo esse aparato por professores das chamadas classes comuns. O trecho abaixo parece confirmar a (oni)presença do saber especializado:

Existem, realmente, entre os portadores de síndrome de Down diferentes níveis de potencial, inteligência e desempenho escolar. Há um consenso entre os especialistas de que esses estágios podem ser classificados como leve, moderado e severo. (*Nova Escola*, edição 90, dezembro/1995, p. 50)

Como o professor do ensino regular poderia saber sobre os referidos estágios leve, moderado e severo de um portador de síndrome de Down? E mais: como articular todo desse conhecimento, alardeado como imprescindível, à tarefa educativa?

A citação abaixo é paradigmática no que tange à supremacia do diagnóstico médico e psicológico nos ideais da Educação Especial e compõe aquilo que nomeamos ao longo desse trabalho como a *lógica clássica da Educação Especial*.

A educação das crianças débeis e anormais não pode ter êxito senão depois de estabelecido o respectivo diagnóstico. Cumpre encarar cada criança como um problema particular a resolver. A criança não prova bem [sic]. Por que não prova bem? Para responder a essa pergunta começemos a conhecê-la. Tratemos de no-la representar sob seus diversos aspectos, físicos, intelectuais, afetivos, sociais [...] comparemo-la com as crianças de sua idade; vejamos em que, sobretudo, a criança difere do cânon comum; descubramos as suas misérias; procuremos as suas compensações. É só depois de uma observação atenta e metódica da conduta dessa criança, de acordo com os exames do médico e do psicólogo, depois de profunda reflexão acerca de todos esses dados, das observações e dos exames, é que o professor terá conhecido e compreendido os seus alunos e resolvido o complexo problema da personalidade. (ANTIPOFF apud JANNUZZI, p. 125)

A Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, determinava que o diagnóstico fosse feito o mais cedo possível, em serviços especializados da Legião

Brasileira de Assistência/ Ministério da Previdência e Assistência Social (LBA/MPAS) “por equipe interprofissional especializada, que realizará avaliação global do excepcional, utilizando procedimentos e instrumentos da área biomédica, psicossocial e pedagógica, que ofereçam garantias de rigor científico e adequabilidade” (BRASIL, 1978, p. 73). O pretendido *rigor científico* oblitera quaisquer implicações éticas e ideológicas relativas ao diagnóstico, assim como dificulta um posicionamento crítico em relação ao mesmo. Se o ponto de partida na educação especial tinha como pressuposto a obtenção do diagnóstico, é compreensível que o aval dos especialistas fosse imprescindível.

Interessante notar também, a partir da análise dos textos do periódico *Nova Escola*, uma concepção de educação especial extremamente vinculada a uma preocupação constante com a adequação perfeita entre as *necessidades* dos alunos e a metodologia de ensino. Haveria, diante dessa perspectiva, estratégias pedagógicas *sob medida* para cada aluno. Os dois trechos abaixo apontam essa ideia:

São crianças excepcionais, premiadas na roleta da inteligência: já falam aos 6 meses ou resolvem raiz quadrada aos 4 anos. Mas também sofrem com esse privilégio. Sentem-se pouco à vontade em classes comuns e precisam de ensino especializado para não desperdiçar seu maravilhoso potencial. (*Nova Escola*, edição 84, maio/1995, p. 26)

“Os espaços redondos integram mais as classes, que devem ser pequenas para que as crianças tenham atendimento individualizado”, argumenta O. (*Nova Escola*, edição 84, maio/1995, p. 27)

A concepção de uma metodologia *sob medida* está intrinsecamente relacionada a uma crença pedagógica de que haveria o ajustamento perfeito entre a intervenção educativa e uma suposta naturalização dos alunos, como se fosse possível fixar características gerais ahistóricas, provenientes de um desenvolvimento maturacional. A ênfase na metodologia não é uma prerrogativa do campo da educação especial, como bem salienta Camargo (2006, p. 49), ao considerar que “falar de ensino e/ou de Pedagogia é falar de Didática e Metodologia de Ensino, como comprovam não somente os documentos oficiais do Ministério da Educação, como a grade curricular de qualquer curso para a formação de professores”. O que se explicita é a intenção de assegurar os efeitos da tarefa educativa e, por isso, a constante preocupação metodológica.

Voltolini (2007b), ao analisar a preocupação da Pedagogia atual, enfatiza o predomínio da discussão metodológica e assinala, a título de exemplo, o debate

pedagógico referente aos autores Piaget e Vygotsky, “reduzidos em suas contribuições teóricas apenas naquilo que deles se poderia retirar de subsídio para uma metodologia”. Cabe aqui o questionamento do autor: “Ora, esta hegemonia da discussão metodológica no cerne da Pedagogia não seria tributária do paradigma da Técnica, típico da tecnociência [...]?” (VOLTOLINI, 2007b, p. 207).

A centralidade do método e o furor na busca imaginária⁵³ por características gerais dos alunos se evidenciam no ideário pedagógico contemporâneo. Não obstante, a idealização pela *metodologia perfeita* parece se apresentar de forma ainda muito mais exacerbada no campo da educação especial. Diante do aluno que justamente não cumpre os ideais da Pedagogia, já que, por exemplo, não se alfabetiza no tempo certo, nem se adapta às regras disciplinares, parece se acentuar a frenética busca por certezas, sem espaço para o imprevisto, o improvisado, a criação. A radicalidade da alteridade do dito *aluno especial*, a qual efetivamente poderia colocar em xeque os ideais pedagógicos, visto que escancara o hiato entre a invenção d’A⁵⁴ criança e as crianças de carne e osso, provoca, em contrapartida, um renovado ímpeto de domínio sob a forma de um aprisionamento em categorias previamente estabelecidas. O trecho abaixo aponta exatamente essa questão, ao fixar uma característica do chamado superdotado.

Os textos produzidos acabam, quase sempre, revelando também outra característica desse tipo de aluno [superdotado], que é o senso de humor. (*Nova Escola*, edição 84, maio/1995, p. 29)

Um último destaque acerca da educação especial, ainda como subsistema, parece indicar que uma das justificativas para a existência de dois sistemas de ensino relacionava-se à dificuldade de interação entre os alunos *regulares* e aqueles *especiais*.

“Numa escola regular é muito difícil integrar crianças ouvintes e surdas”, afirma C. “A comunicação entre elas é sempre truncada, o que não acontece numa escola especial”. (*Nova Escola*, edição 93, maio/1996, p. 34)

⁵³ Referência ao conceito lacaniano de Imaginário, termo que designa os fenômenos de ilusão, captação e engodo (ROUDINESCO; PLON, 1998).

⁵⁴ A letra maiúscula, utilizada aqui e em outros momentos desse trabalho, é uma referência à proposição de Voltolini (2008a): “‘A’ criança é uma produção nascida da confluência dos vários discursos científicos que a tomam como objeto para descrever-lhe e fundar práticas em torno das crianças. [...] ‘A’ criança é fundamentalmente criança-estratégia. Tudo que nela escapar ao controle tende a ser apagado, ou reinterpretado dentro da estratégia montada. Afinal, o controle das flutuações rumo à norma é imprescindível”.

O trecho anterior demonstra, de maneira implícita, a convicção acerca da necessidade de uma homogeneização dos alunos e a conseqüente viabilização de estratégias que objetivem a convivência harmoniosa, sem conflitos. Esse tema será desdobrado ainda nesse capítulo, na seção relativa aos *Protocolos da Educação Inclusiva*, visto que essa pretensão retorna a partir da circulação dos ideais da inclusão, porém sob os auspícios do contemporâneo *movimento politicamente correto*.

Cabe evidenciar, no final dessa seção, alguns elementos acerca da presente análise do campo da educação especial, já que se sustenta a hipótese de que eles além de se perpetuarem com a disseminação do significante *educação inclusiva*, também expandem os seus domínios a partir da alardeada *transversalidade* da educação especial. A intensa aliança de compromisso entre os campos da Saúde e da Educação; as preocupações higienistas; os esforços na busca pela metodologia ideal e a atenção ao desvio são alguns elementos que teimam em reaparecer (se é em algum momento deixaram de existir) nos atuais ideais inclusivos.

3.1.2 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Para que as coisas permaneçam iguais, é preciso que tudo mude
(*O leopardo* - Giuseppe Tomasi di Lampedusa – 1896-1955)

A transversalidade da Educação Especial – como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas do ensino regular – é destacada nos documentos oficiais que tratam da educação inclusiva (BRASIL, 2008). Apesar da pretensão de uma reestruturação no sistema de ensino, observa-se, a partir da circulação dos ideais da inclusão, justamente uma apropriação da lógica clássica da educação especial, através da perpetuação de uma visão clínica – notadamente influenciada pelos campos médico e psicológico – e a conseqüente necessidade imperiosa da obtenção de um diagnóstico.

Sustenta-se como hipótese, nesse trabalho, que a educação *especial* esteja se configurando como um novo paradigma de todo o sistema educacional. O que se pretende destacar aqui é justamente a metamorfose do termo *especial*. Publicamente rechaçado quando se trata de escolas exclusivas, substitutas do ensino regular, tem sido aclamado, de forma paradoxal, como parte indissociável da inclusão. O trecho a seguir demonstra bem essa aliança *especial-inclusão*:

Por intermédio da mesma gerência [Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Acre], fizemos parcerias com instituições focadas no atendimento a deficientes, como o Centro de Ensino Especial Dom Bosco e o Centro de Apoio ao Surdo (CAS), que fazem o treinamento da equipe pedagógica, oferecem oficinas para a comunidade e ajudam na confecção de materiais adaptados. Desde então, não paramos de buscar parceiros e recursos oficiais para nos ajudar a viabilizar os projetos de melhoria do ensino. Cada vez que chega um estudante com uma necessidade nova, vamos atrás de informações para dar apoio aos educadores. (*Nova Escola*, edição 021, agosto/ setembro 2012)

As mesmas instituições de outrora, paralelas ao sistema regular de ensino, agora são chamadas em nome da inclusão. Um paradoxal retorno! Santos (2012) constata que a Educação Especial, historicamente, se caracterizou em duas posições: a primeira relativa à ação substitutiva/paralela ao ensino regular e a segunda representada pela sua ação complementar/transversal ao ensino regular. Essa segunda posição já na perspectiva da educação inclusiva. De substituto à complementar; de paralelo à transversal. Evidentemente, o *especial* teima em permanecer, travestido agora de inclusão. No trecho abaixo se constata o retorno das instituições ditas exclusivas no processo de implementação da inclusão escolar.

O MEC recomenda dois tipos de parceria: com as Universidades e com as ONGs (Organizações não Governamentais). Ambas oferecem consultores e especialistas para ensinar ao professor como lidar com o aluno especial. As APAES, por exemplo, costumam enviar seus profissionais para treinar professores de escolas regulares em processo de inclusão. (*Nova Escola*, edição 123, junho/1999, p. 13)

Já o trecho abaixo é ainda mais paradigmático, ao esclarecer que o termo *Educação Especial* comumente é confundido com *escolarização especial*. E ainda se acrescenta, ao final, que a Educação Especial é um complemento do ensino regular.

A legislação brasileira garante indistintamente a todos o direito à escola, em qualquer nível de ensino, e prevê, além disso, o atendimento especializado a crianças com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente no ensino regular e tem nome de Educação Especial. A denominação é confundida com escolarização especial. Esta ocorre quando a criança frequenta apenas classe ou escola que recebe só quem tem deficiência e lá aprende os conteúdos escolares. Isso é ilegal. Ela deve ser matriculada em escola comum, convivendo com quem não tem deficiência e, caso seja necessário, tem o direito de ser atendida no contraturno em uma dessas classes ou instituições, cujo papel é buscar recursos, terapias e materiais para ajudar o estudante a ir bem na escola comum. Esse acompanhamento - a Educação Especial - nada mais é que um complemento do ensino regular. (*Nova Escola*, edição 008, junho/julho/ 2010)

Poderíamos nos perguntar: qual seria o motivo da confusão? O que pode nos revelar esse frequente *erro* na designação da Educação Especial? Alinhado à perspectiva psicanalítica, é relevante sublinhar que Freud, ao estudar os atos falhos, já nos apontava que é no lapso, no erro, que melhor confessamos o verdadeiro. E com Lacan aprendemos que a verdade tem estrutura de ficção. Conforme salienta Jorge (1988, p. 52), “Na medida em que não visa evitar o erro e o engano, mas antes constituí-lo enquanto objeto, a psicanálise não é uma ciência”.

Na revista *Nova Escola*, as reportagens e matérias específicas acerca da educação inclusiva, já com a concepção de educação especial como modalidade de ensino e não mais como subsistema, começam a surgir a partir de 1999. Em Carta ao Leitor (*Nova Escola*, edição nº 123, junho/1999, p. 3, grifos nossos), a diretora de redação Elizabeth de Fiore afirma: “Trata-se da Inclusão, uma bem-vinda iniciativa que propõe a convivência em classe entre alunos normais e aqueles que necessitam de cuidados especiais. A Inclusão, *só recentemente implantada*, já vem mostrando resultados animadores, como você poderá conferir na reportagem de capa deste mês”. Nosso grifo pretende lembrar, como já discutido no primeiro capítulo, a afinada sintonia entre a linha editorial desse periódico e a implementação de políticas públicas⁵⁵. Nessa citação também podemos destacar um velho, porém renovado, norteador da lógica clássica da educação especial, qual seja, um padrão implícito de normalidade e a conseqüente dicotomia normal-patológico.

Em pouco mais de dez anos – tomando como parâmetro a primeira referência no periódico relativa à inclusão, em 1999 – nota-se a enorme repercussão do tema, de acordo com o trecho abaixo, publicado em 2010:

Se você digitar a palavra "inclusão" no campo de busca de nosso site, encontrará perto de 300 links sobre o assunto. São reportagens, entrevistas, artigos, planos de aula, vídeos, análises de especialistas e comentários sobre a legislação, entre outras coisas. Todo esse material, que está entre os mais acessados por professores e gestores, é constantemente alimentado por novas dúvidas - afinal, colocar crianças e jovens com deficiência nas salas de aula regulares ainda é uma novidade para muita gente em nosso país. (*Nova Escola*, edição 008, junho/julho/ 2010)

⁵⁵ É importante destacar que no ano em questão, em 1999, foi sancionado o Decreto nº 3.298, o qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O referido decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89 e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Retomando uma questão anterior, concernente ao *retorno do especial*, cabe apresentar e discutir alguns exemplos – vale assinalar que eles são inúmeros – referentes à prevalência do termo *especial* nos documentos oficiais acerca da educação inclusiva.

Começemos com alguns dados do Censo Escolar 2011 da Educação Básica. Esse Censo, realizado desde 1991 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é um levantamento de dados e informações da Educação Básica, os quais são utilizados como referência para a formulação de políticas públicas e para a execução de programas na área da Educação. O Censo é o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, uma vez que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). (BRASIL, 2012).

Os dados referentes à educação especial, que aparece no Censo como uma modalidade da Educação Básica, são subdivididos em: classes especiais + escolas exclusivas e sala comum, ou seja, o Censo analisa o contingente de alunos que ainda frequenta locais exclusivos, de acordo com a noção de Educação Especial como sistema paralelo de ensino, assim como a quantidade de alunos que já frequenta as salas comuns. Contudo, essas tais salas comuns mantêm sua categorização incorporada à modalidade Educação Especial. Cabe observar que o termo *modalidade* tem como sinônimos, de acordo com o Educacenso⁵⁶, as palavras modo, maneira ou metodologia de oferecer o ensino. Em relação aos dados do Censo Escolar 2011, o “número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA [Educação de Jovens e Adultos], o aumento foi de 15,3%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve diminuição de 11,2% no número de alunos, evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira” (BRASIL, 2012, p. 27).

A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Essa iniciativa trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, *fundamentando a educação especial na perspectiva da integração*. Constata-se, em 2011, um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2010, havia 702.603 matrículas e, em 2011, 752.305. (BRASIL, 2012, p. 27, grifos nossos)

⁵⁶ O Educacenso é uma “radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2013a).

No documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), elaborado pela Equipe da Secretaria de Educação Especial (SEESP⁵⁷/MEC) e por colaboradores (professores e pesquisadores de várias universidades públicas), se previa um tipo de atendimento que vem ganhando destaque em termos de política pública. Estamos nos referindo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim descrito:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

Mais uma vez se destaca o termo *especial*, lembrando que o referido Atendimento visa *complementar e/ou suplementar* a formação dos alunos. Complemento ou suplemento em relação a quê? Qual é a norma implícita? Cabe aqui sublinhar a análise proposta por Lajonquière (1999, p. 111), quando este discute a lógica clássica da Educação Especial:

Nesse sentido, a ‘especialidade’ das ditas crianças especiais residiria na falta parcial ou radical de uma ou de várias capacidades psicológicas maturacionais. Portanto, o atributo especial da educação dispensada se reduz a um cuidado redobrado – isto é, especial – no processo de estimulação. Como sabemos, na educação especial coloca-se um cuidado suplementar na seleção dos estímulos, no metodismo de sua apresentação, na identificação da capacidade das ‘capacidades’, na avaliação dos resultados, etc. Assim, o cotidiano ‘educativo especial’ é o paroxismo do processo de psicologização da educação.

Seguindo as coordenadas propostas por Lajonquière, percebemos que os ideais disseminados acerca da educação inclusiva efetivamente não ultrapassam essa lógica *especial*. Nesse sentido, *complementar e/ou suplementar* diz respeito àquilo que faltaria a esses alunos, quando comparados aos ditos normais, utilizando-se para tanto de técnicas instrumentais alicerçadas nos saberes médico-psicológicos.

⁵⁷ Em 2011, em virtude de uma reforma ministerial, o governo federal extingue a Secretaria de Educação Especial (SEESP), responsável por desenvolver programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial, e passa a vincular seus programas e ações à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No que se refere aos profissionais habilitados a trabalhar no referido Atendimento Educacional Especializado (AEE), se observa a enorme variedade de atribuições concernentes a diferentes campos do conhecimento.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 17)

Ainda no que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), se observa que essa iniciativa não rompe com a lógica histórica, apontada anteriormente, relativa ao financiamento público de instituições particulares na área da educação especial. Muito pelo contrário, fomenta e legitima essa *parcial simbiose* (JANNUZZI, 1997), visto que o AEE pode ocorrer tanto dentro das escolas regulares, como nos centros especializados, os quais representavam anteriormente as escolas especiais exclusivas e que, paulatinamente, têm se transformado nesse “novo” modelo de atendimento.

Importante assinalar um termo recorrente nos documentos jurídicos que tratam do Atendimento Educacional Especializado, cuja origem está associada à ideia de reabilitação, sendo inicialmente vinculada à prática de profissionais da saúde: a tecnologia assistiva. O termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, criado em 1988, é um importante elemento jurídico da legislação norte-americana conhecida como *Public Law 100-407* e renovado em 1998 como *Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432)*. Compõe, com outras leis, o *ADA - American with Disabilities Act*, o qual regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos Estados Unidos, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam (SARTORETTO; BERSCH, 2012).

Os **Recursos** são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os **Serviços**, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

Recursos

Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Serviços

São aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de tecnologia assistiva. Como exemplo, podemos citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos. Os serviços de Tecnologia assistiva são normalmente transdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: Fisioterapia, Terapia ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Enfermagem, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Design, Técnicos de muitas outras especialidades. (SARTORETTO; BERSCH, 2012)

Não é possível negar a utilidade desses recursos e serviços da chamada tecnologia assistiva. Certamente um *software* com leitor de tela para deficientes visuais, por exemplo, auxilia sobremaneira a inserção e autonomia dessas pessoas em um mundo organizado a partir da língua escrita.

Em contrapartida, questiona-se o *excesso* – travestido de *especial* – proclamado nos ideais disseminados acerca da educação inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um exemplo emblemático, visto que nele se congregam os inúmeros saberes requisitados dos professores, assim como se introduz a ideia de objetos aparentemente imprescindíveis. É impossível não constatar nesse fenômeno aquilo que analisamos no segundo capítulo referente à imbricação do discurso universitário e discurso do capitalista na figura do *especialista*.

Os inúmeros saberes, muitas vezes oferecidos aos professores em cursos desenvolvidos na modalidade à distância (BATISTA et al, 2007), se alinham na perspectiva daquilo que Lacan nomeou como *discurso universitário* e parecem fazer parte de um *mercado do saber*, tal como indica Mrech (2001), também a partir de proposições lacanianas. A autora demonstra como o contemporâneo processo de formação de professores faz parte de tal *mercado*:

O mercado do saber tem vendido a ideologia da aprendizagem contínua, fazendo com os sujeitos tenham que se adaptar, cada vez mais, aos ritmos impostos pelas mídias eletrônicas, televisivas e pelo próprio mercado do saber. Um tempo que não é mais medido pelo tempo do sujeito. Esse é que precisa acompanhar, como o personagem Chaplin, em *Tempos Modernos*, o tempo da máquina. Um ritmo de

produção desenfreada do sistema capitalista que, cada vez mais, gera novos produtos, sejam eles bens de consumo ou, agora, o próprio saber. Assim, não é de se espantar que os educadores recebam pacotes prontos de cursos de formação, capacitação e reciclagem, chegando mesmo a serem penalizados se não entrarem no jogo do consumo, proposto pelo mercado do saber. O que eles, educadores, desejam é posto de lado. O que interessa é o que o mercado de saber propõe que estudem. (MRECH, 2001, p. 27)

Nesse *mercado do saber*, sobretudo no que concerne ao processo de implementação da educação inclusiva, quais seriam os saberes dominantes? Prioritariamente, o saber médico. No trecho abaixo isso aparece de modo contundente no papel do professor da chamada sala de recursos.

Outro fator que impacta a contribuição da tecnologia [assistiva] para o desenvolvimento de um estudante é o desempenho, em conjunto, dos vários profissionais que o atendem. "Não cabe ao docente da sala de recursos ensinar conteúdos. Ele deve dar o suporte necessário para que os conhecimentos sejam desenvolvidos dentro da sala de aula regular", afirma R.. O professor da turma, por sua vez, tem mais condições de identificar as necessidades ligadas às atividades propostas. Além disso, é preciso dialogar sempre com os profissionais de saúde que acompanham o caso, como faz S. M. M., professora da sala de recursos da EM Bento Machado Ribeiro, também em Betim. Ela atende K. V. N. N., 12 anos, aluno do 7º ano que tem apenas a visão periférica de um dos olhos. "Estamos sempre em contato com os médicos para saber como está a evolução e o que pode ser feito", conta. K. usa uma lupa eletrônica, semelhante a um *mouse*. Ele passa o aparelho sobre o texto, que é ampliado na tela de um monitor. Em outros momentos, escuta os textos com o fone acoplado ao *notebook*, que tem leitor de voz. (*Nova Escola*, edição 255, setembro/ 2012)

É difícil perceber, a partir do trecho acima, a especificidade do professor da sala de recursos, já que não lhe cabe ensinar conteúdos. Contudo, o que se explicita é novamente a estreita relação (descrita sempre como imprescindível) com o campo médico, pois é *preciso dialogar sempre com os profissionais de saúde que acompanham o caso*.

Diante da perspectiva discutida acima, aquilo que se oferece nas salas de recursos multifuncionais⁵⁸, local onde deve acontecer o Atendimento Educacional

⁵⁸ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar.

Especializado, pode se assemelhar muito, a um atendimento clínico, lembrando que a educação inclusiva deveria apartar-se da chamada lógica clássica da Educação Especial. No tocante a esse aspecto, Batista e Mantoan (2007, p. 20) consideram:

o Atendimento Educacional Especializado não foi amplamente esclarecido quanto à sua natureza educacional por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo, ele continue sendo confundido com o reforço escolar, e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins [...].

As referidas autoras justificam o equívoco concernente ao processo de implementação do AEE como sendo fruto da escassa descrição de suas especificidades nos documentos legais. Dito de outro modo, bastaria detalhar mais, a partir de novos decretos, leis e regulamentações, para que o tal equívoco não ocorresse, o que pressupõe um renovado (e infundável) otimismo relativo ao tratamento jurídico da questão. Em consonância com as reflexões de Rahme (2010, p. 195), se enfatiza que “A Educação Inclusiva vista pela Psicanálise questiona, portanto, visões que pretendem abordá-la apenas como um projeto a ser implementado do modo mais prescritivo e objetivo possível, sem considerar os limites e contradições intrínsecos a suas intenções”.

É fato que a implementação de políticas públicas passa necessariamente pela regulamentação de leis. O trecho abaixo, por exemplo, indica que a obrigatoriedade na matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino tem se efetivado lentamente.

No capítulo V [da LDB], que trata especificamente da Educação Especial, está escrito que essa modalidade de ensino deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, com serviços de apoio especializado. A palavra "preferencialmente" fez com que poucos Estados e municípios abrissem as portas das redes - e o atendimento obrigatório na escola regular só foi formalizado 12 anos depois, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define claramente que é obrigatória a matrícula nas redes regulares, com atendimento educacional especializado no contraturno. (*Nova Escola*, edição 239, janeiro/fevereiro/ 2010)

Todavia, a circulação dos ideais concernentes à educação inclusiva parece escancarar a extrema valorização contemporânea aos aspectos jurídicos. Rahme (2010), ao analisar quatro diferentes políticas educacionais de inclusão, quais sejam, a brasileira, a norte-americana, a francesa e a italiana, enfatiza uma semelhança entre elas: a proliferação de documentos jurídicos que supostamente facilitaria a implementação da inclusão escolar. De acordo com a autora,

[...] são prementes as referências à legislação em todas as quatro políticas educacionais citadas como uma forma de superar impasses presentes no processo de escolarização dos alunos ditos “especiais”. A publicação de circulares e decretos com orientações legislativas mais amplas mostra-se, nesse sentido, sintonizada à necessidade constante de “não deixar dúvidas”, de “esclarecer”, de criar, enfim, consensos pela via jurídica, como se, desse modo, questões polêmicas pudessem ser mais bem resolvidas ou, até mesmo, evitadas. (RAHME, 2010, p. 197)

Toda lei, no sentido jurídico do termo, prescreve normas. Interessante observar uma expressão legal que indica uma ordem emitida por um juiz – CUMPRA-SE. Essa é a essência do discurso jurídico, ou seja, legislar corresponde a “prescrever princípios gerais, normativos, e não flexíveis, às idiosincrasias” (VOLTOLINI, 2004b, p. 93-94).

Talvez esteja justamente aí uma resposta possível ao excesso de documentos legais produzidos para a efetivação da implementação da educação inclusiva. Uma lei institui aquilo que é geral, sendo que o intuito de “reduzir a pluralidade de sentido própria à língua é uma manobra própria do poder, característica de todo discurso dogmático, como o discurso médico, o jurídico e o publicitário.” (JORGE, 1988, p. 51, grifo nosso). Em contrapartida, toda educação pressupõe um laço entre os sujeitos. Laço inexoravelmente singular, o qual não obedece a generalizações, diferente do “sistema jurídico, na medida em que enuncia o que deve ser (*sollen*), estabelece *normas*. É um sistema normativo” (CLAVREUL, 1983, p. 256, grifos do autor).

Os ideais inclusivos parecem exacerbar a dificuldade estrutural concernente ao (des)encontro com o outro. Ao priorizar o tratamento jurídico do tema, negamos essa contingência, como se pudéssemos anular a *estranheza* que anima o encontro entre os sujeitos. Se as leis referentes à implementação da educação inclusiva teimam *em não pegar*, a despeito de um infundável esforço no que tange ao processo legal – desde a iniciativa da lei, discussão, votação, aprovação, sanção, promulgação, publicação, até sua efetiva vigência – talvez seja necessário examinar mais detidamente esse furor jurídico, o qual parece revelar, paradoxalmente, inúmeras dificuldades na implementação de uma inclusão total e irrestrita. Não obstante, as dificuldades e embaraços não têm sido obstáculo na crescente circulação do significante *educação inclusiva* sob a forma de ideais globalizantes.

Rahme (2010, p. 196) considera que “na atualidade, a proliferação de leis tem-se constituído muitas vezes em uma “saída” para lidar com dilemas estruturais dessa convivência” e aponta que “Esse procedimento tem-se tornado frequente na discussão

referente à Educação Inclusiva, indicando um apelo constante à legislação como forma de garantir o acesso e a permanência de alunos e alunas considerados “especiais” na escola comum” (Ibidem). Intensos (e por vezes acalorados) apelos à legislação, que se tornam verdadeiros “*slogans*, que tendem, como então, a obscurecer as complexas divergências conceituais e programáticas que estão em jogo” (CARVALHO, 2013, p. 89).

Voltolini (2004b, p. 94) ressalta a relevância do tratamento jurídico acerca da questão da inclusão, afinal o discurso jurídico é “mais um dos discursos que conferem às pessoas seu estatuto e marcam o laço social”, todavia o autor enfatiza que “o tratamento jurídico da questão agrega, sem se preocupar com a heterogeneidade do que agrega. Seu princípio é por definição homogeneizante” (Ibidem).

Uma questão também a ser considerada em relação às leis é o apagamento das tensões e das referências às lutas que propiciaram sua promulgação. A mera citação da lei oblitera sua origem. Isso nos remete à ideia benjaminiana concernente ao contemporâneo predomínio da *citabilidade* em detrimento da *transmissão*. Uma lei meramente citada, tal como um mantra que ofusca o pensamento, não tem representatividade.

Outra questão relevante no que tange à *transversalidade da educação especial*, título dessa seção, é o intenso e crescente aumento do *espectro especial*.

De acordo com a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque, em 2006, da qual o Brasil é signatário, “a deficiência é um conceito em evolução” e “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006). O texto da Convenção, no seu primeiro artigo, ainda complementa: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) ratifica a noção de deficiência apregoada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e determina:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu *público-alvo* os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, grifos nossos)

É evidente que o referido “público-alvo” da educação especial se amplia, com a incorporação de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, assim como transtornos funcionais específicos. Vejamos como o documento supracitado descreve cada um desses grupos:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008)

O documento alerta que “As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem” (BRASIL, 2008). Poderíamos considerar esse alerta como uma problematização da questão, porém outros documentos legais⁵⁹ são taxativos, sem margem para discussões, acerca da descrição refinada do público-alvo concernente à Educação Especial.

O trecho a seguir corrobora a proposição de que a transversalidade da educação especial aumenta sobremaneira o espectro do dito aluno *especial*:

⁵⁹ Um documento extremamente revelador acerca da rigidez na descrição dos diagnósticos é o “Glossário da Educação Especial”, parte integrante do Educacenso (BRASIL, 2011), editado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Esse documento será discutido ao longo dessa seção.

A Educação Especial foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos. Também estariam inseridos os alunos que possuem altas habilidades e superdotação. *Em uma nova abordagem, que tem por meta a inclusão, a Educação Especial atende a uma variedade de casos bem maior.* Não estão envolvidos nela apenas os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências. Dessa forma, *precisam ser incluídos também aqueles que têm, por exemplo, dislexia, problemas de atenção ou emocionais, de memória e também os devidos a fatores socioeconômicos.* Nesse caso, estariam as crianças que sofrem com a desnutrição. Olhando desse modo, pode-se dizer que toda sala de aula, por um motivo ou outro, é local de inclusão. (*Nova Escola*, edição 173, junho-julho/2004, p. 33, grifos nossos)

Nota-se, na descrição do chamado público-alvo da educação especial, uma referência clara – devido à utilização do termo *transtorno* – ao Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Norte-Americana de Psiquiatria, conhecido como DSM, atualmente na sua quinta versão (APA, 2013). Ao se escolher o termo “transtorno” (tradução para a língua portuguesa do original em inglês *disorder*), fica implícita, no DSM-V, a compreensão de que há algo em desacordo com uma “ordem” e, portanto, há um ideal a ser perseguido.

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos *problemas da vida* em doenças, em *distúrbios*. Aí, surgem, como exemplos atuais, os *distúrbios de comportamento*, os *distúrbios de aprendizagem*, a *doença do pânico* e os diversos e crescentes *transtornos*. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria...Tudo é transformado em doença, em problema biológico e individual. (MOYSÉS, 2008, p. 3, grifos da autora)

O mencionado manual é idealmente um sistema ateórico, descritivo, sem qualquer preocupação com a etiologia dos transtornos, cuja maior pretensão é possibilitar a troca de informações entre os profissionais e não propiciar a construção de uma hipótese diagnóstica que considere as expressões singulares de cada sujeito. Como bem observa Quinet (1999, p. 11), “Os manuais de diagnóstico atuais parecem tomados pela preocupação de se constituir uma língua comum entre psiquiatras de todo o mundo, como um esperanto que pudesse terminar com o malentendido próprio à comunicação”.

Ao priorizar a detecção de desvios e desajustes, os especialistas que agora são chamados a participar de todo o sistema educacional têm seu saber (e poder) técnico

ampliado. Com a atual utilização de manuais, como o DSM-V (APA, 2013), percebe-se a enorme variação e a ampliação⁶⁰ dos critérios de diagnóstico.

Diagnósticos psiquiátricos, como o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA/H), o Transtorno Desafiador Opositivo (TDO) e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) compõem uma sopa de letrinhas que, devidamente acompanhada de um amplo cardápio psicofarmacológico, têm encontrado no meio escolar um terreno fértil. E isso tem ocorrido, dentre outros motivos, porque a listagem de sintomas divulgada pelo referido manual facilita sobremaneira o diagnóstico, o qual tem sido realizado inclusive por pais e professores.

De acordo com Pereira (2000, p. 120), uma das consequências mais evidentes do triunfo do paradigma contemporâneo da classificação dos transtornos mentais, representado pelo referido manual, é a progressiva circulação de um discurso hegemônico que pretende “excluir do debate cientificamente autorizado todas as disciplinas cuja abordagem do sofrimento psíquico não repousasse sobre definições explícitas e convencionais de fatos clínicos imediatamente constatáveis. É o caso notadamente da fenomenologia, da psicanálise e da análise existencial”.

Com argumentos *cientificamente embasados*, os especialistas de agora podem ampliar sobremaneira o espectro do *especial*, visto que o conhecimento acumulado nos oferece, nos dias atuais, condições jamais vistas para que se possam detectar os *desvios*.

[...] o saber médico não se preocupa apenas em posicionar os sujeitos como normais ou anormais, deficientes ou não deficientes, portadores ou não de necessidades educacionais especiais. Além de marcar essa linha divisória entre normais e anormais, ele produz saberes específicos sobre cada uma dessas anormalidades, classificando-as, em categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e numerosas. Há, portanto, a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los dentro de classificações e diagnósticos que lhe atribuam um nome, ou de uma síndrome, ou de uma deficiência, mas, em qualquer um dos casos, fazem desse sujeito alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais governável. (LOCKMANN, 2013, p. 136)

Por um lado, nunca se desenvolveram tantos recursos para se oferecer atendimento especializado, o qual se reflete nos procedimentos escolares, nas técnicas didáticas, no material pedagógico, nos recursos tecnológicos, etc. Paradoxalmente, é

⁶⁰ Ao longo de 61 anos, desde a publicação da primeira versão do manual, o DSM-I, a quantidade de transtornos quase triplicou. Em 1952, eram 106 transtornos (DSM-I); em 1968, aumentou para 182 (DSM-II); em 1980, subiu para 265 (DSM-III); já em 1994, eram 297 e, finalmente em 2013, alcançou a quantidade de 300 transtornos (DSM-V).

cada vez maior o número de alunos que não consegue aprender o que já se exigia em épocas anteriores, como ler, escrever, contar, etc.

O trecho abaixo aponta a disseminação nas escolas de termos oriundos do DSM, os quais ilustram de forma contundente a revigorada aliança de compromisso entre os campos da Saúde e da Educação.

Embora prejudique a capacidade de concentração e atenção, a hiperatividade é facilmente tratável. Além da medicação, a reorientação pedagógica na escola ajuda o aluno a não perder rendimento. A., por exemplo, apresentou melhoras assim que passou a ter um atendimento especial. (*Nova Escola*, edição 132, maio/2000, p. 30)

Com efeito, é contundente a ampliação dos critérios diagnósticos que intencionam classificar o mínimo desvio, o que se coaduna com a atualidade do discurso médico, o qual tem como prerrogativa a ação de “superespecialistas, cada vez mais fechados em seus campos em busca do *máximo controle sobre o mínimo problema*, cada vez mais focal, sobre o qual acreditariam poder ter o *máximo de eficácia*” (VOLTOLINI, 2007b, p. 202, grifos do autor).

No que diz respeito ao controle e classificação do aluno *especial*, cabe destacar alguns elementos acerca do Censo Escolar, cujos dados são coletados com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação, além de todas as escolas públicas e particulares do país. A coleta das informações é realizada por meio de um sistema de acesso chamado Educacenso, que as armazena em um computador central na sede do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), em Brasília. Os dados são declaratórios e quem preenche o relatório é o diretor da escola ou uma pessoa designada por ele. Das escolas, são coletadas informações relativas à infraestrutura disponível, as dependências existentes, os equipamentos e as etapas e modalidades de escolarização oferecidas. De cada aluno, são coletados dados como sexo, cor/raça, idade, etapa e escolaridade de ensino que frequenta, nacionalidade, local de nascimento, turma que frequenta, a utilização de transporte escolar e se é portador de deficiência (em caso afirmativo, é necessária uma especificação). A formação dos docentes e os tipos de turma existentes também fazem parte das questões do Educacenso (BRASIL, 2013a).

No que concerne às informações requeridas pelo Educacenso (BRASIL, 2011) a respeito dos alunos, se observa a ênfase na categorização das deficiências. Se a resposta ao item 12 – aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas

habilidades/ superdotação – for afirmativa, é obrigatório consultar o Glossário da Educação Especial (SECADI/ MEC), disponível no próprio manual, com o objetivo especificar – com extrema precisão – o aluno em questão.

Em relação às deficiências, o manual considera:

Deficiência Auditiva – consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

Surdez – consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

Deficiência intelectual – caracteriza-se por limitações significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Deficiência Física – consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.

Deficiência Visual – consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando com o nível ou acuidade visual da seguinte forma

- Cegueira – Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.
- Visão Subnormal ou Baixa Visão – Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos

Surdocegueira – trata-se da deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente.

Deficiência Múltipla – consiste na associação de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual /visual/ auditiva/ física) (BRASIL, 2011, p. 36)

No que concerne aos transtornos globais do desenvolvimento, o mencionado Glossário da Educação Especial esclarece que são “alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras” (BRASIL, 2011, p. 36). E ainda apresenta a seguinte classificação:

Autismo infantil – transtorno onde há déficit em três domínios: déficit na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos 3 anos de idade e pode estar associada à deficiência intelectual. Caracterizando-

se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras.

Síndrome de Asperger – síndrome que está relacionada com o autismo, diferenciando-se deste por apresentar alterações formais na linguagem e na interação social. Prejuízo qualitativo na interação social, nos relacionamentos com seus pares, na reciprocidade social ou emocional.

Síndrome de Rett – transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais, do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.

Transtorno Desintegrativo da Infância – transtorno que se caracteriza pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresentam características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 2 e 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade de relação social, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, comportamentos estereotipados, instabilidade emocional. (BRASIL, 2011, p. 36-37)

No tocante às altas habilidades/superdotação, o manual define: “caracteriza-se pelo potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras” (BRASIL, 2011, p. 37).

Os documentos oficiais são paradigmáticos em relação ao furor classificatório. Nosso tempo parece marcado pelo incessante jogo de classificações. “Onde você se encaixa, ou então, qual é o seu ‘desencaixe’, seu desvio?” (SCHILLING, 2008, p. 16). Cabe observar que todo esforço classificatório gera, em contrapartida, um *refugio* (BAUMAN, 1999), o qual produz ambiguidade e caos, já que teima em não ser assimilado, medido, padronizado. O que provoca um renovado – e interminável – trabalho de classificação.

A partir dessa perspectiva, Bauman (1999, p. 14, grifos do autor) atribui à Modernidade a “ordem como questão de *projeto* e *ação*, a ordem como obsessão”.

A ordem é o contrário do caos; este é o contrário daquela. Ordem e caos são gêmeos *modernos*. Foram concebidos em meio à ruptura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas *era*, sem pensar jamais em como ser. Achamos difícil descrever com seus próprios termos esse mundo descuidado e irrefletido que precedeu a bifurcação em ordem e caos. (Ibidem, p. 12, grifos do autor)

Na atualidade é perceptível uma fragmentação e uma extrema flexibilidade do tecido social, em que os lugares não estão mais determinados, onde cada desarranjo é uma ameaça ao todo, porque o todo é dificilmente reconhecível. Uma época em que as identidades já não se constroem de uma vez e para sempre, mas que se fragmentam, se multiplicam e se fazem móveis (ou líquidas, como prefere Bauman, 2001). O caos – em um tempo marcado pela vontade de ordem, pela busca pela ordem – é condição necessária. Se o *caos* é inevitável, a *ordem* impõe-se como tarefa. “O Estado moderno e o intelecto moderno precisam igualmente do caos – quando nada para continuar criando ordem. Ambos prosperam na vaidade do seu esforço” (BAUMAN, 1999, p. 16).

O centro desta busca por uma ordem – fundante na razão, sempre construída e reconstruída, em permanente estado de xeque – é o trabalho de classificação. Coisas, pessoas, emoções: nomear, compartimentar, fixar, definir. Esta é a busca incessante que caracteriza nosso tempo inaugurado pelas revoluções burguesas, refletindo um novo mundo em que a ordem das coisas não é mais dada por seu lugar no projeto divino. Se a dúvida é fundadora, como lidar com as incertezas? (SCHILLING, 2008, p. 16)

Diante da perspectiva apontada por Bauman, seria possível analisar o domínio atual dos projetos, cálculos e estatísticas – não só no campo da Educação – como uma vertente da “obsessão pela ordem”. É interessante sublinhar a preocupação administrativa dos nossos tempos, uma ênfase na *gestão*, como se esta fosse a redentora de todos os males. E se o *caos* é entendido como uma questão administrativa, a preocupação dirige-se à descoberta e à aplicação da tecnologia adequada. Tecnologia esta que, no campo da Educação, pode ser traduzida pela busca frenética pela metodologia ideal ou pelo encaminhamento para o especialista também ideal.

E o que fazer com o refugo? Se as ditas clássicas categorias de deficiência (mental, física, visual e auditiva) já não são suficientes, faz-se necessário ampliá-las, criar subtipos, multiplicando o refugo, enfim. Não se trata – pelo menos no discurso oficial da inclusão – de questionar categorias. Trata-se de possibilitar uma boa *gestão*.

No *site* oficial da Coordenadoria para Integração das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), no *link* Biblioteca, podem ser consultados alguns títulos editados por essa entidade “na área da pessoa portadora de deficiência”. Eis alguns: “Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área – do especialista aos pais”; “Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental”; “Como Você Deve Comportar-se Diante de Uma Pessoa Que...”; “Considerações Técnicas sobre o Atendimento Psicopedagógico

do Educando Portador de Condutas Típicas da Síndrome do Autismo e de Psicoses Infantojuvenis”; “Crianças Surdas em Idade Pré-escolar e a Investigação da Classificação de Objetos”; “Escola Para Todos: como você deve comportar-se diante de um educando portador de deficiência”; “Essas Crianças Tão Especiais... manual para solicitação do desenvolvimento de crianças portadoras da Síndrome de Down”; “Interação Professor-Ouvinte e Pré-escolares Surdos em Duas Alternativas Metodológicas”; “O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual: orientando professores especializados” etc.

Ressaltando que os títulos sugeridos são distribuídos, gratuitamente, a instituições, universidades e bibliotecas públicas, fica evidente que a questão técnica – o *como fazer* – sobressai e é extremamente privilegiada. Parte-se do pressuposto de que as referidas categorias sejam naturais. Categorias conservadoras que não problematizam a *ordem* que constantemente as produz. A inclusão é, outra vez, a caracterização de uma fronteira institucional, uma estratégia de controle sobre a *desordem* que produzem os excluídos (SKLIAR, 1999).

Retomando Bauman (1999, p. 23) e sua análise da Modernidade, o autor ressalta a luta contra a ambivalência e a pretensão de anulá-la. “Se a modernidade diz respeito à produção da ordem, então a ambivalência é o refugio da modernidade”. O autor discute o pensamento moderno, racional, categorial, que institui os *amigos* e *inimigos*:

A oposição entre amigos e inimigos separa a verdade da falsidade, o bem do mal, a beleza da feiúra. Também diferencia entre o próprio e o impróprio, o certo e o errado, aquilo que é de bom gosto e o que não fica bem. Ela torna o mundo legível e, com isso, instrutivo. Ela dispersa a dúvida. E capacita o inteligente a prosseguir. Ela garante que se vá onde se deve ir. Ela faz a opção parecer reveladora da necessidade natural – de forma que a necessidade criada pelo homem possa ficar imune aos caprichos da escolha. (Ibidem, p. 63)

Outra categoria, descrita por Bauman (1999, p. 65), é a do *estranho* – nem amigo, nem inimigo – e sujeito a todo e qualquer tipo de projeção. “Os indefiníveis expõem brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital. Eles colocam o exterior dentro e envenenam o conforto da ordem com a suspeita do caos”. Como o estranho não se enquadra nas categorias existentes, causa tensão e ameaça. Mais uma vez a negação da experiência da ambivalência. O autor expõe o *horror da indeterminação* (Ibid., p. 67) retratado pela impossibilidade de classificação de alguns *estranhos*:

Esses são os verdadeiros híbridos, os monstros – não apenas *não classificados*, mas *inclassificáveis*. Eles não questionam apenas uma oposição, aqui e ali: questionam a oposição como tal, o próprio princípio da oposição, a plausibilidade da dicotomia que ela sugere e a factibilidade da separação que exige. Desmascaram a frágil artificialidade da divisão. Eles destroem o mundo. Estendem a temporária inconveniência de ‘não saber como prosseguir’ a uma paralisia terminal. Devem ser transformados em tabu, desarmados, suprimidos, física ou mentalmente exilados – ou o mundo pode perecer. (Ibid., p. 68, grifos do autor)

A impossibilidade de classificação total e definitiva nos remete à desnaturalização da ordem. Dito de outra forma, desmascarar a pretensa naturalização e cientificidade das velhas e novas categorias de deficiências, talvez nos auxilie a questionar a *ordem*, e não somente reproduzir o furor classificatório. Deixar-se indagar pela ambivalência, pela indefinição, pelo imprevisível e pela complexidade. Afinal, a classificação não é algo que está na natureza e – dessa forma – poderíamos considerar que as ditas dificuldades apresentadas pelos *incluídos* na sala *regular* são contingenciais. Na busca excessiva pela *ordem*, criamos os desvios.

Em suma, aquelas dificuldades não são ontologicamente necessárias, isto é, elas não advêm de uma suposta natureza das coisas, de alguma propriedade transcendental que presidiria o funcionamento do mundo. Vejamos um exemplo disso. Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido, portanto, tomá-lo como um *datum* prévio, natural. A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos *nós* e quem são os *outros*. (VEIGA-NETO, 2001, p. 110-111, grifos do autor)

Outro aspecto a ser destacado em relação à classificação refere-se à intolerância, como uma inclinação da Modernidade (BAUMAN, 1999). O movimento recorrente de classificação produz incessantemente a intolerância, visto que desnuda tudo aquilo que não pode ser assimilado, padronizado.

Para usar uma expressão cunhada pelo filósofo [Foucault], a *episteme* da *ordem* – e mais: também da *representação*, disse ele – prepara a Modernidade como um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta e recalcada sob o véu da aceitação e da possível convivência – nessa forma de racismo que se costuma chamar de *amigável*. (VEIGA-NETO, 2001, p. 112, grifos do autor).

Ainda em relação ao excesso de classificação, cabe ressaltar um fato bastante intrigante percebido durante a leitura da revista *Nova Escola*. Em seis diferentes momentos – entre 1995 e 2009 – há referência à conturbada escolarização do físico Albert Einstein. O curioso é que lhe atribuem diferentes diagnósticos. Ele é nomeado como disléxico (edição 123, junho/1999 e edição 135, setembro/2000); como criança solitária (edição 187, novembro/2005); com aptidão lógico-matemática, de acordo com a teoria das múltiplas inteligências (edição especial – Grandes Pensadores, julho/2008) e como superdotado (edição 84, maio/1995 e edição 224, agosto/2009). Afinal, Einstein era disléxico, solitário ou superdotado?! Paradoxo dos diagnósticos...

Vale enfatizar que o poderoso norteador que balizava a configuração do campo da educação especial no Brasil, desde os seus primórdios, e cujo vigor insiste em retornar atualmente nos ideais em circulação relativos à educação inclusiva, continua sendo o discurso médico. Ao sublinharmos ao longo dessa seção que os documentos oficiais estão recheados de termos oriundos do DSM, se constata que o discurso jurídico está aliado ao discurso médico, constituindo uma profícua *aliança de compromisso*, lembrando que as “implicações filosóficas, éticas e epistemológicas do DSM, não são assumidas explicitamente e o centro da problemática é deslocado para o campo genérico da fundamentação das ciências biológicas” (DUNKER; KYRILLOS NETO, 2011, p. 618).

Em consonância com a ideia de uma aliança entre os discursos médico e jurídico, Jorge (1988, p. 46) argumenta que “A ordem médica é da alçada da ciência, mas ela é sobretudo uma ordem jurídica”. Clavreul (1983) também sublinha outra similitude entre esses dois discursos, qual seja, o fato de ambos se constituírem como uma ordem de coação. Além disso, cumpre assinalar a normatividade que comporta o discurso médico, “por enunciar com cada vez mais precisão as normas nas quais se reconhece um indivíduo normal” (Ibidem, p. 230).

O trecho a seguir indica a (oni)presença do discurso médico:

Geralmente os deficientes mentais têm dificuldade para operar as ideias de forma abstrata. Como não há um perfil único, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do corpo médico. (*Nova Escola*, edição 165, setembro/2003, p. 45)

Interessante ressaltar que no trecho acima se esclarece que *não há um perfil único* no que tange à categoria deficiente mental, o que explicita a singularidade. Todavia, de forma paradoxal, essa constatação conduz à necessidade de um acompanhamento *contínuo* do mencionado corpo médico.

Os três trechos seguintes também explicitam uma referência ao saber médico, contudo sob a forma de *denegação*⁶¹:

É responsabilidade da escola desenvolver recursos para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender. Se o estudante manifesta características de hiperatividade ou atraso no desenvolvimento da fala, por exemplo, não deve ser encaminhado a uma sala especial. No entanto, é interessante que o professor ofereça estratégias para garantir a aprendizagem. *É importante ressaltar: a conduta do educador em classe não deve, necessariamente, estar atrelada a um diagnóstico médico.* Tanto os estudantes com algum tipo de deficiência como aqueles que apresentam atraso em relação aos demais precisam ser atendidos de acordo com as suas necessidades. (*Nova Escola*, edição 230, março/ 2010, grifos nossos)

Diferentemente do que muitos pensam, *o foco do trabalho não é clínico.* É pedagógico. Nas salas de recursos, um professor (auxiliado quando necessário por cuidadores que amparam os que possuem dificuldade de locomoção, por exemplo) prepara o aluno para desenvolver habilidades e utilizar instrumentos de apoio que facilitem o aprendizado nas aulas regulares. “Se for necessário atendimento médico, o procedimento é o mesmo que o adotado para qualquer um: encaminha-se para um profissional da saúde. Na sala, ele é atendido por um professor especializado, que está lá para ensinar”, diz R. R., especialista no tema da Universidade Federal de Pernambuco. (*Nova Escola*, edição 231, abril/ 2010, grifos nossos)

À parte disso, é importante que os pais dos alunos com deficiências visual, física, auditiva ou com transtornos globais do desenvolvimento forneçam para a escola um *laudo médico sobre a condição de seus filhos.* Esse material também pode ajudar a entender algumas dificuldades das crianças, *mas não pode ser um pressuposto para a inclusão.* (*Nova Escola*, edição 244, agosto/ 2011, grifos nossos)

Tanto a *necessidade de um diagnóstico*, quanto o *viés clínico* denegados nos trechos destacados indicam o extremo apego ao saber médico, cuja inserção se observa

⁶¹ Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 145), “Termo proposto por Sigmund Freud para caracterizar um mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime negativamente um desejo ou uma ideia cuja presença ou existência ele recalca.

em todo contexto escolar, porém de forma ainda mais exacerbada quando se trata do aluno *especial*. Sua radical alteridade engendra uma ânsia de domínio, a qual se presentifica no intenso movimento de classificação, em que o sujeito é aprisionado nas categorias previamente estabelecidas, o que parece apontar uma tentativa de apagamento da diferença.

Outro aspecto interessante a ser ressaltado em relação à *denegação* do discurso médico é muito bem retratado no trecho abaixo. Logo no início se anuncia a ilegalidade da exigência de um laudo para a efetivação da matrícula no sistema regular de ensino. Contudo, na sequência do texto, são ressaltadas todas as necessidades burocráticas que supostamente facilitariam o processo de escolarização do dito aluno *especial*. Dentre elas, (res)urge a denegada avaliação multidisciplinar, cuja responsabilidade é dos médicos, o que confirmaria o poder regulador da Medicina.

A exigência de laudos para a realização da matrícula é proibida por lei. O aluno deve ser matriculado e, posteriormente, avaliado por uma equipe multidisciplinar (composta por médicos da Secretaria de Educação e assistentes sociais), que faz um estudo de caso da criança. A partir daí é produzido um referencial de avaliação (documento elaborado a partir das condições individuais dos alunos, no qual estão listadas as adequações feitas pelos sistemas de ensino, que auxiliaram em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento) que permite ao professor conhecer melhor essa criança e fazer a inclusão da maneira mais adequada. Os relatórios anteriores, feitos pelos profissionais das outras escolas em que o aluno estudou, também podem ser consultados. (*Nova Escola*, edição 244, agosto/ 2011)

Cabe ainda apontar, concernente ao trecho acima, o uso do termo *estudo de caso*. Não há muitos elementos no texto que possibilitem o entendimento de como isso efetivamente é feito, mas podemos destacar que tal método é utilizado pela mencionada equipe multidisciplinar, ou seja, distante da sala de aula, anterior ao contato entre professor e aluno. Aliás, o professor somente *conheceria plenamente* o dito aluno *especial*, caso a avaliação multidisciplinar, assim como o citado referencial de avaliação e os relatórios anteriores, estivessem disponíveis. Outro destaque diz respeito à presença de médicos entre os profissionais da Secretaria de Educação.

O trecho abaixo também contém uma referência ao termo *estudo de caso*:

O tipo de formação varia de acordo com o modelo de AEE adotado pela rede. Na proposta do MEC, o curso é à distância, dura 400 horas e aborda todas as deficiências. "A metodologia é a do estudo de caso, em que os participantes investigam a melhor conduta para cada aluno", explica C. P. D., secretária de Educação Especial do MEC.

Na cidade de São Paulo, por outro lado, a ênfase é na deficiência em que o professor vai atuar. No curso, presencial, o conteúdo é específico por deficiência. (*Nova Escola*, edição 231, abril/ 2010)

Interessante notar que nesse trecho específico, o mencionado *estudo de caso* é utilizado na formação de educadores que trabalharão no Atendimento Educacional Especializado (AEE), *em que os participantes investigam a melhor conduta para cada aluno*. Qual aluno? Se o tal estudo de caso é proposto no curso, anterior ao trabalho em sala de aula, quem seria o aluno em questão? Certamente não aquele de carne e osso, mas sim “O” aluno, aprisionado em generalizações imaginárias, as quais parecem querer muito mais mitigar o mal-estar concernente ao ato educativo do que efetivamente provocar uma inquietação a qual coloque em marcha um desejo de saber sobre o enigmático (des)encontro que anima professores e alunos.

Ainda concernente à ativa aliança de compromisso entre Saúde e Educação, os dois destaques abaixo se evidenciaram durante a leitura de *Nova Escola* ao indicar uma ação governamental paradigmática da prevalência do discurso médico no contexto escolar. Trata-se do *Programa Saúde na Escola*⁶² (BRASIL, 2007), uma política pública interssetorial, instituída em 2007, com a parceira entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação.

Ao observar que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) não recebiam nenhum acompanhamento específico, I. [coordenadora pedagógica] e sua equipe buscaram apoio de serviços junto ao governo. Profissionais do Programa Saúde na Escola ajudaram a identificar o tipo de problema de cada aluno. (*Nova Escola*, edição 020, junho/ julho 2012)

Ninguém da equipe havia trabalhado com inclusão. Percebi [coordenadora] que a primeira coisa a fazer era buscar ajuda. Primeiro procurei o Programa Saúde na Escola - dos ministérios da Saúde e da Educação. Fiquei admirada: já nas primeiras conversas, consegui apoio das equipes de assistência social e de saúde, que mandaram pediatras e

⁶² De acordo com o quarto artigo do Decreto 6.286 (BRASIL, 2007), “As ações em saúde previstas no âmbito do PSE [Programa Saúde na Escola] considerarão a atenção, promoção, prevenção e assistência, e serão desenvolvidas articuladamente com a rede de educação pública básica e em conformidade com os princípios e diretrizes do SUS, podendo compreender as seguintes ações, entre outras: avaliação clínica; avaliação nutricional; promoção da alimentação saudável; avaliação oftalmológica; avaliação da saúde e higiene bucal; avaliação auditiva; avaliação psicossocial; atualização e controle do calendário vacinal; redução da morbimortalidade por acidentes e violências; prevenção e redução do consumo do álcool; prevenção do uso de drogas; promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva;- controle do tabagismo e outros fatores de risco de câncer; educação permanente em saúde; atividade física e saúde; promoção da cultura da prevenção no âmbito escolar; e inclusão das temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas.

psicólogos para fazer diagnósticos detalhados. Informamos aos pais da visita desses profissionais, que, além de avaliar clinicamente as crianças, poderiam fazer os encaminhamentos ao serviço médico da rede pública se necessário. Continuamos participando do programa e mantemos as visitas periódicas dos médicos - com o reforço de uma fonoaudióloga, semanalmente na escola. (*Nova Escola*, edição 021, agosto/setembro 2012)

Impressiona o domínio clínico (e quiçá higienista) nos ideias do Programa Saúde na Escola. Santos (2006, p. 106), ao problematizar as campanhas de saúde que “entram” nas escolas, analisa a relação entre o discurso pedagógico e o discurso terapêutico como um lugar de disciplinamento e normalização, a partir do referencial foucaultiano, e considera que o objetivo dessas biopolíticas é “organizar a vida, cultivá-la, protegê-la, regulá-la, controlar e compensar suas contingências, delimitando as suas possibilidades biológicas ao encaixá-las em um formato preestabelecido e definido como “normal””.

Como já discutido anteriormente, o discurso médico exclui a subjetividade, visto que esta produz embaraço e incômodo. Essa exclusão da subjetividade – ou antes, a vontade de exclusão, afinal a subjetividade sempre teima em se apresentar – também é característica do discurso jurídico, em que o “estatuto da *objetividade* exige, aí também, que se apague a subjetividade de seu autor. *A lei deve ser um puro enunciado*” (CLAVREUL, 1983, p. 261, grifos do autor).

Cabe aqui explicitar o entendimento psicanalítico, em uma perspectiva lacaniana, acerca dos conceitos de enunciado e enunciação. “O enunciado é o texto; a enunciação é o engendramento do texto em que o sujeito se trai: nessa formulação, medimos bem o peso diferente da enunciação para o linguista ou para o psicanalista” (LEBRUN, 2004, p. 185). Dito de outra maneira, não é possível haver congruência entre enunciado e enunciação, havendo sempre uma falha estrutural que nos impediria de servir voluntariamente aos enunciados. Essa perspectiva anula a pretensão totalizante de anulação da enunciação, já que “Nenhum dito – mesmo um enunciado científico – existe sem que tenha havido dizer” (Ibidem, p. 186).

A ânsia contemporânea pelo apagamento da enunciação tem provocado, em contrapartida, uma multiplicação de enunciados, em uma velocidade impossível de se acompanhar, o que acaba por produzir “um número de ignorantes cada vez maior”, sendo que não parece haver “nenhuma razão para pensar que os progressos dos discursos científicos não nos constituam a todos, e cada vez mais, como ignorantes diante dos especialistas [...]. A Razão se tornará de novo não mais aptidão para

raciocinar claramente, mas submissão a uma ordem prescritiva decorrente do saber dos especialistas” (CLAVREUL, 1983, p. 264).

3.2 O professor como especialista

Na seção anterior foram discutidos alguns elementos norteadores que indicam o *retorno do especial* no processo de implementação da Educação Inclusiva. Poderíamos acrescentar que tais elementos se convergem no excesso de especialização. Como bem enfatiza Voltolini (2004a, grifos do autor), entre outras questões, o ponto de semelhança entre a educação especial e a inclusiva é, justamente, o *especialista*:

É que de maneira interessante (mas não surpreendente, afinal trata-se das pequenas diferenças), em ambos os lados da polarização da discussão sobre a política inclusiva dá-se a mesma posição de destaque ao *especialista*. No caso da educação especial de forma direta no trabalho com as crianças. No caso das escolas inclusivas de maneira indireta na formação dos professores para a nova realidade da inclusão. O fato é que a ênfase na participação do especialista faz parte da estratégia moderna, que de um lado investe na *gestão* dos problemas sociais através de medidas administrativas e do estabelecimento de políticas gerenciáveis e, de outro lado, que vê no saber científico enquanto oferece *técnicas* o instrumento para isso. Quando se ouve dos professores um pedido de formação especializada, estamos diante da explicitação deste ponto, ou seja, da crença na gestão tecnicamente orientada do problema.

Na leitura dos textos de *Nova Escola* o privilégio concedido ao saber dito especializado aparece de forma contundente no papel do professor. Este parece ser convidado cada vez mais a ocupar uma posição de especialista, seja na detecção de desvios, deficiências, síndromes e doenças ou mesmo na busca de orientações especializadas, em forma de cursos, assessorias e supervisões, que supostamente auxiliariam seu trabalho em sala de aula. A supervisão do especialista, nesse contexto, possibilitaria uma “tradução” para o professor do cotidiano escolar, incluindo aqui o aumento (e excesso) de informações sobre os alunos e suas famílias.

3.2.1 O professor deficitário

O avesso do *excesso* de informação é justamente o *déficit*. No trecho abaixo se explicita essa ideia:

Sou professora da 1ª série e tenho um aluno que é portador de uma doença chamada mielomilingocelis, que, segundo me informaram, jamais poderá andar. Ele consegue ler e sair-se bem em Matemática. Seu problema é a lentidão para escrever. Peço que alguém me oriente como devo agir com esse aluno. Gostaria de receber também a opinião de neurologistas e psicólogos. (*Nova Escola*, edição 73, março/1994, p. 7, seção Cartas)

Cabe destacar que, apesar da professora mencionada no trecho acima relatar que seu aluno *consegue ler e sair-se bem em Matemática*, mesmo assim ela considera necessária a orientação de especialistas – *neurologistas e psicólogos* – o que mais uma vez aponta a confluência entre a medicina e a psicologia. Mesmo relatando que *sabe* algo sobre seu aluno, a professora parece duvidar desse conhecimento. O dito especialista, portador de um discurso tecnocientífico, parece ter o poder de emudecer os professores. Vale sublinhar que esse emudecimento refere-se à experiência e não propriamente em relação à fala, visto que é notória a “falação” dos professores em forma de queixas e pedidos. O professor, diante de uma infindável fonte de informações e conhecimentos, se apresentaria permanentemente em déficit.

O emudecimento concernente à *experiência*, como argumenta Walter Benjamin, é um traço contemporâneo. Diante da dificuldade de transformar em experiência comunicável, com seu traço coletivo, aquilo que vivemos cotidianamente, parece que nos acostumamos à série de *vivências* com que somos bombardeados, a qual exige reação rápida, automática, com pouco espaço para reflexão. A produção e consumo do saber especializado na atualidade parecem capitalizar – e o termo não esconde suas inclinações capitalistas – a faceta intolerável do não-saber diante do número ilimitado de informações. O problema é que o mero acesso às tais informações, consideradas sempre como imprescindíveis, não diminui o mal-estar, muito pelo contrário, o torna insuportável porque justamente o sujeito se vê diante de um conhecimento exterior a ele, produzido no *mercado do saber*, o qual tem pouca utilidade no dia-a-dia da sala de aula.

Nos trechos a seguir também se observa o caráter deficitário produzido pela falta de conhecimento do professor.

Embora formada em Pedagogia pela Osec, uma faculdade particular paulistana, ela [professora de uma aluna que se recusava a falar] sentiu falta de conhecimentos teóricos para lidar com a situação. (*Nova Escola*, edição 84, maio/1995, p. 19)

No primeiro momento, senti-me impossibilitada de auxiliá-la [aluna com Síndrome de Down], pois sou formada apenas em Magistério (segundo grau) e nunca fiz nenhuma especialização para dar aulas a crianças como aquela. (*Nova Escola*, edição 96, setembro/1996, p. 5)

“Algumas das nossas professoras do ensino regular, apesar da boa vontade, ainda têm dificuldades em lidar com os alunos especiais em suas salas, pois lhes falta formação para isso”, admite S. (*Nova Escola*, edição 123, junho/1999, p. 17)

A coordenadora de Educação Especial do Ministério da Educação, L. P., diz que a principal dificuldade para trabalhar corretamente as diferenças, sejam físicas, culturais ou de aprendizagem, ainda é a falta de informação do professor. (*Nova Escola*, edição 138, dezembro/2000, p. 40)

Essa *falta* é endereçada aos especialistas de plantão, os quais objetivam mitigar todo e qualquer desconhecimento, inclusive aquele que anima o desejo e que necessariamente implicaria o professor: *quem sou eu diante desse aluno; quem ele é para mim, por que quero (será que quero?) educá-lo*. Todas essas questões ficam encobertas, veladas, em nome do tão requisitado saber especializado. Dito de outro modo, o não-saber que se explicita não é relativo ao outro, mas antes concerne a nós mesmos.

3.2.2 O professor higiênico

O estreitamento dos laços entre a educação e o campo médico, presente desde os primórdios da Educação Especial, como já discutido anteriormente, nota-se no viés clínico que prevalece nas recomendações aos professores, assim como na atitude preventiva em relação à saúde dos alunos. Nos três trechos a seguir fica explícito esse caráter clínico:

A relação de K. com a professora e os colegas equivaleu a uma ludoterapia, avalia a respeitada psicanalista paulista S. L. (*Nova Escola*, edição 84, maio/1995, p. 19)

Por outro lado, muitos acertos inesperados aconteceram, *graças ao olho clínico das professoras*: “Em algumas classes ditas normais, detectaram-se distúrbios motores, de linguagem e de comportamento nas crianças. Partimos então para *um programa terapêutico* com os alunos ‘normais’, o que significa prevenir futuras deficiências”, esclarece a coordenadora I. de F. (*Nova Escola*, edição 123, junho/1999, p. 17, grifos nossos)

Quando um ou outro aluno tem um desempenho inferior ao dos demais, é fácil perceber que há algo errado. Se o problema é na comunicação da criança, porém, *vale a pena um olhar mais clínico* sobre o assunto. (*Nova Escola*, edição 155, setembro/2002, p. 56, grifos nossos)

A tarefa do professor se assemelha cada vez mais aos ideais dos chamados higienistas do início do século XX. Tal como antigamente, há a prescrição de hábitos saudáveis e o professor aparece agora como o responsável pela identificação, tão precoce quanto possível, de distúrbios e desvios, a fim de *prevenir futuras deficiências*.

Nos trechos abaixo se explicitam os chamados ideais higiênicos, no que tange à necessidade de *diagnosticar problemas de saúde, conhecer o histórico de saúde das crianças, acompanhar seu estado de saúde e conhecer os efeitos dos medicamentos*.

Muitas vezes o professor tem de diagnosticar problemas de saúde da criança mesmo sem ser médico, psicólogo ou fonoaudiólogo. Pior ainda: muitos pais recusam sua opinião justamente por não se tratar de um especialista. Mas ele não pode fugir da tarefa. (*Nova Escola*, edição 93, maio/1996, p. 28)

Procure conhecer o histórico de saúde das crianças. Fique atento para descobrir se elas estão vendo o que está na lousa e escutando bem o que você diz. (*Nova Escola*, edição 93, maio/1996, p. 28)

“O professor regular precisa saber se a criança tem alguma restrição médica que a impeça de fazer atividades dentro ou fora da sala, acompanhar seu estado de saúde e conhecer os efeitos dos medicamentos que ela está tomando”, explica E. M.-de.C., coordenadora do Programa de Educação Física Adaptada da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Rio Claro, interior de São Paulo. (*Nova Escola*, edição especial – Inclusão, junho/2009)

Essa reflexão concernente ao “ressurgimento” dos ideais higiênicos de outrora, se alinha à perspectiva de Góis Júnior e Lovisolo (2003, p. 52), os quais defendem a tese de que o higienismo “extrapola a periodização tradicional” e “prossegue com suas tradições e ideais heterogêneos até o fim do século XX e, muito possivelmente, até hoje,

no início do século XXI, não ganhando características que determinem uma diferenciação histórica absoluta entre as duas intervenções”.

Caso o professor não exerça seu higiênico *olhar clínico*, haveria a possibilidade de enormes danos ao aluno, como se pode observar nos dois trechos abaixo:

Esse comportamento, geralmente confundido com indisciplina, é característico de um distúrbio de atenção que atinge cerca de 5% das crianças e adolescentes de todo o mundo: a hiperatividade. Conhecer os sintomas e aprender a lidar com esse problema é uma obrigação de qualquer professor que não queira causar danos a seus alunos. Afinal, *a demora em diagnosticar o caso pode trazer consequências sérias para o desenvolvimento da criança.* (Nova Escola, edição 132, maio/2000, p. 30, grifos nossos)

O estresse reduz a imunidade, enfraquecendo o organismo. “A criança fica frágil diante de doenças para as quais já tenha alguma tendência genética, como diabetes, ou aquelas oportunistas, como gripe”, afirma. Porta de entrada para a depressão, *precisa ser logo identificado.* Estando tão próximo da turma, *você tem condições de auxiliar nesse diagnóstico.* Confira a seguir o que pode causar o problema, como detectá-lo e o que é possível fazer em sala de aula para auxiliar as vítimas. (Nova Escola, edição 167, novembro/2003, p. 28-29, grifos nossos)

Interessante salientar que a suposta responsabilidade do professor em detectar problemas de saúde e diagnosticá-los precocemente é apenas aparente, visto que aquilo que se sobressai é sua enorme submissão aos ditos especialistas. Ousando apontar mais um traço semelhante ao chamado movimento higienista, observa-se que a legitimidade dos enunciados é alcançada através de um discurso tecnocientífico. Tanto os higienistas de outrora quanto os professores da era da inclusão parecem submeter-se a tal discurso. Submissão essa supostamente imprescindível, já que *a demora em diagnosticar o caso pode trazer consequências sérias para o desenvolvimento da criança.*

Diante dessa perspectiva, o professor torna-se um mero coadjuvante, um técnico treinado em aplicar o instrumental das áreas da medicina e da psicologia. Tal como um técnico, prepararia de forma protocolar o exame a ser realizado e diria ao paciente: *O médico já vai atendê-lo.* E mesmo que o paciente teime em quebrar o protocolo e lhe indague sobre o procedimento e os possíveis resultados, o *bom* técnico sempre responde: *Espera o médico te atender, só ele pode falar.* Nos trechos a seguir essa questão se destaca:

Se você suspeitar que um aluno seu apresenta um distúrbio de aprendizagem, não tente adivinhar ou diagnosticar. Entre em contato com a orientadora e converse com os pais para que encaminhem o caso para um fonoaudiólogo. (*Nova Escola*, edição 123, junho/1999, p. 16)

A escola deve fazer da heterogeneidade um projeto coletivo, nunca deixar que os professores tentem resolver a questão sozinhos. (*Nova Escola*, edição 138, dezembro/2000, p. 40)

É comum esses estudantes [com transtorno de déficit de atenção] serem excluídos do grupo e os professores perderem a paciência com eles. Por isso, não espere resolver o problema sozinho. Você vai precisar da ajuda dos pais, de um psicólogo ou psiquiatra e de colegas mais experientes. (*Nova Escola*, edição 162, maio/2003, p. 16)

Ao professor é exigido que conheça e aplique os procedimentos técnicos das áreas da Saúde. Em contrapartida, ele *não deve tentar adivinhar ou diagnosticar* nem tampouco *resolver o problema sozinho*. De forma gradual e sistemática a autoridade do professor vai sendo subtraída. Sua formação docente vai se constituindo cada vez mais a partir do arsenal do saber especializado e, como consequência, seu trabalho em sala de aula não pode mais prescindir da supervisão sistemática e *clínica* dos especialistas.

Se a autoridade desapareceu do mundo moderno, de acordo com as proposições arendtianas, devido ao fato de que “não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos” (ARENDDT, 2009, p. 127), parece-nos que a incidência do discurso tecnocientífico propagado pelos chamados especialistas tem corroborado para tal desaparecimento.

A autoridade que antes era legitimada pela tradição, a partir de experiências coletivas que se transformavam em narrativas comuns, está em crise.

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDDT, 2009, p. 127)

Cabe aqui lembrar que uma das queixas dos professores que agora têm que ser *inclusivos*, concerne ao fato deles não terem a devida formação que supostamente

fundamentaria o trabalho docente com os chamados *incluídos*. Além de outras questões⁶³, é importante sublinhar que a tarefa do professor na atualidade tem realmente se tornado mais difícil (porque impossível ela sempre foi, como bem argumenta Freud), já que com a “perda da permanência e da segurança do mundo – que politicamente é idêntica à perda da autoridade” (ARENDDT, 2009, p. 132), a tarefa de educar parece ter perdido sua tradicional relevância. O que se configura atualmente é a tentativa de impor a obediência através de algum ato violento ou mediante a persuasão. De acordo com Arendt, nenhum desses aspectos pode ser confundido com o conceito de autoridade, pois se esta deve ser definida de alguma forma, “deve sê-lo, então tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (ARENDDT, 2009, p. 129).

A autoridade, segundo Arendt (2009, p. 132), está intrinsecamente relacionada à responsabilidade humana de “construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após”. Contudo, se o professor não se sente confortável nesse mundo, como poderá transmiti-lo? Se a responsabilidade do professor tem sido constantemente minada com o advento do discurso tecnocientífico, alinhado ao discurso universitário, o qual prima pelo anonimato de uma série supostamente harmoniosa de enunciados, revelando a ânsia pela abolição de toda e qualquer enunciação, como pode o professor ter sua autoridade legitimada? Como conciliar essa contínua subtração da autoridade do professor com o fato de ser a “necessidade de “autoridade” mais plausível e evidente na criação e educação de crianças do que em qualquer outra parte” (ARENDDT, 2009, p. 160-161)?

3.2.3 Professor eficiente é aquele que se antecipa

Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado do Futuro. A espera do inesperado, que treme em cada nascimento, converteu-se, no nosso mundo, na fabricação e na administração da novidade. (LARROSA, 2006, p. 192)

Outra faceta da subordinação do professor ao saber especializado concerne ao fato deste último frequentemente comparecer de forma antecipatória, sem que haja

⁶³ Discutiremos mais adiante, ainda nessa seção, a crença pedagógica contemporânea referente a um tipo de educação centrada *na* criança, a qual de certa forma subsidia a mencionada queixa do *professor inclusivo*.

tempo para uma elaboração (im)possível frente ao (des)encontro entre professores e alunos, sobretudo os chamados *especiais*. Vejamos esse *traço antecipatório* nos dois trechos abaixo:

Além de escapadas - como as de M. [que, de acordo com a revista, tem deficiência intelectual] -, M. da P. C., docente do Centro de Formação da Escola da Vila, em São Paulo, afirma que são comuns no dia a dia de quem tem alunos com NEE situações em que eles começam a gritar. "A atitude mais acertada, nesse caso, é esperar que a criança se organize novamente e retome o que estava fazendo. Quanto mais gente houver em volta dela, mais aflita ela ficará." Nesses momentos, é importante dar a ela uma atenção individual. Outro educador deve acompanhar a turma na realização da atividade até que o professor retorne com a criança para a sala. (*Nova Escola*, edição 244, agosto/ 2011)

Para a psicopedagoga especialista em Educação Inclusiva, D. A., crianças com surdo-cegueira costumam apresentar problemas na comunicação e na mobilidade. Podem, também, demonstrar reações de isolamento ou ser hiperativas. Por isso, contar com o atendimento educacional especializado (AEE) é primordial para a inclusão, para melhorar a qualidade de vida da pessoa surdo-cega e para a orientação dos educadores. É importante lembrar que cada caso é único e cada criança precisa ser estimulada com base em suas habilidades, respeitando-se os tempos de aprendizagem de cada um. (*Nova Escola*, edição 244, agosto/ 2011)

No primeiro trecho destacado, é contundente o caráter normativo no que tange à prescrição minuciosa *do que fazer* com a categoria *deficiente intelectual*. A referência a um caso específico – da aluna M. – mal esconde a pretensão homogeneizante de querer obscurecer a singularidade em nome de uma categoria universal, a qual *incluiria* todos os assim chamados deficientes intelectuais. Com a devida prescrição, a intenção parece ser obturar qualquer mal-estar que se interponha no ato educativo. Paradoxalmente, o que se exacerba é a impotência, visto que a subjetividade sempre teima em se desvelar – o que efetivamente deve ser comemorado! –, mas o que parece sobressair é a incompetência do professor em obedecer aos enunciados especializados. O que poderia ser concebido como uma impossibilidade estrutural, já que todo (des)encontro humano é imprevisível e, por isso mesmo, nos impele a um trabalho de criação e invenção, se converte em impotência e ineficácia.

Já no segundo trecho destacado acima, se constata que a aclamada individualidade – explícita em termos como *cada caso é único; cada criança precisa ser estimulada com base em suas habilidades e o tempo de aprendizagem de cada um* – paradoxalmente oblitera a singularidade, visto que esta é impossível de ser capturada, categorizada. O *in-divíduo* – aquele que não pode ser dividido – com *suas* habilidades e

seu tempo de aprendizagem, indica o Um que faria parte de um TODO. *Cada caso é único*, desde que ocupe um lugar predeterminado, qual seja, *as crianças com surdo-cegueira costumam apresentar problemas na comunicação e na mobilidade, demonstrar reações de isolamento ou ser hiperativas*. Desde que “A” criança surdo-cega se *encaixe* em uma dessas características, ela poderá apresentar sua tão respeitada individualidade!

Ao se queixar de que não sabem o que fazer com os chamados *incluídos*, os professores da era da inclusão também parecem denunciar que a histórica separação entre os alunos tidos como *normais* e aqueles *especiais*, dificultou muito a construção de um legado de experiências que pudessem ser compartilhadas e transmitidas de uma geração a outra de professores. O único “legado” possível tem sido o ressurgimento e fortalecimento do discurso médico-psicológico, o qual sempre capturou o *aluno especial*, aprisionando-o em categorias que mais servem para objetalizar o sujeito do que auxiliar no inquietante (des)encontro com o outro.

Abaixo, o *excessivo* número de trechos escolhidos, sete no total, foi propositalmente determinado para sublinhar o *excesso* de informações que seriam imprescindíveis ao professor contemporâneo.

“Muitas vezes o professor não entende por que as crianças erram, mas o fonoaudiólogo sim, e pode ajudar” diz A. P. B., professora de Fono da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Por outro lado, o professor pode se armar sozinho para enfrentar a luta. Basta que tenha noções de Fonoaudiologia. (*Nova Escola*, edição 93, maio/1996, p. 27)

Não há dúvida de que é uma tarefa complexa conduzir 40 cabecinhas diferentes numa única sala de aula. Todas têm limitações, de diferentes ordens. Mas também têm muito a desenvolver. Identificar essas diferenças e criar oportunidades para que todas cresçam juntas é o primeiro passo rumo a uma educação de sucesso. (*Nova Escola*, edição 152, maio/2002, p. 52)

A professora V. B., da Escola Carandá, em São Paulo, olha para cada estudante como se fosse único. “Preciso descobrir que mecanismos ele utiliza para aprender”. V. já descobriu em sua parceria com fonoaudiólogos, que o distúrbio de processamento central é o mais comum em classe. Veja a seguir como é perfeitamente possível detectar as principais alterações nos alunos e identificá-las, para encaminhar para o tratamento mais adequado. (*Nova Escola*, edição 155, setembro/2002, p. 56)

Déficit de atenção: um diagnóstico que você pode fazer. Algumas crianças vivem no mundo da lua, outras parecem plugadas na tomada. Mas nem todas precisam de tratamento. Que tal medir o grau de TDA do seu aluno, antes de encaminhá-lo ao psicólogo? (*Nova Escola*, edição 172, maio/2004, p. 28)

Não é possível avaliar com segurança se o aluno é disléxico antes da 1ª série do Ensino Fundamental. Mas, se ele apresenta alguns dos sintomas abaixo, deve ser observado com atenção para um possível futuro diagnóstico. (*Nova Escola*, edição 188, dezembro/2005, p. 61)

Você sabe o que é síndrome de Rett, síndrome de Williams ou surdo-cegueira? Para receber os alunos com necessidades educacionais especiais pela porta da frente, é preciso conhecer as características de cada síndrome ou deficiência. (*Nova Escola*, edição especial – Inclusão, junho/2009)

O professor deve desconfiar de estudantes com vocabulário avançado, perfeccionistas, contestadores, sensíveis a temas mais abordados por adultos e que não gostem de rotina. O Ministério da Educação montou um formulário com 24 frases que ajudam a identificar estudantes assim (*confira a lista no quadro "Como identificar a superdotação"*). Se você reconhece um de seus alunos como possível superdotado, procure o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação na Secretaria de Educação de seu estado. (*Nova Escola*, edição 224, agosto/2009, grifos no original)

É impressionante a quantidade infindável de informações a ser absorvida pelo professor dito *inclusivo*. De acordo com os trechos acima destacados, haveria a necessidade de ter noções de Fonoaudiologia, sobretudo no que tange ao distúrbio de processamento central; saber como medir o grau de TDA (Transtorno do Déficit de Atenção); conhecer os sintomas de dislexia; saber o que é síndrome de Rett, síndrome de Williams e surdo-cegueira, além de reconhecer um possível aluno superdotado.

3.2.4 Professor à procura d'O aluno

[...] a multiplicação dos conhecimentos sobre a criança torna o processo educativo cada vez mais complexo e de difícil operacionalidade, aprofundando, paradoxalmente, a angústia derivada da ignorância que temos da criança. Essa multiplicação dos conhecimentos, aliás, caminha a tal ponto que nos leva a evocar a também célebre anedota contada sobre a centopeia, à qual é perguntado, diante do espanto que suas múltiplas pernas causa, como ela pode saber com que perna deve dar o próximo passo. Consta que, depois dessa pergunta, a centopeia nunca mais andou. (VOLTOLINI, 2011, p. 45)

Diante da profusão de saberes, tratados sempre como indispensáveis, qual é o espaço (e tempo) para a tarefa educativa? Dito de outra maneira, qual é a noção de educação que subjaz a tal perspectiva dita higienista?

Postula-se que uma importante reflexão arendtiana possa ser desdobrada nesse trabalho a fim de nos auxiliar a deslindar alguns elementos que, articulados a proposições oriundas da psicanálise, nos possibilitem tangenciar a provocativa interrogação anterior concernente à subjacente perspectiva higienista relativa à contemporânea noção de educação.

De acordo com Arendt (2009, p. 231), a “Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”. Segundo a autora, essa concepção sofre influência da Psicologia moderna, além de estar “intimamente ligada a um pressuposto básico acerca da aprendizagem” (Ibidem).

Parece óbvio que a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais. Contudo, choca-nos como algo realmente estranho que tal dano ao desenvolvimento da criança seja o resultado da educação moderna, pois esta sustentava que seu único propósito era servir a criança, rebelando-se contra os métodos do passado por não levarem suficientemente em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades. (Ibid., p. 236-237)

A citação acima faz referência a um contemporâneo pressuposto que circula dentre os ideias pedagógicos, o qual pode ser resumido na paradigmática expressão “educação centrada *na* criança”. Parodiando Arendt, a educação moderna nos faz crer que se não levarmos suficientemente em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades, a tarefa educativa não logrará êxito. Isso se coaduna perfeitamente com o ideal preconizado pela LDB (BRASIL, 1996) relativo ao *desenvolvimento das potencialidades dos alunos*. De acordo com Carvalho (2001, p. 156), há algumas décadas já compõe o ideário pedagógico “a ideia de que a escola deva voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de capacidades ao invés da transmissão de informações [...]. Suas origens remontam pelo menos aos discursos da Escola Nova e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas, veiculadas sobretudo a partir dos anos [19]30”. E Voltolini (2008a) ainda salienta que “Os termos desenvolvimento e potencialidades escondem mal o viés capitalista e sua vertente decidida na direção do rendimento”.

Hannah Arendt (2009, p. 238) argumenta que essa centralidade na criança, no âmbito da educação, teve como objetivo central seu bem-estar, “fato esse que evidentemente não se torna menos verdadeiro caso os esforços feitos nem sempre tenham logrado êxito em promover o bem-estar da maneira esperada”. O *bem-estar* a

que se refere a autora diz respeito a uma certa rebelião suscitada pela educação atual contra os métodos do passado, a qual teria por objetivo “emancipar a criança e liberá-la dos padrões originários de um mundo adulto” (Ibidem, p. 237). Arendt denuncia que tal inversão, qual seja, de uma educação tradicional centrada na transmissão de um mundo comum para uma educação contemporânea que privilegiaria *a natureza íntima das crianças e suas necessidades*, não logrou êxito⁶⁴.

Essa crença pedagógica contemporânea concernente à ideia de que teríamos que conhecer integralmente o aluno, sua natureza íntima, assim como suas necessidades, para enfim educar, tem sido responsável por uma profunda mudança no que tange à transmissão de conteúdos oriundos de diversas disciplinas. Se antes esses conteúdos faziam parte do substrato da educação, ou seja, o *fim* almejado, atualmente eles são *meios* para facilitar o desenvolvimento de todo o (suposto) *potencial* dos alunos.

De fato, o pedagogo aparece como um especialista sobre uma discussão que atravessaria todas as disciplinas que são ensinadas na escola. Para além das especificidades da Matemática, da Física, da Biologia etc. haveria algo geral a todas e que se assenta em um conhecimento sobre como se aprende ou sobre como uma criança se desenvolve. Na verdade, mais do que simplesmente oferecer um conhecimento a mais (o metodológico, no caso), que se agregaria aos conhecimentos dos professores em seu trabalho, o que parece ter sido a marca desta entrada do *pedagógico* na escola é um deslocamento do valor dos conteúdos específicos de cada disciplina que passariam agora a ser requalificados não mais pela lógica interna à disciplina, pelo seu peso histórico nela, mas segundo os critérios desta *metodologia adequada ao aluno e seu desenvolvimento*. (VOLTOLINI, 2007b, p. 207, grifos do autor)

Carvalho (2013, p. 70-71, grifos do autor) considera que atualmente há a difusão e adoção de uma “concepção curricular marcadamente instrumental, na qual o *sentido formativo* dos conteúdos teóricos cede passo à difusão de saberes supostamente dotados de uma *finalidade prática* e alegadamente disponíveis para uma aplicação imediata aos desafios cotidianos da educação”. E também ressalta que “a partir do que *é* o homem não podemos deduzir como *deve ser* sua educação [...]. Por isso, é uma falácia afirmar que de um conceito de homem podemos *deduzir um programa de educação*” (Ibidem, p. 62, grifos do autor).

⁶⁴ Na sequência do texto, *A crise na educação*, um capítulo do livro *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2009) argumenta que essa concepção moderna de educação, a qual colocaria a criança como centro do processo, tem relação com a diluição contemporânea da fronteira entre a esfera pública e privada. Esse tema será desdobrado ainda nesse capítulo, na última seção, referente à Parceria entre Escola e Família.

O que parece se impor atualmente é a ideia de que haveria uma perfeita adequação entre o suposto conhecimento integral do aluno e nossa prática educativa. Como bem aponta Voltolini (2011, p. 41), “conhecer a criança adequando nossa ação ao que agora sabemos dela torna-se uma paixão que anima o espírito pedagógico”, sendo que “Calibrar a atividade que lhe será proposta segundo o seu estágio de desenvolvimento, privilegiar recursos didáticos que envolvam seus interesses e traços culturais são exemplos recentes dessa perspectiva de adequação”.

No contexto desse trabalho, nos interessa sobremaneira discutir como o chamado *aluno especial* colocaria em marcha o paroxismo dessa centralidade n’A criança, lembrando que ““A” criança é um destes objetos a que se pede que as “crianças” se adaptem. Tal abstração reivindica as várias crianças para lhe dar substância, mas, também, a ciência para dar-lhe os contornos” (VOLTOLINI, 2008a).

Diante do *aluno especial*, a crença pedagógica no suposto conhecimento d’A criança, pede ainda mais auxílio ao conhecimento especializado, como pode se observar no trecho abaixo:

Mas por onde começar quando a deficiência é intelectual⁶⁵? Melhor do que se prender a relatórios médicos, os educadores das salas de recurso e das regulares precisam entender que tais diagnósticos são uma pista para descobrir o que interessa: quais obstáculos o aluno enfrentará para aprender – e eles, para ensinar. (*Nova Escola*, edição 223, junho/2009)

A crença explicitada acima é partidária da ideia de que o referido diagnóstico médico, no caso, a deficiência intelectual, traria consigo as chaves para a compreensão acerca dos obstáculos tanto do aprender quanto do ensinar. Dessa maneira, haveria uma justa adequação entre diagnóstico e metodologia pedagógica específica, o que aponta a ambição de toda estratégia capitalista, qual seja, vender a ilusão de que haveria o objeto

⁶⁵ Um destaque nessa reportagem esclarece o que viria a ser *deficiência intelectual*: “É a limitação em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. O termo substituiu "deficiência mental" em 2004, por recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU), para evitar confusões com "doença mental", que é um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual da média, mas que, por algum problema, acabam temporariamente sem usá-lo em sua capacidade plena. As causas variam e são complexas, englobando fatores genéticos, como a síndrome de Down, e ambientais, como os decorrentes de infecções e uso de drogas na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade, meningite e traumas cranianos. Os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGDs), como o autismo, também costumam causar limitações. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 5% da população mundial tem alguma deficiência intelectual” (*Nova Escola*, edição 223, junho/2009).

certo, sob medida, para cada consumidor. Um objeto que cessaria o desejo, dado seu suposto caráter de completude absoluta.

A partir de uma perspectiva antropológica, Gardou (2011, p. 17) considera que esse processo de categorização da deficiência resultaria, em grande medida, em uma “exigência de classificação, criando uma lógica de localização institucional, uma espécie de “*prêt-à-porter*” (uma deficiência = uma estrutura, um lugar predeterminado)” e ainda aponta que seria possível concluir essa proposição “com uma paradoxal levandade: *tendo em consideração a sua deficiência, eis a estrutura ad hoc onde será colocado*” (Ibidem, grifos do autor) . No caso da educação no Brasil, em uma perspectiva inclusiva, poderíamos parodiar Gardou e acrescentar: deficiência = metodologia sob medida.

No trecho abaixo se observa que determinada convivência escolar com um aluno tido como *especial*, a qual poderia se transformar em experiência compartilhada através de uma narrativa coletiva, ou seja, aberta a novas histórias e interrogações, de acordo com uma perspectiva benjaminiana, rapidamente se converte em burocrática “troca de informações”, protocolar e descritiva.

Faça um relatório com a adequação curricular e os objetivos do trabalho, de maneira a ajudar o professor do ano seguinte a planejar novos desafios de acordo com as possibilidades do estudante. Em uma ficha, relate suas habilidades, os atendimentos que recebe, as instituições que já frequentou, as ações que deram certo e as aprendizagens alcançadas. Inclua os registros dos cuidadores e dos profissionais do Atendimento Especializado (AEE). A ficha pode ser anexada ao protocolo de AEE. (*Nova Escola*, edição 239, janeiro/fevereiro/ 2010)

A utilização de termos como *relatório*, *ficha* e *registro*, parece colocar em destaque aquilo que Agamben (2008, p. 26) sublinhou como a “comprovação científica da experiência”, a qual o autor nomeia como *experimento*. Não seria possível na atualidade recorrermos a uma experiência que não esteja travestida de uma pretensa cientificidade. De acordo com Agamben (Ibidem, p. 28), o ímpeto da ciência moderna na busca pela certeza “faz da experiência o lugar – o “método”, isto é, o caminho – do conhecimento” e, com isso, desapropriaria a experiência de seus sujeitos. Em uma perspectiva psicanalítica, Rahme (2010, p. 128) discute que a ciência colocaria em “funcionamento um saber que exclui e rejeita a dinâmica da verdade do sujeito. Ao pretender nomeá-lo pela generalização do saber do mestre via categorias, algo da singularidade do sujeito estaria, assim, excluído”.

Assim, a ciência, reduzida ao objetivo de encontrar respostas para driblar a insatisfação do sujeito, sem considerar sua condição de sujeito barrado, acaba deixando de fazer perguntas que seriam centrais para a implicação desse mesmo sujeito no mundo e nas suas condições estruturais de existência. Com isso, ganham espaço no mercado fórmulas que pretendem recheiar um cardápio contra o mal-estar ou qualquer outra manifestação que venha a prejudicar os ideais contemporâneos de bem-estar. (RAHME, 2010, p. 63)

Se a transformação de *experiência* em *experimento*, segundo as proposições de Agamben, é uma marca contundente da contemporaneidade, destaca-se no contexto desse trabalho sua exacerbação quando se trata do *aluno especial*. O trecho abaixo é mais um exemplo dessa tentativa de captura e aprisionamento do *diferente*, sob a forma de documentos de diagnóstico e de avaliação, assim como roteiro descritivo e ficha individual, diária e bimestral.

Todos os alunos são tratados de forma igualitária, independentemente de ter ou não deficiência. Por isso, a escola deve manter os documentos de diagnóstico e de avaliação adequados à escolarização de todas as crianças. No caso dos estudantes que frequentam as salas de recursos no contraturno, o professor especializado da área da deficiência em questão deve manter atualizados os três anexos constantes da Resolução SE Nº 11/2008: roteiro descritivo inicial, ficha de acompanhamento diário do aluno e ficha de acompanhamento bimestral e individual do aluno. (*Nova Escola*, edição 244, agosto/2011)

A mencionada Resolução SE Nº 11/2008, referente ao Estado de São Paulo, considera que “a inclusão, permanência, progressão e *sucesso escolar* de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular representam a *alternativa mais eficaz* no processo de atendimento desse alunado”, sendo que “os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo a *ampliação dos serviços de apoio especializado* e a adoção de projetos pedagógicos e metodologias de trabalho inovadores” (SÃO PAULO, 2008, grifos nossos).

É cada vez mais recorrente o uso de termos advindos do chamado *mundo corporativo* nos ideais pedagógicos, inclusive em relação ao considerado *alunado especial*. Os termos *sucesso* e *eficácia*, quando utilizados na perspectiva da educação inclusiva, denotam, como bem salienta Gardou (2011, p. 17), que “Aqueles que a deficiência fragiliza têm de provar que podem entrar na lógica da lei do mais forte, do combate para existir, ainda que este esteja viciado pelas assimetrias e injustiças”.

O culto da excelência e da performance do corpo preside à organização das nossas existências. Nós sonhamos ser mestres e donos da natureza num mundo onde os homens já não sofram as situações mas as dominem. Daí o lugar, cada vez maior, da competição e da concorrência num mundo que se move rapidamente, que não dá tempo. Cada um é intimado a tornar-se o gestor da sua própria vida, a comportar-se como um lutador, um vencedor, um herói, cada vez mais rápido, extraordinário e competitivo. (Ibidem, p. 17)

Retomando a questão da captura e aprisionamento do *diferente*, destacamos os dois trechos abaixo a fim de discutir a incisiva objetualização engendrada a partir do discurso universitário, como bem salienta Lacan. O aluno *especial*, convertido em *astudado*, teria que se adequar às categorias preestabelecidas pelo anônimo conhecimento especializado, em detrimento de sua própria subjetividade. Diante do enigma do (des)encontro com o outro, em que a resposta à interrogação “quem é” parece ser insuportável, recobrimos nossas incertezas e buscamos respostas precisas (mas que paradoxalmente não cabem em lugar nenhum) à imperiosa pergunta “o que é”.

Qual é a história do aluno com deficiência que chegou à minha escola? Que habilidades ele tem? Que atendimentos recebe? Que instituições já frequentou? As respostas a essas questões podem auxiliar a atender melhor crianças e jovens com necessidades especiais, planejar objetivos a serem alcançados e propor novos desafios de acordo com as possibilidades de cada um. (*Nova Escola*, edição 008, junho/julho/ 2010)

Pesquise tudo sobre a criança: de onde ela vem, como é a família, como se comunica e quais as brincadeiras preferidas. Na avaliação, valorize a evolução do aluno, dentro de seus limites, e não os resultados. Afinal, em certos casos há um grande avanço entre chegar sem falar e depois participar das aulas oralmente. (*Nova Escola*, edição especial, outubro/ 2006)

Os dois trechos destacados poderiam ser condensados em uma única expressão: *Pesquise tudo sobre a criança*. Não deveríamos deixar nada escapar, o que só reforça uma pergunta subjacente: *o que é essa criança?*

Hannah Arendt (2005) – em *A condição humana* – discute⁶⁶ de forma muito interessante o fato de que, diante de todo recém-chegado, deveríamos colocar a seguinte pergunta: “Quem és?” A autora adverte que “Sem a revelação do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. Na verdade, passa

⁶⁶ Não é nossa intenção o aprofundamento de conceitos arendtianos, como *ação* e *discurso*, os quais certamente estão intrinsecamente relacionados à discussão que pretendemos fazer nesse trabalho. Convidamos à leitura do mencionado livro para melhor compreensão das proposições da autora. O recorte proposto no contexto desse trabalho diz respeito à fundamentação, a partir de algumas reflexões de Hannah Arendt, no que tange à objetualização do chamado aluno especial.

a ser apenas um meio de atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto. Isto ocorre sempre que deixa de existir convivência [...]” (Ibidem, p. 193). Alinhado a essa perspectiva arendtiana, Carvalho (2013, p. 71), considera que “a lógica instrumental – de onde deriva a noção de “finalidade” – é típica de um âmbito da existência humana: a fabricação de objetos”.

A mencionada *lógica instrumental* permeia o ideário pedagógico contemporâneo, inclusive na perspectiva dita inclusiva. Determinar *o que é* o aluno *especial*, significaria classificá-lo para, enfim, encontrar a metodologia sob medida a fim de *desenvolver suas potencialidades*. Por outro lado, a partir da contribuição de Hannah Arendt (2005, p. 192, grifo da autora), desvendar a questão *quem és* pressupõe uma convivência, afinal o *quem* “vem à tona quando as pessoas estão *com* outras, isto é, no simples gozo da convivência humana”.

Vale sublinhar que Voltolini (2011, p. 45, grifos nossos), a partir do referencial psicanalítico, parece se aproximar dessa ideia arendtiana acerca da importância da convivência para a revelação do sujeito, ao ressaltar que “fica claro o que ele [Freud] considerava como a saída possível para que ao menos se contorne essa ignorância sobre a criança: *participar da vida dela*”. E ainda acrescenta: “trata-se mais de estar com ela do que saber sobre ela” (Ibidem).

Arendt (2005, p. 195) assinala que a “convivência e o intercuro entre os homens” estão fadados a frustrações, visto que a *teia de relações humanas* é sempre intangível “com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes” (Ibidem, p. 196). Por isso mesmo, a autora discute o quão difícil é a revelação do *quem*, em contraposição a *o que* alguém é, afinal a “manifestação da identidade impermutável de quem fala e age retém certa curiosa intangibilidade que frustra toda tentativa de expressão verbal inequívoca”, pois “No momento em que desejamos dizer *quem* alguém é, nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer *o que* esse alguém é [...] passamos a descrever um tipo ou “personagem”, na antiga acepção da palavra, e acabamos perdendo de vista o que ela tem de singular e específico” (Ibidem, p. 194, grifos da autora).

É muito pertinente a reflexão de Arendt no que concerne à tentativa contemporânea de substituir a *ação* humana pela *fabricação*. Na *ação* “não existe a mediação estabilizadora e solidificadora das coisas” (ARENDR, 2005, p. 194). “Ao contrário da fabricação, em que a luz à qual se julga o produto final provém da imagem ou modelo percebido de antemão pelo artífice”, a *ação* é imprevisível e irreversível,

sendo que “seu pleno significado somente se revela quando ela termina” (Ibid., p. 204). Voltolini (2011, p. 27) sublinha que “Todo aquele que se aventurar no campo educativo (haverá alguém que possa escapar dele?) terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção”, já que “Os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida. Entre os fins vaticinados e os meios postos em prática para a sua execução, quaisquer que sejam eles, haveria uma impossibilidade lógica”.

A *compressão antecipatória* dos especialistas, como já discutido anteriormente, estaria muito mais alinhada à perspectiva arendtiana da *fabricação*, com pretensões totalizantes de tudo saber, sem deixar nada escapar, na ânsia de encobrir a “fragilidade dos negócios humanos” (ARENDDT, 2005, p. 234).

Em contrapartida, a *ação* parece inexoravelmente vinculada ao campo educativo, visto que nele se convergem os aspectos de imprevisibilidade, incerteza e novidade.

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais. (ARENDDT, 2005, p. 191)

3.2.5 Enfim, um professor-*especialista* para um aluno-*hóspede*

Enclausurados nela, a Alteridade, o ser-outro do Outro, o Outro, para nós já não é um sujeito enigmático, uma inescrutável fonte de paixões, um desafio ao intercâmbio, uma ocasião de *interpelação* aos nossos símbolos, à nossa identidade e nossa diferença, ao nosso tempo, nossa palavra, nossas imagens, nossos valores, nossos *habitats*, nossos princípios e nossos modos de ser. Ao contrário, hoje, no Ocidente e para nós, o Outro só aparece em cena como objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e suas diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. (PLACER, 2001, p. 88, grifos do autor).

“Hóspede: indivíduo que se acomoda durante um tempo em casa *alheia*, hotel” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 399, grifo nosso). Vivemos em um tempo que celebra as diferenças ou, melhor dizendo, enaltece a *certeza* das diferenças. Parafraseando Bauman, temos “obsessão pela diferença”. Parece urgente sublinhar as diferenças para manter a distância necessária entre mim e o *outro*. Diversidade – palavra tão em voga nos tempos atuais – parece representar muito mais uma pluralidade bem ordenada, constantemente vigiada, de forma que os *outros* se convertam em problemas bem definidos e sejam produtivos.

O termo *hóspede* procura dialogar com o Artigo 58 da LDB (BRASIL, 1996, grifo nosso), o qual assegura a “*rede regular* de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A norma – à qual os *incluídos* terão que se submeter ou, ao menos, com a qual vão se relacionar – pertence a outrem, afinal os hóspedes acomodam-se em casa *alheia*. Os proprietários *regulares* – os quais cedem um espaço aos *novos* alunos – detêm o poder.

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, “é aquele que fica com a melhor parte”. (VEIGA-NETO, 2001, p. 113, grifos do autor)

Não hospedamos qualquer um na nossa casa. Conhecemos os hóspedes de antemão, por indicação ou, caso a hospedagem seja de última hora, procuramos

recuperar o tempo perdido solicitando informações, antecedentes, referências. A hospedagem pode ser uma metáfora da inclusão. Os professores, aflitos com os *novos* alunos, solicitam cursos, os encaminham para especialistas, pedem laudos, pois somente devidamente identificado (ou etiquetado?) o *aluno-hóspede* poderá frequentar e, até mesmo, beneficiar-se da classe *comum*.

Nos dois trechos abaixo essa questão se explicita, em virtude do ímpeto pela *observação minuciosa e sistemática* do aluno *especial*.

Se você suspeita que seu aluno seja portador de TDA, observe-o atentamente. O distúrbio pode ser detectado segundo critérios baseados em proposta da Associação Americana de Psiquiatria. Os sintomas podem ser observados a partir dos 7 anos de idade. (*Nova Escola*, edição 172, maio/2004, p. 29)

Valorize sua relação com a criança que tem algum tipo de deficiência para reconhecer suas necessidades: nada substitui o vínculo e o olhar observador. (*Nova Escola*, edição 228, dezembro/2009)

A partir do *atento olhar observador*, como se salienta nos trechos acima, seria possível a identificação – etiqueta – do *novo* aluno, a qual, aparentemente, explicaria todos seus atos e aspectos.

Como consequência dessa lógica, é como se a “síndrome de Down”, o “autismo” e a “surdez”, por exemplo, pudessem pressupor traços fixos, estáticos e essenciais. As (assim chamadas) identidades dos *novos* alunos possuiriam – no imaginário escolar – consistência interna, equilíbrio. Seriam consideradas como entidades fechadas, essencialmente construídas. E como portadores de um atributo essencialista, esses *novos* alunos são homogeneizados e naturalizados, alvos de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

[...] os cegos, os surdos, as crianças com problemas de aprendizagem, são percebidos como totalidades, como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis, localizados no mesmo contínuo discursivo. Assim, o *ser deficiente auditivo*, o *ser deficiente visual*, o *ser deficiente mental*, constituem todavia a matriz representacional, a raiz do significado identitário, a fonte única de caracterização – biológica – desses grupos. (SKLIAR, 1999, p. 19-20, grifos do autor)

Por isso, como já discutido anteriormente, a ideia de que haveria uma metodologia específica ou um tratamento adequado. Em virtude dessa proposição, a

diferença se reduziria a uma questão técnica a ser entendida e administrada pelos especialistas.

Tem-se a impressão de que a questão é administrar as diferenças, identificando-as, e tratar de integrar todos em um mundo inofensivamente plural e ao mesmo tempo burocrática e economicamente globalizado. Tem-se a impressão de que aquilo que importa é seguir administrando e governando as fronteiras e as transposições de fronteira entre o sim e o não, o ser e o não ser, o possuir e o não possuir, o saber e o não saber, entre o mesmo e o outro. (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 11-12)

Estudar detalhadamente o *incluído* reforça a ideia de uma pretensa normalidade. O *incluído* possuiria, necessariamente, um desvio *natural* em relação a alguma suposta essência normal. Neste espaço fecundo entram, com força total, os discursos médico-psicológicos, assim como as pesquisas genéticas, tentando confirmar as bases genéticas ou neurológicas dos desvios, anormalidades, comportamentos. E se há algo equivocado *neles*, é necessário que se investigue minuciosamente sua sexualidade, sua linguagem, seus hábitos alimentares, seus jogos, suas estratégias de pensamento, etc. É tomar o outro como objeto de conhecimento e controle. Uma vontade de saber que mal esconde o desejo de poder. Essa produção de discurso não afeta somente as pessoas com deficiência, mas regula também as vidas das pessoas consideradas normais. É através da descrição incessante do anormal que o discurso chega à noção de normalidade.

O discurso e a prática da deficiência oculta, com sua aparente cientificidade e neutralidade, o problema da identidade, da alteridade e, em resumo, a questão do outro, de sua complexidade. O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do *projeto hegemônico da normalidade*. (SKLIAR, 1999, p. 21, grifos nossos)

A diversidade – tão proclamada no discurso da inclusão – parece mascarar a aceitação de certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal. No trecho abaixo, se explicita de forma contundente a *norma*, em virtude da estratégia nomeada como *vivência emocional*.

<p>A seguir, proponha exercícios de vivência emocional. Divida a classe em pares. Cada um deve optar por um tipo de deficiência (motora, visual, auditiva, mental ou múltipla). Os alunos devem passar alguns minutos como um portador de deficiência, alternando os</p>
--

papéis de deficiente e acompanhante. (*Nova Escola*, edição 134, agosto/2000, p. 11A, caderno de atividades)

A tal estratégia em questão reafirma a ideia de que só poderíamos conviver com a dita *diferença* se, narcisicamente, pudéssemos incorporá-la. Uma referência implícita à expressão corriqueira *Imagine se fosse você*. Não seria possível a convivência com a radicalidade da diferença, caso eu não a vivenciasse *na minha pele*? O problema da aposta em uma *estratégia narcísica* é justamente o apagamento da diferença. O narcisismo almeja a completude do UM, afinal, só vejo no espelho minha própria imagem refletida.

Visto que tal *vivência emocional narcísica* estaria fadada ao fracasso, o mais comum é manter o *slogan* da diversidade, o qual continua a encobrir um “nós” e um “eles”, sendo que “eles” seguem sob observação e controle constantes. No trecho abaixo isso se revela no alerta de que não devemos *tentar mascarar nem destacar em excesso as diferenças dentro da turma*. Basta que saibamos minuciosamente a diferença de cada um!

Para lidar com a diversidade é essencial: definir o que é comum a todos e o que é particular em cada aluno; criar diferentes ambientes de aprendizagem; conhecer as particularidades dos alunos para estimular o interesse de cada um; diversificar o material didático; acompanhar a aprendizagem de cada estudante; trocar informações e opiniões com outros professores; não tentar mascarar nem destacar em excesso as diferenças dentro da turma. (*Nova Escola*, edição 164, agosto/2003, p. 20)

Nós – normais benevolentes – aceitamos conviver com os *outros*, que reafirmam nossa integridade, “como a autorização para que os outros continuem sendo esses outros, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência sem remédio” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 130). Desse modo, tentamos neutralizar o poder perturbador da alteridade, colocando-nos “do lado de cá”, diferente do “lado de lá”.

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade. (LARROSA; PÉREZ DE LARA, 1998, p. 8)

O problema (bem-vindo!) é que os *diferentes* teimam em não se manter dentro de limites nítidos, precisos. Recusam-se a ser medidos, capturados, contabilizados. “Os estranhos recusavam-se a serem divididos claramente em ‘nós’ e ‘eles’, amigos e inimigos. Teimosa e irritantemente, eles permaneciam indeterminados – seu número e poder de aborrecer parecem crescer com a intensidade dos esforços para dicotomizar.” (BAUMAN, 1999, p. 75).

A ideia de “hospedar” também é utilizada por Bhabha (1998) ao criticar o termo “diversidade” em detrimento de “diferença”. O autor ressalta que a diversidade supõe uma “norma transparente”, que seria construída e administrada pelo grupo que “hospeda”. Essa *norma* criaria uma falsa noção de consenso, de igualdade: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, mascara as normas etnocêntricas” (Ibidem, p. 64). A norma, transparente, implícita e invisível, torna-se – por isso mesmo – inquestionável.

[...] ao se fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela. (VEIGA-NETO, 2001, p. 115-116)

A lógica da oposição binária, proposta por Bhabha (1998), é retomada por Skliar (1999) como sendo o elemento central na produção de discursos e práticas pedagógicas, tais como: normalidade/patologia, ouvinte/surdo, educação/reeducação, saúde/enfermidade, inteligência/deficiência, grupos hegemônicos/grupos de excluídos, maioria/minoria, eficiência/deficiência, inclusão/exclusão, oralidade/gestualidade, etc. As oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele.

Quem é (ou entra nesta categoria) “excluído”? Quem é “bárbaro/civilizado”, “inimigo/amigo”, “estrangeiro/nativo”, “louco/são”, “leigo/especialista”? Classificações que comportam a separação “dentro/fora”, impensáveis quando um dos seus termos é isolado. Não há como pensar no normal sem o parâmetro do anormal; não há como pensar no excluído sem o parâmetro do incluído. Nestas classificações, porém, não há uma repartição igualitária de poder. Um dos termos é sempre o “outro”. Há, assim, alguém que nomeia e outro que é nomeado e resiste (ou não) a esta nomeação. Quem nomeia aquele que chega a um lugar de “estrangeiro”? (SCHILLING, 2008, p. 19)

Essa *hospedagem*, implícita nos ideais da Educação Inclusiva, pode transformar-se, como salienta Zizek (1998, p. 172), em uma forma de “racismo com distância”, um racismo negado, invertido, autorreferencial. O *outro* devendo ser estudado a partir de uma distância condescendente e respeitosa.

3.3 Protocolos da Educação Inclusiva

Apreciar a diversidade, aceitá-la, enfim, concluir que no mundo não estamos, *lamentavelmente*, sós ...
(DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 133, grifo dos autores)

Nos ideais em circulação relativos à Educação Inclusiva muitas vezes se constata um conjunto de normas reguladoras – que poderíamos chamar de protocolares – em relação aos encontros entre professores e alunos e também entre os próprios alunos. As tais normas reguladoras também são prescritas aos pais, assim como a todos os funcionários da escola.

Diante do *novo* aluno, parece haver de antemão uma série de protocolos a serem seguidos: como nomeá-los, como lidar com eles, o que esperar, o que não fazer... Vários tipos de códigos que teriam como finalidade regular os comportamentos e as interações que ajustariam o melhor funcionamento possível da inclusão. A partir de um viés *politicamente correto*, parece haver a pretensão de padronizar normas e procedimentos perfeitos, abrangentes, capazes de determinar de maneira consensual tanto as atitudes permitidas quanto aquelas definitivamente reprovadas.

Nossa escolha pelo termo *protocolo* não é casual. Muito utilizado nas áreas da Saúde, ele se configura como uma série de diretrizes baseadas em evidências, as quais visam à prevenção do erro. Oriundo da medicina clínica, os protocolos são considerados importantes instrumentos para o enfrentamento de diversos problemas na assistência e na gestão dos serviços. A construção e implementação de protocolos se dá a partir de um processo de padronização. Respaldados em evidências científicas, servem para orientar fluxos, condutas e procedimentos clínicos dos trabalhadores dos serviços de saúde (BRASIL, 2010).

Vale sublinhar que a produção, disseminação e incorporação de protocolos advêm da *Medicina baseada em evidências* (MBE), expressão consagrada na atualidade, a qual se baseia em pesquisas que incorporam o estilo de raciocínio epidemiológico. Comumente considerada como um avanço natural das pesquisas científicas,

concordamos com Uchôa e Camargo Jr. (2010, p. 2242), quando estes consideram que a enorme adesão a esse método, em que ocorreria uma “transmutação da dimensão “arte” da prática médica - reconhecimento e valorização da experiência individual do médico - à científica (validação lógica formal do saber médico)” tem uma dimensão política e “não se dá como decorrência “natural” do progresso tecnocientífico cumulativo e linear, mas como opção da categoria de, ao mesmo tempo, diminuir o grau de incerteza de suas escolhas e reafirmar sua autonomia e *status* social”.

Partimos do pressuposto que as decisões e julgamentos dos médicos em interação com os demais "mundos sociais" que determinam, sustentam e desenvolvem seu "estilo de pensamento" determinam também o que é considerado conhecimento válido: o fato científico. (UCHÔA; CAMARGO JR., 2010, p. 2242)

Não é objetivo desse trabalho a explicitação concernente à pretensa científicidade na utilização por profissionais da saúde de protocolos oriundos da *Medicina baseada em evidências*⁶⁷. Em contrapartida, interessa-nos sobremaneira – a partir da escolha pelo termo *protocolo* – destacar ao longo dessa seção algumas medidas de conduta de caráter protocolar nos ideais correntes acerca da inclusão, os quais evidenciam uma ambição de homogeneização das interações, como se fosse possível reduzir a pluralidade dos (des)encontros humanos, substituindo a subjetividade pela objetividade técnica e garantindo uma pretensa efetividade e eficiência que mal escondem a tentativa de eliminação da ambivalência estrutural diante do estranhamento provocado pelo *outro*.

Muitas vezes esse estranhamento é *detectado* como falta de informação. Os protocolos que regem a Educação Inclusiva teriam o intuito de afastar o *estranho* – o qual paradoxalmente insiste em retornar – através do excesso de sentidos atribuídos aos alunos pelos professores, subjugados ao saber especializado, em forma de proximidade também excessiva, numa tarefa constante de observação e normatização. Dessa forma, o *incluído* tornar-se-ia totalmente *compreensível*.

⁶⁷ Sugerimos para tanto a leitura da tese de doutorado de Severina Alice da Costa Uchôa (2003), defendida no Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada *Os protocolos e a decisão médica: evidências e ou vivências?* Nesse trabalho a autora expõe as concepções e interesses relativos à proposta de transmutação da fundamentação da prática cotidiana médica, do conhecimento produzido pela experiência clínica, para modelos probabilísticos da epidemiologia e revela a consolidação da tendência de incorporação de critérios explícitos de relação custo-benefício e interesses relativos a distintos agentes como categoria médica, governos e complexo médico-industrial na introdução dos protocolos.

Essa faceta relativa à ilusão de completude que o suposto arsenal científico colocaria em marcha é bem indicada no trecho abaixo:

Pelo desconhecimento do assunto, muitos tomam atitudes prejudiciais a quem gagueja. Leia o que os especialistas recomendam não fazer: pedir para parar de gaguejar; sugerir que pense ou respire antes de falar; completar a fala; manifestar inquietação, irritação ou impaciência; demonstrar pena; pedir para recomeçar a fala; sugerir que mude o tom de voz; pedir para substituir palavras com pronúncia difícil; fingir que a gagueira não existe. (*Nova Escola*, edição 155, setembro/2002, p. 57, grifos nossos)

Interessante salientar a quantidade infindável de prescrições protocolares em sua vertente negativa, ou seja, *o que não fazer*. Se forem cumpridas todas essas determinações, o que restaria *fazer*? Será que algo da subjetividade pode se revelar?

A ambição de toda conduta protocolar, travestida muitas vezes de neutralidade científica ou de boas intenções, parece ser mitigar (ou mesmo anular) o enigma que todo (des)encontro humano pressupõe. No trecho abaixo isso se revela a partir da menção a uma almejada “*forma correta* de tratar um aluno com dificuldades”.

“Não houve qualquer milagre”, esclarece. “Foi apenas o resultado da forma correta de tratar um aluno com dificuldades”. (*Nova Escola*, edição 87, setembro/1995, p. 35)

Vale salientar que a produção e disseminação de *protocolos inclusivos* incidem na forma como as relações devem se estabelecer, principalmente quando há a prescrição da *forma correta* de se dirigir e interpelar os alunos *especiais*. Ainda em relação ao trecho acima, é interessante destacar o alerta de que *Não houve qualquer milagre*. Cabe aqui lembrar as palavras de Hannah Arendt (2005, p. 191), “o novo sempre surge sob o disfarce do milagre”. Se não é possível abrir espaço para o novo, o inesperado, o improvável, então se aspira à suposta previsibilidade dos enunciados científicos. Vicente (2011, p. 42) sublinha que o “termo milagre, em Arendt, remete antes para o poder que os homens possuem de interromper o automatismo do encadeamento causal. Significa sim, que os homens podem agir, tomar iniciativa, impor “um novo começo””.

Já no trecho abaixo o que chama a atenção é o caráter mobilizador e globalizante nos ideais disseminados da educação inclusiva, afinal trata-se de *sensibilizar e treinar* todos.

O primeiro passo é sensibilizar e treinar todos os funcionários da instituição: professores, orientadores e todo o pessoal que trabalha ali. É importantíssimo

sensibilizar os pais – sobretudo os dos não-deficientes. Todos devem desempenhar um papel ativo no processo de inclusão. (*Nova Escola*, edição 123, junho/1999, p. 12)

Ninguém parece escapar da mobilização inclusiva. Professores, orientadores, funcionários, pais dos *não-deficientes*, todos são convocados a estabelecer uma conduta preestabelecida, homogênea. É claro que a *estranheza* ronda e muitas vezes pode ser dirigida àquele que escancara uma diferença radical. Contudo, o que gostaríamos de problematizar é a idealização de um suposto apaziguamento e pasteurização dos afetos suscitados pelo (des)encontro com o outro. Acreditar que isso possa ser *treinado* significa frequentemente investimentos em cursos de orientação. Isso faz lembrar as campanhas ditas educacionais direcionadas a adolescentes relativas à *educação sexual*. Com o objetivo de *esclarecer* aspectos acerca da reprodução humana (como se a sexualidade pudesse ser reduzida a essa questão) e evitar a *indesejada* (por quem?) gravidez na adolescência, normalmente são explicados os métodos contraceptivos e distribuídos preservativos. O que se esquece (ou se recalca) é que nenhum conhecimento acerca da sexualidade eliminará o desejo enigmático frente ao (des)encontro sexual.

A atenção minuciosa à interação com o aluno *especial* não se revela somente em relação aos adultos, mas ainda se direciona aos outros alunos tidos como normais. Também se estenderia a esses últimos a adoção de condutas protocolares. Rahme (2010, p. 309) constata “uma tentativa de minimizar o impacto da diferença existente entre as crianças, sobretudo, quando há necessidades educacionais especiais em jogo”. Frequentemente, segundo a autora, os adultos se dirigem às crianças com frases do tipo: “somos todos diferentes ou somos todos iguais, no sentido jurídico da igualdade. Essa definição funcionaria como uma resposta objetiva para qualquer questionamento em relação às diferenças mais marcantes percebidas entre e pelos sujeitos” (Ibidem).

Nos dois trechos abaixo se destaca a preocupação prescritiva e normativa no que tange à convivência entre os alunos.

Após ter seu problema esclarecido em classe F. fez amigos e virou centro das atenções. (*Nova Escola*, edição 123, junho/1999, p. 15)

“De fato, não estamos acostumados a conviver com o diferente, e, como não sabemos lidar com a situação, ocorre a estranheza e o afastamento. Quando há um esclarecimento honesto, clareza e sinceridade, o que antes era um problema vira fato corriqueiro”. Ela [diretora de escola] dá uma outra dica: sempre mudar os alunos de lugar na sala,

impedindo a formação de panelinhas, para que todos tenham contato com o aluno especial e aprendam a conviver com ele sem estranhamento, pena ou superproteção – apenas com a boa e velha solidariedade. (*Nova Escola*, edição 123, junho/1999, p. 15)

Novamente se explicita a ânsia pelo apagamento do conflito e da *estranheza*. O simples fato de haver um *esclarecimento honesto* bastaria para que a (incômoda) interrogação cessasse. Aliás, as incansáveis interrogações infantis denunciam o desejo de saber, talvez de forma mais impune do que os adultos. Como bem evidencia Rahme (2010, p. 318, grifos da autora), “Diferentemente dos profissionais, que estudam para fundamentar suas intervenções, as crianças não operam com o *saber* (S2) no lugar de *agente*, como ocorre no *discurso universitário*. Seus posicionamentos parecem se aproximar mais detidamente do *saber*, tal como situado no *discurso da histérica*, no lugar de *produção*”. No segundo trecho destacado acima ainda há a prescrição de uma perfeita disposição dos alunos em sala de aula *para que todos tenham contato com o aluno especial*, sem distinção, sem preferências, sem diferença.

No trecho abaixo, além das prescrições costumeiras, chama a atenção a associação dos termos *inclusão* e *bullying*.

Seis soluções práticas: Conversar sobre a deficiência do aluno com todos na presença dele; Adaptar a rotina para facilitar a aprendizagem sempre que necessário; Chamar os pais e a comunidade para falar de bullying e inclusão; Exibir filmes e adotar livros em que personagens com deficiência vivenciam contextos positivos; Focar as habilidades e capacidades de aprendizagem do estudante para integrá-lo à turma; Elaborar com a escola um projeto de ação e prevenção contra o bullying. (*Nova Escola*, edição 228, dezembro/2009)

Apesar de alardeado na atualidade, cabe ressaltar que sob a égide do termo *bullying* estão reunidos “fenômenos de natureza e gravidade muito diferentes”, “concebidos como se fossem manifestações particulares e específicas de uma mesma substância comum” (CARVALHO, 2011, p. 58).

Navegando entre artigos científicos (das áreas de medicina, psicologia e sociologia da educação), notícias da mídia e definições enciclopédicas, dou-me conta de que ele é utilizado para descrever atos que vão do assédio moral à agressão física, da fofoca nas redes sociais a atos de vandalismo. [...] Ora ele é identificado como uma patologia: uma *epidemia invisível*, segundo um artigo acadêmico da área médica. Ora como uma transgressão moral a ser *eliminada* das relações entre crianças de uma escola. Mas em todos os casos aparece como uma palavra mágica, capaz de esclarecer toda a sorte de condutas que causariam humilhação, dor e mal-estar naquele que é

objeto do assédio, do acossamento, da agressão. E ao assim fazer, parece ter o dom de nos dispensar de pensar na complexidade e particularidade de cada caso, de refletir sobre o desafio prático que sua singularidade nos propõe. Está tudo explicado: é *bullying*! (Ibidem, grifos do autor)

Natalo (2012) propõe que a omissão dos adultos possa ser o denominador comum presente em casos descritos como *bullying*. Segundo análise da autora, a qual toma como *corpus* da sua pesquisa discursos sobre esse tema presentes em livros, artigos de jornais e revistas destinados ao público em geral, nas cenas relatadas os adultos parecem ter desaparecido, “são omitidos voluntária ou involuntariamente das situações descritas, retornando a aparecer apenas para tomar medidas administrativas – suspender/expulsar o aluno agressor, mudar o filho de escola, registrar Boletim de Ocorrência – mas de maneira alguma implicando-se nele” (Ibidem, p. 4).

No âmbito desse trabalho, nos interessa sobretudo a junção entre *inclusão* e *bullying*. E mais: no destacado trecho de *Nova Escola*, trata-se inclusive de *prevenção contra o bullying* e, por isso, medidas antecipatórias de orientação aos pais e à comunidade. Novamente parece sobressair a ambição de regulação máxima entre o *incluído* e os *outros*. Mais uma vez a tentativa de anulação de todo e qualquer conflito. Se o *bullying* pode ser considerado como um retrato do mal-estar contemporâneo na educação (NATALO, 2012), quando se associa *inclusão* e *bullying*, o que parece se evidenciar é um lugar de exceção atribuído ao aluno *especial*.

Nos dois destaques abaixo se explicita o mesmo protocolo para categorias distintas – autistas e deficientes visuais – no que concerne à padronização da rotina.

Recomendações [alunos autistas]: para minimizar a dificuldade de relacionamento, crie situações que possibilitem a interação. Tenha paciência, pois a agressividade pode se manifestar. *Avise quando a rotina mudar, pois alterações no dia a dia não são bem-vindas*. Dê instruções claras e evite enunciados longos. (*Nova Escola*, edição especial – Inclusão, junho/2009, grifos nossos)

Compartilhe a organização dos objetos da sala de aula com o aluno [deficiente visual], a fim de facilitar o acesso e a mobilidade. *Mantenha carteiras, estantes e mochilas sempre na mesma ordem*, comunique alterações previamente e sinalize os objetos para que sejam facilmente reconhecidos. (*Nova Escola*, edição 244, agosto/ 2011, grifos nossos)

Para-além da utilidade prática de tais prescrições, afinal nenhuma instituição – a partir do engendramento do discurso do mestre – pode prescindir de alguns rituais – o

que se evidencia é a premência na fixação de lugares e espaços, aos quais tanto materiais quanto comportamentos deveriam se submeter. Poderíamos propor duas questões relativas às cenas descritas acima: *Afinal, qual alteração não é bem-vinda na escola? O que/quem precisa se manter sempre na mesma ordem?*

É fato que um aluno tido como *incluído* precipita uma alteração na escola *regular* e impõe um *fora-da-ordem*. Todavia os ideais inclusivos em circulação, com a prescrição de condutas protocolares, não parecem abrir espaço para essa *novidade*. Antes, a capturam e a aprisionam em lugares predeterminados, a depender da categoria a que pertence o aluno *especial*. Os dois trechos abaixo são paradigmáticos: para cada categoria/deficiência, um protocolo *sob medida*.

Cuidados diferentes para cada deficiência. [...] Auditiva. [...] Consiga junto ao médico do estudante informações sobre o funcionamento e a potência do aparelho auditivo que ele usa. [...] Oriente o restante da classe a falar sempre de frente para o deficiente. Visual [...] A melhor maneira de guiar um cego é oferecer-lhe o braço flexionado, de forma que ele possa segurá-lo pelo cotovelo. [...] Física. [...] Informe-se sobre a postura adequada do aluno, tanto em pé quanto sentado, e garanta que ele não fuja dela. [...] Ouça com paciência quem tem comprometimentos da fala e não termine as frases por ele. [...] Mental. [...] Como não há um perfil único, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do corpo médico. [...] Informe-se sobre as especificidades e os instrumentos adequados para fazer com que o jovem encontre na escola um ambiente agradável. (*Nova Escola*, edição 165, setembro/2003, p. 44-45)

No dia a dia, posturas simples do professor em sala facilitam o aprendizado do aluno surdo. Traga- o para as primeiras carteiras e fale com clareza, evitando cobrir a boca ou virar de costas para a turma, para permitir a leitura orofacial no caso dos alunos que sabem fazê-lo. Dê preferência ao uso de recursos visuais nas aulas, como projeções e registros no quadro negro. (*Nova Escola*, edição 244, agosto/ 2011)

Além das inúmeras prescrições protocolares, um elemento acima cabe acentuar. No primeiro trecho, relativo ao protocolo para a deficiência mental, se anuncia: *Como não há um perfil único, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do corpo médico*. Esse destaque foi retirado de um exemplar de *Nova Escola* (2003) anterior à substituição, em 2004, do termo *deficiência mental* por *deficiência intelectual*, por recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU). Dessa forma, não é possível saber se o periódico, ao utilizar o termo *deficiência mental*,

está se referindo ao que, atualmente recebe o nome de *transtorno mental* ou efetivamente (ao também novo) termo deficiente intelectual⁶⁸.

O que nos interessa sublinhar aqui é a dificuldade em estabelecer protocolos para o (então chamado) deficiente mental, já que há uma abundância de prescrições em relação às outras categorias de deficiência. Por que tamanha dificuldade (rapidamente obscurecida com a indicação de *acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do corpo médico*)? O que há de radical nessa *categoria* que impediria o uso de protocolos? Voltolini (2002) evidencia que “Estas crianças⁶⁹ não se diluem no grupo, fato de fundamental importância nas escolas, fundadas que estão na prática da homogeneização”.

Quando há algo da *desrazão* em jogo, como nomeia o autor supracitado, a captura e o aprisionamento via protocolos parecem não surtir efeitos. Frequentemente essas crianças se transformam nos *casos de inclusão* que mais suscitam discussões, divergências e, muitas vezes, recusas por parte de professores e instituições. Essa *recusa* pode não se dar efetivamente através da negação da matrícula ou expulsão do aluno, já que leis garantem sua permanência na escola, contudo há inúmeras maneiras de se *recusar um lugar* simbólico a alguém. Talvez essas crianças *tão* especiais possam nos auxiliar a recusar um automatismo servil diante dos protocolos.

3.3.1 Nomeação: que nome dar ao *hóspede*?

Eu, reduzida a uma palavra?
Mas que palavra me representa?
De uma coisa sei: eu não sou meu nome.
O meu nome pertence aos que me chamam.
(CLARICE LISPECTOR)

Um aspecto relevante acerca dos *protocolos inclusivos* refere-se à nomeação. Há uma nítida preocupação relativa ao *nome certo*, perfeito, o qual seria responsável pela definição absoluta e sem qualquer conotação pejorativa do chamado público-alvo. Esse ideal não se restringe somente às práticas ditas inclusivas, visto que faz parte de um

⁶⁸ Convidamos o leitor a conhecer a fundamentação psicanalítica acerca da inibição e da debilidade a fim de ir além da compreensão de um simples déficit cognitivo historicamente associado a essa deficiência. Para tanto, recomendamos a leitura da tese *Inclusão escolar: equívocos e insistência. Uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas*, defendida por Batista (2012).

⁶⁹ Em seu texto, *A desrazão na Infância: o discurso analítico e a inclusão*, Voltolini (2002) discute “as razões estruturais da recusa que a instituição escolar faz das crianças com DGD [Distúrbios Globais do Desenvolvimento]”.

discurso muito mais amplo, cuja incidência pode ser verificada em vários contextos sociais, nas mais diversas relações.

A fim de cumprir esse ideal nota-se uma vigilância constante no que concerne às palavras utilizadas, sendo que aquilo que não se ajusta perfeitamente ao rol de expressões permitidas é alvo de rechaço. É o chamado *patrulhamento linguístico* (SEMPRINI, 1999). De acordo com Neves (2012, p. 203), tal patrulhamento teria “dupla influência e significação: bem-intencionada que é, cria a impossibilidade de qualquer refutação, parecendo intolerável que seja condenada, ou que seja sequer questionada; por outro lado, mal inserida nas mais diversas atividades, como indiscriminadamente vem sendo, é tão intolerável quanto as próprias incorreções políticas”.

No longo trecho abaixo se observa de modo contundente essa constante vigilância relativa à nomenclatura perfeita. A enorme lista acaba por revelar – à *revelia* – a dimensão impossível dessa tarefa, visto que o (in)desejável parece sempre estar à espreita, pronto para retornar.

Termos que você deve evitar

Aluno de inclusão

Nas escolas, todos são "de inclusão". Ao se referir a aluno surdo, por exemplo, diga aluno com (ou que tem) deficiência.

Cadeira de rodas elétrica

Trata-se de uma cadeira de rodas com motor, portanto deve-se dizer cadeira de rodas motorizada.

Cadeirante

O termo reduz a pessoa ao objeto. Diga pessoa em cadeira de rodas ou que anda em cadeira de rodas.

Ceguinho

O diminutivo deixa a impressão de pena. O correto é cego, pessoa cega ou com deficiência visual.

Criança normal

O termo sugere que a deficiência é anormal. Diga aluno, criança ou adulto sem deficiência.

Deficiente

Não devemos reduzir as pessoas e suas capacidades à deficiência. O correto é pessoa com deficiência.

Escola ou classe normal

Devemos dizer escola ou classe regular ou comum.

Excepcional

O certo é criança ou jovem com deficiência mental.

Mongolóide ou mongol

Diga aluno com síndrome de Down, em referência ao médico inglês que a identificou,

John L. Down.

Portador de deficiência

A deficiência não é algo que a pessoa porta (carrega). O correto é pessoa com deficiência.

Surdo-mudo e mudinho

O surdo só não fala porque não ouve. O certo é dizer surdo ou pessoa com deficiência auditiva. (*Nova Escola*, edição especial, outubro/ 2006)

A ambição linguística dessa verdadeira cruzada *politicamente correta* lembra sobremaneira a criação da *novilíngua*, estabelecida por George Orwell, em 1984.

Em *novilíngua* não havia imprecisão ou gradação de sentido. Seu vocabulário foi construído para fornecer a expressão exata da palavra, excluindo todas as ambiguidades e sentidos implícitos, bem como a possibilidade de se chegar a eles por vias indiretas. Havia uma total reciprocidade entre as partes do discurso, um acesso direto e, portanto, sem a dimensão da equivocidade. A redução do vocabulário era um objetivo por si só, independente dos sentidos heréticos, pois a finalidade da *novilíngua* era diminuir a extensão do pensamento reduzindo o número de palavras ao mínimo. (CASTRO, 2008, grifos da autora)

Também cabe sublinhar que esse contemporâneo patrulhamento linguístico depende de uma intensa e constante renovação de palavras e expressões, visto que a ambição é a consolidação de uma língua perfeita, inequívoca e, para tanto, há a necessidade de um trabalho perene de depuração.

Concernente ao contexto deste trabalho, vale apontar dois manuais representativos do mencionado patrulhamento, os quais evidenciam o trabalho constante e incessante rumo à palavra/ expressão perfeita.

O guia *Mídia e Deficiência: Manual de Estilo* (1993), divulgado e distribuído gratuitamente pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) é uma publicação do Centro de Vida Independente (CVI) do Rio de Janeiro. Usando como base o documento “Portraiting People with Disabilities”, da National Easter Seal Society, Chicago, E.U.A., o referido manual recomenda a melhor expressão a ser utilizada em relação aos deficientes: *peessoas portadoras de deficiência*. Reitera que não são admitidos termos como: “retardado mental”, “débil mental”, “mongoloide”.

Já o manual *Mídia e Deficiência* (2003), editado pela Fundação Banco do Brasil e pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), apresenta pesquisas sobre a cobertura do tema deficiência na mídia, dados socioeconômicos e demográficos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela Fundação

Getúlio Vargas (FGV), a legislação internacional e brasileira sobre os direitos das pessoas com deficiência e inclui ainda artigos de pesquisadores e consultores sobre temas correlatos como educação, saúde e trabalho, entre outros.

No anexo desse último manual, intitulado *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*, de Romeu Kazumi Sassaki, se observa: “Com o objetivo de subsidiar o trabalho de jornalistas e profissionais de educação, que necessitam falar ou escrever sobre assuntos de pessoas com deficiência no seu dia a dia, a seguir são apresentadas 59 palavras ou expressões incorretas acompanhadas de comentários e dos equivalentes termos corretos” (SASSAKI, 2003, p. 160, anexo). A fim de discutir a questão da nomeação, destacamos dois verbetes (respectivamente, números 37 e 47):

Necessidades Educativas Especiais:

Termo Correto: *necessidades educacionais especiais*. A palavra *educativo* significa algo que educa. Ora, necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação (SASSAKI, 1998). O termo *necessidades educacionais especiais* foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução no 2, de 11-9-01, com base no Parecer CNE/CEB no 17/2001, homologado pelo MEC em 15-8-01). (SASSAKI, 2003, p. 164, anexo, grifos do autor)

Portador de Deficiência

Termo Correto: *pessoa com deficiência*. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo *portador de deficiência* (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser *pessoa com deficiência* (SASSAKI, 2003). (Ibid., p. 164-165, grifos do autor).

Os dois manuais supracitados, com uma diferença de 10 anos em relação à data de publicação, evidenciam mudanças na nomenclatura. Segundo Duschatzky e Skliar (2001, p. 119), “o travestismo discursivo parece ser uma das marcas mais habituais desta época”.

As questões da denominação sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. – constitui, em minha opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica. Porém isso não implica minimizar o risco de sua utilização para a vida cotidiana dos outros: trata-se de novas e velhas acepções que sirvam para traçar novas e velhas fronteiras referidas ao

estar fora, ao estar do outro lado, ao definirmo-nos em oposição. (SKLIAR, 1999, p. 21)

No periódico *Nova Escola* também se constata esse intenso trabalho de lapidação linguística, como pode ser observado no trecho a seguir:

Hoje parece inacreditável, mas nos anos 1980 um jovem com deficiência intelectual ou com altas habilidades era chamado de "retardado". Na década seguinte, consagrou-se a expressão "crianças excepcionais" para se referir a esses estudantes (em oposição aos ditos "normais"). À medida que a sociedade descobria que o leque de possibilidades para esses alunos poderia ser ampliado, mudava também a forma de se referir a eles. No início dos anos 2000, era comum a expressão "portador de deficiência". Mas ela logo foi abandonada porque a deficiência não é algo que se carrega num momento e em outro, não. Hoje, o mais correto é dizer "pessoa com deficiência". (*Nova Escola*, edição 239, janeiro/fevereiro/ 2010)

A preocupação com a nomeação e suas constantes renovações – que têm um viés “politicamente correto”, próprio da nossa época – parece perpetuar a ideia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. Palavras que capturam o outro com pretensões universais e definitivas, traçando entre *ele* e *nós* uma rígida fronteira, “palavras que permitem ocultar-nos atrás de nós mesmos e, ao mesmo tempo, representar uma mímica da alteridade que nos livra da presença inquietante de tudo aquilo que deve ter um nome e um lugar para ser incluído”. (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 11). Trata-se d’*Eles* – os *deficientes* – em oposição a uma pretensa normalidade.

As sucessivas mudanças de nomes neste território educacional não é novo e muito menos ingênuo: supõem uma pretendida posição politicamente correta, que consiste em sugerir o uso de eufemismos para nomear a estes e outros grupos raciais, linguísticos, etc. e para exercer um controle discursivo sobre eles. Não utilizar, neste contexto, o termo *deficiência* para utilizar outros mais corretos ou mais modernos ou mais aceitáveis, seria restituir uma vez mais a eficácia retórica do discurso da normalidade. (SKLIAR, 1999, p. 28-29, nota de fim, grifo do autor).

É interessante articular a produção incessante de novos termos que definem os *incluídos* – deficientes, portadores de deficiência, pessoas com deficiência – ao discurso do capitalista, já que “concernente à produção constante de objetos, marca a proliferação em escala industrial e a renovada promessa de que o produto mais recente é

melhor que o anterior. Sendo assim, esse produto está mais apto para satisfazer nossos anseios” (LEITE, 2004). Ou, como salienta Voltolini (2007a, p. 126-127):

Dito de outro modo, o capitalista “cria a necessidade” para a qual o objeto produzido aparece “sob-medida”. É o que demonstra sem equívocos o famoso slogan que não exageraríamos em tomá-lo como a tradução mais exata da visada capitalista: o “Não deixar a desejar”. É isto, numa frase o que opera o Discurso do Capitalista, a tentativa da eliminação do desejo.

As novas terminologias, suavizadas com a “proteção linguística dada por algumas figuras de retórica, entre as quais temos bons exemplos nas perífrases do tipo ‘aqueles que necessitam de cuidados ou atendimentos especiais’ e nos eufemismos do tipo ‘portadores de deficiências’” (VEIGA-NETO, 2001, p. 108) são revestidas de modernas, já que fazem parte da “última moda” e parecem criar a ilusão de que estão se produzindo substanciais transformações sociais e culturais. Ilusão que nos protege de refletir sobre a velha dicotomia normal-anormal e, muitas vezes, corrobora e reproduz saberes e discursos que *toleram* e patologizam o *outro*, com uma “pretensão neocolonial” (SKLIAR, 1999, p. 23). Como se a autorização, legislação, respeito e permissão da “normalidade” benevolente, responsável pela inclusão (do latim *includere* – *in co claudere* –, clausurar, fechar por dentro), criasse um grupo homogêneo e centrado d’*Eles*.

Cabe manter vivas as perguntas de Placer (2001, p. 88-89):

Mas existe, então, alguma probabilidade de encontrar o Outro, alguma possibilidade de oferecermos a esse ser-outro do Outro, sem devorá-lo imediatamente, sem reconstruí-lo e petrificá-lo com nossos benditos critérios humanitários e nossa santíssima vontade libertadora? Desejaremos algum dia suspender nossos princípios de identificação, de visão, de hierarquização e classificação? Poderemos? Saberemos?

É interessante apontar aqui as contribuições do sociólogo Andrea Semprini (1999, p. 80) acerca de sua extensa pesquisa sobre o termo “politicamente correto”, tratado por ele como uma “grande utopia contemporânea”. Inicialmente o autor retoma as origens desse termo – *politically correct* ou “pc” – que “foi tomada do jargão stalinista dos anos [19]50, que designava a obediência irrestrita à linha política ditada pelo comitê central” (Ibidem, p. 61).

Os defensores do “pc”, segundo o referido autor, têm como preocupação essencial “evitar que a sensibilidade ou a autoestima dos diferentes grupos sociais, minorias ou indivíduos possam ser ofendidas ou humilhadas por conversas, atitudes ou

comportamentos inconvenientes, de modo a induzir ou reforçar na pessoa em questão uma visão desvalorizada ou culpabilizante dela mesma” (SEMPRINI, 1999, p. 61-62).

No movimento “pc” destaca-se uma busca constante por expressões mais neutras e descritivas, visando uma “purificação da língua” (Ibidem, p. 62), o que acaba por provocar, como já apontamos anteriormente, um “patrulhamento linguístico” (Ibid., p. 63), o que denota um certo caráter totalitário.

Em seu projeto de expurgar a língua de todos os termos desrespeitosos aos indivíduos ou minorias, o “pc” depara-se com uma grande dificuldade: encontrar as palavras mais adequadas. Palavras capazes de designar os indivíduos ou os estados do mundo de modo estritamente descritivo, que não apelem para posições pejorativas ou condescendentes. (Ibidem, p. 68)

A fim de cumprir o projeto “pc” de encontrar uma língua perfeita – neutra –, seus defensores lançam-se a um programa de “desconotação” (Ibid., p. 70), promovendo uma depuração da língua, como se esta pudesse cumprir uma tarefa meramente descritiva.

Os substantivos étnicos oferecem numerosos exemplos da *busca impossível do termo neutro*. O termo “Hispanic” sempre foi tido por alguns como etnocêntrico, pois ele valoriza somente a origem espanhola e branca e relega a segundo plano as populações autóctones. Sugeriu-se o termo “Latin-American”, tido como mais politicamente correto, para substituí-lo, mesmo se esta denominação faça referência explícita a uma das fontes mesmas da civilização europeia. Em nome da luta contra o etnocentrismo, substituiu-se um termo etnocêntrico por outro. (Ibid., p. 71, grifos nossos)

Uma observação feita por Semprini (1999, p. 73-74) nos interessa sobremaneira, visto que o autor destaca a importância da terminologia científica nesse projeto “pc”, o qual “propõe como uma solução uma linguagem depurada de quaisquer raízes enunciativas e inspirada em ideais de objetividade e neutralidade cujo modelo referencial estaria na linguagem científica”.

Outra questão analisada pelo autor refere-se ao aspecto jurídico, enfaticamente reivindicado pelos defensores do “pc”: “Nos Estados Unidos, o recurso dos cidadãos aos tribunais para resolver diferenças de tipo relacional ou interpessoal (assédio, injúrias, brigas de vizinho, questões de responsabilidade civil, violação dos direitos da

pessoa...) é um fenômeno em pleno crescimento” (Ibidem, p. 75-76), o que demonstra a crescente presença (e penetração) do discurso jurídico na esfera privada⁷⁰.

Chemama (2002, p. 267) questiona a extrema valorização atual ao lugar do jurídico, salientado que, a partir de uma perspectiva psicanalítica, há uma diferença entre a lei simbólica e a lei jurídica. Segundo esse autor, “quando falha a lei simbólica, quando um valor comum não vem mais regular as relações entre indivíduos, então o sujeito não tem mais do que a lei jurídica para se sustentar”. Imbert (2001, p. 23) também faz essa distinção, “entre a regra (a lei-código, a lei institucional) e a lei simbólica” e ainda explicita o caráter homogeneizante, inflexível e ideal da *regra*.

A regra é o princípio constitutivo dos “hábitos” e das formalizações; ela estabelece o vínculo; reúne e mantém o todo unido. Ao proceder desse modo, ela corre o risco de se deixar deslizar pela vertente de uma produção de “belas formas”, cujo objetivo secreto seria a fabricação-de-uma-imagem, o estabelecimento de um Eu magistral que não cedesse sua independência a não ser aos deuses. (IMBERT, 2001, p. 23)

De acordo com Costa (2010, p. 20-21, grifos da autora), “A Lei simbólica está referida à psicanálise como a noção de Lei primordial, fundadora das leis sociais. Ela equivale ao que Freud nomeou como Lei da *interdição do incesto*”. E ainda complementa, destacando que o “gozo a que o sujeito aspira, figurado pelo incesto da mãe-filho, não é permitido em razão da intervenção da instância paterna, representada pelo Pai simbólico”. A partir dessa premissa psicanalítica e estabelecendo articulação com a Educação, Imbert (2001) considera que nesta última incide sempre uma tentativa de transgressão e uma distância relativa às intenções de modelagem e moralização, o que não significa a abolição da lei.

Conceber a Lei simbólica como o resultado da intervenção de um terceiro, traz consequências para o trabalho educativo, o qual “equivale a tomar as coisas em referência a um Outro; não se trata de repetir o discurso e as práticas das regras instituídas, tampouco refletir as imagens talvez fascinantes de um *fora-da-lei*, mas garantir o “aberto” necessário à emergência de um sujeito” (IMBERT, 2001, p. 140, grifo do autor). Dito de outro modo, aqueles que se aventuram a educar sempre estão às

⁷⁰ Um exemplo paradigmático dessa questão, ocorrido em 2012, aqui no Brasil, foi a decisão inédita do Superior Tribunal de Justiça (STJ) em determinar que um pai pagasse uma indenização de R\$ 200 mil para a filha pelos danos morais causados por abandono afetivo. No Congresso Nacional tramitam dois projetos que pretendem acrescentar na constituição a possibilidade de indenização pelo dano moral decorrente do abandono afetivo.

voltas com os embaraços da imprevisibilidade. Não há *lei jurídica* que anule essa condição humana.

Interessante lembrar o quanto a discussão relativa à educação inclusiva dá-se muitas vezes em relação aos “direitos” dos *novos* alunos, sendo uma das marcas recorrentes nesse debate a utilização de terminologia científica, tal como aluno com *transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Termo marcadamente “pc”, pois parece limitar-se “a designar o defeito físico e evitando qualquer implicação moral ou social que desvalorize a pessoa” (SEMPRINI, 1999, p. 62). A pretensa neutralidade dos termos *politicamente corretos* – legitimados pela terminologia científica – parece priorizar a discussão em torno de aspectos legais e administrativos. A educação inclusiva, imbuída desse ideal “pc”, não cessa de nos oferecer exemplos nesse sentido e a ênfase recai na melhor “gestão” dos direitos dos “novos” alunos.

O referido programa “pc” não se aplica exclusivamente à linguagem, mas também ao comportamento, a partir da criação de inúmeros códigos de etiqueta, o que comumente parece destacar a busca de uma correta medida do distanciamento que deveríamos adotar em nossas interações.

Lembremos, a este propósito, a criação nas universidades [nos Estados Unidos] de vários tipos de códigos, com a finalidade de regulamentar os comportamentos individuais e as interações, na esfera relacional e sexual, mas igualmente em todos os demais aspectos da vida cotidiana: códigos de conduta, códigos de vestimenta, códigos de coabitação e códigos linguísticos, vedando quaisquer atitudes racistas ou provocadoras frente a um indivíduo ou grupo. (SEMPRINI, 1999, p. 75)

Continuando sua análise acerca do movimento “pc”, Semprini (Ibidem, p. 79) argumenta que esse pretense projeto de “objetivar as relações interpessoais e de submetê-las a normas de conduta totalmente formalizadas e não sujeitas a discussões apoia-se sobre uma epistemologia de tipo behaviorista”. Esta posição desejaria “poder tratar os comportamentos como enunciados passíveis de ser separados de sua enunciação” (Ibid.).

De acordo com Castro (2008), “Trata-se da exclusão da dimensão da enunciação em prol de puros enunciados. Na radicalidade, restringindo-se o que pode ser dito, limita-se o pensamento: o que não é nomeado não existe”. E aqui cabe novamente, como já foi explicitado no início dessa seção, uma articulação entre o referido

movimento “pc”, o qual tem como paradigma o contemporâneo patrulhamento linguístico, com a *novilíngua* de George Orwell, em 1984.

A novilíngua buscava, portanto, apagar o trabalho do sujeito e elidir a enunciação. Visava-se a voz unificada das consignas do Grande Irmão, cujo objetivo final era sua repetição. A palavra virava pura prática fonatória desumanizada, de uso simplesmente operatório. Submetia-se voluntariamente a enunciados apresentados como livres da enunciação. Não é difícil aproximarmos essas características de outras com as quais nos confrontamos na atualidade. Hoje, podemos afirmar que nos vemos frente a um *falar para não dizer*, no qual a falsificação da verdade é um instrumento natural – quase sempre assistimos a modificações da língua, exemplos rápidos nos mostram como, para abordar a demissão de empregados, com tudo o que traz de angústia, a expressão *reengenharia* é preferível. Da mesma forma, fala-se em *crescimento negativo* para designar diminuição. Pode-se produzir uma fala consistente e não se engajar, mantendo-se em uma exterioridade serena em relação ao que possa vir a relatar. Trata-se de uma série de palavras e conceitos, os quais fizeram desaparecer o fato de que foram produzidos por alguém. (CASTRO, 2008, grifos da autora)

Ao resgatar, no contexto desse trabalho, algumas implicações do viés *politicamente correto* nos ideais da educação inclusiva, propõe-se, como destaca Lebrun (2004, p. 187) “restabelecer a categoria do impossível”. Não há neutralidade possível – nem tampouco desejável – no campo educativo. Essa apreensão totalizante pretendida pelo movimento “pc”, apoiada tanto em terminologias científicas quanto no discurso jurídico, parece querer anular a ambivalência que caracteriza o humano. Colocar em discussão o movimento “pc” é arriscar-se no terreno movediço do campo marcadamente impreciso e ambivalente da educação, afinal “constatar as limitações, reconhecer os maus sentimentos, admitir a precariedade dos nossos recursos diante de algumas situações, quando elas realmente existem, é mesmo uma alternativa produtiva em contraposição a outra, defensiva e, em geral, imobilizante” (VOLTOLINI, 2005, p.152). É arriscar-se a ser, por vezes, *politicamente incorreto*.

Antes de finalizar essa seção, gostaria de acrescentar um relato pessoal, cuja lembrança concerne a um (des)encontro com uma aluna deficiente visual, graduanda no curso de Psicologia. Desde o início sua presença me provocava certo desconforto, como se eu *devesse* saber *a priori* como me portar e o que não dizer. Acabei mantendo certa distância burocrática, em resposta ao meu *não-saber* sobre ela. Duas situações, as quais ocorreram coincidentemente (ou não) em dias de avaliação, mudaram essa perspectiva.

Na primeira situação, G. fazia a prova em seu computador quando a penúltima aluna da classe entregou a avaliação e saiu da sala. G. dirigiu-se a mim e perguntou: *Professora, todos os outros alunos já saíram?* Respondi afirmativamente, porém fiquei extremamente intrigada com sua pergunta: *Como poderia ela saber que já não havia outros alunos?* É claro que eu já tinha ouvido falar que os deficientes visuais desenvolviam sobremaneira outros órgãos do sentido, mas minha intrigante surpresa (e só *a posteriori* percebi isso) se deu em consequência de uma nova posição subjetiva. G. despertou minha curiosidade e, aos poucos, consegui me aproximar dela e da minha própria estrangeirice.

A outra situação, a qual considero uma inflexão tanto para mim quanto para a aluna, aconteceu também durante uma avaliação. Antes de começar, G. me diz que naquele dia ela iria embora com o aluno V. e me pediu que eu a avisasse quando ele terminasse a prova. Eu não estava bem certa se sabia quem era V., então olhei para os alunos da sala e lhe perguntei: *V. é um aluno de camiseta azul?* G. riu e logo me dei conta do efeito chiste da minha pergunta. Ri também e continuei: *V. usa óculos?* G. deu uma gargalhada e comentou que esse tipo de situação acontecia com muita frequência. Esse chiste *politicamente incorreto* foi um verdadeiro divisor de águas, fazendo com que a sua/minha estrangeirice saísse do lugar de uma burocrática paralisia para uma inquietante interrogação. Como bem salientam Reino e Endo (2012, p. 18), “O reconhecimento do diferente se opõe ao narcisismo, e para que o outro seja reconhecido como tal, há de ocorrer necessariamente uma mudança psíquica. Nunca há um acesso à alteridade que não passe por alterações no psiquismo”.

3.4 Parceria entre escola e família

A insistência do tema referente ao estreitamento das relações entre escola e família *saltou aos olhos* durante a análise dos textos do periódico *Nova Escola* e suscitou alguns questionamentos. Escola e família realmente *se complementam* na tarefa educativa? O excesso de proximidade poderia ser um exemplo da diluição contemporânea da fronteira entre as esferas pública e privada, tal como problematiza Hannah Arendt?

Primeiramente faz-se necessário assinalar uma intrigante nuance relativa à temática da complementaridade: um ideal de continuidade. Se em épocas anteriores a

entrada de uma criança na escola marcava uma ruptura com o universo familiar, parece que na atualidade se buscava anular essa descontinuidade, ao promover um contato estreito e uma intensa parceria, com uma ambição pela univocidade. Importante sublinhar que desde o início *não sou bem* essa ideia de complementaridade entre escola e família. Parecia a princípio mais uma *aliança de compromisso*, a qual ofuscava algo de sintomático.

Tomemos como paradigmático os dois trechos a seguir a fim de iniciar essa discussão:

A escola surge na vida da criança como um dos principais ambientes extrafamiliares. Lá ela inicia a socialização, compartilha conhecimentos e amplia seu universo. Essa ampliação deve funcionar como continuidade do processo iniciado em casa, onde há muito tempo ela constrói sua história. O ser humano é um todo, não se fragmenta nos espaços aos quais pertence. Em cada um deles, é um ser por inteiro. Se na família se inicia a trajetória pessoal, na escola muitos capítulos serão escritos. (*Nova Escola*, edição especial – Inclusão, junho/2009)

A Educação como meio de aperfeiçoar as aptidões físicas, intelectuais e morais acontece tanto no convívio familiar como em sala de aula. A construção de mundo e a compreensão do universo escolar e do sentido da aprendizagem serão facilitadas se houver consistência entre o que o estudante vivencia no ambiente de ensino e nos demais a que pertence. (*Nova Escola*, edição 008, junho/julho/ 2010)

No primeiro trecho, logo se enfatiza que a escola seria um ambiente *extrafamiliar*, o que denota uma distinção. Não obstante, na sequência do texto se evidencia um ideal de continuidade, como se não fosse desejável uma ruptura entre a família e a escola. No segundo trecho se destaca uma concepção de educação, como *meio de aperfeiçoar as aptidões físicas, intelectuais e morais*, sendo que a família teria a mesma incumbência. Novamente se esclarece a necessidade de *consistência* entre os âmbitos familiar e escolar, o que implicaria uma parceria uníssona.

Com o objetivo de aprofundar a discussão, cabe trazer algumas contribuições arendtianas e também psicanalíticas, as quais podem nos auxiliar na articulação de algumas hipóteses acerca das seguintes questões: O que seria específico da família? A escola *complementaria* tal especificidade? Não é intenção deste trabalho extenuar a discussão a partir dessas interrogações, mas sim buscar alguns elementos conceituais que forcem uma ruptura nessa fusão aparentemente harmônica, com ares de *aliança de compromisso*, entre a família e a escola.

Hannah Arendt (2005, p. 37) já alertava que nossa época tem uma extraordinária dificuldade “em compreender a divisão decisiva entre as esferas pública e privada⁷¹, entre a esfera da *polis* e a esfera da família, e finalmente entre as atividades pertinentes a um mundo comum e aquelas pertinentes à manutenção da vida”. A respeito do *mundo comum*, a autora considera:

[...] o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. (ARENDR, 2005, p. 65)

A tênue e inteiramente difusa linha divisória contemporânea entre o público e o privado pode ser uma primeira chave de resposta para a idealização de complementaridade entre escola e família. Não obstante, apesar da dificuldade Arendt é enfática na proposição de que haveria uma distinção entre a esfera pública – constituída a partir de um universo simbólico e material comum e compartilhado – e a esfera privada. Carvalho (2013, p. 78) ressalta ainda que a esfera pública “não é mera continuidade ampliada da esfera privada”.

No nosso cotidiano há muitos exemplos acerca do enfraquecimento da fronteira entre o público e privado. Os chamados *realities shows* – protagonizados tanto por “famosos” quanto “anônimos”, nos mais diversos formatos – são uma prova desse fenômeno. Nos meios escolares, torna-se cada vez mais corriqueira uma versão *Big Brother* para os pais, principalmente em escolas particulares que atendem berçário, creche e educação infantil. Estas têm instalado câmeras para que os pais possam *monitorar* seus filhos através da *internet*.

⁷¹ Vale sublinhar que as proposições de Hannah Arendt são engendradas a partir de um cuidadoso trabalho de retomada de conceitos que se constituíram na Antiguidade Clássica. Concernente a esse fato, Carvalho (2008, p. 414) considera que “mesmo sem pretender uma significação essencial e aistórica desses termos, sua adequada compreensão requer, a meu ver, uma referência ao sentido primeiro da experiência política que os criou. Não porque a ela poderíamos – ou deveríamos – voltar, nem por culto à nostalgia, mas pela convicção de que certos conceitos trazem consigo a significação fundamental das experiências políticas que os geraram e, assim, seu desvelamento poderá ensejar, à medida que revelar as significações de que são portadores, uma reflexão acerca do sentido de certos problemas contemporâneos a eles concernentes”. Recomendamos ao leitor a obra *A condição humana* (ARENDR, 2005) para um entendimento aprofundado no que tange à construção de alguns conceitos, como esfera pública e privada, ação, discurso e fabricação em articulação com referências oriundas da Antiguidade Clássica.

Destacar essa temática cabe em nossa discussão ao lembrarmos que Arendt considerava a escola uma instituição que se interpõe entre o mundo privado familiar e o mundo comum público. A ênfase aqui recai justamente no termo “interposição”, já que Arendt deixa claro que a escola ficaria a meio caminho, não fazendo parte nem do mundo privado, nem do público.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a *instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo* com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. (ARENDR, 2009, p. 238, grifos nossos)

Diante da constatação acerca do enfraquecimento da fronteira entre o público e o privado, Duarte (2007, p. 87) enfatiza a dificuldade da tarefa educativa na contemporaneidade, visto que ela está “continuamente exposta à redefinição de limites entre público e privado”. É cada vez mais comum perceber o dilema enfrentado nas escolas a respeito da participação dos pais dos alunos em decisões como reprovação e disciplina, por exemplo. Questões que anteriormente eram de responsabilidade exclusiva da escola.

Os dois trechos abaixo indicam essa contemporânea corresponsabilidade entre família e escola:

No momento, recomendamos que os deficientes com grave comprometimento sejam encaminhados às classes especiais. Por enquanto, quem define o grau de comprometimento é o professor e o diretor em conjunto com os pais, mas estamos fazendo um estudo para definir oficialmente este limite. (*Nova Escola*, edição 123, junho/1999, p. 15)

A oportunidade de refazer uma série tão importante, em que se dá a alfabetização, pode ser considerada pela escola e pela família. Muitas crianças têm a chance de aproveitar melhor a escolarização, especialmente nos casos de deficiência intelectual, pois, em muitos casos, precisam de mais tempo para se desenvolver. A decisão de reter o aluno, no entanto, deve se basear em avaliações conjuntas dos especialistas, da família e da escola. (*Nova Escola*, edição especial – Inclusão, junho/2009)

Em ambos os destaques se propõe um trabalho *em conjunto*, seja para definir o grau de comprometimento de deficiências – o qual teria por objetivo determinar o rumo da escolarização – ou para reprovar um aluno. Seria realmente uma responsabilidade compartilhada ou uma demissão da responsabilidade da escola?

De acordo com Arendt (2009, p. 240), “as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo”. Se hoje é nítida a crise da autoridade, a qual incide de forma contundente na instituição escolar, ela concerne ao fato das pessoas abdicarem da responsabilidade, não querendo assumir o risco (e conseqüente ônus) da escolha. Segundo Arendt (Ibidem), “Evidentemente, há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola”.

Notamos nessa última citação um possível desdobramento relativo à concepção de escola, na perspectiva arendtiana. Inicialmente destacamos a reflexão da autora no que tange à proposição de que a escola seria a *instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo* e agora se acrescenta a associação entre família e escola, pois ambas pertenceriam aos *âmbitos privados e pré-políticos*. Pode-se constatar que, ao mesmo tempo em que a escola se distingue da família devido à responsabilidade de se interpor entre esta e o mundo, ela se assemelharia à família por também ter um caráter *privado* e, por isso, pré-político.

Antes de avançarmos, cumpre apontar que, para Arendt (2007, p. 61), fenômenos poderiam ser considerados pré-políticos se tivessem como função “proteger o espaço político, ou para fundá-lo e ampliá-lo – mas sem serem políticos em si como tal. São fenômenos marginais que pertencem ao fenômeno da coisa política e, por causa disso, não são ela”. Segundo Benvenuti (2013, p. 89), a distinção entre fenômenos políticos e pré-políticos se justifica pelo “fato de que a política só se realiza quando estabelecida a condição de igualdade entre os atores que nela estão envolvidos – o que se mostra impraticável na relação educativa a qual se dá a partir da distinção óbvia de condições entre adultos e crianças”.

Alinhado à perspectiva psicanalítica, Lajonquière (2009) também sublinha essa assimetria no ato educativo e, em virtude disso, propõe a utilização dos termos *velhos e pequenos*, já que as acepções *velho-novo*; *grande-pequeno* ou *adulto-criança* apontariam para uma complementaridade simétrica imaginária.

Retomando a questão destacada anteriormente acerca da escola se assemelhar à família no que tange ao caráter privado e, ao mesmo tempo, ter a função de se interpor entre a família e o mundo, vale lembrar a reflexão arendtiana relativa ao fato de que “a criança não tem familiaridade com o mundo, [e por isso] deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova

chegue à fruição em relação ao mundo como ele é” (ARENDDT, 2009, p. 239). Eis aí um aspecto em que tanto o âmbito familiar, quanto o âmbito escolar se assemelhariam, qual seja, a tarefa de introduzir a criança no mundo. Nas duas citações abaixo se percebe que tanto pais quanto professores detém essa responsabilidade:

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. (ARENDDT, 2009, p. 235)

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. (Ibidem, p. 239)

Para que seja possível aprofundarmos a discussão concernente à suposta (e desejada) complementaridade (e continuidade) entre família e escola, cabe evidenciar inicialmente os elementos que seriam exclusivamente familiares, o que nos auxiliará na construção de uma diferenciação mínima entre os dois âmbitos.

Arendt (2005, p. 39) apontava que a especificidade relativa à esfera familiar residia no fato de que “nela os homens viviam juntos por serem a isso compelidos por suas necessidades e carências”. De acordo com a autora, essa necessidade intrínseca, cuja satisfação e resguardo competem à família, exige ocultamento.

“[...] as quatro paredes da propriedade particular de uma pessoa oferecem o único refúgio seguro contra o mundo público comum – não só contra tudo o que nele ocorre mas também contra sua própria publicidade, contra o fato de ser visto e ouvido. [...] O único modo eficaz de garantir a sombra do que deve ser escondido contra a luz da publicidade é a propriedade privada – um lugar só nosso, no qual podemos nos esconder”. (ARENDDT, 2005, p. 81)

As *necessidades e carências*, as quais Arendt se refere, têm um cunho biológico, concernente ao processo vital. Partindo de outras premissas de análise, cujo pilar irreduzível é o pressuposto conceito de inconsciente, considera-se que algumas proposições psicanalíticas acerca da particular tarefa da família possam ser extremamente interessantes a fim de fundamentar uma diferença mínima entre os âmbitos familiar e escolar.

Teperman (2012), em sua pesquisa de doutorado⁷², utiliza a expressão *família como resíduo*, com o objetivo de delinear um mínimo irreduzível, e imprescindível, à inscrição e constituição do sujeito, sendo que “esta irreduzibilidade remete à exigência de uma transmissão, transmissão dos elementos necessários para que haja sujeito. Lacan enfatiza que tal transmissão é de outra ordem que não a natural” (Ibidem, p. 69). Diante dessa perspectiva, não haveria na família algo da natureza – instintivo – que determinasse automaticamente a sobrevivência do filhote humano. Cabe lembrar que esse *filhote*, ao nascer, ainda precisará realizar um longo percurso para tornar-se *humano*, e isso só será possível via inscrição e transmissão familiar.

[...] o nascimento de um filho não determina automaticamente a constituição das funções parentais. Estas requerem um processo delicado de reordenamento simbólico e não estão determinadas pelos aspectos biológicos daqueles que constituem as figuras parentais. [...] o irreduzível da transmissão não reside no fato de que haja um homem e uma mulher no exercício das funções e tampouco a existência de pai e mãe conforma naturalmente – instintivamente – as operações fundamentais necessárias à constituição subjetiva. (TEPERMAN, 2012, p. 69)

No contexto desse trabalho, é extremamente relevante sublinhar o aspecto peculiar da imprevisibilidade de resultados dessa empreitada educativa. Levando-se em consideração o caráter irreduzível do inconsciente, “independentemente dos esforços pedagógicos de seu pai e sua mãe, [o sujeito] responde ao tipo de Outro ao qual se confronta. Com isso esvazia-se a perspectiva de que os pais podem controlar o que transmitem aos filhos e que, se forem competentes e estiverem pedagogicamente orientados, terão mais sucesso nessa empreitada” (TEPERMAN, 2012, p. 69).

Se aquilo que se transmite “do lado do Outro parental, não é necessariamente pronunciado ou formalizado” (Ibidem, p. 70), destaca-se um enigmático desejo particular dos pais por aquele filho. Um desejo não anônimo, condição essencial para que se coloquem em marcha os elementos mínimos para a constituição do sujeito. Não obstante, vale sempre lembrar que aquilo “que se arma do lado do sujeito a partir da transmissão familiar é absolutamente singular” (Ibid., p. 71). De forma eloquente, Teperman (2012, p. 70) acrescenta: “Assim, se o Outro é decisivo, ele não decide; quem decide é o sujeito”.

⁷² *Família, parentalidade e época: um “nós” que não existe*, tese defendida na Faculdade de Educação de São Paulo, em 2012.

Retomando as ideias arendtianas acerca daquilo que seria característico da organização do lar privado, como fenômeno pré-político, cabe apontar que a autora considera que “a força e a violência são justificadas nesta última esfera [do lar] por serem os únicos meios de vencer a necessidade [...]; a violência é o ato pré-político de libertar-se da necessidade da vida para conquistar a liberdade do mundo” (ARENDR, 2005, p. 40). A fim de justificar essa afirmativa, Arendt destaca o caráter despótico daquele que assumia o lugar de chefe da família na Antiguidade Clássica e reinava soberano sobre seus familiares e escravos.

Ousando mais uma articulação com pressupostos da psicanálise – mantidas as devidas diferenças relativas ao contexto das distintas proposições – vale assinalar que a violência, em uma perspectiva psicanalítica, é constitutiva das relações humanas. Logo ao iniciar sua vida, o filhote humano fica submetido a uma violência que o constitui. Violência constitutiva e fundamental, visto que introduz a noção de exterioridade, indispensável para o reconhecimento do *outro*, o qual precisa ser concebido como separado do *sujeito*. Essa separação forçada, violenta, é imprescindível para romper a unicidade e provocar o advir do sujeito.

Marin (2006) adverte que “é preciso responsabilizar-se pelos encontros humanos e pelos restos de violência que deles resultam”. Especificamente em relação ao âmbito escolar, a autora acrescenta que “o educador precisa tolerar a Violência Fundamental que a ação educativa provoca” (Ibidem).

E para que a família possa cumprir sua tarefa de inscrever e transmitir um *resíduo* mínimo que auxilie a criança no seu trajeto singular (e certamente tortuoso e violento) de ascender à posição desejante, seria necessário, tal como observa Arendt, o resguardo e o ocultamento da vida no lar. Sem os holofotes do mundo comum, na esfera pública, seria possível que houvesse tempo e disponibilidade para a transmissão familiar, sempre incerta e imperfeita.

[...] há muitas coisas que não podem suportar a luz implacável e crua da constante presença de outros no mundo público; neste, só é tolerado o que é tido como relevante, digno de ser visto ou ouvido, de sorte que o irrelevante se torna automaticamente assunto privado. É claro que isto não significa que as questões privadas sejam geralmente irrelevantes; pelo contrário, veremos que *existem assuntos muito relevantes que só podem sobreviver na esfera privada*. (ARENDR, 2005, p. 61, grifos nossos)

No trecho abaixo se verifica de modo contundente que o ideal de complementaridade-continuidade entre família e escola exacerba sobremaneira a

questão destacada por Arendt relativa à diluição da fronteira entre as esferas pública e privada.

M. [professora] fez curso para trabalhar com inclusão e ficou sabendo que um tratamento com psiquiatra poderia ajudar no caso de paralisia cerebral. Ela sugeriu, eu [mãe] topei, e fomos juntas à primeira consulta. M. contou ao médico como meu filho se comportava na sala de aula. P. melhorou 90% em menos de um ano. Fiquei admirada porque, até então, eu nunca tinha sido aconselhada a fazer esse tipo de tratamento com meu filho. (*Nova Escola*, edição especial, outubro/ 2006)

Implicitamente, no trecho acima, se evidencia uma insuficiência dessa mãe – rapidamente *complementada* pela escola – no que concerne à falta de informação sobre a importância de um tratamento psiquiátrico para o filho. Vale ressaltar que a referida paralisia cerebral, assim como todos os afetos mobilizados nessa mãe, deveriam fazer parte daqueles *assuntos muito relevantes que só podem sobreviver na esfera privada*. Em nome de uma parceria imprescindível, a escola não só vai até a família como também participa da consulta médica do aluno. Como garantir um mínimo de ocultamento e resguardo para que a família possa se autorizar a transmitir suas marcas simbólicas?

É notório que a família contemporânea não pode mais se dar ao luxo ao ocultamento. Desde o momento do parto, praticamente em *tempo real*, somos invadidos pela ambição de sermos vistos e ouvidos. Os *mistérios da vida*, dentre os quais o nascimento, rapidamente estão disponíveis e podem ser compartilhados em redes sociais.

Essa ânsia de publicidade não pode ser confundida com a esfera pública, conceituada por Arendt. Antes, parece ser a confirmação daquilo que a autora propõe ao evidenciar que “Parece ser da natureza da relação entre as esferas pública e privada que o estágio final do desaparecimento da esfera pública seja acompanhado pela ameaça de igual liquidação da esfera privada” (ARENDR, 2005, p. 70). A fim de argumentar essa proposição, a autora considera: “a esfera pública porque se tornou função da esfera privada, e a esfera privada porque se tornou a única preocupação comum que sobreviveu” (Ibidem, p. 79).

A família não está imune aos efeitos dessa diluição da fronteira entre o âmbito público e privado. Eventos antes protegidos da luz pública – sob a proteção e ocultamento da esfera privada – hoje são lançados ao domínio público, globalizado. “São cada vez mais expostos assuntos e experiências que tradicionalmente eram

preservados no âmbito privado – como a dor, o amor e a morte, que, por encerrarem os mistérios da existência, deveriam ser protegidos da luz pública” (CARVALHO, 2013, p. 80).

É nesse contexto que Arendt (2005) prefere distinguir *esfera pública* do termo *esfera social*, “uma nova esfera, nem propriamente pública nem privada”, a qual expulsa “da esfera pública aquilo que lhe era mais característico: a *ação política*. Ela se torna, na melhor das hipóteses, mera coadjuvante para o êxito da vida privada” (CARVALHO, 2008, p. 417, grifos do autor).

A designação arendtiana de *esfera social* é mais uma chave para entender o ideal em circulação apresentado no início dessa seção relativo à complementaridade-continuidade entre família e escola. “A notável coincidência da ascensão da sociedade com o declínio da família indica claramente que o que ocorreu na verdade foi a *absorção da família por grupos sociais correspondentes*” (ARENDRT, 2005, p. 49, grifos nossos). O ideal social em questão pressupõe uma suposta igualdade entre diversas instâncias sociais.

Arendt (Ibidem, p. 51) argumenta que essa “igualdade moderna, baseada no conformismo inerente à sociedade” só seria possível “porque o comportamento substituiu a ação como principal forma de relação humana”. Com essa substituição da *ação*, a qual tem um caráter sempre imprevisível, “a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los “comportarem-se”, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada” (Ibid., p. 50).

Quando a escola pretende ser uma continuidade da família, o que se evidencia é tanto uma descaracterização do âmbito familiar quanto do âmbito escolar. A escola, ao entrar no ambiente familiar, tende a *normalizar os seus membros, a fazê-los “comportarem-se”*, a partir de uma atitude vigilante, policial⁷³. O trecho abaixo é um exemplo dessa invasão da escola na família:

Como os pais podem ajudar a escola a domar as ferinhas. [...] Desenvolver em casa uma “pedagogia de participação” da criança (nas decisões e nos trabalhos domésticos) [...] (Nova Escola, edição 86, agosto/1995, p. 49)

⁷³ Uma referência ao célebre livro de Jacques Donzelot (2001), *A polícia das famílias*.

O que se explicita no destaque anterior é a *harmoniosa* utilização de um termo eminentemente escolar – pedagogia – no universo familiar. Uma verdadeira extensão dos domínios pedagógicos! Além disso, cabe acrescentar que a mencionada *pedagogia de participação* seria uma estratégia para obscurecer a autoridade dos adultos, já que as crianças teriam a prerrogativa de participar das decisões, como se adultos e crianças estivessem simetricamente na mesma posição.

No trecho abaixo também se apresenta novamente uma diluição da fronteira entre a família e a escola, contudo o que se destaca aqui é o ponto que deveria ser comum a ambas: o desenvolvimento emocional dos alunos.

Se as famílias estão dividindo com a escola a responsabilidade pela educação das crianças, o aprendizado emocional torna-se também um compromisso pedagógico. O desenvolvimento emocional, G. comprova, tem reflexos diretos no aproveitamento escolar à medida que os alunos se tornam mais sociáveis, responsáveis e automotivados. (*Nova Escola*, edição 110, março/1998, p. 46)

Se é que seria possível (ou mesmo desejável) o referido *aprendizado emocional*, surpreende a associação do termo *emoção* com a ideia de *compromisso pedagógico*. Se a família e a escola se assemelham – como discutido anteriormente a partir das concepções de Hannah Arendt – devido ao fato de ambas introduzirem a criança no mundo, o ideal contemporâneo disseminado de que essas instâncias teriam que *trabalhar em parceria*, é radicalmente oposto àquilo que desenvolvemos nesse trabalho. Dito de outro modo, quando a escola quer a parceria da família (e também o contrário) o que se sobressai é a ambição totalizante de *conhecer integralmente* o aluno, ou seja, um empuxo na direção À criança e não em direção ao mundo. Talvez essa seja a questão quando se propõe o referido *desenvolvimento emocional* como sendo uma tarefa escolar. Cabe perguntar quais emoções seriam desenvolvidas. Certamente aquelas que pudessem garantir a fabricação d'A criança.

Nesse momento é importante salientar o caráter *privativo* do termo *esfera privada*. Se Arendt evidenciava a necessidade do ocultamento do lar para que fossem garantidas as condições mínimas para a posterior entrada na *polis*, ela também sublinhava que uma vida essencialmente privada seria muito limitada. De acordo com a autora, “A esfera da *polis*, ao contrário, era a esfera da liberdade, e se havia uma relação entre essas duas esferas era que a vitória sobre as necessidades da vida em família constituía a condição natural para a liberdade na *polis*” (ARENDR, 2005, p. 40).

Se a inscrição e transmissão familiar, enquanto *resíduo*, puder ser garantida, a entrada na *polis* poderá acontecer. E é justamente nesse intervalo – *entre o sombrio interior do lar e a luz da esfera pública* – que se inscreveria a especificidade do âmbito escolar. Ainda sob algum resguardo e ocultamento⁷⁴, a escola teria a função de ampliar a introdução da criança no mundo comum, não mais familiar. Como se as luzes da esfera pública, aos poucos, incidisse sobre a criança, visto que na escola ela teria contato com outras dimensões do mundo. A partir dessa ampliação, seria possível mais tarde, na *polis*, viver de modo mais intenso a luminosidade pública.

Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública, em comparação com a qual até mesmo a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou a multiplicação de cada indivíduo, com os seus respectivos aspectos e perspectivas. A subjetividade da privacidade pode prolongar-se e multiplicar-se na família; pode até tornar-se tão forte que o seu peso é sentido na esfera pública; mas esse “mundo” familiar jamais pode substituir a realidade resultante da soma total de aspectos apresentados por um objeto a uma multidão de espectadores. (ARENDRT, 2005, p. 67)

Podemos sublinhar que o aspecto subjacente a essa dificuldade contemporânea em distinguir as especificidades dos âmbitos familiar e escolar seja a extrema valorização contemporânea outorgada ao especialista. Portador de um discurso tecnocientífico, o qual se caracteriza pela série supostamente harmônica de enunciados oriundos de simplificações e diluições do conhecimento científico, com ênfase no aspecto pragmático e, por isso, técnico, o requisitado especialista é chamado para salvaguardar tanto a família quanto a escola, visto que ambas se mostrariam insuficientes. Insuficiência que é concebida como sendo circunstancial – fruto de *falta de informação especializada* – e não em seu caráter estrutural, visto que todo ato educativo é – felizmente – insuficiente, o que possibilita ao sujeito *desejar saber* mais, para-além de seus pais e mestres.

⁷⁴ É curioso perceber que nas creches comumente há uma separação entre o berçário, local em que os bebês ficariam até começar a andar, e o restante da escola. A inserção no novo universo escolar é feita aos poucos. No início ainda são necessários o ocultamento e o resguardo oferecidos no berçário. Paulatinamente os bebês começam a andar e são inseridos em um ambiente que não mais privilegiaria somente o *particular* (no berçário cada um tem seu próprio ritmo de sono e alimentação), mas sim o *coletivo*. Comer junto à mesa, obedecer a regras, enfim, *ser visto e ser ouvido por outros*. Um destaque arquitetônico também chama a atenção. Normalmente nas fachadas das creches há um grande muro que impossibilita a visão interior e/ou exterior. Como bem define Arendt (2009, p. 242), “a tarefa [educacional] é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo”.

O que parece se evidenciar quando se incentiva um vínculo estreito entre escola e família é o *conhecimento integral* do aluno. O saber especializado, com sua pretensão totalizante, expõe um excesso de sentido, o que explicita a concepção de que quanto mais se sabe, mais se domina. Aquilo que a escola não *detectasse* nos alunos (o termo é proposital para indicar a incidência do saber médico), poderia ser complementado a partir de informações obtidas através da família. O trecho abaixo é um exemplo dessa complementaridade:

A troca de informações com os pais do aluno é outro ponto importante, até para você saber se ele se comporta do mesmo modo fora da escola. Nem sempre o professor consegue dar conta do recado e o encaminhamento a um terapeuta é necessário. (*Nova Escola*, edição 187, novembro/2005, p. 67)

Novamente aparece acima a questão da insuficiência, mas dessa vez relacionada ao professor. Dessa forma, efetivamente família e escola têm muito em comum: ambas seriam insuficientes e, desse modo, se justificaria a produção, disseminação e consumo dos saberes ditos especializados.

Se esse movimento de proximidade entre a escola e a família é paradigmático da atualidade, levantamos como hipótese de que ele parece ganhar ainda mais impulso com a circulação dos ideais da Educação Inclusiva. Vejamos os dois trechos abaixo:

A participação da família ajuda em qualquer caso, mas, se o aluno é surdo, a conversa precisa ser mais constante e aprofundada. Descubra como é a comunicação em casa, desde a linguagem utilizada até o que mais chama a atenção da criança. (*Nova Escola*, edição 221, abril/2009)

A busca do professor por informações sobre transtornos e síndromes é, sem dúvida, importante. Mas, para compreender o estudante em si mesmo, é preciso recorrer à família. Só ela pode revelar com clareza a criança em sua subjetividade e particularidade. Por isso, a relação com ela deve ser valorizada. (*Nova Escola*, edição 008, junho/julho/ 2010)

Quando se trata do aluno *especial*, se exacerba o furor na busca pela parceria com a família. Diante da angústia do não-saber frente à radicalidade da diferença, o que parece se impor é tentativa de apagamento da estrangeirice que retorna na presença do chamado *incluído*. O atendimento *especializado* – em nome de uma (suposta) pacificação – dissemina a ilusão de que seria possível obliterar a angústia, a qual insistentemente não cessa de retornar.

O trecho abaixo é mais um exemplo desse furor pela parceria com a família, a qual possibilitaria o tão alardeado *conhecimento integral*.

Para que a escola assuma uma postura inclusiva, o ideal é que as alternativas de comunicação se estendam também aos pais [de alunos surdos]. Para tanto, vale fazer uma pesquisa para saber se algum responsável tem algum tipo de deficiência. Esse estudo pode ser feito por meio de visitas à casa dos estudantes, com o apoio de um intérprete de Libras, para entrevistar as famílias, ou por questionários que tenham formatos acessíveis. "Não adianta buscar a inclusão apenas do aluno se sabemos que a família desempenha um papel importante na formação do filho e precisa acompanhar os processos de ensino e aprendizagem", diz C. W. [superintendente da Escola de Gente, organização que promove projetos de comunicação inclusiva]. (*Nova Escola*, edição 017, dez 2011/ jan 2012)

Interessante destacar que o redentor *conhecimento integral*, quando se trata da alteridade *especial*, não se refere apenas ao aluno, mas se estende também à família, já que *não adianta buscar a inclusão apenas do aluno*. Uma ampliação dos domínios do especialista, agora ancorado na alardeada necessidade imperiosa da parceria entre escola e família.

Outra estratégia do saber dito especializado – tão marcadamente presente na escolarização do aluno *especial* – que teria também como objetivo invadir o espaço privado da família, aparece na forma de propostas de orientações, cursos e palestras oferecidos pela escola aos pais. Mais uma tentativa de normatização dos comportamentos, dessa vez ampliada para o universo familiar (como lidar com o *despertar* da sexualidade de um filho com Síndrome de Down, por exemplo). Como bem observa Teperman (2012, p. 109), “uma época na qual a função, a disponibilidade e o lugar que ocupam os pais [e professores, poderíamos acrescentar] são questionados”, abre-se espaço para a produção e consumo do saber especializado.

O especialista da família, ao convocar os pais a um retorno à escola, transmitindo-lhes seus conhecimentos específicos sobre a criança, institui o discurso da ciência no lugar da transmissão. No lugar do saber inconsciente, da implicação, da angústia e dos riscos implicados no ato educativo, impõe-se um discurso totalizante, sem brechas, sem exceções, sem vazio, confirmando a formulação de Lacan sobre a criança generalizada. (TEPERMAN, 2012, p. 109)

No trecho a seguir se destaca a ascensão do “especialista da família”, como nomeia Teperman (2012), contudo sob o amparo e patrocínio da instituição escolar.

A escola pode convidá-los [os pais] para discussões com especialistas sobre a questão de limites, sobre sexualidade, sobre problemas comuns à adolescência etc. Um aspecto, porém, precisa ser bem definido sempre: a integração é útil para todos, mas escola e família têm funções diferentes, exercem papéis sociais complementares. (*Nova Escola*, edição 86, agosto/1995, p. 50)

Mais uma vez se alerta no trecho acima que *a integração é útil para todos, mas escola e família têm funções diferentes, exercem papéis sociais complementares*. Interessante destacar essa insistência em advertir a distinção entre as funções da família e da escola. Insistência que parece desvelar exatamente o seu oposto, qual seja, a semelhança, a complementaridade e a continuidade tão explícitas no ideal disseminado referente à imprescindível parceria entre o âmbito familiar e escolar.

Teperman (2012) sublinha que os pais efetivamente têm demandado mais auxílio especializado em sua tarefa educativa. Todavia, a autora salienta que essa demanda teria relação com o excesso de oferta.

Na mesma medida, vem aumentando visivelmente a oferta de dispositivos (escuta de pais, escola para pais, orientação de pais) e de publicações voltadas aos pais, invocando as competências parentais, ou as melhores maneiras de bons pais produzirem crianças competentes. Vale destacar que mesmo que vejamos como legítimas as demandas por parte dos pais, é preciso separá-las das respostas que o “especialista da família” sente-se convocado a oferecer; pois é possível que estejamos diante de uma inversão: grande parte da demanda verificada nos pais na atualidade parece configurar-se a partir da oferta excessiva e generalizada nos discursos normativos da parentalidade. (TEPERMAN, 2012, p. 127)

Importante evidenciar que a (suposta) insuficiência familiar relativa à inserção escolar de um aluno *especial* é explícita em um importante marco legal da Educação Inclusiva, qual seja, a Declaração de Salamanca. No texto há cinco artigos específicos acerca da *Parceria com os pais* (artigos 57 a 60). Reproduzimos abaixo o primeiro artigo que trata dessa questão:

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca. (UNESCO, 1994, artigo 57).

A citação acima é extremamente representativa de uma ideia recorrente acerca da insuficiência da família, sobretudo quando há o *especial* em jogo. Essa (suposta) ineficiência justificaria a necessidade de supervisão, afinal *Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais*. A pretensa urgência de supervisão dessas famílias se caracterizaria em *provisão de informação e treinamento em habilidades paternas*. Cada vez mais se dissemina a ideia de que pais (e professores, como discutimos anteriormente) precisariam ser vigiados e governados, o que efetivamente garante mais espaço para a produção e consumo de saberes ditos especializados.

Um último destaque antes de finalizar essa seção refere-se à participação dos pais como meros intermediários entre a escola e o requisitado especialista. Vejamos os dois trechos abaixo:

A decisão de encaminhar o aluno à terapia cabe apenas aos pais. Se eles não tiverem condições de arcar com um tratamento particular, informe que existem clínicas ligadas a universidades que prestam atendimento gratuito. Peça ajuda à direção da escola para fazer os contatos. (*Nova Escola*, edição 167, novembro/2003, p. 28)

Se a criança apresenta alguns dos problemas abaixo, é necessário avaliá-la em conjunto com outros professores e o coordenador pedagógico e, se necessário, recomendar aos pais o encaminhamento a um especialista. (*Nova Escola*, edição 188, dezembro/2005, p. 61)

Além desses trechos acima evidenciarem novamente a incidência do saber especializado, parecem também denunciar que a tão apregoada parceria entre família e escola efetivamente se assemelha a uma grande cortina de fumaça que talvez dificulte a percepção de que ambas as instâncias seriam insuficientes, como já discutimos anteriormente. Nem a família, em sua tarefa de transmissão de um *resíduo* mínimo, tampouco a escola em sua incumbência de introduzir a criança no mundo não-familiar, teriam legitimidade social para se autorizarem a educar. Será que estaríamos assistindo ao paulatino abandono dos *novos* pela família e pela escola, em nome de uma servidão voluntária ao anônimo e pretensamente científico saber especializado?

C A P Í T U L O 4

Não só para todos mas ainda para cada um

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas. (ARENDETT, 2005, p. 188)

Esse último capítulo pretende dialogar com o título desse trabalho, *Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*. A primeira observação a ser feita refere-se à retirada da conjunção alternativa *ou* (para todos *ou* para cada um) e a utilização da conjunção aditiva *não só...mas ainda* (*não só* para todos *mas ainda* para cada um). Uma conjunção alternativa expressa a ideia de alternância ou de escolha, indicando fatos que se realizam separadamente, já uma conjunção aditiva indica o oposto, uma adição, um acréscimo.

Buscamos evidenciar até esse momento do trabalho o quanto os ideais disseminados acerca da Educação Inclusiva no Brasil têm engendrado o paradoxal retorno revigorado do *especial*, o que tem caracterizado, de acordo com Nabuco (2010), uma “psicopatologia da inclusão”, devido ao excesso classificatório em jogo na determinação do chamado público-alvo da Educação Especial, a partir da histórica aliança de compromisso Medicina-Psicologia-Pedagogia. Diante dessa perspectiva, sobressai uma alternância (por isso a escolha pela conjunção *ou*) entre um *para todos* estandardizado, homogeneizante e pretensamente harmônico, ditado pelo discurso jurídico que apregoa o cumprimento incondicional da inclusão total, irrestrita e o menos explícito *para cada um*, ou seja, a ânsia pelo protocolo perfeito, sob medida, o qual pressupõe que haveria uma correspondência direta entre “O” diagnóstico e “A” metodologia mais adequada, por exemplo. O aluno em questão, reduzido ao significante *incluído*, quase como uma referência a uma etnia estrangeira supostamente

homogênea⁷⁵, tornar-se-ia totalmente *compreensível* graças à captura e aprisionamento da sua singularidade por um discurso tecnocientífico.

A alternância mencionada significa que ora o ideário pedagógico coloca em relevo o midiático *Viva as diferenças!*, em que *cada um* é milimetricamente observado, categorizado e contabilizado em sua alardeada (e supostamente *compreendida*) diferença, ora se apregoa o não menos midiático *Somos todos iguais*, o qual denota uma ambição exacerbada de que *todos* estejam harmoniosamente juntos.

Todavia, haveria uma possibilidade de dialetizar esses termos a fim de que novos significados pudessem advir? Essa é a proposta desse capítulo. Problematizar o *para todos* e o *para cada um*; deslindar algumas de suas nuances e, a partir de uma inflexão do que foi apontado até aqui, anunciar uma (im)possível empreitada educativa que seja *para todos*, mas que também conceda espaço para as inevitáveis tensões de *cada um*.

Antes de nos aprofundarmos naquilo que seria o ponto nodal desse capítulo, faz-se necessária uma digressão que nos possibilite arregimentar alguns argumentos que justifiquem nossa proposição de que um (des)encontro possível entre o *para todos* e o *para cada um* necessariamente dar-se-ia *em tensão*. Diante dessa perspectiva, propõe-se a divisão do presente capítulo nas seguintes seções: (1) o irredutível da pulsão; (2) o especialista e o apagamento da alteridade; (3) a lei como tabu; (4) Para todos? e (5) Para cada um?. Novamente se impõe um esforço didático na escolha por essa subdivisão, contudo se constata que os referidos temas se entrelaçam.

⁷⁵ Aqui nos referimos a uma observação de Calligaris, citada por Reino e Endo (2012, p. 25): “Em São Paulo, onde vive uma grande comunidade de imigrantes japoneses, qualquer oriental, chinês ou coreano, é um “japa””. Relativo a essa citação, Reino e Endo (Ibidem) comentam: “ao se elevar uns traços à categoria de gerais e definidores de uma etnia, já não se vê mais nada além dos supostos traços definidores. Em outros termos, podemos dizer que uma etnia vê a outra como uma grande massa amorfa, cujos integrantes não são distinguíveis entre si, mas se diferenciam de outra por traços gerais [...]”.

4.1 O irreduzível da pulsão

[...] O queres estares sempre a fim
 Do que em mim é de mim tão desigual
 Faz-me querer-te bem, querer-te mal
 Bem a ti, mal ao queres assim
 Infinitivamente pessoal
 E eu querendo querer-te sem ter fim
 E, querendo-te, aprender o total
 Do querer que há, e do que não há em mim
 (*O Queres* – Caetano Veloso)

Longe de ambicionar uma extenuada inserção em um dos conceitos freudianos mais fundamentais na construção dos alicerces da Psicanálise, nos interessa introduzir o termo *Trieb* com o preciso objetivo de desmascarar o hegemônico discurso pedagógico no que tange ao ideal de simetria, largamente difundido, entre ensino/aprendizagem e professor/aluno.

A pulsão – tradução direta do alemão *Trieb* – remete à ideia de impulso e, de acordo com Roudinesco e Plon (1998, p. 628), “Empregado por Sigmund Freud a partir de 1905, tornou-se um grande conceito da doutrina psicanalítica, definido como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem”.

Vale destacar, a partir da citação acima, o aparente caráter antitético dos termos *organismo* e *inconsciente*, assim como a referência ao uso inaugural do conceito de pulsão em 1905, ou seja, no texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Destacamos que esse antagonismo seria aparente justamente porque a pulsão faria fronteira entre o somático e o psíquico. Não é por acaso que Freud apresenta esse conceito em um texto sobre sexualidade, marcando definitivamente o caráter pulsional da sexualidade humana e desalojando-a da natureza. A partir dessa perspectiva, haveria sim um *resto de natureza*, porém sem objetivo ou objeto predeterminados. Se os outros animais já sabem *a priori* o que fazer diante dos imperativos orgânicos, nós – seres humanos desnaturados – não temos esse conforto instintivo, o que nos obriga a recobrir (sempre parcialmente) os mesmos imperativos com construções psíquicas.

Interessante apontar que Freud, *avant la lettre*, contrariava a hegemônica ideia de que a homossexualidade fosse uma patologia a ser combatida ou curada. Muitas décadas antes que instituições oficiais⁷⁶ legitimassem essa posição, o autor já

⁷⁶ Somente após intensa luta promovida por movimentos norte-americanos que pleiteavam direitos civis para os homossexuais – inclusive com enfrentamento policial – a homossexualidade, em 1973, deixou de ser classificada como transtorno pela Associação Americana de Psiquiatria. A Associação Americana de

argumentava que “A pesquisa psicanalítica se opõe com o máximo de decisão que se destaquem os homossexuais, colocando-os em um grupo à parte do resto da humanidade, como possuidores de características especiais”. E ainda acrescenta que “do ponto de vista da psicanálise, o interesse sexual exclusivo de homens por mulheres também constitui um problema que precisa ser elucidado, pois não é fato evidente em si mesmo, baseado em uma atração, afinal de natureza química” (FREUD, 1905/1969, p. 146, nota de rodapé acrescentada em 1915).

Discutir sobre a homossexualidade indica a prevalência pulsional no comportamento humano, o que significa que a pluralidade é a regra, e não a exceção. Além do posicionamento contrário em relação à patologização da homossexualidade, na citação acima Freud ainda vai mais longe ao propor que a heterossexualidade *não é um fato evidente em si mesmo* e, por esse motivo, também precisava ser elucidada. Esse debate interessa no contexto desse trabalho, visto que a escola comumente centra sua atenção no desvio, como se a normalidade fosse óbvia em si mesma. O que subjaz é uma pretensão de normatização, ou seja, a imposição de um padrão único, sem fendas, sem variações. E tudo o que escapar, será *incluído*.

Admitir a pulsão como constitutiva do nosso psiquismo traz como consequência, no mínimo, duas questões fundamentais. Primeiramente, se há a necessidade de construirmos contornos ao redor desse *resto de natureza*, fica claro que isso precisa acontecer a partir da presença de outros ou, como preferia Lacan, do Outro Primordial. Paralela a essa constituição subjetiva que não pode prescindir da alteridade, de modo paradoxal, percebe-se a dificuldade estrutural e intransponível de toda relação do sujeito com o outro.

Esse *resto de natureza* nunca cessa de não se inscrever, o que nos obriga a um árduo trabalho psíquico de construção do eu a partir do outro. Como bem esclarece Lerner (2013, p. 40), “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

Psicologia adotou o mesmo procedimento em 1975, ao deixar de considerar a homossexualidade uma doença. No Brasil, em 1984, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) posicionou-se contra a discriminação e considerou a homossexualidade como algo não prejudicial à sociedade. Em 1985, a ABP foi seguida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), que deixou de considerar a homossexualidade um desvio sexual. No dia 17 de maio de 1990, a Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da sua lista de doenças mentais, a Classificação Internacional de Doenças (CID).

semelhante”. Tensão essa estrutural e intransponível, o que revela que “a aceitação imediata da alteridade é metapsicologicamente impossível. Há uma série de obstáculos que se opõem ao reconhecimento do outro” (REINO; ENDO, 2012, p. 17).

Lerner (2013) destaca três dimensões da alteridade na obra de Freud, quais sejam, 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. Diante dessa perspectiva, podemos sublinhar que a busca – muitas vezes marcada no ideário em circulação relativo à Educação Inclusiva – de relações estáveis e harmônicas, como se fosse possível a aceitação plena e incondicional da alteridade, na verdade aponta seu avesso, qual seja, uma tentativa de apagamento da radicalidade da alteridade.

Duas referências de Freud nos auxiliam a dimensionar a dificuldade estrutural concernente ao (des)encontro com o outro. A primeira diz respeito à introdução do termo “narcisismo das pequenas diferenças”, apresentado inicialmente em 1918:

Crawley, numa linguagem que difere apenas ligeiramente da terminologia habitual da psicanálise, afirma que cada indivíduo é separado dos demais por um “tabu de isolamento pessoal” e que constitui precisamente as pequenas diferenças em pessoas que, quanto ao resto, são semelhantes, que formam a base dos sentimentos de estranheza e hostilidade entre eles. Seria tentador desenvolver essa ideia e derivar desse ‘narcisismo das pequenas diferenças’ a hostilidade que em cada relação humana observamos lutar vitoriosamente contra os sentimentos de companheirismo e sobrepujar o mandamento de que todos os homens devem amar ao seu próximo. (FREUD, 1918/1969, p. 184)

A partir da citação acima, nos interessa sobretudo destacar a proposição freudiana no que tange à hostilidade inerente em todas as relações humanas, o que contraria tanto os sentimentos solidários quanto o mandamento bíblico *Amai o próximo como a ti mesmo*. Isso não significa que não devamos conceber a solidariedade como um atributo importante na convivência entre os humanos. Não obstante, a reflexão freudiana aponta que a *mínima diferença* entre mim e o outro já bastaria para ativar no sujeito reações de estranheza, as quais podem se manifestar de inúmeras formas, desde o evitamento, escárnio, nojo, comiseração até comportamentos violentos. No que concerne ao mandamento bíblico, cabe assinalar a segunda parte *como a ti mesmo*. Haveria sempre em jogo, nas interações humanas, um inequívoco traço narcísico, cuja busca imaginária estaria atrelada a idealizar o outro a partir de alguma marca inscrita em

nós mesmos. Tal como no mito, Narciso está fadado (ou condenado, já que se tratou de uma maldição) a se relacionar com a própria imagem até a morte.

Reino (2012, p. 114) ressalta que a noção freudiana de *narcisismo das pequenas diferenças* se mostraria oposta à formação da massa, “Afinal, os integrantes de uma massa supõem-se todos irmãos indiferenciados, como se tivessem a mesma forma. O que nos remete ao paradoxo que se encontra na formação da massa: a especificidade do outro é suportada na medida em que essa mesma especificidade é perdida – e a alteridade é *uni-form-izada*”. O risco do benevolente mandamento inclusivo *para todos* é que ele possa se converter em um ideal de massa homogênea, uniforme, cuja alteridade teria que ser forçosamente apagada, diluída, pasteurizada. Mais uma vez aponta-se o risco de aniquilamento da radicalidade da alteridade. De acordo com Fuks e Koltai (2013, p. 195), “O fenômeno grupal de amor aos seus e ódio ao outro, que obedece à lógica do *narcisismo das pequenas diferenças*, base da constituição do “nós” e do outro, se levado ao paroxismo, desemboca, inevitavelmente, na segregação do estrangeiro, outro a quem os idênticos endereçam o ódio que circula entre eles próprios”.

Se a massa tenderia à uniformização, como bem aponta Reino (2012), e a *mínima diferença* bastaria para o acionamento da hostilidade, podemos nos interrogar o quanto a radical diferença dos chamados incluídos – os quais escancaram essa radicalidade em seus corpos, em sua linguagem ou em sua desrazão – ameaçam a (suposta) massa uniforme.

Em *Totem e tabu* (1913/2013), podemos considerar outro elemento relevante, o qual pode ser articulado às reflexões propostas nessa seção, qual seja, a questão da segregação. Voltolini (2004b, p. 97) discute o mito freudiano da horda primeva⁷⁷, “construção feita por ele [Freud] para dar conta de uma origem do humano enquanto cultura” e destaca que “o contrato entre os irmãos dá-se sob forma de um pacto que prescreve que ninguém deve almejar ocupar o lugar de exceção (lugar ocupado pelo pai,

⁷⁷ Nesse mito freudiano, o Pai Primevo era aquele que tinha acesso a todas as mulheres, sendo o único a poder gozar. Ciumento, possessivo, expulsava seus filhos tão logo eles cresciam. Os irmãos, excluídos, matam o pai e o devoram, com o intuito de adquirir sua força, por identificação. Agora todos tinham acesso às mulheres, porém os irmãos são tomados por um grande sentimento de culpa diante da irrupção, sob a forma de remorso, do sentimento de afeição recalcado, da ambivalência amor-ódio em relação ao pai. A fim de solucionar esse conflito eles instituem leis baseadas em duas interdições: a do incesto e do parricídio. Os dois tabus são resultantes do sentimento de culpa filial e correspondem aos dois desejos recalçados do Complexo de Édipo. Como bem enfatiza Freud (1913/2013, p. 120-121), “onde existir uma proibição deve haver um desejo por trás”.

que por isso foi morto), sob pena de ter o mesmo destino do Pai, ou seja, a morte” (Ibidem).

Outro efeito importante do lugar de exceção na estrutura refere-se ao princípio da agregação entre os homens. Uma vez decidido o elemento comum (sempre da ordem de um traço) que une por identificação os membros de um grupo, definem-se ao mesmo tempo e pelo mesmo ato aqueles que estarão fora do grupo. 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 pertencerá ao grupo. [...] Ou seja, não há como agregar sem segregar. (VOLTOLINI, 2004b, p.99)

Na perspectiva freudiana, a origem da fraternidade tem direta relação com a segregação. Isso configura uma impossibilidade lógica de *incluir todos*, visto que aquilo que unifica um grupo, necessariamente o diferencia de outro. De acordo com Fuks e Koltai (2013, p. 195), “a coesão comunitária está na dependência direta dos afetos – amor e ódio – sempre orquestrados pela ordem do primeiro entre os idênticos e do segundo dirigido ao outro”.

Dessa forma, não haveria possibilidade da formação de um grupo em que *todos* estivessem incluídos. Afinal, “Estamos diante também [em *Totem e tabu*] de uma determinada concepção de sociedade e cultura que subtende uma luta incessante entre o mesmo (identidade) e os outros (traços identificatórios)” (FUKS; KOLTAI, 2013, p. 197).

Outra relevante referência freudiana no tocante à impossibilidade de relação perfeita, sem entraves, com o outro, parte de uma citação do autor de uma parábola criada por Schopenhauer⁷⁸:

Um grupo de porcos-espinhos apinhou-se apertadamente em certo dia frio de inverno, de maneira a aproveitarem o calor uns dos outros e assim salvarem-se da morte por congelamento. Logo, porém, sentiram os espinhos uns dos outros, coisa que os levou a se separarem novamente. Dessa maneira foram impulsionados, para trás e para a frente, de um problema para o outro, até descobrirem uma distância intermediária, na qual podiam mais toleravelmente coexistir. (SCHOPENHAUER apud FREUD, 1921/1969, p. 128)

Essa magnífica parábola do porco-espinho evidencia o caráter suportável (no melhor dos casos) relativo às interações humanas. A constante tensão entre o enamoramento narcísico e o empuxo ao outro nos coloca indefinidamente diante do

⁷⁸ Segundo referência de Freud (1921/1969, p. 128, nota de rodapé), a parábola de Schopenhauer é parte integrante do texto *Parerga e Paralipomena*, parte II.

dilema de se resguardar ou se expor. Parafraseando Schopenhauer, estamos sempre entre o frio e o espinho.

Reino e Endo (2012, p. 20) apresentam um interessante comentário feito por Schopenhauer acerca da mencionada parábola:

Assim a necessidade de companhia, nascida do vazio e da monotonia do próprio interior, impulsa [sic] os homens a unirem-se; mas suas muitas qualidades repugnantes e defeitos insuportáveis os conduzem a se separarem uns dos outros. A distância intermediária que ao final encontram e na qual é possível que se mantenham juntos é a cortesia e os bons costumes. Na Inglaterra, àqueles que não se mantêm a essa distância se grita: *keep your distance!* – Devido a ela, a necessidade de esquentar-se mutuamente não se satisfaz por completo, em compensação não se sente o espetar dos espinhos. – Não obstante, aquele que possui muito calor interior próprio fará melhor em se manter longe da sociedade para não causar nem sofrer nenhuma moléstia. (SCHOPENHAUER apud REINO; ENDO, 2012, p. 20)

Alguns elementos importantes dessa citação podem ser articulados ao contexto desse trabalho. Inicialmente se constata, mais uma vez, que estar junto, apesar de inevitável, também resulta em mal-estar. Não obstante, um trecho dessa citação remete implicitamente à tarefa educativa, qual seja, *A distância intermediária que ao final encontram e na qual é possível que se mantenham juntos é a cortesia e os bons costumes*. Como seria possível ter acesso à cortesia e aos bons costumes se não através da educação? Uma educação que certamente impõe restrições – em termos lacanianos, restrição de gozo – visto que *estar junto* impõe uma perda: ou bem nos esquentamos ou não sentimos o espetar dos espinhos. De acordo com Reino e Endo (2012, p. 20), “E o homem – porco-espinho que é – vive entre essas duas impossibilidades: ou só e com frio, ou com o outro e seu espinho”.

No trecho final da referida citação, Schopenhauer adverte que *aquele que possui muito calor interior próprio fará melhor em se manter longe da sociedade para não causar nem sofrer nenhuma moléstia*. Uma bela metáfora para discernir uma exigência mínima de todo aquele que queira se aventurar no campo educativo, qual seja, *sentir frio*. Aquele que porventura se sentisse confortavelmente quente, ou seja, suficiente, completo, não deveria educar, visto que só o *frio* – a incompletude, a falta – nos impele ao (des)encontro com o outro.

Ainda em relação à *distância intermediária*, sempre incerta, sujeita a avanços e recuos, poderíamos sublinhar, a partir da psicanálise, que “o frágil equilíbrio entre as exigências pulsionais e os processos culturais *jamaiz está realmente assegurado*”

(FUKS; KOLTAL, 2013, p. 199, grifos nossos). É justamente esse pano de fundo, o qual retorna sem cessar, com o qual a Educação tem que lidar.

Na perspectiva arendtiana, a balança na Educação dar-se-ia entre a criança e o mundo. Concebendo o mundo comum como fruto do artificialismo humano, constituído de conhecimentos, instituições, significados, virtudes, linguagens, histórias e costumes de uma comunidade (CUSTÓDIO, 2011), Arendt (2009, p. 243, grifos nossos) lembra que “estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha”. Diante disso, a educação teria inevitavelmente um caráter conservador, sendo uma de suas incumbências justamente a preservação do mundo e, para isso, ele precisaria ser, “continuamente, posto em ordem” (Ibidem). Interessante destacar o aspecto instável dessa tarefa educativa, visto que “O problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, *ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado*” (Ibid., grifos nossos).

Apesar das distintas premissas, já que a psicanálise indica o descentramento do sujeito – para sempre dividido – atribuindo um lugar de destaque para a pulsão e suas relações com as vicissitudes do (des)encontro entre o sujeito e o Outro e, por outro lado, as proposições arendtianas acerca da educação têm como pressuposto a tensa relação entre a natalidade e a conservação de um mundo comum, poderíamos conceber ao menos um ponto de intersecção. Ambas constataam a imprevisibilidade como regra, visto que não seria possível *a priori* assegurar quais serão os efeitos do (des)encontro entre as exigências pulsionais e culturais, nem tampouco como dar-se-á a inserção da novidade instaurada pelos novos que chegam no mundo comum.

Costardi e Endo (2013, p. 50), a partir da perspectiva psicanalítica, assinalam que “a especificidade da ação educativa está ligada a inserir os ideais coletivos no regime da singularidade, ainda que o sujeito tenha de pagar com seu desejo a possibilidade de partilhar da herança de seus ancestrais”. Em contrapartida, os autores evidenciam que “a proposta homogeneizadora da educação sofre resistências das singularidades às quais ela se dirige e disso ela não pode se prevenir” (Ibidem). Ao mesmo tempo em que o sujeito tem que *pagar com seu desejo*, restringindo seu gozo, a fim de ter acesso à herança simbólica dos antepassados, para que a tarefa educativa cumpra seu papel é inevitável que a escola tenha que lidar com o *resto pulsional* que não cessa de não se inscrever e d’Isso⁷⁹ não há prevenção possível.

⁷⁹ “Isso” é uma referência ao inconsciente. No original, em alemão, Freud utiliza a palavra *Es*, que corresponde a *Isso*, na língua portuguesa.

4.2 O especialista e o apagamento da alteridade

Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença? (FERRE, 2001, p. 197)

Na seção anterior foi possível evidenciar alguns limites estruturais que impedem que a educação se realize sem percalços. O irredutível da pulsão, que nos impele ao (des)encontro com o outro, assim como a tensa tarefa de iniciar os mais novos em um mundo comum, impõem restrições narcísicas tanto do sujeito em constituição quanto daquele que tem a responsabilidade de educar. A Educação, diante dessa perspectiva, está sempre às voltas com a complexa relação com a alteridade. Aliado a isso, é necessário destacar o fato de que a Educação está inexoravelmente ligada ao campo da linguagem, o qual pressupõe ambivalência e imprevisibilidade.

Em contrapartida, o que se percebe no ideário pedagógico contemporâneo e, mais especificamente, nos ideais disseminados acerca da Educação Inclusiva, parece se opor firmemente à perda de controle (e conseqüente poder) inerentes ao reconhecimento dos limites estruturais apontados acima.

Em virtude dessa forte oposição, perceptível nos ideais totalizantes de *tudo saber sobre todos*, percebe-se a ascensão contemporânea do saber especializado, o qual é forjado a partir da imbricação entre o *discurso universitário* e *discurso do capitalista*. Tal imbricação busca evidenciar tanto o caráter anônimo e universalizante dos enunciados, oriundos de saberes diversos, quanto a produção e consumo incessante (e excessivo) de informação, que teriam o (suposto) objetivo de tamponar qualquer falta.

Quem agencia esse discurso – o *especialista* – pode ser qualquer um. Não obstante, é imprescindível o semblante científico, ou melhor, tecnocientífico, já que a potência desse discurso residiria na promessa de aplicabilidade das informações veiculadas. Informações que dificilmente se convertem em conhecimento, pois têm um caráter (propositalmente) utilitário, instrumental e, por isso, demasiadamente superficial. O *especialista*, em um mundo sem referências estáveis, em crise com a tradição, seria o redentor capitalista que teria a resposta inequívoca à pergunta *como fazer*. Nossa crítica relativa ao *especialista* tem direta relação com esse pretensão pragmatismo, já que apostamos que haveria uma pergunta anterior, muito mais fundamental, qual seja, *em nome do que fazer*. Voltaremos a essa questão ao longo desse capítulo.

Uma expressão recorrente escutada daqueles que estão às voltas com a inclusão escolar se refere justamente ao fato das pessoas se queixarem que *não estão preparadas para a inclusão*. Como seria esse *preparo*? A resposta, em uníssono, é praticamente imediata: falta formação específica. Interessante destacar que os documentos oficiais – como se evidenciou no capítulo anterior – estão repletos de informações *específicas* acerca do público-alvo da inclusão, um verdadeiro excesso que justifica a afirmativa de Voltolini (2007b, p. 199), no que tange ao “acúmulo enciclopédico dos vários saberes reunidos com vistas a uma totalização”. Se as informações estão disponíveis, o que então resta saber? Novamente se impõe a resposta: *como fazer*. Em um movimento autofágico, próprio do sistema capitalista, cria-se a necessidade e, ao mesmo tempo, se oferta o objeto *sob medida* a ser consumido. Rattero (2009, p. 162, grifos da autora) indica com precisão quanto o privilégio da técnica, com predomínio do planejamento, evidencia que o *modelo* se impõe ao *acontecimento*, sendo que “as perguntas são precedidas por suas respostas e até o mistério se considera passível de decodificação. Gestão de aprendizagens, gestão curricular, *gestão inclusiva*”⁸⁰.

Cabe sublinhar uma expressão supracitada, frequentemente utilizada nos documentos oficiais, qual seja, *público-alvo*. Quando se compara textos jurídicos específicos sobre a Educação Inclusiva com outros documentos oficiais do Ministério da Educação, percebe-se claramente uma diferença em relação à nomenclatura utilizada. Em documentos gerais sobre a Educação, utiliza-se o termo *aluno*, já nos documentos específicos, o termo utilizado é *público-alvo*. Com o objetivo de delimitar claramente quem são *eles*, através de uma descrição minuciosa de seus aspectos orgânicos e psicológicos, corrobora-se para a construção de um sujeito abstrato. Essa abstração não corresponde ao aluno de carne e osso que chega à escola. Afinal, a interrogação subjacente é *quem chega*. O problema é que a resposta especialista refere-se à pergunta *o que chega*. Um descompasso irremediável que, infelizmente, parece só aumentar a produção e disseminação do saber especializado, novamente em um movimento autofágico.

Zygouris (1998, p. 205-206), ao tratar do caráter insuportável da alteridade – muitas vezes caracterizada como um intruso que atinge nosso narcisismo – assinala uma possível reação totalitária com o objetivo de eliminação desse estrangeiro. “Evita-se

⁸⁰ Tradução livre dessa pesquisadora. Original em espanhol: “las preguntas son precedidas por sus respuestas y hasta el misterio se considera pasible de decodificación. Gestión de aprendizagens, gestión curricular, *gestión inclusiva*”.

falar com ele, chamá-lo pelo nome. É um discurso que vindo de cima lhe atribui uma denominação coletiva, seja a de sua etnia ou de sua impureza. O estrangeiro, nessa forma extrema de exclusão, deixa de ser um sujeito. É puro corpo, dejetivo do simbólico comum”.

A autora supracitada aponta algumas questões interessantes que podem ser desdobradas nesse trabalho. É possível indicar que a utilização das nomenclaturas disseminadas a partir da descrição jurídica relativa ao *público-alvo* da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seja considerada uma *denominação coletiva*, a qual transformaria o *incluído* em *puro corpo*.

Puro corpo. Essa discussão interessa sobremaneira no contexto desse trabalho, visto que, a partir das evidências analisadas no capítulo anterior, pudemos concluir que os ideais em circulação acerca da Educação Inclusiva têm exacerbado a utilização de norteadores oriundos primordialmente dos campos da medicina e da psicologia, os quais privilegiam o estatuto orgânico do dito *incluído*.

A fim de aprofundar a proposição acima, vale trazer algumas contribuições de Giorgio Agamben (2007), presentes em seu livro *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*, com o objetivo de tecer algumas considerações a respeito da crescente ânsia de reduzir o ser humano aos seus aspectos orgânicos.

Uma possível articulação com o conceito de *vida nua*, desenvolvido por Agamben, pode nos auxiliar no aprofundamento de uma hipótese acerca da tentativa contemporânea de apagamento da radicalidade da pulsão, em termos psicanalíticos, ou no declínio da esfera pública, em termos arendtianos, a partir da supremacia dos aspectos orgânicos para a compreensão de todo e qualquer fenômeno humano.

Agamben (2007) retoma a teoria política de Aristóteles e sublinha que o homem, assim como qualquer outro ser vivente, é *zoé*, ou seja, vida nua, mera existência biológica. Não obstante, uma característica o diferencia de outros seres viventes: a linguagem. Em virtude dessa qualidade, o homem tem também uma existência política. “A política humana é distinguida daquela dos outros viventes porque fundada, através de um suplemento de politização ligado à linguagem [...]” (Ibidem, p. 10).

É justamente a linguagem que torna possível ao homem passar de *zoé* a *politikòn zôon* (animal político), o que lhe possibilita ter vida política (*bíos politikos*). Essa vida qualificada na *polis* evidencia, segundo o autor, que o homem ingressa na vida política através de uma *inclusão-exclusiva*, ou seja, ingressa na *polis* através de sua exclusão do

mero existir biológico. Poderíamos ousar dizer que esse *resto de natureza* é irreduzível, porém é *suplementado* (e certamente ressignificado) pela atividade humana na *polis*.

Ao analisar nossa época, Agamben evidencia que tanto a espécie humana quanto o indivíduo, como simples corpo vivo – *zoé* – tornam-se as apostas nas estratégias políticas. Em uma referência a Foucault, o autor indica que “a vida natural começa, por sua vez, a ser incluída nos mecanismos e nos cálculos do poder estatal, e a política se transforma em *biopolítica*” (AGAMBEN, 2007, p. 11, grifo do autor). Isso seria perceptível a partir da constatação do “aumento vertiginoso da importância da vida biológica e da saúde da nação” (Ibidem). Essa prevalência organicista teria sido em grande parte responsável pelo desenvolvimento e triunfo do capitalismo, visto que “o controle disciplinar efetuado pelo novo biopoder “criou para si, por assim dizer, através de uma série de tecnologias apropriadas, os “corpos dóceis” de que [o capitalismo] precisava” (Ibid.)

Essa *aliança de compromisso* entre capitalismo e biopolítica, proposta por Agamben, nos auxilia a entender a produção incessante de novas nomenclaturas de cunho orgânico (o DSM é um exemplo paradigmático dessa proposição) sempre disponíveis ao consumidor. Se a contemporânea biopolítica pode ser considerada *vida nua* – simples corpo vivo em uma existência meramente biológica – é possível evidenciar uma articulação com a teorização lacaniana concernente ao discurso do capitalista. Um discurso em que o sujeito é determinado pelo objeto, como o *público-alvo* da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Transformado em público-alvo, reduzido aos aspectos orgânicos – *zoé* – o sujeito teria um acesso direto, *sob medida*, a um (suposto) objeto de satisfação. Dito de outro modo, para o *incluído* categorizado como deficiente visual, por exemplo, haveria uma *inclusão sob medida*, na forma de metodologia específica e protocolos predeterminados.

Agamben (2007) lembra que Hannah Arendt já havia discutido o recrudescimento da biopolítica, sem nomear esse processo dessa forma. O autor evidencia que “já nos fins dos anos cinquenta (ou seja, quase vinte anos antes de *La volonté de savoir* [de Michel Foucault]) Hannah Arendt havia analisado, em *The human condition*, o processo que leva o *homo laborans* e, com este, a vida biológica como tal, a ocupar progressivamente o centro da cena política do moderno” (Ibidem, p. 11). Seria justamente o “primado da vida natural sobre a ação política que Arendt fazia, aliás, remontar a transformação e a decadência do espaço público na sociedade moderna” (Ibid.).

Uma interessante observação de Agamben indica que curiosamente Hannah Arendt não estabeleceu qualquer relação entre o poder totalitário e a perspectiva biopolítica. Da mesma forma, Michel Foucault jamais tangenciou “sua investigação para as áreas por excelência da biopolítica moderna: o campo de concentração e a estrutura dos grandes Estados totalitários do Novecentos” (AGAMBEN, 2007, p. 12).

Ao articular o conceito de biopolítica, o qual designa “a crescente implicação da vida natural do homem nos mecanismos e nos cálculos do poder” (Ibidem, p. 125) com o conceito de vida nua – *zoé* – Agamben pretende introduzir a reflexão de que “o ingresso da *zoé* na esfera da *polis*, a politização da vida nua como tal constitui o evento decisivo da modernidade, que assinala uma transformação radical das categorias do pensamento clássico” (Ibid., p. 12).

A *vida nua*, na atualidade, parece ser a prerrogativa da vida biológica. Se essa proposição permeia de forma hegemônica os ideais contemporâneos, perceptível em inúmeros contextos sociais, há que se perguntar a força (e poder) desse ideário no campo na Educação Especial, revigorado na atual perspectiva da Educação Inclusiva. O *especial*, o qual foi engendrado historicamente sobretudo a partir da aliança de compromisso entre Medicina e Psicologia, poderia ser considerado o paroxismo, no campo educacional, do predomínio da *vida nua*.

Por fim, uma citação de Agamben concernente a sua caracterização da política atual:

A tese foucaultiana deverá, então, ser corrigida ou, pelo menos, integrada, no sentido de que aquilo que caracteriza a política moderna não é tanto a inclusão da *zoé* na *polis*, em si antiquíssima, nem simplesmente o fato de que a vida como tal venha a ser um objeto dos cálculos e das previsões do poder estatal; decisivo é, sobretudo, o fato de que, lado a lado com o processo pelo qual a exceção se torna em todos os lugares a regra, o espaço da vida nua, situado originalmente à margem do ordenamento, vem progressivamente a coincidir com o espaço político, e exclusão e inclusão, externo e interno, *bíos* e *zoé*, direito e fato entram em uma zona de irreduzível indistinção. (AGAMBEN, 2007, p. 16)

A *vida nua*, reduzida aos aspectos orgânicos e, exatamente por isso, fácil de ser gerenciada (uma prerrogativa do sistema capitalista), torna-se uma abstração perfeita para o predomínio do saber especializado. Em uma *zona de irreduzível indistinção*, como bem propõe Agamben, os enunciados universalizantes, anônimos e redutores dos especialistas ganham cada vez mais espaço. Se efetivamente for a *vida nua* que agora

toma o palco da esfera pública, a preocupação centra-se na governança, no bom gerenciamento.

4.3 A lei como tabu

Se a violação de um tabu pode ser reparada por meio de uma expiação ou de uma penitência, que, afinal, significam uma *renúncia* a um bem qualquer ou a uma liberdade, então isso prova que a obediência à prescrição do tabu era ela própria uma renúncia a algo que se teria desejado fazer. (FREUD, 1913/2013, p. 78, grifo do autor)

Pode-se dizer que um emblemático documento internacional relativo à Educação Inclusiva seja a Declaração de Salamanca. Resultado da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a referida Declaração trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Como já anunciado na introdução desse trabalho, apesar dessa Declaração exercer enorme influência nas leis brasileiras que tratam do tema, o Brasil não foi representado na Conferência. Apesar do convite, questões burocráticas impediram que funcionários do Ministério da Educação participassem do evento em Salamanca (CARVALHO, R., 2004). Não obstante, parece muito revelador que essa informação não seja veiculada dessa forma. Ao analisar documentos brasileiros oficiais, artigos acadêmicos e notícias jornalísticas, observa-se uma omissão desse fato.

A que se deve esse *esquecimento*? Por que, ao ler diferentes fontes de referência acerca do evento em Salamanca, acreditamos que o Brasil esteve presente na Conferência? Normalmente há dois tipos de menção a respeito desse fato. A maioria introduz o tema assegurando que o Brasil é signatário da referida Declaração. Uma pequena minoria, geralmente em textos acadêmicos, assegura que o Brasil, apesar de não estar presente, ratificou os termos da Declaração. De qualquer forma, não se dá muita importância a essa questão. Poderíamos supor que essa omissão ocorre devido ao caráter superficial das notícias, principalmente em textos jornalísticos. Porém, chama à atenção a disseminação desse *erro*.

Como *o diabo mora nos detalhes*, sublinhamos esse apagamento concernente ao fato da não participação brasileira na Conferência em Salamanca e a paradoxal relevância *a posteriori* dessa Declaração, pois parece haver algo sintomático nisso.

Não se trata de um preciosismo acadêmico, mas sim procuramos assinalar, a partir desse fato, o risco implícito na promulgação de uma lei, qual seja, a perda de sua história. Endo (2013a, p. 241) evidencia que “haveria um fundo paradoxal na própria lei”.

A fim de aprofundar a supracitada proposição, discutiremos alguns elementos da obra freudiana *Totem e tabu* (1913/2013). Nesse texto, Freud sustenta que a gênese da lei é o tabu e este, por definição, é ambivalente. Ao ressaltar a origem primitiva do termo tabu – *sacer* – e apontar que o significado diverge em dois sentidos contrários, por um lado “sagrado”, “consagrado”; por outro, “sinistro”, “perigoso”, “proibido”, “impuro” (Ibidem, p. 58), Freud desmascara o caráter unívoco da lei. Interessante a observação do autor acerca das palavras primitivas. Estas comportavam um certo caráter onírico, com possibilidades ambíguas de significação. Em um texto anterior, *A significação antitética das palavras primitivas*, Freud (1910/1969) destaca a peculiaridade das línguas mais antigas, que abarcavam por vezes sentidos contrários numa mesma palavra. Esse argumento será utilizado pelo autor para tratar do caráter regressivo da expressão de pensamentos em sonhos.

Com o advento da racionalidade as palavras foram perdendo essa característica – numa tentativa de rompimento da ambivalência – e adquirindo, forçosamente, um caráter unívoco. No percurso da modernidade percebe-se uma luta contra a polissemia e, portanto, contra a ambivalência e a consequente pretensão de anulá-la. Ou como salienta Skliar (2003, p. 39, grifo do autor), “*modernidade*: o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo que é vago, a certeza de toda palavra, o futuro certo e seguro de si mesmo, o passado nostálgico do que acreditamos ser e não fomos, ou não podemos ser”.

Ainda em *Totem e tabu*, Freud (1913/2013) já assinalava que a elaboração secundária, fruto de processos conscientes, tem a função de recobrir e mascarar os sentidos inconscientes – sempre ambivalentes – e, portanto, cumpre um papel de recalque. Nesse sentido, a ambivalência é irreduzível.

Retomando a discussão relativa à Declaração de Salamanca, podemos notar uma ambivalência subjacente em suas premissas. No documento, inicialmente se concebe que a base da educação inclusiva seja o princípio de acolhimento em escolas comuns de todos os alunos, sem levar em conta condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento (UNESCO, 1994), o que ratificaria um documento anterior, a

Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a qual consagrou o termo “Educação para todos”.

Não obstante, a questão central da Declaração de Salamanca é a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Dito de outra maneira, a ênfase inclusiva não está *nas condições socioeconômicas, raciais ou culturais*, mas sim na questão do *desenvolvimento*. Percebe-se, dessa forma, a ocorrência de uma transmutação, qual seja, a proposta inclusiva que era, inicialmente, *para todos*, torna-se paulatinamente, uma inclusão específica do *especial*. Diante dessa perspectiva, a Educação Especial se revigora. Nabuco (2010, p. 66) também enfatiza esse predomínio do *especial* e se interroga: “Grupos de culturas representados pelos indígenas, homens do campo e quilombolas seriam categorias suplementares em interface com a Educação Especial? Uma justaposição de categorias culturais e noções de deficiência?”.

De modo contundente percebe-se que o termo *educação inclusiva*, no Brasil, vem sendo utilizado atualmente no sentido único de introdução de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Ao priorizar o *desenvolvimento* e, por isso, a presença marcante da lógica clássica da Educação Especial, é possível entender porque a Declaração preconiza que “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” (UNESCO, 1994, grifos nossos).

Com uma pedagogia centrada na criança, abre-se espaço para a produção, em nível nacional, de documentos oficiais que exacerbam o furor classificatório – marcadamente de cunho organicista – presente na discriminação minuciosa do chamado público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Certamente paradoxal: por um lado, *inclusivo para todos*; por outro lado, *exclusivo para o especial*. Como Freud (1913/2013) já ressaltava, a gênese da lei é o tabu, é *sacer* e, por isso, ambivalente. Diante dessa perspectiva, uma lei – ou uma Declaração, como é o caso em questão – não pode ser unívoca.

O linguajar jurídico faz supor uma neutralidade inexistente, como se fosse possível a elisão da ambivalência. A despeito dessa tentativa de apagamento da ambivalência, Freud (1913/2013, p. 226) constata: “Tivemos muitas ocasiões de indicar a ambivalência de sentimentos no sentido próprio, ou seja, a coincidência de amor e

ódio em relação ao mesmo objeto, na raiz de importantes formações culturais. [...] Pode-se supor que ela é um fenômeno fundamental de nossa vida emocional”.

Ao ser citada como um emblema da Educação Inclusiva, frequentemente a Declaração de Salamanca é apontada como uma inflexão em relação à escolarização do aluno *especial*. Efetivamente a partir desse marco legal, políticas públicas passam a ser regulamentadas levando-se em consideração a matrícula de todos os alunos na escola regular. Em contrapartida, se não forem observadas algumas nuances no texto – tal como a prerrogativa de uma *pedagogia centrada na criança* ou mesmo o atributo de inclusão escolar com predomínio para o aluno *especial* – corre-se o risco dessa Declaração, assim como qualquer lei, transformar-se em tabu. Freud (1913/2013) evidencia que o tabu é transmitido entre as gerações na base do esquecimento, ou seja, o tabu pressupõe certa ignorância em relação a sua origem. Origem sempre ambivalente, como já foi apontado.

Essa é uma dimensão possível para entendermos a reação refratária de muitos professores no que tange à Educação Inclusiva. O mandamento categórico é: cumpra-se a lei. Contudo, transformada em tabu, o qual veicula “uma ordem conflitiva e compartilhada que não pode ser esclarecida” (ENDO, 2013a, p. 241), os professores apontam que efetivamente não fizeram parte dessa História. Ora, se o próprio Brasil, como indicamos no início dessa seção, *não participou da História* – fato esse muitas vezes recalcado na divulgação da Conferência em Salamanca – não é de se surpreender que muitos professores não se sintam responsáveis pelo processo de implementação da inclusão⁸¹.

Outro traço relevante concernente ao tabu foi discutido por Agamben (2007, p. 81) ao considerar a figura do *Homo sacer*, “um conceito-limite do ordenamento social romano”. Essa “figura enigmática do direito romano arcaico” (Ibidem, p. 88), ao ser condenado por ter cometido determinado delito, não poderia ter sua vida oferecida aos deuses em sacrifício. A despeito dessa impossibilidade, se alguém o encontrasse, poderia matá-lo, sem que recebesse qualquer punição: uma vida insacrificável, porém matável.

Endo (2013a, p. 241-242), a partir da leitura de Agamben, assinala que “Para a psicanálise, o *homo sacer* revela-se como homem tabu, figura paradoxal definida com a própria instauração da lei e do ordenamento, porque revela a face latente da fratria, na

⁸¹ Não é raro escutarmos que um professor se recusou a aceitar em sua turma um aluno tido como *incluído*, a despeito de leis que assegurem a matrícula.

qual uns são menos irmãos do que outros. E ainda acrescenta, “Aquele que não deve ser tocado porque sujo, doente, mal-cheiroso pode, todavia, ser eliminado” (Ibidem).

Seria ousadia considerar que o *deficiente* possa ser comparado ao *homo sacer*? O *desvio* escancarado no corpo, na linguagem, na desrazão – marca de uma impureza – comumente é objeto de uma vigilância constante. Como *homo sacer*, homem tabu, os deficientes podem ser eliminados, como ocorria na Antiguidade grega, em que eram lançados à morte das alturas do monte Taigeto (JERUSALINSKY, 1999) ou na atualidade, quando ainda persiste a controversa prática de muitas tribos indígenas relativa ao abandono e condenação à morte de crianças que nascem com alguma deficiência.

Em uma aproximação ainda mais impressionante com a figura do *homo sacer*, observam-se situações em que o próprio ordenamento jurídico é responsável pela sacralização do deficiente e, o mesmo tempo, pela sua interdição legal. A título de exemplo, podem ser apontados fatos recentes, divulgados na mídia, relativos à possibilidade jurídica de internação psiquiátrica compulsória de uma pessoa com diagnóstico de transtorno mental, assim como a adoção de esterilização compulsória de deficiente intelectual⁸², por decisão judicial, sem o consentimento informado do paciente (e contrariamente à sua vontade) ou ainda a interdição judicial daqueles deficientes considerados “incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil⁸³” e que, dessa forma, não teriam o livre direito de se casar.

Nos exemplos supracitados se evidencia uma espécie de *aliança de compromisso* entre o sistema jurídico e o saber médico no que tange à eliminação (simbólica) do deficiente, cuja livre participação política na *polis* é vedada. Agamben (2007, p. 14) esclarece que sua pesquisa concerne precisamente a este “oculto ponto de intersecção entre o modelo jurídico-institucional e o modelo biológico do poder”. A *vida nua* é capturada e aprisionada pelo sistema jurídico, como bem explicita Endo (2012, p. 56):

⁸² Albuquerque (2013) analisa a legalidade concernente ao caso de uma mulher de 27 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual moderada, cuja decisão judicial determinou sua esterilização compulsória.

⁸³ Aqui nos referimos especificamente ao Código Civil Brasileiro, o qual estabelece como condição para o casamento, a avaliação dos noivos como plenamente capazes de tomar essa decisão. Condição essa que impossibilita, por exemplo, o casamento de portadores de Síndrome de Down. Esse tema foi discutido em audiência pública na Câmara Municipal de São Paulo, no dia 30 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/2013/01/casamento-de-pessoas-com-deficiencia-intelectual-e-tema-de-audiencia-em-sp/>. Acesso em: 11 jan 2014.

[...] a vida nua consistiria nesse lugar onde só o direito, e exclusivamente ele poderia alcançar o vivente. Lugar de onde a vida foi excluída por sua inclusão, ou seja, onde a vida torna-se matável por obra do poder soberano, juridicamente constituído, e que assim determina, juridicamente, que o vivente seja excluído, aniquilado, destruído, manipulado, etc. Tal exclusão radical só pode se operar por um efeito de uma inclusão radical onde o vivente pertence à esfera da ordem jurídica e só por ela poderá ser excluída. Vive nela e só por ela poderá ser eliminada.

4.4 Para todos?

Certamente há um encanto na expressão *para todos*. Encanto melodioso, hipnotizador, que faz lembrar um conto folclórico alemão, *O flautista de Hamelin*. Vale apresentar aqui um breve relato desse conto a fim de provocar uma discussão acerca dos perigos dessa melodia encantadora.

Há muitos e muitos anos a cidade de Hamelin sofria com uma invasão de ratos. Seus ricos habitantes não sabiam mais o que fazer, até que decidiram oferecer uma boa recompensa em dinheiro àquele que livrasse a cidade desses animais. Pouco tempo depois, um forasteiro interessado na recompensa chegou à cidade, com sua flauta, e começou a tocar uma melodia maravilhosa. Os ratos, encantados, saíram dos seus esconderijos e seguiam o flautista, hipnotizados. O flautista levou-os até o rio da cidade, onde os ratos morreram afogados.

Apesar de livrar a cidade dos ratos, os habitantes não cumpriram a promessa e não pagaram o flautista. Este, furioso, deixou a cidade, mas retornou semanas depois. Enquanto os habitantes estavam na igreja, o forasteiro tocou novamente sua flauta, atraindo desta vez as crianças de Hamelin. Tal como os ratos, as crianças seguem-no encantadas com a melodia e se afogam no rio. Apenas três crianças sobrevivem: uma cega, que não consegue seguir o flautista e se perde no caminho; uma surda, que não consegue ouvir a flauta, e uma deficiente física, que usa muletas e cai no caminho.

Interessante destacar dessa história, inicialmente, a impossibilidade de que *todos* estejam na mesma posição. O tal forasteiro – o estrangeiro no lugar da exceção – não fazia parte do *todo* e, justamente por isso, pôde trazer uma ideia inédita. Outro aspecto importante é a formação da massa, como bem analisou Freud⁸⁴, sedenta por um líder hipnotizador. Ao se transformar em *todos*, a massa corre o sério risco de ser afogada no

⁸⁴ Cf. *Psicologia das massas e análise do eu* (1921).

rio! O final do conto é revelador: os únicos sobreviventes são deficientes. A deficiência como lugar de exceção, a qual não se conforma ao *todo*. Algo na alteridade *deficiente* serviria de anteparo a uma pretensão totalizante.

Deslindar algumas nuances concernentes ao encanto hipnótico do *para todos*, normalmente relegadas a um segundo plano, tem o objetivo, como bem indica Rahme (2010, p. 196), de “transmitir algo em torno de uma inquietação diante dos limites do universal”.

O *para todos*, globalizado, tem se transformado em um imperativo nos discursos oficiais acerca da inclusão escolar. Seria efetivamente *educação para todos* ou *governo de todos*? Sardagna (2013, p. 57) enfatiza que a questão subjacente numa proposta *para todos* seria a “maximização do controle sobre todos”. E para controlar, é necessário conhecer, regular e normatizar. Dessa forma, a *gestão* se torna eficaz, afinal administrar *todos* é mais fácil do gerenciar *cada um*. Se conhecer o que será governado torna-se fundamental, entram em cena, revigorados, os diversos saberes especializados, os quais teriam como função *apresentar* os incluídos para que eles possam fazer parte do *todo*.

Pode-se dizer que a necessidade de buscar saberes em campos epistemologicamente distintos para nomear, descrever ou diagnosticar os sujeitos que de alguma forma escapam do padrão de normalidade não é algo recente, embora tenha se potencializado principalmente a partir da promulgação das políticas de educação inclusiva. A partir do momento em que esses diferentes sujeitos passam a frequentar a escola, a necessidade de buscar outras áreas de conhecimento com o intuito de produzir saberes sobre eles passa a ser recorrente nos discursos educacionais. Portanto, é possível observar a necessidade que existe de articular diferentes campos de saber – a medicina, a pedagogia, a psicologia, etc – para colocar em funcionamento o projeto de “educação para todos”. (LOCKMANN, 2013, p. 129-130)

A mesma época que conclama *todos* a incluir e serem incluídos, tendo como emblemática bandeira o alardeado *Viva as diferenças!*, se submete a efeitos globalizantes, os quais instituem, por exemplos, provas estandardizadas com o objetivo de *qualidade total*, cujos resultados são passíveis de comparação com outros países. A verdadeira *aldeia global*. Não obstante, o paradoxo é apenas aparente, visto que agora *todos* têm que ser incluídos porque o mundo global assim o deseja. Como bem explicita Foucault (2005, p. 114), “Na época atual, todas essas instituições - fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão - têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos”.

[...] o imperativo de educação para todos não está presente somente nas legislações brasileiras, mas nos discursos dos principais organismos internacionais. Sem dúvida, acredito nos muitos benefícios de uma educação que esteja de fato ao alcance de todos. Contudo, os discursos que constituem as políticas educacionais, através dos processos de significação, vão produzindo modos específicos de ser aluno, sujeito, cidadão, cujos sentidos estão também nos discursos econômicos, sociais, culturais em âmbito nacional e internacional, que tecem as práticas da globalização. Nesse movimento penso que existem poucas possibilidades de se construir princípios locais para cidadãos locais, em detrimento às produções de culturas globais que delineiam culturas locais. Os discursos produzidos pelos organismos internacionais tendem a mostrar o espírito coletivo dos postulados que instituem as políticas. (SARDAGNA, 2006, p. 6)

Hattge (2013, p. 94) evidencia uma questão importante no que tange ao deslocamento da noção de *educação para todos* para a noção de *aprendizagem para todos*.

[...] políticas de educação para todos gestadas no final do século XX, vejo um alinhamento aos princípios de uma racionalidade política neoliberal, em que a palavra de ordem é a concorrência. Não basta mais simplesmente participar e escolher. É preciso que cada indivíduo esteja apto a concorrer no jogo imposto pelo mercado. Assim, nas políticas educacionais, vemos um deslocamento da noção de educação para todos para a noção de aprendizagem para todos – e a noção de aprendizagem está associada ao conceito de desempenho. Assim, desempenho passa a ser palavra de ordem no discurso educacional.

Se a ênfase se deslocou da *educação* para a *aprendizagem*, ocorrência que não é inédita no campo educacional, a gestão fica mais fácil, verificável, pois ocorre uma homogeneização da ação (ou fabricação, em termos arendtianos). Dessa forma, a aprendizagem/desempenho pode ser medida, estandardizada e fabricada *sob medida*. O trecho abaixo, retirado do periódico *Nova Escola*, é um exemplo desse descolamento apontado por Hattge (2013), exacerbado quando se trata do *especial*.

Na escola que é de todos, cada criança recebe aquilo de que precisa: para os surdos, língua de sinais; para os que não se mexem, tecnologias de comunicação alternativa; para quem demora a aprender, jogos coloridos e muita repetição; para os cegos, braile. A escola não se resume mais a lápis, caneta, caderno, giz, lousa e professor. É o lugar da diversidade, que se reflete na quantidade de recursos, que têm por objetivo fazer o aluno progredir. (*Nova Escola*, edição especial, outubro/ 2006)

Para cada *desvio*, uma *necessidade* específica, plenamente satisfeita com o recurso *sob medida*. O ideário pedagógico subjacente sustenta a ideia de que, se todos os recursos estiverem disponíveis, certamente uma aprendizagem será possível.

Cabe aqui ressaltar o termo *necessidade*, tão presente no discurso oficial da educação inclusiva. Ao naturalizar a experiência humana, transformando *desejo* (fruto da subjetividade) em *necessidade natural*, obturamos a ambivalência afetiva que caracteriza o humano. Os alunos a serem incluídos no sistema regular de ensino são nomeados pela LDBN de *educandos com necessidades educativas especiais*. O filósofo Giorgio Agamben (2008, p. 36) refere-se à necessidade como “ligado à realidade corpórea, mensurável e teoricamente satisfazível”. O autor opõe necessidade e desejo, considerando este último como “ligado à fantasia, insaciável e incomensurável” e ainda acrescenta que ambos “não podem coincidir no mesmo objeto”. A tão proclamada *necessidade* dos *incluídos* seria uma tentativa de apagamento do desejo? A ênfase na necessidade “teoricamente satisfazível”, com suas preocupações materiais e estatísticas, pretenderia anular o caráter “insaciável” do desejo⁸⁵?

Voltolini (2007a, p. 126) assinala esse reducionismo – de desejo à necessidade –, alinhando-o ao conceito lacaniano “discurso do capitalista”:

Poderíamos flagrar em Lacan, particularmente em sua fórmula do “Discurso do Capitalista”, a escrita de uma operação discursiva característica de uma política que precisaria, em função de seus fins “instrumentais”, fazer equivaler o homem e o animal. Trata-se de uma operação discursiva que consiste em “reduzir o desejo à necessidade”.

A prevalência da necessidade em detrimento do desejo interessa muito aos objetivos capitalistas, já que a referida necessidade poderia ser satisfeita através do consumo. Capitalizar o desejo com o objetivo de transformá-lo em objeto à disposição na aldeia global. Sardagna (2006, p. 2) concebe que os ideais globais concernentes ao *para todos* estariam em sintonia com um expansionismo competitivo.

Os sentidos produzidos nesse movimento estão em sintonia com uma lógica na qual as fronteiras são rompidas, há uma insignificância da política, a democracia estende-se a todo mundo, mas está intimamente relacionada ao consumismo. Os sujeitos são interpelados por esse expansionismo competitivo, de modo que a cidadania esperada é

⁸⁵ Ainda sobre essa problemática entre desejo e necessidade, Agamben (2008, p. 37) considera: “Que a cisão entre desejo e necessidade, sobre a qual tanto se discute hoje, não seja algo que possa ser reconciliado com boa vontade, e tanto menos um nó que uma práxis política cada vez mais cega possa acreditar cortar com um gesto [...]”.

aquela estabelecida pelos limites do mercado. O acesso é uma palavra de ordem.

Interessante destacar a constatação feita por Sardagna (Ibidem) no tocante ao “acesso”, como um imperativo contemporâneo e capitalista. Certamente essa questão está na base de muitas políticas públicas de inclusão, as quais pressupõem o *acesso irrestrito*. Todos seriam convidados (ou intimados) a participar da inclusão. Voltolini⁸⁶ ainda sublinha, a partir de uma reflexão de *Totem e tabu*, que a inclusão ordinária e constitutiva do humano impõe uma restrição de gozo, contudo a ênfase contemporânea tem privilegiado exatamente o oposto, ou seja, o acesso irrestrito ao gozo.

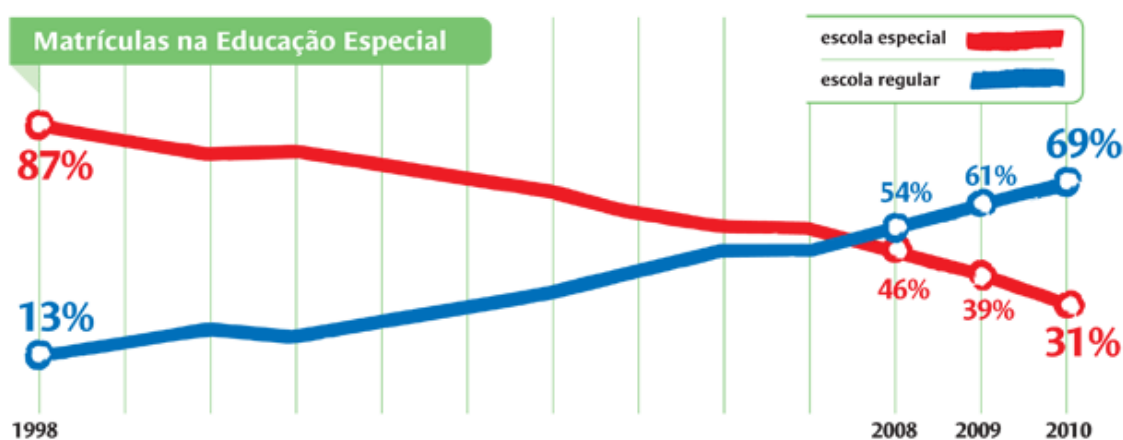
Vende-se a ilusão de que agora *todos* poderiam ter acesso à escola, ao mercado, aos bens de consumo. A questão que o sistema capitalista obscurece refere-se justamente ao ônus da inclusão. Não essa inclusão contemporânea, mas sim aquela *ordinária e constitutiva*, inerente à operação de tornar-se humano. Para ascender ao *biós politikos* e deixar de ser *zoé*, há uma perda em jogo. Em termos lacanianos, há uma restrição de gozo. O problemático do sistema capitalista seria a tentativa de apagamento dessa condição. Como consequência desse fato, observa-se que as pessoas – hipnotizadas pela melodia encantadora da possibilidade de acesso pleno ao consumismo – se sentem usurpadas em seu *direito individual*. Especificamente no que tange à inclusão escolar, é frequente escutar dos professores: “Eu não fiz a opção para trabalhar com crianças assim, eu não prestei concurso para isto!” (VOLTOLINI, 2004, p. 96) ou mesmo reclamações dos pais dos alunos *não especiais*, preocupados com a (suposta) perda da qualidade do ensino com a entrada dos *incluídos*. Parece não haver atualmente muito espaço (e tempo) – afinal, temos que preparar os alunos para o mercado – para o laborioso trabalho que implica a convivência humana.

O discurso oficial acerca da Educação Inclusiva opta por nomear essas dificuldades estruturais como *barreiras* – humanas, materiais, financeiras, político-pedagógicas, organizacionais. O risco desse reducionismo é a crença implícita de que, justamente por serem barreiras, poderiam ser removidas a partir de medidas administrativas. É claro que efetivamente faltam recursos financeiros e reformas arquitetônicas, por exemplo, para que se viabilize minimamente uma educação. Todavia a crença redondora na *boa gestão* oblitera a possibilidade de outros questionamentos.

Uma forma bem atrativa de convencimento acerca do sucesso da inclusão escolar, disseminada em documentos oficiais, é a utilização de tabelas e gráficos que

⁸⁶ Em comunicação pessoal, em dezembro de 2013, durante orientação desse trabalho de doutorado.

demonstrariam a evolução do *acesso* de alunos *especiais* nas escolas *regulares*. Vejam o gráfico abaixo:



Fonte: Censo Escolar 1998 a 2010

De acordo com Rech (2013, p. 31), “São várias as estratégias que utilizam a sedução para convencer a população da necessidade de incluir a todos na escola regular. Uma delas é a utilização da estatística como forma de convencimento”. Poderíamos inclusive afirmar que a estatística é um perfeito exemplo de *inclusão total e irrestrita*, visto que nela efetivamente *todos* podem ser incluídos. Aliás, o que não couber, também será incluído, na coluna “Outros”. Dito de outra forma, mesmo aquilo que escapa à quantificação, é efetivamente quantificado. Uma estratégia sem furos, perfeita.

Arendt (2005, p. 52) estabelece uma relação entre a crescente utilização da estatística e o aumento populacional:

Não obstante, como as leis da estatística são perfeitamente válidas quando lidamos com grandes números, é óbvio que cada aumento populacional significa maior validade e nítida diminuição do número de “desvios”. Politicamente, isto significa que quanto maior é a população de qualquer corpo político maior é a probabilidade de que o social, e não o político, constitua a esfera pública. Os gregos [...] tinham plena consciência do fato de que a *polis*, com sua ênfase na ação e no discurso, só poderia sobreviver se o número de cidadãos permanecesse restrito.

Na citação acima, Arendt evidencia o quanto a ação e o discurso, fenômenos humanos intrínsecos à vida na *polis*, não poderiam ser garantidos na massa, nas grandes multidões. Na massa, os *desvios*, tal como concebe Arendt, passariam despercebidos. Poderíamos acrescentar que a própria alteridade ficaria apagada no *todo*, pasteurizada diante do universal.

A necessidade crescente de gerenciar grandes populações tem justificado, de acordo com Arendt (2005, p. 53), “o conformismo, o behaviorismo e o automatismo nos negócios humanos”.

A triste verdade do behaviorismo e da validade de suas “leis” é que quanto mais pessoas existem, maior é a possibilidade de que se comportem e menor a possibilidade de que tolerem o não-comportamento. Estatisticamente, isto resulta num declínio da flutuação. Na realidade, os feitos perderão cada vez mais a sua capacidade de opor-se à maré do comportamento, e os eventos perderão cada vez mais a sua importância, isto é, a sua capacidade de iluminar o tempo histórico. *A uniformidade estatística não é de modo algum um ideal científico inócuo, e sim o ideal político*, já agora não mais secreto, de uma sociedade que, inteiramente submersa na rotina do cotidiano, aceita pacificamente a concepção científica inerente à sua própria existência. (Ibidem, grifos nossos)

Uma sociedade *submersa na rotina do cotidiano*, reagindo às inúmeras vivências, como destaca Walter Benjamin, é extremamente suscetível ao bombardeamento do discurso tecnocientífico. E o paradigma perfeito desse pragmatismo técnico é o behaviorismo. Arendt (2005, p. 55) analisou primorosamente o processo pelo qual, na atualidade, há uma substituição inicial da ação pelo comportamento e, posteriormente, a “substituição do governo pessoal pela burocracia, que é o governo de ninguém”. A burocracia – sempre exageradamente protocolar – esvazia o debate político. E o mais interessante, já sublinhado por Arendt, a burocracia cria a sensação de que *ninguém* está no governo, ou seja, “as coisas são assim porque são assim”. Uma pretensa naturalidade que obscurece as tensões em nome de uma boa gestão.

A multidão bem comportada, dispensada da reflexão, governada burocraticamente, com (suposto) acesso a tudo, efetivamente admite o *para todos*. Com o apagamento da alteridade, a administração da massa torna-se exequível. Mais uma vez percebe-se uma semelhança com o panorama descrito em *1984*, em que “todos [são] iguais, sem laços, sem pertencimento a uma cadeia geracional, sem alteridade, mas sob a autoridade do comando da voz do Grande Irmão, a qual não se sabe de onde vem, porém deve ser obedecida” (CASTRO, 2008).

Até o presente momento, nessa seção, procuramos evidenciar algumas nuances oficialmente obscurecidas quando se trata de alardear uma *educação para todos*. Refletir sobre os paradoxos concernentes à pretensão totalizante e estandardizada de uma empreitada *para todos*, a qual, dada sua amplitude gigantesca só poderia admitir

um tratamento estatístico e behaviorista, não significa defender uma *educação para alguns*, elitizada. Afinal, “negar a igualdade de oportunidades escolares é cooperar para a instauração de uma “aristocracia social” fundada não no privilégio do sangue ou nas escolhas dos deuses, mas em um ideal de desempenho escolar abstrato e na legitimidade da hierarquização social supostamente dele decorrente” (CARVALHO, 2013, p. 47).

Em contrapartida, propõe-se um deslocamento da questão a fim de argumentar que o *sentido* da educação tem que ser compartilhado com todos. Retomando uma questão apontada no início desse capítulo – presente no campo educacional em geral, mas de forma ainda mais exacerbada quando se trata da inclusão escolar – relativa ao predomínio do insistente *como fazer*, acreditamos que a pergunta que deva ser urgentemente respondida seja *em nome do fazer*. Dito de outra forma, *em nome do que educar*. Se não recuperarmos o *sentido da educação*, continuaremos submissos aos encantos hipnóticos, tal como os ratos de Hamelin, ao ideal de uma inclusão total, incondicional.

Custódio (2011, p. 7), alinhada à perspectiva arendtiana, sublinha que o “mundo é, para a educação, o significado fundamental de seus esforços”. Esse deveria ser o sentido universal, *para todos*, da educação.

[...] não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas. Mas é claro que o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula num estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. (CARVALHO, 2004, p. 333)

Historicamente o *sentido* da escolarização dos alunos *especiais*, forjada a partir da aliança de compromisso Medicina-Psicologia-Pedagogia, nunca foi o *acesso aos bens culturais*. Submetida ao contemporâneo saber especializado, a ênfase frequentemente recai n’O aluno e não na preocupação com a inserção no mundo comum. Aos *especiais* estaria vedada a possibilidade de participação na *polis*. Dessa forma, a educação se restringiria aos aspectos instrumentais, o que possibilitaria talvez um pouco de autonomia para que se perpetuasse a vida na esfera privada. Lajonquière (2010, p. 184) indica com precisão que, no ideário pedagógico, as crianças *especiais* “contêm em si mesmas a possibilidade de vir a ser no amanhã adultos-eternas-crianças” e narra um episódio bastante esclarecedor: “Nunca vou esquecer o dia em que fui

convidado, em São Paulo, a ver um espetáculo realizado pelas “crianças” de uma instituição especial. Para minha surpresa, as crianças das quais tanto me falei antecipadamente resultaram ser pessoas na faixa dos trinta anos” (Ibidem, nota de rodapé).

O que podemos reivindicar nesse trabalho não é uma *educação para todos*, na qual a alteridade fica pasteurizada, mas sim esforços educacionais que possibilitem a introdução *de todos* no mundo comum. Como bem destaca Benvenuti (2013, p. 92), “É pelo fato de não sermos apenas seres naturais, mas também mundanos – constituídos de toda a artificialidade daquilo que criamos, das heranças culturais que recebemos do passado, da relação com os objetos e espaços que nos cercam e entre nós – que a educação e a política existem”. A problemática relativa aos alunos *especiais* talvez seja justamente sua captura e aprisionamento pelo saber especializado, cuja ênfase recai em seus aspectos naturais – *zoé* – vida nua.

Arendt (2005) já evidenciava que uma vida exclusiva na esfera privada – local privilegiado de aprisionamento dos *especiais* – significava destituir a pessoa de uma vida verdadeiramente humana. Ser privado do fato de *ser visto e ouvido por outros* em um mundo comum e “privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida” (Ibidem, p. 68).

De forma ainda mais categórica, Arendt (Ibid.) acrescenta que “o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros”. Novamente reafirmamos nossa posição: se algo deve ser reivindicado em termos de Educação Inclusiva, refere-se ao fato de que aos *especiais* seja ofertada a possibilidade de introdução no mundo comum. Que esse seja o *sentido* da educação.

Arendt (Ibid., p. 48) lembra que “Quem quer que vivesse unicamente uma vida privada [...] não era inteiramente humano”, o que correspondia à escravidão. Segundo a autora, “a desgraça da escravidão consistia não só no fato de que o indivíduo era privado de liberdade e visibilidade, mas também no medo desses mesmos indivíduos obscuros “de que, por serem obscuros, morreriam sem deixar vestígio algum de terem existido”” (Ibid., p. 65).

Por fim, devemos sim reivindicar uma *educação para todos*. Uma educação que se interponha entre a “vida resguardada do lar” e a “impiedosa vulnerabilidade da vida na *polis*” (ARENDR, 2005, p. 45).

Destacar a ambivalência da expressão *para todos*, a qual pode enfatizar interesses globalizados em detrimento do (des)encontro com a alteridade e, de modo paradoxal, apontar o direito de todos à inserção no mundo comum, tem a função de tornar o debate concernente à Educação Inclusiva mais complexo.

Um exemplo dessa complexidade, dentre muitos, diz respeito à comunidade surda. É crescente o número de autores que já não consideram a surdez uma deficiência, no sentido de falha ou desvio de uma (suposta) norma, mas sim como uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais, as quais pertenceriam a uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos, assim como uma constituição física também distinta (BISOL; SPERB, 2010).

Diante dessa perspectiva, a obrigatoriedade de que *todos* estejam em uma escola regular, inclusiva, é fortemente rechaçada pela comunidade surda. Dessa forma, a inclusão é associada à perda de identidade cultural e linguística, visto que as escolas *regulares* são organizadas por ouvintes, para ouvintes. Movimentos contrários à inclusão total e consequente fechamento de escolas exclusivas para surdos têm sido pauta na mídia, como já apontamos no primeiro capítulo. Uma das justificativas para esse combate é o fato de que nas escolas tidas como inclusivas, um intérprete traduz a aula dada em português para os alunos surdos. Já na escola bilíngue, exclusiva, a aula é dada na língua brasileira de sinais (LIBRAS).

Será que *todos* devem estar no mesmo lugar? No afã de cumprir metas estatísticas, não estaríamos provocando um rompimento desastroso para crianças e jovens que se sentem *afiliados*, como propõe Castel (2008), com uma relação de pertencimento em uma escola exclusiva?

A proposição de Castel relativa aos conceitos de *afiliação* e *desfiliação*, os quais têm como pressuposto a ideia de “reconhecimento social em uma estrutura portadora de um sentido” (Ibidem), pode ser considerada uma alternativa ao modelo hegemônico que preconiza o exacerbado uso de classificações oriundas de manuais médicos, como o DSM. Tais classificações são estanques e não dinâmicas, o que simplifica sobremaneira a questão. Bastaria fazer parte do referido público-alvo da Educação Especial para que *naturalmente* se concebesse uma *exclusão* a ser totalmente, incondicionalmente, *incluída*.

Convém sublinhar que esse trabalho se contrapõe à chamada lógica clássica da Educação Especial, na qual há o predomínio do contemporâneo saber especializado. Todavia essa lógica pode não estar presente em determinadas escolas exclusivas, ao

passo que os ideais em circulação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva continuam perpetuando – conforme demonstramos ao longo desse trabalho – a histórica aliança de compromisso Medicina-Psicologia-Pedagogia. Essa versão *para todos* devemos combater.

4.5 Para cada um?

[...] o racista nega a similitude universal de todos os homens, e nós o refutamos estabelecendo a similitude; somente que o problema real não se coloca em termos de similitude, mas precisamente em termos de diferença, e a questão é saber o que os homens farão de suas diferenças, e não suprimi-las. (Octave Mannoni, 1973, p. 309)

Comumente a expressão *para cada um* concerne à singularidade. Não obstante, não podemos deixar de considerar o risco – em tempos de globalização – dessa expressão ser metabolizada pelo discurso tecnocientífico e ser reduzida ao pragmático *sob medida*. Como consequência dessa ideia, *para cada* categoria de deficiência, haveria uma metodologia específica, *sob medida*.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, grifo nosso) proclama que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são *únicas*”. Diante dessa perspectiva, destaca-se a singularidade, um estilo de aprender, inapreensível por estrutura e, portanto, não-categorizável. Uma criança cega não aprende como todas as outras crianças também cegas, o que comprometeria a categoria *deficiente visual*. Ao longo desse trabalho pudemos evidenciar como o *único* rapidamente se transmuta em *especial*.

O risco, sempre à espreita, do *para cada um* converter-se em *sob medida*, se acentua na massa. Com base nas reflexões de Hannah Arendt (2005), se constata que *grandes números* garantem tanto a estratégia estatística quanto o behaviorismo. Um anteparo possível a essa massificação é a aposta de que a educação, a despeito das exigências globais, precisaria reivindicar seu caráter artesanal. Dito de outro modo, só seria possível garantir um *resíduo mínimo* de singularidade, tanto para o professor quanto para o aluno, se a escola abrisse espaço (e tempo) para o trabalho artesanal, não serial, tecido a partir do (des)encontro entre professores e alunos. Uma tarefa que introduzisse a possibilidade de uma experiência narrativa, tal como descreve Walter Benjamin. O problema, já apontado pelo autor, é que esse tipo de experiência estaria em vias de extinção.

Benjamin estabelece uma relação entre a perda da experiência e o abandono da arte narrativa. Forster (2009) salienta que a passagem histórica da linguagem narrativa à linguagem da informação significou a prevalência de uma linguagem puramente funcional e pragmática. Já a linguagem narrativa, tal como Benjamin a configura a partir da análise do trabalho do narrador russo Andrei Leskov, manteria o eco da experiência vivida.

O conceito benjaminiano de experiência sublinha seu caráter *único*, contingente, frágil. Sua transmissão nunca está garantida, mas a narração torna-se seu veículo indispensável. Aquilo que é fruto de uma experiência particular, intransferível, poderia, então, converter-se em ensino para outros. Cabe acrescentar, como bem discute Forster (2009), que o mencionado ensino não tem garantias, já que não há nenhuma possibilidade de universalizar-se como algo que voltaria a se repetir exatamente da mesma forma e, portanto, não pode se transformar em lei. “É essencialmente, a narração da fragilidade humana⁸⁷” (Ibidem, p. 123).

Na atualidade, ainda que façamos parte de muitos acontecimentos diários, talvez não possamos nomeá-los como *experiência*, mas sim como *vivência*, obedecendo à distinção proposta por Benjamin. O excesso de estímulos com que somos bombardeados cotidianamente dificulta a arte narrativa. Forster (2009, p. 124) inclusive atribui o emudecimento contemporâneo, o qual restringe nossas possibilidades criativas, à “proliferação metastática da informação”⁸⁸, uma espécie de furação da informação.

De acordo com Forster (2009, p. 124), em nossa época, ainda sob o brilho da “revolução científica da modernidade⁸⁹”, “a teoria se adianta àquilo que vemos do mundo. A teoria formula as “condições de possibilidade”. [...] Trabalha com teorias abstratas, com uma linguagem que depurou a diversidade do mundo para ordenar essa diversidade no interior de um modo abstrato conceitual, axiomático⁹⁰” (Ibidem, p. 125).

Agamben (2008) considera que o conceito benjaminiano de experiência tem relação com as formas narrativas dos tempos medievais e renascentistas e evidencia que na atualidade a *experiência* teria se convertido em *experimento*, um reducionismo da

⁸⁷ Tradução livre dessa pesquisadora. Original em espanhol: “Es esencialmente, la narración de la fragilidad humana”

⁸⁸ Tradução livre dessa pesquisadora. Original em espanhol: “proliferación metastática de la información”.

⁸⁹ Tradução livre dessa pesquisadora. Original em espanhol: “revolución científica de la modernidad”.

⁹⁰ Tradução livre dessa pesquisadora. Original em espanhol: “la teoría se adelanta a aquello que vemos del mundo. La teoría formula las “condiciones de posibilidad”. [...] Trabaja con teorías abstractas, con un lenguaje que ha depurado la diversidad del mundo para ordenar a esa diversidad en el interior de un modo abstracto conceptual, axiomático”.

diversidade do mundo, sendo que o domínio é o da linguagem da ciência. Atualmente tratamos a construção da lei científica, supostamente neutra e preditiva, como necessária e universal.

Mesmo concordando que nossa época expropriou nossa capacidade de converter aquilo que vivemos em experiência narrativa, Forster (2009, p. 127) aponta que essa experiência deixa “um resto”. Se quisermos buscar os traços e os restos dessa experiência, segundo o autor, teremos que seguir os passos de Benjamin e buscar longe, em um esforço de lembrança, pois “sem o esforço da lembrança, sem voltar a escutar as narrações esquecidas, sem auscultar o não pronunciável da linguagem, o destino certo é a barbárie⁹¹” (Ibidem, p. 127-128).

Provavelmente a barbárie siga se realizando e sigamos perdendo a oportunidade de recordar aquilo que esquecemos. Mas, diz Benjamin, como a história não é só e puramente uma acumulação necessária, homogênea e linear de acontecimentos que nos levam até o futuro; mas a história é surpresa, inquietude, estado de catástrofe, estado de exceção, talvez sem garantias, esse sujeito desarmado, perdido de si mesmo, expropriado, fragmentado, possa encontrar no outro – como diria muito depois Lévinas – uma oportunidade⁹². (Ibid., p. 128)

Ainda de acordo com Forster (2009, p. 136), se quisermos buscar o *resto* da experiência em uma perspectiva benjaminiana, será fundamental reintroduzir a questão da linguagem, “aquela que habita a insuficiência⁹³”. Talvez essa dificuldade de abertura possível para a *insuficiência* da linguagem ocorra porque façamos justamente o contrário, ou seja, excedemos o uso das palavras. Como bem lembra Domingo (2009), nosso excesso de palavras atua como ruído que impede o silêncio necessário da escuta atenta. Esse autor ainda destaca que a educação é o lugar da relação, do encontro com o outro. A dificuldade contemporânea, ainda de acordo com o autor, reside no fato de que muitas instituições educativas pensam esse encontro como predeterminado e, dessa

⁹¹ Tradução livre dessa pesquisadora. Original em espanhol: “sin el esfuerzo de la rememoración, sin volver a escuchar las narraciones olvidadas, sin auscultar lo no pronunciable del lenguaje, el destino cierto es la barbarie”.

⁹² Tradução livre dessa pesquisadora. Original em espanhol: “Probablemente la barbarie se siga realizando y sigamos perdiendo la oportunidad de recordar aquello que olvidamos. Pero, dice Benjamin, como la historia no es solo y puramente una acumulación necesaria, homogênea y lineal de acontecimientos que nos llevan hacia el futuro; si no que la historia es sorpresa, inquietud, estado de catástrofe, estado de excepción, tal vez sin garantias, ese sujeto desarmado, perdido de sí mismo, expropiado, fragmentado, pueda encontrar en el otro – como diría mucho después Lévinas – una oportunidad.”

⁹³ Tradução livre dessa pesquisadora. Original em espanhol: “aquel que habita la falla”. Optou-se por traduzir a palavra *falla* por insuficiência, mas o termo tem outros correspondentes em português, tais como: falha, fracasso, insucesso.

forma, definem *a priori* quem é o outro, o que esperar do encontro, o que tem que acontecer e o que conseguir desse outro.

No contexto específico desse trabalho, o resgate de algumas proposições benjaminianas obedece à indicação de Hannah Arendt (1987, p. 172), ao citar Heidegger, no que tange à “escuta da tradição que não se entrega ao passado, mas pensa sobre o presente”. Se o *sentido* da educação, conforme discutimos na seção anterior, seria a introdução dos novos – sejam eles especiais ou não – em um mundo comum, é imprescindível que isso seja feito de forma artesanal, *para cada um*. Isso porque a tradição, a qual garantia o legado das gerações, se rompeu. Diante disso, temos hoje a árdua tarefa de nos inclinar sobre os escombros da tradição “para selecionar seus preciosos fragmentos” (ARENDR, 1987, p. 171). Cada professor e cada escola não poderiam se furtar a esse trabalho, o qual não admite estandardização e, por isso, deveria ser artesanal. Essa deveria ser a responsabilidade, e consequente autoridade, do professor. Segundo Carvalho (2004, p. 332), uma autoridade que não é “pessoal, mas institucional. Ao professor cabe esse papel de agente institucional responsável simultaneamente pela preservação de certos saberes, valores e práticas que uma sociedade estima e pela inserção social dos novos nessa parcela da cultura humana”.

Se a responsabilidade do professor concerne à preservação de *certos* saberes, fica implícita a ideia de que se faz necessária uma escolha. Se a tradição já não se apresenta mais como um bloco maciço, novamente se impõe um trabalho artesanal de garimpagem. Nesse sentido poderíamos aprender com Walter Benjamin, que, de acordo com a bela metáfora de Hannah Arendt, foi um *pescador de pérolas*.

E esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com os “fragmentos do pensamento” que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado – mas não para ressuscitá-lo tal como era e contribuir para a renovação de eras extintas. O que guia esse pensar é a convicção de que, embora o vivo esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização, que nas profundezas do mar, onde afunda e se dissolve aquilo que outrora era vivo, algumas coisas “sofrem uma transformação marinha” e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descera até elas e as trará ao mundo dos vivos – como “fragmentos do pensamento”, como algo “rico e estranho” e talvez mesmo como um *perene Urphänomene*. (ARENDR, 1987, p. 176)

Pensar a educação como essa tensa amarração entre a extrema novidade advinda do fato de que seres novos invadem o mundo, através de um segundo nascimento – a natalidade – e a urgência de conservação do mundo como um bem imaterial construído pelos nossos antepassados, legado por nós sem testamento, determina um trabalho que torna impossível a padronização e a garantia. A imprevisibilidade é a característica intrínseca a toda educação.

Diante dessa dificuldade estrutural, torna-se imperioso um trabalho artesanal, *para cada um*. Enfrentar essa empreitada exige que professores e alunos possam se sentir minimamente acolhidos – os primeiros, em sua árdua tarefa de *pescar pérolas* e ofertá-las via transmissão, e os segundos, no incerto (e incômodo) trabalho de dar significado à inserção em um mundo comum. O resultado dessa operação é sempre incerto, imprevisível, visto que não é possível determinar *a priori* como o aluno vai se relacionar com os fragmentos do passado que lhe foram apresentados.

Cabe sublinhar que todo ideal pedagógico que não levar em consideração a dimensão impossível do ato educativo, está fadado ao fracasso. De acordo com Voltolini (2011, p. 68), na essência da educação existe um dilema que a define, “cuja solução é impossível: como atingir o bom termo entre unificar sem aniquilar as diferenças e permitir as diferenças sem que isso ameace a conservação de um mínimo solo comum?”.

Admitir essa dimensão impossível também significa abrir espaço para uma experiência tecida a partir do (des)encontro entre professores e alunos. Em consonância com as proposições benjaminianas, pode-se considerar a experiência como aquilo que irrompe e nos toma de surpresa. Se for possível evitar o automatismo diante das vivências pedagógicas diárias, a experiência poderá ser narrada pelo professor. Convém lembrar que toda experiência é, por estrutura, inacessível, o que nos obriga a realizar uma empreitada narrativa a fim de tentar transmitir um *resíduo mínimo* o qual poderá ser utilizado por outros professores-narradores. Vale ressaltar que Benjamin concebia a experiência como sendo eminentemente coletiva, justamente em virtude da narração.

Uma interessante distinção proposta por Lajonquière (2009) pode nos auxiliar no resgate possível de uma experiência narrativa no campo educacional. De acordo com o autor, há que se diferenciar o ato de *falar de* e *falar com* as crianças. Invariavelmente, o que tem prevalecido no ideário pedagógico é o primeiro caso.

O *falar de* das necessidades e interesses *da* criança é uma fala especialista. Os especialistas crêem saber, graças a elucubrações científicas de ocasião, sobre as necessidades e interesses “da criança” ou de uma criança genérica. Em nome desse saber genérico, falam da criança a outros, ao Outro. Quando dirigem a palavra a uma criança, o fazem inevitavelmente em nome desse saber sem nome próprio. Portanto, não falam com uma criança. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 172-173, grifos do autor)

Na citação acima se evidenciam duas posições opostas: dirigir-se à criança anonimamente ou em nome próprio. O anonimato está em consonância com o contemporâneo saber especializado, no qual a subjetividade da criança (e também do professor) fica obliterada. Em contrapartida, aventurar-se a *falar com* as crianças exige que o adulto fale em seu próprio nome, com sua falta, suas incertezas e sua insuficiência. É ousar inventar uma prática e não se submeter a modelos estandardizados. Como bem salienta Marin (2006, grifos da autora), “que o encontro com a diferença, com o outro que se constitui num *você* e não num *ele*, possa criar alternativas civilizadas e éticas”.

Submeter-se ao saber especializado efetivamente subtrai a autoridade do professor, enquanto responsável pela escolha dos fragmentos do passado a serem transmitidos aos novos e também como narrador de sua prática. De acordo com Carvalho (2013, p. 66), deveríamos apostar que “a própria autonomia dos professores na escolha de um determinado modo de trabalho seja um valor mais importante a cultivar no contexto de uma formação educacional do que a suposta eficácia de uma forma de trabalho ou de um material padronizado”.

Por fim, contrapondo-se ao ideário pedagógico contemporâneo, o qual comumente preconiza uma educação *para todos* totalizante e *para cada um* sob medida, seguimos resistindo e tentando manter viva a questão proposta por Celso Lafer a propósito de um dilema que percorre a obra de Hannah Arendt: “como construir uma *polis* em que o homem – qualquer homem – não seja visto como supérfluo? (LAFER, 1987, p. 241, posfácio). Parfraseando o autor, como podemos inventar uma educação em que professores e alunos – qualquer professor e qualquer aluno – não sejam vistos como supérfluos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar requer uma interrupção, uma retirada, uma certa solidão, um certo silêncio. Para pensar, há que retirar-se. Do ruído, do blá-blá-blá, da banalidade dessas palavras muito comuns e muito urgentes nas quais geralmente estamos capturados. (LARROSA, 2009, p. 196, tradução livre⁹⁴)

Lacan salienta que há o *instante* de ver, o *tempo* para compreender e o *momento* de concluir. Gostaria de resgatar nessa etapa final do trabalho esses três tempos da pesquisa.

Inicialmente fui tomada pela surpresa ao observar, nos documentos oficiais, o excessivo uso do termo *especial* para tratar da educação inclusiva. Incomodada, mudei meu projeto de pesquisa e nasceu o título desse trabalho. No que tange aos (in)convenientes paradoxos, acredito ter reunido elementos a fim de demonstrar que a alardeada mudança de paradigma representada pelo advento dos ideais inclusivos obscurece o retorno da mesma lógica clássica da histórica Educação Especial com a qual se pretendia romper.

A partir desse incômodo inicial, era necessário escolher uma metodologia de pesquisa a qual propiciasse uma análise em perspectiva das possíveis alterações ao longo do tempo concernente à emergência e disseminação do termo inclusão escolar no Brasil. A pesquisa documental se adequava a esse objetivo e, além da análise dos principais documentos legais – nacionais e internacionais – que tratam especificamente do tema, a opção pela revista *Nova Escola* como outra fonte documental se revelou muito oportuna.

O primeiro capítulo teve o intuito de apresentar algumas justificativas concernentes à escolha desse periódico específico e, a partir das referências de outros pesquisadores que também tomaram *Nova Escola* como fonte documental, foi possível evidenciar a extrema consonância da linha editorial da revista com as políticas públicas vigentes. Dessa forma, as duas fontes documentais escolhidas para análise se complementaram e auxiliaram no aprofundamento de algumas questões.

Acredito que seja perceptível que essa pesquisa foi feita por uma psicanalista. Mesmo que não possa (e nem era essa a intenção) ser apontado como um trabalho *de*

⁹⁴ No original, em espanhol: “Pensar requiere una interrupción, un apartamiento, una cierta soledad, un cierto silencio. Para pensar, hay que retirarse. Del ruido, del blablablo, de la banalidad de esas palabras demasiados comunes y demasiado urgentes en las que generalmente estamos atrapados”

psicanálise, a forma como o texto vai sendo desdobrado – a partir de inquietações que buscam desvelar a polissemia da linguagem e a ambivalência dos afetos – respeita a ética da psicanálise ao evidenciar o mal-estar estrutural e indicar que o processo de implementação da educação inclusiva no Brasil tem favorecido o apagamento da enunciação em prol de uma série infinita de enunciados anônimos, protocolares e politicamente corretos.

O segundo capítulo foi efetivamente concebido para evidenciar algumas incursões por autores como Hannah Arendt e Walter Benjamin – os quais propuseram uma análise muito contundente da nossa época – e introduzir algumas aproximações com a teorização lacaniana dos discursos. Tais incursões de uma psicanalista, as quais ousam *pesca pérolas em mar alheio*, tiveram por objetivo ampliar a discussão relativa à ascensão do saber especializado nos meios escolares e, em especial, nos ideais em circulação acerca da inclusão escolar. O risco de estabelecer articulações entre autores de campos epistemológicos tão distintos foi assumido ao longo desse trabalho justamente porque se verificou que uma preocupação subjacente tangencia as proposições oriundas da psicanálise e das reflexões filosóficas de Hannah Arendt e Walter Benjamin, qual seja, o laço contemporâneo institui uma novidade que tem produzido efeitos em diversos contextos sociais.

Lacan traduzirá essa *novidade* a partir do conceito de discurso do capitalista. Ao analisar esse discurso, Alemán (2010) aponta que haveria uma metamorfose do capitalismo em técnica. Diante dessa perspectiva, em que a técnica se sobrepõe, o sujeito – despojado de seu legado histórico e herança simbólica – buscaria freneticamente um contínuo acesso ao gozo, rechaçando a castração. Tal *novidade* lacaniana é expressa inclusive no rompimento da lógica intrínseca aos outros quatro discursos: do mestre, da histórica, do analista e do universitário. Esses quatro discursos radicais foram concebidos como estruturas mínimas do laço social e foram considerados por Lacan, inicialmente, suficientes. A introdução de *mais um* discurso – do capitalista – evidencia que precisamos nos debruçar sobre os possíveis efeitos discursivos desse novo modo contemporâneo de se relacionar com os infindáveis objetos criados pela tecnociência.

Hannah Arendt indica como *novidade*⁹⁵ a crise da tradição e a consequente crise da autoridade. De forma muito precisa, Arendt identifica a incidência direta dessa crise

⁹⁵ De acordo com Arendt (2009, p. 54), o *evento* que culmina com a ruptura da tradição “assinala a divisão entre a época moderna – que surge com as Ciências Naturais no século XVII, atinge seu clímax

no campo da Educação. Já Walter Benjamin destaca o declínio da experiência narrativa e a ascensão da informação como marcas indelévels da nossa época.

Podemos considerar que o *tempo para compreender* foi concretizado no terceiro capítulo desse trabalho. Ali são discutidos detidamente alguns paradoxos concernentes aos ideais em circulação da Educação Inclusiva, principalmente no que tange ao lugar proeminente concedido ao *especialista* na atualidade, o qual tem dificultado a tarefa educativa na medida em que se difunde uma ilusão de (suposto) bem-estar a partir do consumo do saber especializado. As tensões ficam obliteradas e as (supostas) certezas estariam fora da escola, nas estatísticas e nas metodologias produzidas *prêt-à-porter*. A possibilidade de um trabalho prolongado, artesanal, o qual deixa rastros, perde espaço para a pressa contemporânea. Diante de conhecimentos tão pasteurizados, disseminados pelos *especialistas*, os protagonistas da tarefa educativa – professores e alunos – são objetualizados. “O que” se sobrepõe ao “quem”, como bem evidencia Hannah Arendt.

Foi possível também apontar o contemporâneo *furor includenti* e a histórica lógica da Educação Especial como elementos que exacerbam a dificuldade atual de transformar nossas vivências cotidianas em experiência passível de ser narrada coletivamente. Se a tradição, de acordo com Arendt, já não ilumina nossos problemas atuais, podemos considerar a escolarização do chamado aluno especial um campo ainda mais problemático, visto que os aspectos orgânicos – pretensamente *naturais* – têm sido enfatizados, como se a radicalidade da diferença impossibilitasse sua inserção na *polis*.

Cabe lembrar que a Educação Especial sempre esteve atrelada historicamente à Medicina, a qual a Psicologia se associa paulatinamente. Importante evidenciar que a Psicologia, ao sair do campo da Filosofia e almejar o *status* de ciência, incorpora o corpus epistemológico da Medicina, principalmente no que se refere aos conceitos de adaptação e desenvolvimento oriundos da biologia. Dessa forma, o funcionamento dito psicológico é muitas vezes reduzido à maturação, o que implica diretamente em uma concepção predeterminada acerca da aprendizagem, por exemplo. Essa predeterminação é alçada à categoria universal e ahistórica, o que corresponde à construção abstrata d’A criança, caricatura a qual as crianças de carne e osso são sistematicamente comparadas. Os professores, vorazes consumidores dessas ideias que invadem o espaço escolar através da aliança Medicina-Psicologia-Pedagogia, se tornam meros porta-vozes dos

político nas revoluções do século XVIII e desenrola suas implicações gerais após a Revolução Industrial no século XIX – e o mundo do século XX, que veio à existência através da cadeia de catástrofes deflagrada pela Primeira Guerra Mundial”.

enunciados relativos a essa criança generalizada. Especificamente no que tange aos alunos *especiais*, a comparação se torna ainda mais problemática, visto que eles estão sempre muito aquém (ou além, no caso dos superdotados) da norma preestabelecida.

Diante da dificuldade estrutural de conformar o *diferente*, se proliferam na atualidade diagnósticos e metodologias cada vez mais refinados, incluindo o *especial* no jogo de consumo capitalista o qual vende a ilusão de que *tudo* será ofertado a *todos*, como se efetivamente fosse possível “Viver sem limite⁹⁶”. A *novidade* instaurada pela obrigatoriedade legal de que todos estejam no ensino regular parece rapidamente transformada em mercadoria a ser assimilada por uma gestão eficiente. A despeito da voracidade presente na proliferação de diagnósticos e metodologias *sob medida*, é notório um crescente controle relativo à utilização desses *novos* termos. Dito de outro modo, parece que somos cada vez mais convocados a denominar fenômenos diversos, os quais mobilizam de forma ambivalente nossos afetos, com a expressão *correta* ofertada pela tecnociência. Dessa forma, a aparência é de uma enorme variedade de termos, contudo eles se restringem a um número reduzido e controlado de palavras. Termos como hiperatividade, autismo, *bullying* e depressão são exemplos paradigmáticos desse reducionismo que acarreta uma diminuição da extensão do pensamento, ou seja, uma dificuldade em exercitar a complexidade do ato de pensar. Parece haver atualmente um excesso de respostas *prêt-a-porter* sem o devido tempo para que nos detenhamos minimamente nas perguntas subjacentes.

No quarto capítulo foi possível retomar a primeira parte do título dessa tese – Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? – e alinhar o *momento de concluir*. Se o saber especializado ofertado atualmente no *mercado do saber* dissemina um discurso tecnocientífico o qual toma o lugar do pensamento e oculta a complexidade humana, parece que se impõe a árdua tarefa de interrogar o sentido da educação. A tensão estrutural relativa ao enigmático (des)encontro entre o *novo* e o *instituído* obriga a educação a lidar continuamente com o mal-estar. Não devemos nos furtar a esse (des)encontro, nem tampouco recuar diante dele. Sem cair na tentação de uma alusão saudosista, a qual poderia efetivar uma fracassada busca restaurativa de um (suposto) passado livre de conflitos, quiçá possamos enfrentar a contemporânea crise na educação com novas respostas.

⁹⁶ Referência ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, nomeado como “Viver sem limite”, lançado no dia 17 de novembro de 2011 (Decreto Nº 7.612).

A questão que incide no espaço escolar de forma contundente na atualidade concerne ao fato da Educação cada vez mais prescindir da dimensão artística e privilegiar a dimensão técnica. A exacerbação do tecnicismo significa o predomínio do caráter replicável e serial, oriundo da fabricação de objetos, em uma tarefa eminentemente humana, a educação. Considerá-la como arte, e não meramente como técnica a ser aplicada (e replicada), exige que a *mão do oleiro* deixe marcas na argila, o que requer uma mudança subjetiva – tanto do professor quanto do aluno – a partir de uma experiência em conjunto. Isso não ocorre na massa, dada sua dimensão artesanal. Menos ainda quando se trata do *especial*, o qual não se dilui no *todo*. Lembremos que os chamados deficientes foram os únicos a se salvar do destino funesto arquitetado pelo flautista de Hamelin. Justamente a partir de seu lugar de exceção, talvez seja possível resistir ao apelo hipnótico do acesso irrestrito e das estatísticas.

Para terminar, lembro que um poeta, ao ser perguntado em uma entrevista como ele terminava seus poemas, respondeu que simplesmente tinha que abandoná-los. Caso contrário, sempre haveria algo a acrescentar, corrigir, alterar. Pois bem, chegou o momento de abandonar esse texto. Por um lado, uma sensação de alívio por finalizar esse trabalho. Não obstante, resta um pequeno mal-estar por considerar que eu poderia ter pesquisado mais (ou menos), escrito de outra forma, utilizado outros termos, interpretado alguns conceitos de outra maneira... Enfim, é bom que fique um resto.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2ª reimpressão. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2007.
- _____. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. 1ª reimpressão. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.
- AGUIAR, Tânia Margareth Bancalero. **O discurso (psico) pedagógico sobre a adolescência**: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007
- ALBUQUERQUE, Aline. Esterilização compulsória de pessoa com deficiência intelectual: análise sob a ótica do princípio da dignidade da pessoa humana e do respeito à autonomia do paciente. **Revista Bioethikos** - Centro Universitário São Camilo; 7 (1), p. 18-26, 2013
- ALEMÁN, Jorge. **Para uma izquierda lacaniana**. 1ª edição. 1ª reimpressão. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2010.
- ALEMÁN, Jorge; LARRIERA, Sergio. **Lacan**: Heidegger. Buenos Aires: Ediciones Del Cifrado, 1996.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – **APA**. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. 5th. Edition. Disponível em: <http://www.dsm5.org/proposedrevision/Pages/proposed-dsm5-organizational-structure-and-disorder-names.aspx>. Acesso em 21 jan. 2014
- ANDRÉ, Serge. **O que quer uma mulher?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998
- ANJOS, Cleriston Izidro dos. **A educação infantil representada**: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007). 124 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008
- AQUINO, Júlio Groppa. Pedagogização do pedagógico. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2013
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução: Denise Bottman; posfácio: Celso Lafer. São Paulo: Companhia das Letras, 1987
- _____. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005
- _____. **O que é política?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009
- ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO AUTISTA – **AMA**. Disponível em: <http://www.ama.org.br/> Acesso em: 1º de novembro de 2009

- BARROS, Elaine Lacerda de. **Os saberes pedagógicos e o modelo de docência veiculados pela Revista Nova Escola (1998-2002)**. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão escolar: equívocos e insistência**. Uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas. 282 p. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo, 2012
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: GOMES et all. Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental SEESP / SEED / MEC. p. 13 -42. Brasília/DF, 2007
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado – orientações gerais e educação à distância**. SEESP/ SEED/ MEC, Brasília/DF, 2007
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica: Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. **Modernidade e ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. (Obras escolhidas; v.1). 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994
- BENVENUTI, Erica. A educação como âmbito pré-político. In: I Colóquio Internacional Hannah Arendt - A crise na educação revisitada, 1, 2013, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Feusp/ Geepc, 2013. p. 80 - 94. CD-ROM.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, vol. 22, n. 41, set/dez, p. 166-184, 2012
- _____. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr.-jun. 2013
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998
- BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 26, n. 1, Mar. 2010

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**. Lei 4024/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971**. Lei 5692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971
- _____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial 186**, de 10 de março de 1978. Brasília, DF, 1978
- _____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Mídia e deficiência**: manual de estilo. BIELER, R. (org), Centro de vida independente do Rio de Janeiro. Brasília, DF: Corde, 1993
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001a
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). **Legislação Educação Especial**: Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 11 set. 2001b
- _____. Ministérios da Educação e da Saúde. **Programa Saúde na Escola**. Decreto nº 6.286 de 05 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, jan. de 2008.
- _____. **Corde** – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/> Acesso em: 23 de julho de 2009
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolos clínicos e diretrizes terapêuticas** – vol I. Brasília, DF, 2010
- _____. MEC/INEP. Censo Escolar – **Educacenso** – caderno de instruções. Brasília/DF, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_2011.pdf. Acesso em: 11 de fevereiro de 2013
- _____. MEC/INEP. **Censo da educação básica: 2011** – resumo técnico. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.
- _____. INEP. **Educacenso** – perguntas frequentes. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2013a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/perguntas-frequentes>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2013
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista *Nova Escola*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. p. 300-307, 2007

- CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil!** Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo: Escuta, 1991
- CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. **Educar:** uma questão metodológica?: proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, nº 112, p. 155-165, março/2001
- _____. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004
- _____. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**. nº 4. São Paulo: Segmento, p. 16-25, 2007
- _____. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, p. 411-424, 2008.
- _____. Um bullying fora do lugar. **Revista Educação - Coluna Contraponto**, São Paulo, v. 171, p. 58 - 58, 01 jul. 2011.
- _____. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CARVALHO, Rosita Édler. **Dez Anos da Declaração de Salamanca: avaliação de uma década**. 2004. Evento “Dez Anos da Declaração de Salamanca: Avanços e Desafios da Educação”, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob coordenação da CENP/CAPE. p. 01-34. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- CASTEL, Robert. Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, A. (org.). **Saúde Loucura - 4**. São Paulo: Hucitec, p. 21-48, 1994
- _____. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poletti. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- CASTRO, Juliana de Miranda e. A atualidade da novilíngua. **Psyche**, São Paulo, v. 12, n. 22, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382008000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jan. 2014.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. A educação num mundo à deriva. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**. nº 4. São Paulo: Segmento, p. 36-45, 2007
- CHEMAMA, Roland. **Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano**. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.
- CIRINO, Oscar. O descaminho daquele que conhece. **Fascículos Fhemig**, n.7. Belo Horizonte: Centro Psicopedagógico/FHEMIG, p. 39-83, 1992
- CLAVREUL, Jean. **A ordem médica:** poder e impotência do discurso médico. Traduzido por: Colégio Freudiano do Rio de Janeiro – Jorge Gabriel Noujaim,

Marco Antonio Coutinho Jorge, Potiguara Mendes da Silveira Jr. São Paulo: Brasiliense. 1983

CLÉRO, Jean-Pierre. **Dictionnaire Lacan**. Paris: Ellipses, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e Norma Familiar**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista *Nova Escola* e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (orgs.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 343-378, 1998

COSTA, Teresinha. **Édipo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010

COSTARDI, Gabriela Gomes; ENDO, Paulo Cesar. Ética da psicanálise, educação e civilização. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 18, n. 2, ago. 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2014.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. 2011. 134 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação , Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

D'ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006

DOMINGO, José Contreras. Prólogo. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs.). **Experiencia y alteridad em educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, p. 7-11, 2009

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 3ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2001.

DUARTE, André. Educação: entre a tradição e a ruptura. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**. nº 4. São Paulo: Segmento, p. 84-89, 2007

DUNKER, Christian Ingo Lenz; KYRILLOS NETO, Fuad. A crítica psicanalítica do DSM-IV: breve história do casamento psicopatológico entre psicanálise e psiquiatria. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo , v. 14, n. 4, p. 611-626, 2011

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001, p. 119-138

ELZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder; saber; verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995

- ENDO, Paulo César. Freud, Jung e o Homem dos Lobos: percalços da Psicanálise Aplicada. **Ágora** (PPGTP/UFRJ), Rio de Janeiro, v. IV, p. 115-130, 2001
- _____. O psicanalista é um intelectual? **Pulsional** – Revista de Psicanálise. Ano 21. Nº 3. p. 19-30, Setembro/ 2008
- _____. A ressurgência da tirania como elemento originário da política. **Revista da Defensoria Pública** - Ano 5 - n.1, p. 53-60, 2012
- _____. A ressurgência do tirano como inscrição denegada da constituição da fratria. In: FUKS, Betty B.; BRAUNSTEIN, Néstor A.; BASUALDO, Carina (orgs.). **100 anos de Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013a. p. 233-252
- _____. Prefácio: *Totem e tabu* e a psicanálise além de suas próprias fronteiras. In: FREUD, Sigmund. **Totem e tabu**: algumas correspondências entre a vida psíquica dos selvagens e a dos neuróticos. Tradução do alemão de Renato Zwick; revisão técnica e prefácio de Paulo Endo; ensaio biobibliográfico de Paulo Endo e Edson Sousa. Porto Alegre/ RS: L&PM, 2013b. p. 17-28
- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. Revisão de Ruth Junqueira de Faria. 6ª Ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982.
- FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. A revista Nova Escola: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000). In: Reunião da ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: ANPED, 2002.
- FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001, p. 195-214
- FIGUEIREDO, Luis Cláudio Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 2005
- FORNAZARI, Sandro Kobol; MATTOS, Débora Michels. A lepra no Brasil: representações e práticas de poder. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** (USP), v. 6, p. 45-57, 2005
- FORSTER, Ricardo. Los tejidos de la experiencia. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs.). **Experiencia y alteridad em educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 121-141
- FOUCAULT, Michel. História de la medicalización. **Educación médica y salud**. Vol. 11, n. 1, 1977, p. 3-25
- _____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. **Microfísica do poder**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a
- _____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**. nº 4. São Paulo: Segmento, p. 26-35, 2007

- FREUD, Sigmund (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1908). **Sobre as teorias sexuais das crianças**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. IX). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1910). **A significação antitética das palavras primitivas**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XI). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1913). **Totem e tabu: algumas correspondências entre a vida psíquica dos selvagens e a dos neuróticos**. Tradução do alemão de Renato Zwick; revisão técnica e prefácio de Paulo Endo; ensaio biobibliográfico de Paulo Endo e Edson Sousa. Porto Alegre/ RS: L&PM, 2013.
- _____ (1914). **A História do Movimento Psicanalítico**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago, 1996
- _____ (1918). **O tabu da virgindade** (Contribuições à Psicologia do Amor III). In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XI). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1919). **O estranho**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XVII). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1921). **Psicologia de grupo e a análise do ego**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XVIII). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1925). **Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1927). **O futuro de uma ilusão**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1930). **Mal-estar na civilização**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1933). Conferência XXXV: **A questão de uma Weltanschauung**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XXII). Rio de Janeiro: Imago, 1969
- _____ (1937). **Análise terminável e interminável**. In: _____, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XXIII). Rio de Janeiro: Imago, 1969

FUKS, Betty B.; KOLTAL, Caterina. Totem e tabu depois de Auschwitz. In: FUKS, Betty B.; BRAUNSTEIN, Néstor A.; BASUALDO, Carina (orgs.). **100 anos de Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013. p. 191-206

- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v.1), p. 7-19
- _____. **História e narração em Walter Benjamin**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007
- GARDOU, Charles. Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, nº 19, p. 19-33, 2011
- GÓIS JÚNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003
- GOLDENBERG, Ricardo. (org.). **Goza! Capitalismo, globalização e psicanálise**. Salvador, BA: Ágalma, 1997
- GUARIDO, Renata. **“O que não tem remédio, remediado está”**: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008
- GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está?. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, Abril, 2009.
- HATTGE, Morgana Domênica. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 79-97
- HOUAISS, Antonio ; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008
- IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001
- JATOBÁ, Carla Mercês da Rocha. **Às sombras das escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet**. 2002. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora/ Editora Autores Associados, 1985.
- _____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. IN: FREITAS M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez e U.S.F., 1997
- _____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- JERUSALINSKY, Alfredo (org). **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999

- JORGE, Marco Antônio Coutinho. **Sexo e discurso em Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- _____. **Discurso e liame social**: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro leituras de *O seminário, livro 17*, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.** – Edição Especial, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011.
- KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão**: atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KEHL, Renato. **Lições de Eugenia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.
- KIRK, Samuel Alexander; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. Tradução: Marília Zanella Sanvicente. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. **Revista Educação Especial**: Biblioteca do Professor. nº 7 Benjamin pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, p. 16-25, 2008
- KUPFER, Maria Cristina Machado. Duas notas sobre a inclusão escolar. **Escritos da Criança**. v. 1, Centro Lydia Coriat. Porto Alegre, p. 71-82, 2001
- KUPFER, Maria Cristina Machado; VOLTOLINI, Rinaldo. Uso de indicadores em pesquisas de orientação psicanalítica: um debate conceitual. In: LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina Machado. **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, p. 93-107, 2008
- LACAN, Jacques (1953-1954). **O seminário Livro I**: os escritos técnicos de Freud. Versão brasileira de Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.
- _____. (1966). A ciência e a verdade. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 869-892
- _____. (1969-1970). **O Seminário – livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. (1972). Discours à l'Université de Milan, 12-05-1972. In: **Lacan in Itália** (1953-1978). Milão: La Salamandra, 1978, p. 32-55.
- _____. (1973). **Televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- LAFER, Celso. *Posfácio*: Hannah Arendt: vida e obra. In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução: Denise Bottman; posfácio: Celso Lafer. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 233-249
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil. A (à) lembrança de Maud Mannoni. **Estilos da clínica**: Revista sobre a infância com problemas, São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, ano 3, n. 4, p. 65-79, 1998
- _____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- _____. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”. **Pro-posições**, Campinas: UNICAMP, v.12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov., p. 47-59, 2001
- _____. Educação e infanticídio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte (MG): FAE/UFMG, v. 25, n. 01, p. 165-177, abr. 2009
- _____. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002
- _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Palabras para una educación otra. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs.). **Experiencia y alteridad em educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 189-203
- LARROSA, Jorge ; PÉREZ DE LARA, Nuria. (orgs.) **Imagens do outro**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1998.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001, p. 7-30
- LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991
- LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite**: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.
- LEITE, Cláudia Aparecida de Oliveira. Novos caminhos da criação? Reflexões sobre família e infância. In: 5º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, 2004. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032004000100019&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2010.
- LERNER, Ana Beatriz Coutinho. **Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a Educação Inclusiva**. Tese de doutorado. 165 f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 129-146
- LOPES, Maria Corcini; RECH, Tatiana Luíza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013

- LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução de Wanda Nogueira C. Brant, Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005
- MACHADO, Roberto, LOUREIRO, Ângela, LUZ, Rogério; MURICY, Kátia. **Danação da norma**: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Graal. 1978.
- MANNONI, Octave. **Chaves para o imaginário**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1973.
- MARIN, Isabel da Silva Kahn. O não violento. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 11, n. 20, jun. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2014
- MARTINHO, Maria Helena Coelho. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, Doris e JORGE, Marco Antonio Coutinho (orgs). **Saber, verdade e gozo**: leituras de *O seminário, livro 17*, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 149-163.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. História da Educação Especial no Brasil. **Temas em Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 1, p. 106-107, 1990
- _____. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEGALE, Fernando Carlos Santaella. **Discurso e laço social**: debates entre a análise de discurso e a psicanálise lacaniana. 335 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010
- MÍDIA E DEFICIÊNCIA (Série Diversidade). Veet Vivarta (coordenação). Brasília, DF: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: 31º Reunião Anual da Anped, 2008. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/sessoes_especiais.htm. Acesso em: 05 jan. 2014.
- MRECH, Leny de Magalhães. O mercado de saber, o real da educação e dos educadores na sociedade contemporânea. **Insight**: Psicologia e Psicanálise, São Paulo, ano 11, n. 121, set., 2001, p. 25-29
- MRECH, Leny de Magalhães; RAHME, Mônica Maria Farid. Psicanálise, educação e contemporaneidade: novas interfaces e dimensões do laço social. In: MRECH,

- L. M. ; PEREIRA, M. R. e RAHME, M. (orgs.). **Psicanálise, Educação e Diversidade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. p. 13-26
- NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas/ Autores Associados, v. 40, n. 139, p.63-74, jan./abr. 2010
- NATALO, Samanta Pedroso. Um olhar psicanalítico sobre o bullying. In: 9º Colóquio do LEPSI - Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032012000100002&lng=en&nrm=iso> . Acesso em 05 jan. 2014
- NEVES, Maria Helena de Moura. A incorreção política do policiamento da metalinguagem: a propósito do cultivo irracional do “politicamente correto” em linguagem. **Todas as letras T**, v. 14, n. 2, p. 198-207, 2012
- OLIVEIRA, Cláudio J. Discursos sobre a matemática escolar: um estudo a partir da Revista Nova Escola. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação - ANPed, 2007, Caxambu/MG. **Anais ...** Rio de Janeiro: Anped, 2007, p. 1-15.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Resolução A/61/106, 13/12/06. Nova Iorque: Nações Unidas, 2006.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**. 1ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- _____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- PEREIRA, Mário Eduardo Costa. A paixão nos tempos do DSM: Sobre o recorte operacional do campo da psicopatologia. In: PACHECO FILHO et al (Orgs.). **Ciência, Pesquisa, Representação e Realidade em Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 119-152.
- PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz: EDUSP, 1984.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, 1999, p. 33-56
- PLACER, Fernando G. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, J. ; SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001, p. 79-89
- QUINET, Antonio. **A ciência psiquiátrica nos discursos da contemporaneidade**. 1999. Disponível em: http://lacanian.memory.online.fr/AQuinet_Ciencia.htm. Acesso em 10 jan. 2013

- _____. **Psicose e laço social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- RAHME, Mônica Maria Farid. **Laço social e educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. 452 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na Revista Nova Escola (1986-2002)**: cultura midiática, currículo e ação docente. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009
- RATTERO, Carina. La pedagogía por inventar. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs.). **Experiencia y alteridad em educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 161-188
- RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-43
- REINO, Luiz Moreno Guimarães. **Três estudos sobre o conceito de narcisismo na obra de Freud**: origem, metapsicologia e formas sociais. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- REINO, Luiz Moreno Guimarães; ENDO, Paulo César. Três versões do narcisismo das pequenas diferenças em Freud. **Trivium** (Rio de Janeiro. Online), v. I, p. 16-26, 2012. Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-ii-ano-iii/artigos-tematicos/tres-versoes-do-narcisismo-das-pequenas-diferencas-em-freud.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014
- REVAH, Daniel. **Construtivismo**: Uma palavra no circuito do desejo. 530 f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004
- _____. O lugar do professor nas imagens da *Nova Escola*. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 27, n. 59, out/dez., p. 301-311, 2009
- _____. Escola e Nova Escola: faces de *um velho sonho*. **Hist. Educ.** (online). Porto Alegre, v. 17, n. 39. Jan/abr, p. 79-99, 2013.
- ROCHA, Andreza Roberta. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004)**: modelo de professora ideal. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- SANTOS, Iolanda Universina Montano dos. A saúde entra na escola. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 97-120, 2006
- SANTOS, Kátia Silva. A Política Nacional de Educação Especial e a 'perspectiva inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos. In: IX ANPED –SUL–Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - A Pós-graduação e suas

interlocuções com a educação básica. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 126-136.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE Nº 11/ 2008**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2008

SARDAGNA, Helena Venites. Educação para todos: uma política do mundo global. **Revista Liberato**: Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Novo Hamburgo/RS, v. 7, n. 8, p. 1-8, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717390616.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014

_____. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva – tecnologia e educação**. 2012. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 11 fev. 2013

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Anexo – Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Mídia e Deficiência** (Série Diversidade). Veet Vivarta (coordenação). Brasília, DF: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165

SCHILLING, Flávia Inês. Inclusão/ Exclusão, dentro/ fora: reflexões sobre a construção da ordem. In: ONOFRE, E. G.; SOUZA, M. L. G. de. (orgs.). **Tecendo os fios da inclusão: caminhos do saber e do saber fazer**. João Pessoa (PB): Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 15-29.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Franklin Leopoldo e. O mundo vazio: sobre a ausência de política no contexto contemporâneo. In: SILVA, A.; MARRACH, S. A. (Org.) **Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 239-250.

SILVA, Dora Alice Belavenutti Martins da. **A mídia a serviço da educação: a revista Nova Escola**. Marília: UNIMAR, 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação e Educação da Universidade de Marília. Marília, 2009

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIA, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 4554-4566.

- SIQUEIRA, Flávia Zanni. **O discurso pedagógico na modernidade**: uma escuta psicanalítica do emprego de *slogans* e jargões no contexto escolar. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999
- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, Aurélio. **Os discursos na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.
- SOUZA, Solange Jobim e. Walter Benjamin e a infância da linguagem. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**, nº 7, Benjamin pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, p. 36-47, 2008
- TEPERMAN, Daniela Waldman. **Família, parentalidade e época**: um “nós” que não existe. Tese de doutorado. 198 f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- UCHÔA, Severina Alice da Costa. **Os protocolos e a decisão médica**: evidências e ou vivências? 135 f. Tese de doutorado. Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS). Rio de Janeiro, 2003.
- UCHÔA, Severina Alice da Costa; CAMARGO JR., Kenneth Rochel de. Os protocolos e a decisão médica: medicina baseada em vivências e ou evidências? **Ciênc. saúde coletiva** [online]. vol.15, n.4, p. 2241-2249, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000400038&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 jan. 2014
- UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 30 de setembro de 2008
- _____. **Declaração de Jomtien**, 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 30 set. 2008
- _____. **Declaração de Salamanca**, 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2008
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001, p. 105-118

- VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011
- VIARO, Mário Eduardo. A importância do latim na atualidade. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: UNISA, v. 1, n. 1, p. 7-12, 1999
- VICENTE, José João Neves Barbosa. Hannah Arendt e o milagre da natalidade. **Synesis** – Revista do Centro de Teologia e Humanidades – Universidade Católica de Petrópolis (UCP), v. 3, n. 1, p. 40-51, 2011
- VOLTOLINI, Rinaldo. A desrazão na Infância: o discurso analítico e a inclusão. In: 4º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032002000400019&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 30 jan. 2009
- _____. A "inclusão" conduz ao pior. In: 5º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 5, São Paulo, 2004a. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032004000100009&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 Jan. 2010
- _____. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? **Estilos da Clínica**: Revista sobre a infância com problemas, jun. 2004b, vol.9, no.16, São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, p. 92-101, 2004b.
- _____. A inclusão é não-toda. In: COLLI, F. e KUPFER, M. C. M. (orgs.). **Travessias**: inclusão escolar. 1º ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 149-155.
- _____. Educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. In: 6º Colóquio do LEPSI - Psicanálise, Educação e Transmissão, 6, São Paulo, 2006. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100006&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 09 Fev. 2013.
- _____. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD (Educação Temática Digital)**, Campinas, v. 8, n. esp., p. 119-139, jun. 2007a.
- _____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, N.; AIRES, S., VERAS, V. (orgs.). **Linguagem e gozo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p. 197-212.
- _____. A escola e os profissionais d'A criança.. In: 7º Colóquio do LEPSI – Formação de Profissionais e a Criança-sujeito, 7, São Paulo, 2008a. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100012&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 dez. 2013.
- _____. Igualdade e diferenças. In: FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (orgs.). **Educação Inclusiva**: percursos na educação infantil – laboratório de estudos sobre o preconceito LaEP. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008b.
- _____. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, p. 59-75.
- _____. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. **Estilos da clínica**. vol.17, n.1, p. 106-121, 2012a.
- _____. A pedagogia como técnica: psicanálise e rentabilização dos saberes. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 131, ano XI, p. 17-24, abril de 2012b

WANDERBROOCK JÚNIOR, Durval. **A educação sob medida**: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45). Maringá: Eduem, 2009.

ZYGOURIS, Radmila. De alhures ou de outrora ou o sorriso do xenófobo. In: KOLTAI, Caterina. **O estrangeiro**. São Paulo, Escuta, 1998, p. 193-210

ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In: JAMESON, F.; ZIZEK, S. **Estudios culturales**: reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 137-188

A N E X O S

A N E X O A - Relação de textos da revista *Nova Escola* (Editora Abril) utilizados para análise

1994

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO ⁹⁷
73	março	Sala dos professores: cartas	Educação especial
74	abril	Sala dos professores: cartas	Educação especial

1995

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
84	maio	Capa	Ensino especial para superdotados
84	maio	Educação especial	Final feliz para cinco anos de mutismo
84	maio	Superdotados	Um método à altura dos muito inteligentes
86	agosto	Com certeza	Especialistas tiram dúvidas dos leitores
87	setembro	Educação especial	Melhore o rendimento da criança limítrofe
88	outubro	Com certeza	Veja como trabalhar com deficientes auditivos
90	dezembro	Educação especial	Pinte os pés para obter bons resultados
90	dezembro	Com certeza	Soluções para as dúvidas dos professores

1996

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
93	maio	Alfabetização	Fonoaudiologia pode resolver suas dúvidas
93	maio	Educação especial	Surdos podem aprender Matemática
94	junho	Psicologia infantil	Por que tratar da morte com as crianças
95	agosto	Psicologia	Professor-monstro compromete rendimento
96	setembro	Sala dos professores	Mistura de métodos faz deficiente aprender a ler
96	setembro	Psicologia	Teste avalia estresse em competições
97	outubro	Educação especial	Desempenho de surdos muda com nova didática
99	dezembro	Psicologia infantil	Como aliviar a tensão da ida para a quinta série

⁹⁷ Quando havia um título principal e outro secundário, o primeiro foi sublinhado.

1997

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
101	abril	Sala dos professores: depoimento	Aposta no potencial do aluno

1998

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
110	março	Psicologia	Sentimentos ganham expressão nas escolas
113	junho	Psicologia	Marcela: rebeldia com possível final feliz

1999

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
123	junho	Capa	Veja como está indo a inclusão no Brasil

2000

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
132	maio	Capa	Como tratar em classe o distúrbio de atenção
133	jun/jul	Educação para todos	Em Dacar, o mundo se une em torno desse lema
134	agosto	Inclusão	Uma aula sobre o pôster encartado nesta edição
135	setembro	Dislexia	Aprenda a diagnosticar esse distúrbio de leitura
138	dezembro	Diferenças	Por que a inclusão é o maior barato?

2001

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
139	jan/fev	Inclusão	Pessoas diferentes e muito especiais

2002

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
151	abril	A escola como ela é	Chega de dividir a turma entre bons e desajustados
151	abril	Pluralidade cultural	Caminhos eficientes para respeitar as diferenças
152	maio	Cresça e aconteça	Como lidar com os vários ritmos de aprendizagem
152	maio	Era uma vez	<u>Todo mundo é igual?</u> Leia o conto sobre inclusão
155	setembro	Além da didática	A fonoaudiologia pode ajudar seus estudantes

2003

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
162	maio	Seu aluno: inquieto ou hiperativo?	As diferenças entre o estudante agitado e o que sofre de déficit de atenção
163	jun/jul	Lembre-se: sem memória não há aprendizagem	Conheça o funcionamento do cérebro e leve sua turma a aprender melhor
164	agosto	Ensinar bem é ...	Lidar com a diversidade
165	setembro	Capa	<u>A inclusão que funciona.</u> Os caminhos para transformar a escola e passar a atender todos os alunos
165	setembro	Ensinar bem é ...	Identificar necessidades
167	novembro	Seu aluno	<u>Calma, isso pode ser estresse.</u> E tem jeito. Você ameniza o problema se identificar os sintomas e for paciente

2004

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
170	março	Grandes pensadores	<u>Comênio.</u> No século 17, o filósofo tcheco respeitava a inteligência da criança e já falava em inclusão
172	maio	Capa	<u>Déficit de atenção: um diagnóstico que você pode fazer.</u> Agitação e apatia podem ser sintomas de um mesmo distúrbio. Aprenda a detectá-lo com um

			teste bem simples
173	jun/jul	EJA	<u>Aparências diferentes? Talentos também.</u> Valorizar as qualidades de cada aluno é uma maneira eficaz de trabalhar identidade em turmas de inclusão

2005

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
182	maio	Inclusão	Na escola que é de todas as crianças, o papel do professor é ensinar a ser solidário e a conviver com a diferença
187	novembro	Comportamento	<u>Quietinho ou solitário?</u> Aquela criança calada e supostamente atenciosa pode ter problemas pessoais ou dificuldades de aprendizagem
188	dezembro	Dislexia	<u>Será que seu aluno tem esse problema?</u> Com observação e alguns cuidados simples, é possível ajudar a criança disléxica a se sair bem nos estudos

2006

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
192	maio	Inclusão: deficiência mental	<u>Cada um aprende de um jeito.</u> Proponha para os alunos com deficiência as mesmas atividades feitas com os demais
196	outubro	Inclusão/preconceito	<u>A sociedade em busca de mais tolerância.</u> Cabe a todos nós contribuir para que estudantes com deficiência deixem de ser discriminados

2006 Edição Especial⁹⁸ – Inclusão – Especial Nova Escola – outubro/2006

SEÇÃO	TÍTULO
Inclusão no Brasil – caminhos da inclusão	Caminhos da inclusão no Brasil
Políticas públicas	As leis sobre diversidade
Entrevista – trabalho de equipe	Família e escola juntas na inclusão
Fundamentos – deficiência visual	O mundo pelo toque

⁹⁸ As Edições Especiais se diferenciam das edições comuns, pois abordam temas específicos, tais como: Arte, Matemática, Leitura, Nova Ortografia, Grandes Pensadores, Gestão Escolar, Planejamento, Alfabetização, Inclusão, Prova Brasil, Diretor Escolar, Tecnologia na Escola e Planejamento 6º ao 9º ano, entre outros.

Fundamentos – deficiência mental	<u>O tempo de cada um.</u> Os avanços de um aluno com deficiência intelectual
Fundamentos – deficiência física	<u>Sem obstáculos para o saber.</u> A inclusão de crianças com deficiência física
Fundamentos – deficiência auditiva	<u>Além do silêncio.</u> Música e dança ajudam a incluir deficientes auditivos
Fundamentos – deficiência múltipla	<u>Sentir a vida.</u> A aprendizagem de crianças com deficiências múltiplas
Inclusão social e profissional	Educadores como você
Gestão - Planejamento	<u>Segurança e autonomia.</u> Escola inclusiva
Educação especial - recursos	<u>Aprendizado mais fácil.</u> Recursos para a educação inclusiva

2007

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
201	abril	Inclusão	<u>Juntos, todos aprendem mais.</u> Professora premiada levou seis jovens com deficiência múltipla para classes regulares
206	outubro	Capa	<u>Inclusão, só com aprendizagem</u>
208	dezembro	Inclusão	<u>O fim do isolamento dos índios surdos.</u> Professores de aldeia dominam até quatro linguagens diferentes

2008

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
209	jan/fev	Saúde	<u>Quatro mitos da dislexia</u>

2009

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
219	jan/fev	Educação infantil	<u>Diversidade sempre.</u> Valorizar diferentes raças e gêneros e pessoas com deficiência é trabalho para todo dia. Materiais adequados são um bom aliado nessa tarefa
221	abril	Inclusão	<u>Falar com as mãos.</u> Nova política nacional pede intérprete para os surdos
223	junho	Inclusão	<u>Formas criativas para estimular a mente de deficientes intelectuais.</u> Auxílio a alunos com deficiência intelectual exige criatividade
224	agosto	Inclusão	<u>Repletas de necessidades.</u> Sugestões para

			atender melhor os alunos superdotados
225	setembro	Em dia: notas sobre educação	Na escola pública, maioria não tolera diferenças
228	dezembro	Dicas pedagógicas	<u>Cinquenta ideias para 2010</u> . Dicas sobre as práticas dos professores dadas por especialistas da Educação
228	dezembro	Pense nisso: artigo	<u>Diferenças: respeito versus preconceito</u> . Escolas que recebem e educam os alunos, independentemente de origem, orientação sexual ou deficiência, ensinam todos a viver melhor
228	dezembro	Inclusão	<u>Chega de omissão</u> . Como lidar com o bullying contra alunos com deficiência

2009 Nova Escola – Gestão escolar⁹⁹

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
002	junho	Orientação educacional	<u>Como evitar que alunos com necessidades especiais sejam rotulados</u> . Alunos com necessidades especiais de aprendizagem se desenvolvem quando não são rotulados
003	Agosto/setembro	Inclusão	<u>A escola que ensina a todos</u> . Flexibilização é a palavra de ordem

2009 Edição Especial – Inclusão – Especial Nova Escola – junho/2009

SEÇÃO	TÍTULO
Fundamentos: história e tendências	A inclusão que ensina
Fundamentos: deficiências e síndromes	<u>Os fundamentos das deficiências e síndromes</u> . Conhecer o que afeta o seu aluno é o primeiro passo para criar estratégias que garantam a aprendizagem
Fundamentos: avaliação e diagnóstico	<u>Saberes e atitudes de alunos com deficiência</u> . Os pequenos com deficiência sabem muitas coisas. Às vezes, até mais que os colegas
Flexibilização: inclusão na prática	<u>Inclusão pede flexibilização</u> . Levar cada

⁹⁹ Essa publicação passa a circular a partir do ano de 2009 e “nasce comprometida em revelar as melhores experiências de gestores de escolas públicas e particulares - e em apresentar o que há de mais novo nessa área, tanto do ponto de vista das teorias acadêmicas como das políticas públicas” (Carta do editor, edição 001, abril/2009).

	um a aprender exige abertura para diferenciar tanto o programa como as práticas
Flexibilização: espaço	<u>Uma escola sem barreiras.</u> Com criatividade e o envolvimento da equipe, medidas simples podem facilitar o acesso e a inclusão de todos
Flexibilização: tempo	<u>Com ou sem inclusão, cada um no seu ritmo.</u> Respeitar a evolução de todos os estudantes é fundamental para garantir o avanço deles nas diversas áreas
Flexibilização: recursos	<u>O uso de materiais flexibilizados em sala de aula.</u> Além de acessíveis, novos recursos tornam as atividades mais atraentes para a classe inteira
Flexibilização: conteúdos	<u>Tema igual, aula diferente.</u> O assunto é o mesmo para todos, mas você deve buscar maneiras de torná-lo mais compreensível para quem precisa
Artigo: interação	<u>Família, criança e escola: um trio afinado.</u> A família, que mais conhece a história da criança, é essencial na relação com a escola e o atendimento especializado
Planos de aula	Deficiência auditiva
Planos de aula	Deficiência múltipla
Planos de aula	Deficiência visual
Planos de aula	Deficiência física
Planos de aula	Deficiência intelectual
Atendimento especializado: deficiência física	<u>Sem obstáculos para o saber.</u> Saiba como pais e professores auxiliam crianças com deficiência física a frequentar a escola e participar de todas as atividades
Atendimento especializado: deficiência auditiva	<u>Os alunos que falam com as mãos.</u> Levar os surdos para a sala regular exige nova postura do professor, principalmente para lidar com o intérprete
Atendimento especializado: deficiência intelectual	<u>Cada aluno tem o seu próprio tempo de aprendizado.</u> Conheça histórias de crianças com deficiência intelectual que aprendem tudo a seu ritmo, graças ao apoio de pais e professores
Classes hospitalares	<u>O ensino nas horas difíceis.</u> O ensinamento e o preparo psicológico necessário para lidar com família, médico e escola de crianças internadas
Teste: inclusão	<u>Você está preparado?</u> Um teste para saber se você está preparado para lidar com crianças com deficiência no ambiente escolar
Gestão do espaço	<u>Segurança e autonomia para os estudantes.</u>

	Uma ilustração com detalhes da arquitetura e do mobiliário de uma escola inclusiva, apta a receber alunos com ou sem deficiência
Leitura	<u>Literatura, prática e teoria.</u> Uma seleção de livros que abordam temáticas relacionadas a deficiências com orientação para o trabalho do professor em sala de aula
Inclusão social e profissional	<u>Educadores como você.</u> Conheça histórias de pessoas com deficiência que venceram o preconceito e se tornaram educadores
Legislação	<u>As leis sobre a diversidade.</u> Conheça a legislação sobre esse assunto e saiba como a escola deve segui-la para oferecer uma educação inclusiva
Inclusão no Brasil	<u>Inclusão promove a justiça.</u> Entrevista com a educadora Maria Teresa Eglér Mantoan sobre as características de escola e do professor inclusivos

2010

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
230	março	Na dúvida? Nova Escola responde	<u>Assim não dá!</u> Atender individualmente só quem tem deficiência
231	abril	Inclusão	<u>Apoio para aprender.</u> Conheça as salas de recurso que <u>funcionam de verdade para a inclusão</u>
231	abril	Saúde	<u>A melhor receita.</u> O que é o Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH)
238	dezembro	Inclusão	<u>A arte de incluir.</u> Alunos surdos cantam, dançam e interpretam na sala de aula.

2010 Nova Escola – Gestão escolar

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
008	Junho/julho	Inclusão	24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão
008	Junho/julho	Caro gestor	Dicas preciosas
011	dez 2010/ jan2011	Eu fiz assim	Um recreio inclusivo

2011

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
239	janeiro/fevereiro	Heloísa responde. A prática em sala de aula	<u>Inclusão.</u> Como passar informações de alunos com deficiência para a coordenação?
239	janeiro/fevereiro	Inclusão	<u>Não basta matricular.</u> É hora de garantir a aprendizagem de todos.
244	agosto	Reportagem de capa - inclusão	Inclusão: 7 professoras mostram como enfrentar esse desafio
244	agosto	Reportagem de capa - inclusão	Características das síndromes e das deficiências
244	agosto	Reportagem de capa - inclusão	Determinações da legislação
244	agosto	Reportagem de capa - inclusão	Prática pedagógica
246	outubro	Heloísa responde. A prática em sala de aula	<u>Assim não dá.</u> Privar o aluno com deficiência dos desafios
247	novembro	Prêmio Victor Civita	Professora de Educação Física vence com exemplo do inclusão
247	novembro	Retrato	Um espetáculo inclusivo para ver, ler, ouvir e sentir
247	novembro	Na dúvida?	Como o coordenador pedagógico pode ajudar na formação de professores especialistas?
248	dezembro	Carreira	Estudar para incluir

2011 Nova Escola – Gestão escolar

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
017	dez 2011/ jan 2012	Projeto institucional	Comunicação inclusiva para atender alunos com diversos tipos de deficiência

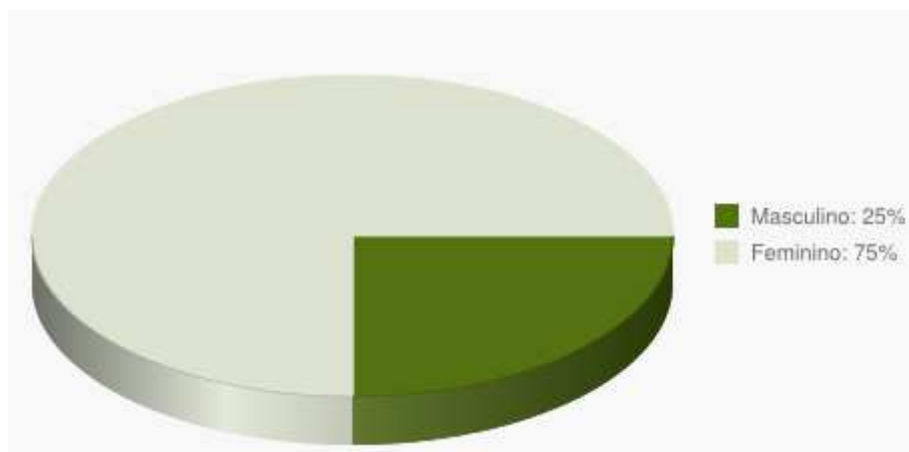
2012

EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
249	janeiro/fevereiro	Educação física	O circo que inclui todos na Educação Física
251	abril	Heloísa responde. A prática em sala de aula	<u>Assim não dá!</u> Excluir alunos com NEE da Educação sexual

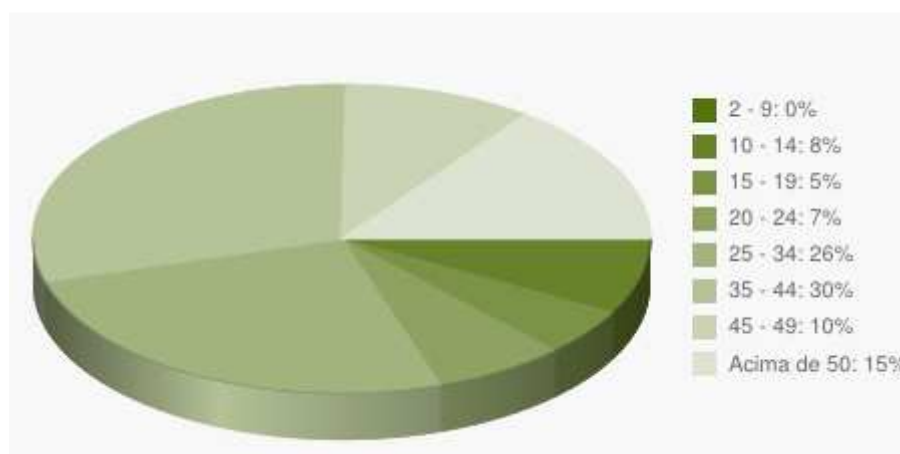
251	abril	Nova Escola discute	Inclusão: ameaça de retrocesso no atendimento de alunos com NEE
254	agosto	Retrato	Professora e alunos com deficiência visual superam juntos os desafios
255	setembro	Tecnologia	Inclusão plugada
255	setembro	E agora, Telma? Comportamento	Inclusão
257	Novembro	Pesquisa	O quebra-cabeça da escola inclusiva
257	Novembro	Heloísa responde. A prática em sala de aula	<u>Inclusão</u> . Como passar orientações a uma aluna surda durante a prática de esporte sem atrapalhar a partida?
258	Dezembro	Educação de jovens e adultos	Incluir gente grande na EJA

2012 Nova Escola – Gestão escolar

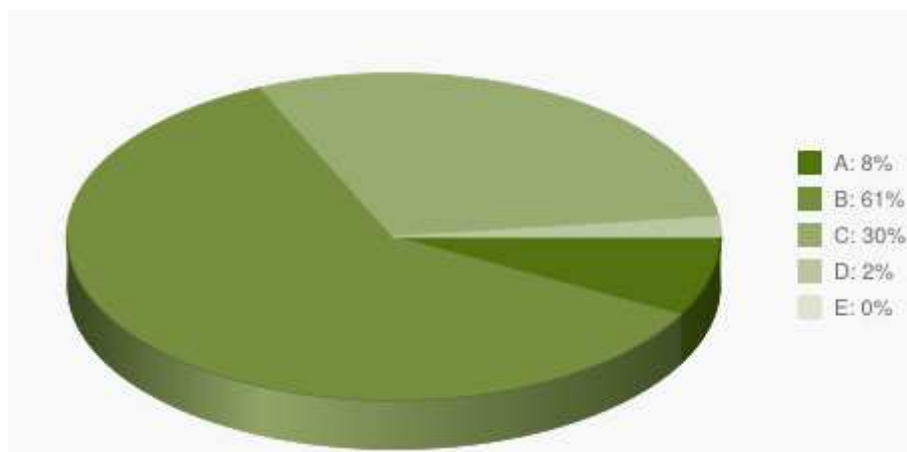
EDIÇÃO	MÊS	SEÇÃO	TÍTULO
020	junho/ julho 2012	Gestão de materiais	Materiais adaptados ajudam a incluir
021	agosto/setembro 2012	Eu fiz assim	Para garantir a inclusão

A N E X O B - Perfil do Leitor da Revista *Nova Escola* (Editora Abril)

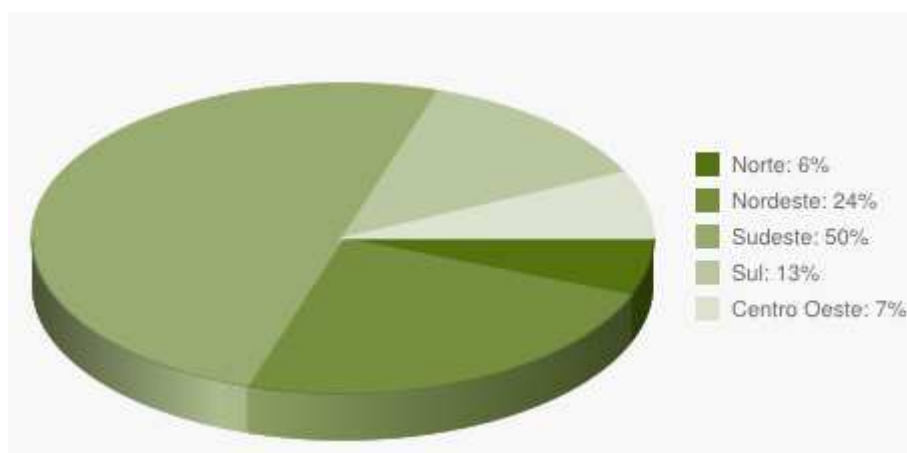
Fonte: EGM - Estudos Marplan Consolidado 2011



Fonte: EGM - Estudos Marplan Consolidado 2011



Fonte: EGM - Estudos Marplan Consolidado 2011



Fonte: IVC mar/12

Circulação:

Tiragem: 673.048

Assinaturas: 323.452

Avulsas: 32.341

Circulação Líquida: 355.793

Fonte: IVC out/12

Total de Leitores: 1.552.240

Fonte: Projeção Brasil de Leitores consolidado 2011

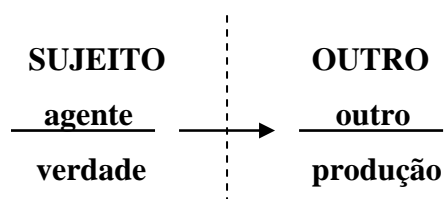
Assinaturas Média: 327.088

Avulsas Média: 39.087

Circulação Líquida Média: 366.175

Fonte: IVC jan-out 2012

A N E X O C - Matemas dos discursos lacanianos



Matema do discurso do mestre:

$$\frac{S1}{\$} \longrightarrow \frac{S2}{a}$$

Matema do discurso da histórica:

$$\frac{\$}{a} \longrightarrow \frac{S1}{S2}$$

Matema do discurso do analista:

$$\frac{a}{S2} \longrightarrow \frac{\$}{S1}$$

Matema do discurso universitário:

$$\frac{S2}{S1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$$

Matema do discurso do capitalista:

$$\begin{array}{ccc} \downarrow & \frac{\$}{S1} & \begin{array}{c} \swarrow \quad \searrow \\ \leftarrow \quad \rightarrow \\ \swarrow \quad \searrow \end{array} & \frac{S2}{a} & \downarrow \end{array}$$