

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rinaldo Voltolini

Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva

São Paulo

2021

RINALDO VOLTOLINI

Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva

Versão Original

Tese apresentada como parte dos
requisitos de julgamento de concurso
público de Livre-Docência junto à
Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo

São Paulo

2021

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 Voltolini, Rinaldo

V938c Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva / Rinaldo Voltolini. São Paulo: s.n., 2021.

277 p.

Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação inclusiva 2. Autismo 3. Psicose 4. Discurso 5. Psicanálise I. Título

Dedico esta tese para todas as crianças
fora-de-série e a seus professores que
com seus conflitos e sua inventividade
causaram em mim este trabalho.

Agradecimentos

Em uma longa jornada de trabalho é sempre difícil reconhecer o peso particular que tem cada um daqueles que influenciaram seu percurso. Há aqueles que influenciam pelo carinho, os que influenciam pelas ideias, outros pelo apoio; há aqueles, ainda, que influenciam pelos obstáculos que te colocam. A todos, verdadeiramente a todos, deixo a minha mais sincera gratidão. Se somos aquilo que fizemos com o que fizeram de nós, só posso reconhecer o pedacinho de cada um de vocês naquilo que me tornei. Não precisarei evocar os nomes, pois já os chamei – a cada um - pelo nome próprio e eles sabem quem são! Muitos deles saberão, inclusive, reconhecer nas páginas que se seguem os ecos de conversas, de debates, de cafés, de abraços, de noites insones, pois é de dor e delícia que é feito um trabalho de tese.

Eles vieram de todos os lados, da vida, do trabalho, do acaso, e chegaram como uma presença, aquela que “entra pelos sete buracos da sua cabeça”. É bem neste momento que se faz bem clara a ideia de que um autor não é senão um compilador das várias vozes que o atravessam, vozes de seu tempo, encarnadas por personagens possíveis, às vezes improváveis e sopradas à espera de um ouvido que saiba captá-las. Espero, apenas, ter estado à altura de traduzir em palavras o que todas estas vozes me sopraram.

Em particular agradeço à FEUSP pela imensa oportunidade que me deu de compor seu quadro docente e de compartilhar a envergadura de sua missão enquanto universidade pública. Agradeço à FAPESP, igualmente, pelo apoio oferecido em momentos cruciais nos quais a pesquisa mereceu o auxílio financeiro para se desenvolver, auxílio precioso para a evolução do trabalho científico.

Resumo

Voltolini, R., **Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva**. 2021, 277 p., Tese de Livre Docência apresentada à faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de livre docência.

O projeto da educação inclusiva, formalizado a partir do avanço das discussões democráticas expressas em convenções internacionais sobre o tema, constitui o objeto de estudo do presente trabalho. Sua justificativa e seus princípios (*ethos*), sua formalização conceitual e procedimental (*orthos*), bem como as condições históricas e sociais de sua emergência (*pathos*) são analisadas, com o objetivo de melhor compreender as vicissitudes e os impasses comuns em sua experiência. O conceito de discurso, construído na intersecção das contribuições de Lacan e Foucault, forma o eixo fundamental de análise de nosso objeto. É, sobretudo, como um discurso, ou ainda, um dispositivo, que a educação inclusiva faz sua aparição em nosso tempo. Como tal, ele combina saberes e práticas engajando subjetivamente todos os envolvidos em sua circulação.

Colocando-se como um dispositivo capaz de regular os mecanismos de segregação social, tal como aparecem na escola, a educação inclusiva se consolida na escritura de leis, na convocação de saberes, na implementação de reformas institucionais, todos feitos em nome da criança em risco de exclusão. Tratar-se-ia de identificar e combater os mecanismos que transformam as diferenças concretas entre as crianças – consequência direta da singularidade como fator do humano – em diferenças hierárquicas – consequências das redes de distribuição do poder – que as distribuem em lugares distintos, produzindo uma desigualdade em seu tratamento e em seu acesso aos bens da cidade. A percepção de que vários dos impasses presentes nas práticas inclusivas parecem sugerir não só um problema de má implementação do projeto, mas, antes, serem mesmo constitutivos da própria formulação deste, propõe uma análise aprofundada de sua constituição. Tendo se originado em uma perspectiva normativa e estando condicionado pelos meandros de uma democracia neoliberal vigente, o projeto inclusivo apresenta em sua própria constituição uma composição que coloca em risco seu próprio desígnio: a criação de um novo laço social.

A inclusão escolar das crianças psicóticas e autistas constitui, neste sentido, um lugar privilegiado de análise pelo particular impasse que estas parecem impor ao projeto inclusivo e que coloca em primeiro plano a questão do laço social. Impasse que as fazem se tornar - de um modo paradoxal ao projeto inclusivo construído sob o mote do *para-todos* - um grupo diferente dentro da inclusão. Sua particular constituição subjetiva e sua posição no laço social, tal como o demonstra a psicanálise, explica a condição *sui-generis* que elas colocam para a sua inclusão na escola. Neste sentido, estas crianças terão neste trabalho, além do interesse direto nas condições de sua inclusão, um papel heurístico na análise do discurso da educação inclusiva. Uma educação inclusiva constituída sob a lógica do *não-todo*, avançada por Lacan, em contraste com o paradigma *para-todos* constituinte da educação inclusiva é a proposta analisada neste trabalho.

Palavras-chave: educação inclusiva; autismo; psicose; discurso; psicanálise

Abstract

Voltolini, R., **Children outside series: psychoanalysis and inclusive education**. 2021, 277 p., Thesis presented to the College of Education, University of São Paulo, as a part of requirement to become Associate Professor.

The inclusive education project, formalized from the advance of democratic discussions expressed in international conventions on the subject, constitutes the present work's study object. Its justification and principles (*ethos*), its conceptual and procedural formalization (*orthos*), as well as the historical and social conditions of its emergence (*pathos*) are analyzed better to understand the ordinary vicissitudes and impasses in its experience. The concept of discourse, built at the intersection of Lacan and Foucault's contributions, forms the fundamental axis of analysis of our object. Above all, inclusive education makes its appearance in our time either as a discourse or even as a device. As such, it combines knowledge and practices subjectively engaging all those involved in its circulation.

Positioning itself as a device capable of regulating social segregation mechanisms, as they appear at school, inclusive education is consolidated in the writing of laws, in the call for knowledge, in the implementation of institutional reforms, all done in the name of the child at risk exclusion. It would be a question of identifying and combating the mechanisms that transform the substantial differences among children - a direct consequence of singularity as a human - in hierarchical differences - consequences of the power distribution networks - that distribute them in different places, producing inequality in their treatment and access to city goods. The perception that several of the impasses present in inclusive practices seem to suggest not only a problem of poor implementation of the project but, even constitutive of its formulation, it proposes an in-depth analysis of its constitution. Having originated from a normative perspective and being conditioned by a current neoliberal democracy's intricacies, the inclusive project presents in its constitution a composition that jeopardizes its purpose: the creation of a new social bond.

The school inclusion of psychotic and autistic children constitutes, in this sense, a privileged place of analysis due to the particular impasse that they seem to impose on the inclusive project and that puts the issue of the social bond in the foreground. The impasse that makes them become - in a paradoxical way to the inclusive project designed under the *for-all* motto - a different group within the inclusion. Their particular subjective constitution and their position in the social bond, as shown by psychoanalysis, explain the *sui-generis* condition they pose for their school inclusion. In this sense, these children will have in this work, besides their direct interest in their inclusion conditions, a heuristic role in analyzing the inclusive education discourse. An inclusive education constituted under the *non-whole* logic, advanced by Lacan, in contrast to the constitutive *for-all* paradigm in inclusive education is the proposal analyzed in this work

Keywords: inclusive education; autism; psychosis; discourse; psychoanalysis.

Resumé

Voltolini, R., **Les enfants hors série: psychanalyse et éducation inclusive**. 2021, 277 p., Thèse présentée à la Faculté de l'éducation de l'Université de São Paulo, dans le cadre des conditions d'obtention du titre de Professeur Associé.

Le projet de l'éducation inclusive, élaboré à partir des discussions démocratiques en conventions internationales sur ce thème, constitue l'objet d'étude du présent travail. Sa justification et ses principes (*ethos*), sa formation conceptuelle et procédurale (*orthos*), ainsi que les conditions historiques et sociales de son émergence (*pathos*) y sont analysées, dans le but de mieux comprendre les vicissitudes et les impasses communes dans son expérience. Le concept de discours, construit dans l'intersection des contributions de Lacan et de Foucault, forme l'axe fondamental d'analyse de notre objet. C'est surtout comme un discours, ou encore comme un dispositif que l'éducation inclusive fait son apparition dans notre temps. En tant que tel, elle combine des savoirs et des pratiques en engageant subjectivement tous ceux qui sont concernés dans sa circulation.

Comme un dispositif capable de régler les mécanismes de ségrégation sociale, tel qu'ils surgissent à l'école, l'éducation inclusive se consolide dans l'écriture de lois, dans la convocation de savoirs, dans l'implémentation de réformes institutionnelles, tous faits au nom de l'enfant qui risque l'exclusion. Il s'agirait d'identifier et de lutter contre les mécanismes qui transforment les différences concrètes entre les enfants – une conséquence directe de la singularité en tant que facteur humain – en différences hiérarchiques – conséquences des réseaux de distribution du pouvoir – que les distribuent en lieux distincts, produisant une inégalité dans son traitement et dans son accès aux biens de la ville. La perception selon laquelle plusieurs impasses présentes dans les pratiques inclusives semblent suggérer non seulement un problème de mauvaise implémentation du projet, mais, avant, de problèmes constitutifs de la formulation de lui-même, propose une analyse approfondie de sa constitution. Le projet inclusif, ayant son origine dans une perspective normative et étant conditionné par les méandres d'une démocratie néolibérale en cours, il présente, dans sa constitution même, une composition qui met en risque son propre but : la création d'un nouveau lien social.

L'inclusion scolaire des enfants psychotiques et autistes constitue, dans ce sens, un lieu privilégié d'analyse par l'impasse particulière qu'ils semblent imposer au projet d'inclusion et qui met en premier plan la question du lien social. Une impasse qui les fait devenir – d'une façon paradoxale au projet inclusif construit sur le thème du *pour tous* – un groupe différent dans l'inclusion. Sa constitution subjective particulière et sa position dans le lien social, tel que le montre la psychanalyse, explique la condition *sui-generis* qu'elles proposent pour leur inclusion à l'école. Dans ce sens, ces enfants auront, dans ce travail, outre l'intérêt direct sur les conditions de leur inclusion, un rôle heuristique dans l'analyse du discours de l'éducation inclusive. Une éducation inclusive constituée sous la logique du *non-tout*, avancée par Lacan, contrastant avec le paradigme *pour-tous*. A L'inclusion scolaire des enfants psychotiques et autistes constitue, dans ce sens, un lieu privilégié d'analyse par l'impasse particulier que celles-

ci semblent imposer au projet d'inclusion et qui met en premier plan la question du lien social. Un impasse qui les fait devenir – d'une façon paradoxale au projet d'inclusion construit sous le nom de *pour tous* - un groupe différent dans l'inclusion. Sa condition subjective particulière et sa position dans le lien social, tel que le montre la psychanalyse, expliquent la condition *sui-generis* qu'elles imposent pour leur inclusion à l'école. Dans ce sens, ces enfants auront, dans ce travail, au-delà de l'intérêt direct aux conditions de leur inclusion, un rôle heuristique dans l'analyse du discours de l'éducation inclusive. Une éducation inclusive constituée sous la logique du *pas-tout*, avancée par Lacan, contrastant avec le paradigme *pour-tous* constituante de l'éducation inclusive est la proposition analysée dans ce travail.

Mots-clés : éducation inclusive ; autisme ; psychose ; discours ; psychanalyse

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
A ESCOLA INCLUSIVA, A CRIANÇA LOUCA E A PSICANÁLISE	12
<i>O discurso analítico: uma ética negativa do saber</i>	24
A ORDEM INCLUSIVA	37
O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	38
<i>Discurso e positivação de um conceito</i>	40
<i>Educação Inclusiva: um conceito dogmático ou um dispositivo normativo?</i>	44
O PATHOS DA INCLUSÃO	54
<i>A dimensão patológica de um discurso</i>	54
<i>Pathos do discurso inclusivo: mercado e direitos humanos, uma solução de compromisso</i>	59
<i>A juridização e a gestão do social</i>	67
<i>Inclusão social ou política?</i>	69
ÉTICA DA CIDADANIA E ÉTICA DO SUJEITO	75
<i>O laço social e a ética da cidadania</i>	76
<i>Inclusão social na ética do sujeito</i>	83
<i>O novo laço social: a amizade?</i>	96
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	101
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	102
<i>Educação estruturalmente inclusiva</i>	104
<i>Pedagogia inclusiva e educação inclusiva</i>	113
ESCOLA DEMOCRÁTICA	121
A ESCOLA INCLUSIVA: UMA REFORMA INSTITUCIONAL	129
<i>Instituição suficientemente boa</i>	136
PROFESSORES, SUA FUNÇÃO E SUA FORMAÇÃO	144
O QUE UMA CRIANÇA PODE FAZER POR OUTRA	155
AS CRIANÇAS FORA DE SÉRIE E A ESCOLA	167
A ESCOLA, O ESCOLAR E AS CRIANÇAS FORA DE SÉRIE	168

<i>A escola e o escolar</i>	171
<i>O escolar, o conhecimento, a pedagogia e a psicanálise</i>	176
O SABER E O CONHECIMENTO NA NEUROSE A NA PSICOSE	180
A CRIANÇA PSICÓTICA E O LAÇO AMOROSO.....	192
<i>Letícia e a escola: estudar e conhecimento</i>	194
A CRIANÇA AUTISTA: ENTRE A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM	210
<i>Autismo: deficiência, transtorno mental ou modo de ser?</i>	213
DUAS ESCOLAS DE PENSAMENTO, DOIS PENSAMENTOS SOBRE A ESCOLA	222
<i>Inclusão como adaptação à diferença: a psicoeducação</i>	230
<i>A prática entre vários: educação como causa</i>	241
COM A PALAVRA OS AUTISTAS	247
CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA É NÃO-TODA	254
REFERÊNCIAS.....	267

INTRODUÇÃO

O rei está nu, diria Andersen (2012) em seu conto da nova roupa do rei, mas tudo cala frente ao fato de que o rei é mais bonito nu, completaria Caetano Veloso (O ESTRANGEIRO, 1989). Conta-se que Einstein gostava de conversar com as crianças, únicas, segundo ele, capazes de fazer as verdadeiras perguntas que interessam ao cientista: *se o tempo passa porque ele continua a ser o mesmo tempo(?)*, interrogava uma delas. Normalmente tomada pelo rei e todo o cortejo de seus súditos como ingênua e inocente, a criança, dada sua particular posição no laço social que conforma a polis, pode surpreender essa mesma polis quando exerce sua capacidade de colocar questões inconvenientes. Inconvenientes, mas, jamais impertinentes e se são inconvenientes é apenas pelo fato de que se dão fora do contrato, daquele formado pela etiqueta social. É só quando admitimos sua condição de *fora-de-série*, ou seja, de *ainda* fora da série que organiza a polis é que podemos ver o valor político da palavra da criança. Valor destacado por Arendt (2003) como pré-político e não *a*-político, ou seja, como ligado à série, mas em um lugar particular.

Lacan, por exemplo, fazia a correlação entre essa posição própria à infância – jamais ele quis dizer posição infantil, adjetivação utilizada, em geral, para tirar a seriedade de uma coisa – e aquela assumida por ele numa sorte de provocação aos saberes sérios da universidade: “Todos sabem que sou alegre, dizem até moleque: eu me divirto. Sucede-me incessantemente, em meus textos, entregar-me a brincadeiras que não são do agrado dos universitários” (2003d, p.361). De fato, como sabe todo psicanalista, seu ato está bem mais próximo da questão inconveniente do que daquela muito elaborada. Resumindo, devemos levar a sério o que dizem as crianças, não tanto pra fazermos disso a lei – versão comum nos dias de hoje centrados no *his majesty the baby*, como dizia Freud (1996q) – mas para nos indagarmos a respeito do que ela pergunta. Lacanianamente diríamos: para tomá-la no discurso da histérica e não no do Mestre!

A própria psicanálise nasceu do questionamento inconveniente feito pelas histéricas na época de Freud. Como a criança de Andersen, elas souberam cometer o *crime de lesa majestade*, do qual a própria psicanálise se tornaria herdeira

(LEGENDRE, 1983). O rei contra o qual se insurgiram, apontando a nudez, foi a medicina e contra ela souberam encaminhar o processo que, com a ajuda de Freud – um médico *sui generis*, fora-de-série – desembocaria na inconveniente formulação de que *a verdade do sexo não está nos órgãos sexuais, mas no significante*. A principal condição da histeria não é a suposta pobre vida sexual das mulheres históricas – representada supostamente na condição de seu útero, *histerum* – mas, antes, a impossibilidade, no discurso social vigente, de sua fantasia particular encontrar um lugar de inscrição e ser reconhecida como tal. Com as mulheres e as crianças – não por acaso os últimos a conseguirem um direito a voz na extensa história machista e patriarcal do Mestre ocidental – uma revolução no campo do conhecimento pôde ser feita, graças, é claro, à capacidade de alguém em escutar.

Mas esta revolução, melhor faríamos em chamá-la de subversão, pois não se trata de dar um giro para se voltar ao mesmo lugar – noção astronômica da palavra revolução, assim lembrada por Lacan (1992a) – mas, antes, de revirar pelo avesso, termo igualmente destacado por Lacan para ressaltar, com a ajuda da homofonia dos termos em francês, que o avesso é também aquilo que porta algo da verdade do verso: *envers* (avesso) *en vers* (em direção à verdade). Não se trata neste momento, portanto, de tratar as crianças ou as mulheres enquanto minorias oprimidas que, enfim, teriam sido ouvidas – *modus operandi* de outra discursividade – mas, ao contrário, de repercutir o que souberam e puderam dizer com a força de curvar o discurso do Mestre. Se ao Mestre coube historicamente olhar para as crianças e mulheres com *condescendência* – afinal isso forma parte importante da autoconsideração de seu poder: *descer para estar com* reforça a posição de superioridade – cabe a nós olhar para eles com *reverência*, pela força com que souberam apontar a nudez do rei.

É com esse espírito que propomos interrogar nesta tese o projeto da educação inclusiva, interrogá-lo pelo *avesso*, tentando ocupar o lugar que as mulheres e as crianças ocuparam em relação ao Mestre. Quase três décadas de imersão nesse contexto, tempo no qual uma formação psicanalítica constante me ajudou a manter aberta a brecha das questões inconvenientes, me trouxeram interrogações cujo conjunto me esforço pra trazer no escopo desta tese. A virtude da inconveniência – normalmente só se nota seus defeitos – já foi assinalada, não só por autores *não sérios* – será? – como a criança de Andersen ou as históricas de Freud, mas, também por outros bastante

reconhecidos por sua destreza no interior dos discursos oficiais. É o caso de Agamben (2009), por exemplo, quando, com sua pena genial, nos permite distinguir dois modos de habitar nosso tempo: o contemporâneo e o atual. “O contemporâneo é aquele que recebe, de peito aberto, o feixe de trevas que provém de seu tempo” (apud GOMEZ, 2014, p. 4, tradução nossa) Já o atual é aquele que habita seu tempo adaptando-se à moda. O contemporâneo é aquele que prefere diagnosticar o presente em vez de esquadrihar o futuro

O que propomos nesta tese é tomar a questão da educação inclusiva, projeto inscrito em nosso tempo, para escandi-lo em seu avesso, tal como escreveu Lacan a propósito da psicanálise como avesso do discurso do Mestre. Mas por que particularmente a educação inclusiva e, ainda, porque tomá-la pelo avesso? Existiria nela algo de escandaloso como a nudez do rei? Consideramos sempre importante justificar a escolha de um objeto e a formulação da questão sobre ele, para além das preferências pessoais ou da experiência de trabalho. Se a tomamos como objeto de análise é, porque ela figura no cenário da educação atual de modo ambicioso, como o nome próprio de um desejo de mudança de paradigma da educação. Ideais como os de justiça social e de uma escola presente e eficiente para todos fundamentam este desejo.

O que ela representa, fundamentalmente, é o combate às forças segregadoras presentes em todas as instituições sociais, – inclusive a escola – em prol de uma justiça social. Forças que vão se apoiar em alguns traços identificatórios – tais como, etnia, gênero, classe social, condição física e psíquica – para exercer seu poder de exclusão. Mesmo que seja comum tomá-la, hoje em dia, como um projeto para incluir crianças com deficiência na escola regular é aos mecanismos de exclusão em geral, que atingem crianças por razões diversas e não só as com deficiência, que ela se dirige.

Ela representa a tentativa de incluir, numa mesma escola, todas as crianças sem distinção e por isso seu principal alvo é a *tendência classificatória* que *cria série*, dividindo os sujeitos em classes distintas, transformando o que eram diferenças singulares dos indivíduos em diferenças hierárquicas frente a um padrão. Sua fórmula de *respeito à diversidade* não deixa dúvidas quanto ao caráter antisérie que determina seu discurso. Enquanto a tendência segregadora das instituições encontraria na função

classificatória e no critério meritocrático seus principais motores, a inclusão veria na diluição destes elementos e na retomada do direito ao lugar social sua *ratio essendi*.

Em sua origem, a educação inclusiva vem saudar numa fórmula – a *escola-para-todos* – uma crítica ao poder segregador, presente de modo visceral em toda a sociedade e suas instituições e que termina por colocar os indivíduos em séries diferentes. A ênfase dada neste projeto à ideia de diferença – respeito às diferenças – não deve ser justificada com base em um humanismo simplista ou, ainda, em uma ideia superficial de justiça social distributiva. O que ela denuncia, substancialmente, é que aquilo que são diferenças entre os indivíduos – a diversidade é um fato intrínseco à existência e sua grande riqueza – é tomado como critério para definir competências e justificar uma divisão hierárquica que distribui indivíduos distintos em séries distintas, cerceando viciosamente a circulação social e o acesso aos bens da cidade. Esta capacidade interpretativa da educação inclusiva em relação à escola atual constitui, a nosso ver, seu valor maior. Mas sua ambição vai além de funcionar como uma interpretação da segregação estrutural, ela quer constituir-se como um projeto de reformulação da instituição escolar para que esta denúncia não se esgote na retórica do palanque.

A passagem do denunciar – interpretação – ao enunciar – projeto – é um passo complexo, pois exige partir da escola tal como está, imersa em uma realidade forçosamente viciosa, para instituir aí um circuito que se pretende virtuoso. A passagem da constatação da exclusão ao discurso da inclusão merece uma atenção, poucas vezes observada em sua importância, mas que traz a complexidade própria a todo discurso. Um discurso, é, antes de tudo, desejo de estabelecimento de uma ordem, que orienta percepções, postula princípios, persegue meios para sua consecução. Ao contrário da concepção corrente que toma o discurso como imaterial, opondo-se às ações – essas sim, sentidas como materiais – vamos ver que o discurso é, antes de tudo, esta materialidade que torna possível aquela do ato. Pensar a construção discursiva é pensar aquilo que materializa o recorte do real que dá matéria para o ato.

Nossa tese, que resta a ser demonstrada e desenvolvida ao longo do texto, é a de que a educação inclusiva é um discurso que é, seguindo os termos de Agamben, contemporâneo naquilo que interpreta, quando, destacando o registro do laço social, aponta o problema característico de nosso tempo: o empuxo à segregação. E é atual,

quando organiza sua proposta de intervenção no campo do problema que ela ajudou a denunciar. Ou seja, ela parece ser mais hábil em *denunciar* do que em *enunciar*. Ou, dito ainda de outro modo, a justiça de seu propósito se perde na falta de justeza de suas propostas, em suma, ela corre o risco de apagar com o cotovelo o que escreveu com a mão. Talvez seja preciso salvar a inclusão dos riscos que o próprio discurso inclusivo faz esta ideia correr.

Em sua formulação ela se porta como uma cosmovisão (*Weltanschauung*), tal como destacou Freud (1996j), ou seja como uma construção destinada mais a satisfazer o desejo do que considerar a realidade. Como parte de um programa mais amplo de inclusão social, ela segue a toada aberta por este de buscar corrigir o problema da segregação e da injustiça social sustentando um projeto de coesão social que o próprio Freud já havia analisado criticamente de maneira detalhada numa das *weltanschauungen* que examina – aquela do marxismo.

Além disso, para fazer valer seu projeto, ela lança mão de todos os recursos comuns – comuns no sentido dado acima à ideia de atual, à moda – à nossa época: a formulação no nível dos direitos; o apelo à reforma institucional; a convocação dos saberes dos especialistas e toda a engenharia metodológica que decorre do saber da expertise; a ênfase na gestão administrativa, e outros que veremos deslizar no campo de sua ação. E será essa visada, que temos proposto chamar de *jurídico-administrativa* (VOLTOLINI, 2019a, 2020), apenas para destacar seu fulcro constitutivo, que a fará responder ao mal-estar próprio vivido no cotidiano deste projeto no mesmo plano jurídico administrativo, tratando os problemas que surgem como problemas relativos à má implementação do projeto. Assim fazendo, os tenentes dessa posição não percebem repetir o famoso adágio de que *tudo é perfeito na mão do criador, degenera na mão dos homens*. Queremos sugerir em nossa leitura uma primeira pergunta inconveniente: *no caso do projeto inclusivo, tudo seria mesmo perfeito na mão do criador?*

Para avançar com essa pergunta teremos que perpassar o terreno da constituição do discurso da educação inclusiva procurando examinar não só seus pressupostos filosóficos – seu *ethos* – ou seu instrumental metodológico – seu *orthos* – mas, também, as condições de sua emergência – seu *pathos*. Não são tarefas que faremos exaustivamente, mesmo porque esgotá-las seria impossível, já que abrangem

continentes imensos de investigação, mas, mais modestamente, as faremos o suficiente para demonstrar nossa tese que assinala o paradoxal da contemporaneidade e da atualidade da educação inclusiva. Isso portaria, em princípio, desde que logremos um bom resultado nesta operação, duas virtudes: a primeira é a de expor possíveis correlações entre a própria constituição do projeto e os problemas vividos em sua execução e a segunda, a de apontar para novas articulações importantes com consequências consistentes para subsidiar intervenções e para alimentar estudos posteriores.

Antes de nós vários autores já marcaram o problema de projeto da educação inclusiva, ou mais amplamente da inclusão social. Foucault (2010) quando aponta a *origem normatizante* do projeto de inclusão em meados do século XVIII; Gomez (2005) quando permite pensar que a miséria ética presente, em geral, na educação com as pessoas com deficiência é um fato a considerar no projeto inclusivo da educação, Skliar (2000) quando sustenta que a educação inclusiva não iria além de uma visão particular da educação especial; Douville (2014) quando indica que a abordagem sociológica, campo original da conceituação da exclusão/inclusão, é restritiva se elimina a visada clínica, aquela que é capaz de verificar no nível do sujeito os efeitos desse processo flagrado pela sociologia, etc. As críticas realizadas por estes autores ao discurso da educação inclusiva – e o mesmo será nosso caso – não sustentam em nenhum momento qualquer disposição em defender práticas anteriores não inclusivas, mas, ao contrário, uma forma de apurar a enunciação da questão da inclusão, tornando-a menos vulnerável às explorações retrógradas sempre de plantão.

Com todos estes autores reconhecemos, de saída, nossa dívida pelo que puderam abrir de horizonte em nossa investigação e seus aportes teóricos serão convocados no momento oportuno em cada discussão. Nosso quinhão a mais nesse campo reside em tentar mostrar – e nesse sentido a *articulação psicanálise-educação* constitui nosso eixo decisivo de trabalho – como a educação se encontra situada dentro deste imenso e ambicioso projeto da inclusão social. Nesse sentido, antecipamos, também aqui, aquela que seria a segunda tese em nosso trabalho: *a de que a força da visão sociológica da educação – predominante no escopo da educação inclusiva – implica o risco da desconsideração das dimensões antropológica e psicológica da educação*, duas outras dimensões que Charlot (2005) soube bem demonstrar como as três tarefas de toda

educação: hominizar (antropológica) socializar (sociológica) singularizar (psicológica). Tentaremos demonstrar no desenvolvimento da discussão, e com isso encaminhar um debate, a relegação à segundo plano das dimensões de hominização e de singularização, relegação que é parte da atualidade do projeto inclusivo, ali onde ele se mostra bem adaptado a seu tempo, tempo no qual o social aparece em relação de oposição à singularidade, transformando-a em individualidade, e em relação à hominização quando propõe um tipo de socialização em descompasso com a hominização (LEBRUN, 2008).

O leitor advertido verá que em toda essa primeira parte da tese o tema da educação inclusiva não aparecerá diretamente, só o da inclusão social. Isso não se deve a nossa desconsideração da especificidade da educação no quadro geral da inclusão, mas, antes, daquela que o próprio discurso da educação inclusiva traz. Com efeito, a perda da especificidade da educação, que fica diluída no discurso sociológico da escola como instituição de promoção da justiça social, será objeto de nossa análise porquanto faz parte do mal-estar que habita o cotidiano das escolas inclusivas. Aqui uma segunda pergunta inconveniente: *O que há de educação na educação inclusiva? Ou ainda, há na escola inclusiva ainda algo do escolar?* Do pedagógico sem dúvida, como veremos, mas perguntamos sobre o escolar.

Lembremos que o projeto da escola inclusiva nasce dentro do movimento, cuja amplitude não cessa de aumentar na atualidade, que é o da *crítica à escola*. A escola inclusiva é, antes de tudo, crítica à tendência de exclusão presente nas escolas, com o risco de que a crítica a um tipo de escola deslize para uma crítica ao escolar. Aqui nos será necessário reescrever a visada deste projeto no campo do movimento do *elogio da escola* (LARROSA BONDIA, 2018). Toda essa segunda parte da tese será destinada a tomar a escola como uma instituição, lembrando da necessidade de distinguir o que nela é instituição – o escolar – do que nela é organização – a escola. Sem a devida precisão do que é o escolar e a circunscrição discursiva que dela decorre, a escola corre o risco de ser apenas um lugar, ou melhor dito, *um espaço no qual não se constrói um lugar*. Lugar é algo que se define mais num registro simbólico – ou seja, discursivamente – do que no registro arquitetônico ou administrativo. Em tempos em que os muros físicos (que fazem fronteiras) são mais decisivos dos que os simbólicos (que fazem bordas) essa distinção é fundamental se queremos alimentar qualquer sonho de que a educação seja inclusiva.

Ao longo de todo este percurso, as crianças psicóticas e autistas serão nossas guias. Elas farão a função de *objeto a*, causa do desejo, ou se preferirem uma referência mais literária, farão a função da carta roubada no conto de Edgard Allan Poe (2017). A carta roubada é aquela que desliza de uma cena para a outra como o pivô que articula os laços entre os personagens constringendo esses laços a funcionarem de um modo específico. Lasnik (1989) já havia assinalado a relação entre a criança psicótica na instituição e a função da carta roubada. É seu caráter enigmático, de conteúdo insabido, que faz os personagens girarem em torno do que supõem ser seu conteúdo, jamais revelado.

Nossa extensa frequência no campo da educação inclusiva – que inclui entradas as mais diversas: trabalho direto com as crianças no campo, assessoria de professores, pesquisa acadêmica sobre o tema, participação no plano da discussão jurídico-administrativa das medidas de implementação, etc. – nos permitiu perceber que são essas crianças, atualmente todas confundidas no diagnóstico de TEA (transtornos do espectro autista) e relegadas por isso ao campo da dita reeducação, que representam o epicentro do mal-estar existente na educação inclusiva. Embora a ideia de inclusão implique atender a todos, a partir de suas diferenças, sem exceção, vemos surgir entre as diversas diferenças umas mais diferentes do que as outras. Mesmo a inclusão cria suas diferenças. Logo, elas são as *crianças fora-de-série* da inclusão, coisa que se comprova, em vários âmbitos, sobretudo na própria materialidade de sua difícil inserção nas séries etárias que caracterizam as escolas.

A razão para esta diferenciação não é da ordem do preconceito que seria supostamente maior nestes casos, nem mesmo da ordem da uma suposta maior complexidade e dificuldade que essas crianças impõem ao trabalho escolar. Ela se deve, antes de tudo – e nisso antecipamos a terceira tese deste trabalho – à *desmontagem discursiva da escola* que elas propiciam, não porque são mal comportadas, mas porque seu modo particular de constituição subjetiva e de sua circulação no laço social se encontra colocado em termos que a escola não consegue facilmente aderir, sem se ver sob o risco de seu desmantelamento discursivo.

Como a carta roubada elas fazem girar toda a escola em torno delas, em torno do temor do que seu conteúdo pode conter, sempre suposto sem jamais ser efetivamente

lido. Temor que fica muito bem expresso na fórmula composta na língua francesa, na qual ganha todo seu vigor: *l'insu* (o não sabido) *l'insu –portable* (o insuportável fica simétrico ao não sabido que pode ser portado como tal). Ainda que se deva inicialmente a uma razão de minha história particular que fez com que as crianças psicóticas e autistas ganhassem a dimensão central neste trabalho – o fato de que pelo trabalho específico com elas entramos no campo da educação inclusiva – é por uma razão lógica – da lógica discursiva que rege o laço social e mais especificamente a escola – que elas protagonizam a questão da educação inclusiva. A escola não perdoará seu maior pecado, não cometido por nenhum outro sujeito da dita inclusão: *elas não se diluem no grupo!* Para além do interesse específico na inclusão dessas crianças, sua evocação em nosso trabalho tem um valor heurístico para a discussão mais ampla da educação inclusiva: elas são *crianças fora-de-série*, porque:

- a) são crianças que resistem a bascular para a posição de aluno sempre esperada pela escola;
- b) se constituíram subjetivamente de um modo particular, fora da série neurótica, série na qual a moral da polis se sustenta;
- c) abalam o cerne do discurso inclusivo, constituído originalmente para defender as minorias, porquanto mostram que sua particularidade não se deixa encaixar facilmente no registro da minoria, mas muito mais no da exceção;
- d) representam para a escola a dificuldade que a obriga a conhecer o íntimo da série que a constitui, sem que ela saiba: *elas colocam a céu aberto o saber da escola sobre o qual ela nada quer saber!*

Como se vê, também, a psicanálise nos servirá de guia, não tanto como uma teoria mestra, supostamente capaz de esclarecer a educação inclusiva, ou mais modesta e especificamente a questão das crianças psicóticas e autistas, dada sua especialidade; aliás, é justamente por resistir a ser uma especialidade no vasto campo do conhecimento humano que a psicanálise define sua especificidade: *sua especificidade é a de jamais constituir especialidade!* Transformá-la em especialidade é o modo como o discurso do Mestre buscou e busca incorporar a psicanálise, quando busca, já que cada vez menos ela é referida e cada vez mais é substituída por psicologias mais afeitas ao *status quo* do mundo atual: a psicanálise é certamente contemporânea e não atual. Para nós, ela é, sobretudo, um discurso, caracterizado por uma particular posição de enunciação,

posição marcada pela falta – se quiserem a mesma marcada por Freud como própria à ciência no texto da *Weltanschauung*, ou seja, daquela que evita cosmovisões em prol da investigação judiciosa e analítica da verdade – e não por um significante mestre.

Se ela nos servirá de guia não é por aquilo que poderia responder neste campo, mas sim pelo que pode chegar a perguntar. Perguntas novas, com função de desalienação, mais do que de conscientização, daquelas perguntas das quais se pode esperar que nada poderá ficar mais como era antes. Neste sentido, nosso trabalho se inscreve naquilo que Lacan chamou de psicanálise em extensão (2003b), operação que visa tornar presente a psicanálise no mundo, não em uma perspectiva de divulgação de sua doutrina, mas muito mais com a pretensão de que seus efeitos de mudança de posição frente ao que é sintomático não se esgotem no âmbito estreito da cura individual. É considerando a questão social como podendo se organizar de modo sintomático que a psicanálise marca sua posição particular na borda do campo das ciências humanas, campo no qual ela não pode senão participar desde uma exterioridade, já que ela não estuda o homem, mas o sujeito: “Não há ciência do homem porque o homem da ciência não existe, apenas seu sujeito” (LACAN, 1998a, p.873). É enquanto elemento do sintoma social atual – discernível em seus traços peculiares – que analisaremos a educação inclusiva.

Lacan, também, a seu modo chegou a sublinhar tal como Agamben a importância de como se situar em relação ao seu tempo. Ele recomendou aos analistas que se esmerassem em “alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época” (LACAN, 1998d, p.322). Certamente não pretendia cobrar que eles estivessem atualizados, mas que deveriam tomar o seu tempo, ou seja, o presente, único tempo em que se pode intervir, como ponto de referência e de partida, não para se adaptar a ele, mas para poder interpretá-lo. Trata-se de ressaltar o valor da interpretação, cuja força está na capacidade de acertar o ponto ótimo no qual o passado (*automaton*), sem ser arquivo morto, faz sua aparição como repetição e encontra o real (*tiquê*).

Neste sentido, nossa abordagem da educação inclusiva se distinguirá daquela que poderia emergir do discurso da ciência ou da política – embora possamos compartilhar com ambos alguns pontos comuns. Quanto ao primeiro o mais provável é que sua pergunta mobilizadora fosse: O que é a inclusão e como fazê-la? A ontologia da

definição e o encaminhamento técnico fariam seu escopo. Quanto ao segundo, podemos pensar que a pergunta seria: Quais os fins e os meios da inclusão? A articulação entre os objetivos e os meios de sua consecução teceria seu projeto. Desde a psicanálise a pergunta se coloca muito mais como: quais os limites e possibilidades da educação inclusiva? Não se trata de um exercício de modéstia, mas, antes, de circunscrição de uma *démarche* que se caracteriza por adentrar o campo discursivo para introduzir nele a marca de um limite em relação a qualquer pretensão de um saber-todo. No campo psicanalítico, a castração é a figura que responde por esse limite, figura que aponta menos as limitações de um dado saber do que o limite de todo e qualquer saber. Poder situar este limite – o inacabamento lógico que em psicanálise se chama o impossível – ao invés de ignorá-lo nos permite conhecer o conjunto dos possíveis.

Claro está que o leitor não deve esperar desta tese nenhum roteiro ou manual de educação inclusiva, o que só se daria se nos alinhássemos ao discurso oficial – do Mestre – da inclusão. Não é no interior do discurso do Mestre que nosso percurso encontra sua força, mas como dissemos em seu avesso. Isso significa, também, bem entendido, que não estaremos tampouco do lado da crítica da educação inclusiva. Passar pelo avesso não é fazer oposição; o avesso é o outro lado do mesmo pano. O que o leitor pode esperar deste percurso é muito mais a provocação, do mesmo gênero que as históricas de Freud ou a criança de Andersen fizeram, cada uma em sua vez e a seu modo.

Trata-se daquela provocação típica da profanação, a que contesta em ato o sagrado, o sagrado do discurso mestre na educação inclusiva. Profanação que tem a mesma expectativa em relação ao Mestre que aquela que o bufão tem em relação ao rei. Com suas ironias sobre o reinado, o bufão consegue fazer rir, mas só porque o rei as toma como ironias. Não sabemos o que seria feito do bufão caso o rei o levasse a sério. Em todo o caso, o chiste – ou seja, a possibilidade do riso – permanece sendo um lugar nobre depois do que Freud esclareceu sobre este e a sua relação com o inconsciente; o bufão segue tendo uma função política indiscutível, já que o riso *desconcerta* enquanto a política *conserta*. O riso revela a verdade que se esconde no recalque, do mesmo modo que a verdade revelada pela criança de Andersen ou das históricas de Freud. Quem sabe nosso rei – por acaso, curiosidade caprichosa passível de ser desdobrada em R.E.I (Revolução da Educação Inclusiva) saiba rir e extrair de seu riso alguma lição.

ESCOLA INCLUSIVA, A CRIANÇA LOUCA E A PSICANÁLISE

Mathias¹ passa seu tempo na escola descendo e subindo as escadas do pátio deslizando sua mão direita pelo corrimão. Seus professores e colegas desistiram de envidar esforços para convencê-lo a integrar outras atividades, mais edificantes, mais educativas, mais divertidas. No princípio, todos na escola se preocuparam com suas fugas da sala de aula, fugas seguidas de busca e apreensão, tentativa de reintegração. Agora, como já sabem que ele foge para alcançar as escadas onde passará toda sua jornada *sem incomodar*, deixam-no em seu périplo, justificando pedagogicamente a medida e designando apenas uma pessoa qualquer para examinar à distância se ele não abandona seu estranho hábito em prol de um outro gesto qualquer que ponha em risco sua integridade física e, claro, a responsabilidade da escola.

Rafael, por sua vez, impressiona a todos os professores, pois aos quatro anos de idade corrige sua professora que escreve na lousa seu sobrenome “DA SILVA”. Frente a esta grafia, ele que conhece bem seu nome a interroga:

– Professora!, porque não é DA ZILVA?

A professora, cuja primeira surpresa foi a descoberta da competência autodidata do garoto na linguagem alfabética, se surpreende mais ainda quando o interroga sobre sua pergunta:

– SILVA se escreve com “S”, Rafael, e não com “Z”

Afirmção que Rafael recebe angustiado e se descontrola batendo com força significativa com uma régua em sua própria cabeça: Mas o “S” no meio de duas vogais tem som de “Z”!

Ainda que desse provas de uma inteligência curiosa, a angústia e agressividade patentes em sua reação, somadas aos seus vários outros comportamentos esquisitos, deixavam-no sob observação litigiosa. Como lhe era completamente impossível aceitar essa mudança na regra gramatical que ele criara – como uma derivação própria, como se

¹ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios para proteger as identidades das crianças envolvidas.

nota, da norma culta – sua alfabetização ficou comprometida, assim como o resto de sua aprendizagem escolar.

Talita representou o leão na peça proposta pelo professor de Língua portuguesa. Seu desempenho foi notável e muito aliviador, já que se esperava que sua participação pudesse ser complicada em função dos vários comportamentos bizarros que ela apresenta normalmente: fala sozinha, não se relaciona com colegas, embora os agrida gratuitamente em algumas situações, etc.

Ao terminar a peça, entretanto, Talita resiste a abandonar a personagem, recusando-se a tirar a fantasia e se desestruturando quando foi forçada a fazê-lo. Correu para um canto da sala onde permaneceu alternando um chupar do dedo e uma fala com um outro imaginário que supostamente ouvia e acatava sua protestação de defesa.

O louco é um problema, sobretudo, para a Ordem! É o que se prova, em todo o caso, pelo fato banal, mas pouco sublinhado, de que o primeiro a abordar sua presença é o policial. Não necessariamente um policial de ofício, mas qualquer um que tenha o mandato de guardião da ordem em todos os seus estratos: o policial nas ruas; os médicos nos hospitais, o padre na Igreja; o professor na escola. A polícia, lembremos, tem uma relação intrínseca com a política, termo do qual possui uma proximidade etimológica: em ambos os casos está em jogo modos de regulação do *entre-vários*. Ela é aquela forma de poder que foi instalada justamente para coibir pela força os desvios daquilo que a política construiu. Não há polícia no formigueiro, porque nele não há política. Embora compartilhem com as formigas, assim como com vários outros seres vivos, a virtude da sociedade, somos exceções absolutas com relação à política.

Ainda que as consequências de ser flagrado pelo médico, professor, ou policial não sejam exatamente as mesmas – afinal, espera-se que as diferenças que marcam a pertinência discursiva de cada um desses personagens sirvam para marcar a distância entre suas respostas – chama a atenção como o louco evoca, em todos eles igualmente, um desejo de restituição da ordem. O frêmito que ele parece causar toca fundamentalmente não alguém de maneira individual, mas aquilo que forma a base de toda a convivência social.

A ordem que ele fere não é exatamente a da norma jurídica, a das leis, no plural – norma que, aliás, soube bem, ao longo dos tempos, instalar o louco num lugar bem

particular em seu discurso -, mas a ordem simbólica, aquela da Lei, no singular. Para a norma jurídica ele já ocupou diversos lugares, culminando com aquele justamente da inimputabilidade. Para a norma jurídica o louco é entendido como irresponsável pelos seus atos, declarados irracionais, insanos e, portanto, passíveis de uma pena alternativa à simples restrição de liberdade. A restrição de que ele será alvo, caso fira algo previsto pelas leis, é mais complexa e merece toda a atenção pela envergadura de suas consequências. Inclusive porque, à diferença de qualquer outro infrator da lei, que tem a extensão de sua pena fixada conforme o valor de seu crime, ele tem sua liberdade condicionada a um exame do médico, que pode chegar a ser conclusivo da eternidade de sua prisão. Aqui encontramos uma distinção fundamental: o louco é, de saída, mais objeto de um poder do que de um direito, eis sua posição particular face às leis da polis.

A ordem que ele fere não é, essencialmente, a da norma jurídica, mas a da norma fálica, reguladora da ordem simbólica, ordem que desempenha um papel infraestrutural na política. Se, de fato, o direito soube encontrar para ele um lugar, um nome com o qual identificá-lo, seguido do tratamento que lhe será concedido, a política, por sua vez se embaraça em fazer o mesmo. Se tomamos a política, segundo uma definição mínima, como a *Razão pública*, ou seja, a sustentação de uma palavra capaz de respeitar regras comuns a uma comunidade, o louco terá dificuldade de encontrar aí um lugar. Pois é justamente sua relação com a palavra, bastante peculiar – *fora-de-série* – que se torna, muitas vezes incomensurável com a Razão pública e que marcará seu particular lugar – ou lugar de exceção – na polis.

Foi exatamente na supressão do valor político da palavra do louco que a polis encontrou, modernamente, no asilo, um lugar para ele. Ali exatamente onde sua palavra seria privada de toda dimensão de verdade e de obra, sendo tomada como produção e expressão exclusivas de seu distúrbio. Coube à medicina sancionar cientificamente essa operação de imputar ao louco, para seu próprio bem, o lugar da *Desrazão* (FOUCAULT, 2003). Sendo sua palavra apenas expressão de seu desarrazoamento, ela não deve ser levada à sério; deve, antes, ser tratada, para que um dia, se possível, quando já apresentar respeito aos condicionantes da Razão pública, possa integrar esta última honrosamente.

É bem verdade que surgiram aqueles que souberam mostrar que havia na palavra do louco as dimensões de verdade e obra. Os loucos não deixaram de compor, excepcionalmente, e de forma honrosa, com a ciência, com a arte, com a literatura. No campo científico, o chamado movimento antipsiquiátrico, por sua vez, também soube marcar que nem tudo em sua palavra deve ser tomado como produzido por seu distúrbio. Mas mesmo nestes casos, que merecem todo o reconhecimento por seu valor, a inclusão do louco no campo da Razão pública não se efetuou senão ao modo condescendente. É como exceção admirável, figurável nas páginas de *curiosidades*, que o louco *brilhante* será assumido na extensa obra civilizatória; aos outros, sem tão venerável brilho, o universo da desrazão e da obsolescência social continuarão sendo sua morada. Na escola, esse reconhecimento será ainda mais difícil, uma vez que o brilhantismo comparece em formas menos convincentes nas crianças do que nos adultos, mas, também, porque a escola é o lugar concebido, por excelência, do aprender. A aparição de um brilhantismo aí se dá como pedra que restaria a lapidar e conhecemos bem os golpes de martelo que tentam lapidá-lo.

Em nossa época, contudo, é forçoso constatar o quanto essa Razão pública desloca seu centro da política para a economia. Se o louco pôde incarnar a figura ideal do anti-homem na época da desrazão política, o drogadito parece vir, hoje em dia, roubar seu lugar neste trono, uma vez que é este último, melhor que o louco, que desempenha o papel de anti-homem num mundo em que o consumo parece ser a regra da Razão pública. O drogadito, por sua vez, apareceria como aquele que ameaça, com seu consumo desregulado, as boas condições de um mercado organizado para um consumo variado, plural e não exclusivo de um único produto. Por essa razão, seu mercado próprio – o da droga – com montantes astronômicos que poderiam enriquecer o Estado, segue sendo marginal na maior parte do mundo.

Mesmo perdendo o trono do anti-homem para o drogadito, o louco não teve sua condição melhorada na nova Razão pública. Ele segue sendo um caso perdido num mundo agora em que a Razão pública é regrada pelo rendimento e a eficiência, terreno no qual ele também não costuma dar provas de muita destreza. Mais, ainda, o louco, como bem soube dizer Lacan (2003a) traz para a polis o problema da *liberdade*, e nisso ela não o perdoa.

“O louco é o homem livre por excelência, porque ele não precisa do Outro para causar seu desejo, pois leva o *objeto a* no bolso” (LACAN, 2003a, p. 492). No caso particular da escola, a liberdade é uma dimensão problemática. Primeiro por se tratar de crianças cuja liberdade é entendida como tutelada; quando lhes é facultado o direito de escolher é sempre sobre assuntos que não atingem o domínio da responsabilidade pública, entendida como aquela que cuida de seus interesses, estes últimos sempre reservados à discussão entre os adultos.

Liberdade que todos sonham ter, mas que o louco – chamemo-lo daqui em diante pelo nome que a psicanálise lhe deu: o psicótico – vive com angústia e nisso reside o medo que o neurótico tem dele. A Razão pública, seja ela regrada pela política ou pela economia, coincide, ainda que precariamente, com o funcionamento neurótico que em termos políticos foi melhor definido por La Boétie (2018) do que pelo próprio Freud. A razão pública neurótica, assim como a polis que ela organiza, está estabelecida no *discurso da servidão voluntária*.

O neurótico é aquele que aceitou sacrificar algo em sua satisfação pulsional para entrar na polis, acatando sua ordem – que ele não cessará de questionar sem verdadeiramente romper com ela – sendo dela seu servo, aguardando as compensações que essa servidão lhe promete. Daí todos seus sonhos de liberdade através do dinheiro, do poder, da imigração, da marginalidade, etc. Como Freud bem demonstrou, (1996l) o preço que ele paga por essa servidão compensada é o intransponível mal-estar civilizatório. Ele sofre, sobretudo, por imaginar que há um mundo – sempre encarnado imaginariamente pela figura concreta de alguém – capaz de exterminar esse mal-estar; a utopia é o lugar inevitável do neurótico. Enquanto o neurótico é *utópico* o psicótico, por sua vez, é *atópico*.

Este último se vê perdido num mundo cujas balizas não consegue senão perceber por entre a fumaça de suas percepções distorcidas e de sua presença caótica na linguagem. Enquanto para o neurótico a linguagem é ordem – cosmos – para o psicótico é caos. Não por acaso, coube a este, no imaginário popular, a expressão de *vive no mundo da lua*. O neurótico pode sonhar com o céu porque está com os pés na Terra, e as estrelas sempre foram um roteiro para sua inspiração; o psicótico, por sua vez, vive no mundo das estrelas – lembremos a assertiva freudiana de que o inconsciente do

psicótico está *à céu aberto*. Imagem que demonstra bem seu estado habitual de sideração, pois ele tem dificuldade de habitar a Terra entendendo o modo como todos aqui vivem.

Essas marcações apenas iniciais da diferença entre a organização neurótica e a psicótica têm, para nós, o valor primeiro de fazer valer a questão diretriz deste capítulo: a da escolarização das crianças psicóticas e autistas. É dentro de uma história cujos marcos de referência, as tomadas de posição, os paradigmas de funcionamento, enfim, toda a complexidade, nos esforçamos para circunscrever e compreender, que nos encontramos em uma posição que nos prepara para adentrar o campo da educação inclusiva pela via daquilo que o campo de pesquisa da psicanálise-educação nos permite articular.

É a partir dessa particular posição que vimos surgir nos tempos atuais um quadro novo no campo da educação no qual a escolarização dessas crianças se viu condicionada. A chamada *educação inclusiva* veio com a força de uma política pública geral para a educação, fruto das discussões democráticas que flagraram na escola um poder segregativo que seria fundamental combater. Uma escola que é só pra alguns, ou, ainda, que favorece o sucesso de alguns em detrimento de outros, não é uma escola democrática. Com este mote e influenciada por uma pletora de acontecimentos e saberes que lhe dão a base discursiva, ela surge entre nós como o quadro ético e conceitual dentro do qual a escolarização dessas crianças – como mostramos nos exemplos acima – deve ser considerada.

Devemos reconhecer, de saída, que a fórmula da educação inclusiva teve o grande mérito de assinalar algo que já havia ficado perdido nas formulações pedagógicas contemporâneas, excessivamente *centradas no aluno*, a saber: de que *não existe aluno sem seu Outro em relação ao qual se define algo de seu sentido e valor*. Uma pedagogia centrada no aluno havia esquecido que este aluno não existe fora do laço social, ou seja, fora do discurso que o condiciona, dando a aquele seu lugar e seu valor. Foi colocando o acento nos alunos que estavam *fora do centro* – os banidos da escola – que estavam segregados exatamente pela ideia de centro, que a fórmula da educação inclusiva mostrou seu maior feito, a saber, acordar a pedagogia de seu sono dogmático. Neste sentido, mais do que uma reforma escolar, a educação inclusiva tem o

valor de uma interpretação feita à escola centrada no aluno na medida em que ela expõe a importância das vicissitudes do laço no destino escolar do aluno. O risco é, contudo, que esse potencial interpretativo se torne, como não é raro na história das grandes ideias, um dogma a mais a alimentar a pedagogia em seu sonho da criança magnífica. As crianças psicóticas e autistas parecem ser o elemento que perturba o sono dogmático da educação inclusiva, o que dá à diferença entre a neurose e a psicose/autismo todo seu valor no campo dessa discussão.

Não que em suas bases a educação inclusiva tenha sido pensada desde essa diferença entre o funcionamento neurótico e o psicótico na polis. Aliás, constitui nossa tese neste ponto: que *o discurso da educação inclusiva está aparelhado de modo a nada poder apreender dessa diferença*. O paradigma conceitual que lhe confere a base discursiva, o par *exclusão-inclusão* – e que trabalharemos pormenorizadamente nos capítulos que se seguem – é construído desde o aporte das ciências sociais, com o fim de apontar como em cada sociedade a divisão e o acesso aos bens produzidos por ela constrói uma desigualdade. Será no campo do *serviço dos bens* – campo do qual o psicótico, por estrutura nada sabe – que o essencial desse paradigma se joga.

Forjado para mostrar a “estrutura negativa da sociedade” (DOUVILLE, 2014, p. 3), como cada sociedade joga com suas contradições através de sistemas de regulação que se valem da exclusão como mecanismo resolutivo, o conceito de exclusão se viu ampliado em seu escopo e estendido a um campo onde serviu de nome para uma política de combate à desigualdade social em todas as suas esferas.

Na escola, essa política chega com o nome de “escola para todos”, pretendendo marcar que ninguém pode ficar fora da escola a pretexto de sua etnia, sua condição sócio-econômica, seu gênero ou sua condição física ou mental. Em termos legais, no Brasil como na maior parte dos países ocidentais, isso representou o acesso universal à matrícula na escola pública, escola que deve, por sua vez, adequar-se para receber e garantir a permanência deste novo público que, antes, se dirigia às escolas especiais ou a políticas paralelas de tratamento.

Em que pese a indiscutível *justiça* dessa iniciativa é à *justeza* de suas formulações que dirigimos nossa interrogação. O sofrimento de vários professores que muitas vezes encontram na licença psiquiátrica uma saída para a situação angustiante

que o trabalho com essas crianças coloca; a angústia paralisante, da qual muitas dessas crianças dão prova em sua circulação cotidiana no universo escolar; a aflição de muitos pais que acaba por lhes fazer ansiar uma revisão da lei da inclusão em prol do retorno a uma situação de atendimento especializado em instituições especiais; o embaraço com que as autoridades educacionais se veem diante de problemas, para os quais claramente não possuem resposta adequada, são índices da importância desse questionamento.

Não se trata, no entanto, de um questionamento ao modo da dicotomia partidária, embora não pretendemos nos eximir de tomar partido quando for o caso. Entendemos, entretanto, que faz toda a diferença se a tomada de partido se dá *a priori* ou *a posteriori* ao exame de uma questão e se vamos evitar um partidarismo é apenas aquele que promove a primeiro plano a defesa de posições prévias, programáticas, que força, portanto, feito o *leito de Procusto*², a situação a caber no princípio.

São bastante conhecidas as posições de base dessa dicotomia: a posição à direita contesta o *projeto* inclusivo, que seria, segundo este ponto de vista, inadequado por desconsiderar que diferenças existem *naturalmente* e que uma vez existindo justificam tratamentos distintos. Para estes, o projeto inclusivo não passaria de uma proposta apressada da esquerda que trataria a justiça social de modo meramente ideológico, sem a preocupação do exame distinto das variáveis em jogo. A posição à esquerda, por sua vez, é aquela que defende o projeto inclusivo, por seu caráter combatente da injustiça social, flagrante em todos os segmentos da sociedade. Para tanto, seria necessário ampliar o acesso e garantir a permanência de todos aqueles que se encontram alijados do uso dos bens que foram construídos coletivamente. Para estes, os impasses eventuais do projeto não se devem a um erro do projeto, mas, antes das *condições de sua implementação*, dadas as situações precárias das instituições brasileiras resultantes sempre da negligência e inadimplência dos governos com o povo.

Sem deixar de reconhecer o valor do questionamento partidário, que tem suas virtudes necessárias para o aperfeiçoamento democrático, propomos outra via : *a da interpelação ética do projeto da escola inclusiva*. Interpelar eticamente significa tomar um discurso para revelar nele suas bases discursivas e examinar os impasses que sua

² Procusto, personagem da mitologia grega, era um impiedoso bandido que possuía uma cama de ferro de seu exato tamanho, na qual colocava os inimigos que perseguia e aprisionava. Caso estes fossem maiores que as dimensões da cama ele cortava as partes excedentes, se menores ele os esticava.

própria constituição condicional. Ao contrário da moral – que se dirige à fabricação de hábitos (IMBERT, 1993, p. 7) – própria ao debate partidário, a interpelação ética concerne às condições propositivas de um discurso e das condutas que o sustentam.

A questão da ética nos conduz a nos interrogar sobre os princípios; e esses princípios são de uma outra natureza que a das “necessidades” ou “pseudonecessidades” que colocam, de saída, a moral. O engajamento ético difere da obediência às regras; ele nos situa com uma perspectiva outra que aquela da prescrição, das exortações e práticas morais; ao ponto de não temer transgredir essas prescrições e essas práticas, de quebrar seu efeito de captura, a inquietude que as levam a fazer “Um” – o “Um-todo” de um “Eu-mestre”, o “um-todo” de uma cidade, de um Estado. (IMBERT, 1993, p. 7, tradução nossa)

Uma abordagem moral do discurso partirá sempre de uma dicotomia que reconhece de um lado um discurso vicioso e do outro um virtuoso, sendo este último construído como correção ao que se flagra como vício no primeiro. A abordagem ética, ao contrário, sabe que todo discurso é vicioso, não por sua suposta incorreção, mas exatamente pelo hábito que introduz regulando o comportamento, terminando assim por cercear a liberdade. Para a abordagem ética, a virtude – se ainda for possível manter algum valor a este termo – estaria na possibilidade de interpelar o que há de vicioso no discurso, produzindo assim um efeito de libertação.

De uma interpelação como esta podemos esperar a renovação de questões que habitam o campo da prática inclusiva e seu correspondente reencaminhamento; a identificação por parte de seus atores de suas próprias implicações, antes impronunciáveis, embora conhecidas; a possibilidade de uma formulação mais justa – de justeza e de justiça – dos problemas concernentes à prática e o encaminhamento para uma posição mais teórica do que retórica. É a este jeito de proceder que, no campo da psicanálise, se deu o nome de “prática discursiva no social” (CALLIGARIS, 1991, p. 13). A psicanálise é essencialmente uma prática discursiva no social, muito mais do que uma doutrina teórica que poderia, com seu escopo, alimentar uma posição qualquer de mestria na polis. Portanto, a renovação das questões que se pode esperar dela não se restringe ao plano epistemológico, onde abriria novos campos de estudo, mas, antes, ao campo discursivo, no qual se observa a articulação do significante com o gozo.

No campo específico da educação inclusiva – em particular da inclusão das crianças psicóticas e autistas – a interpelação ética nos permite colocar uma questão que

costuma ficar ocultada exatamente pelas condições que o discurso inclusivo coloca e pela percepção que essa configuração discursiva tende a induzir: *há uma ética do sujeito na inclusão?* Uma ética da cidadania, certamente, mas esta se desenha, como veremos, nas relações do homem com seu dever e seu direito públicos e, mais amplamente, com o serviço dos bens. O exemplo das crianças psicóticas e seus impasses vividos na escola não representa apenas uma especialidade no campo das práticas inclusivas, como querem alguns que gostam de especializar e simplificar as questões para fins de gestão; a simplificação, lembremos, é um procedimento que mistifica o real. A evocação da presença concreta dessas crianças na escola tem, sobretudo, um valor heurístico – como destacamos na introdução – de revelação, portanto, das condições fundantes do discurso da inclusão. Elas compõem uma espécie de *anticaso da inclusão!*

O modo como a escola lida com as crianças psicóticas e autistas revela a face sintomática da inclusão, seu *pathos* por trás de seu *ethos* e seu *orthos*. O psicótico e o autista declaram, com sua impostura institucional, não perceber as *vantagens* de sua inclusão e assim impactam a premissa da educação inclusiva de incluir a todos. Eles não se identificam em absoluto à imagem de uma minoria que os tornariam vítimas de um dado discurso social opressor; o outro que eles temem não é esse outro semelhante, fruto do narcisismo, e que estaria em posição de me tirar direitos e bens para gozar deles com exclusividade, mas o Outro que pode chegar a ser invasivo desestruturando-os em sua organização psíquica.

Deste modo, com o caso particular dessas crianças, o discurso inclusivo pode perceber *algo de sua verdade*. As crianças psicóticas e autistas estão para o discurso inclusivo como a histérica, nos tempos de Freud, estava para o discurso médico. Ambos incitam a borda do saber oficial revelando sua impotência em *tudo-saber*. Se eles tiveram, cada um a seu modo, o poder de balançar o saber oficial não foi por apontar uma zona de ignorância deste, mas, sobretudo, por apontar a impotência de sua *pretensão de esgotar a verdade com o saber*. O pecado que o saber oficial – do Mestre – não lhes perdoa é o de ter revelado que *esse saber não é apenas insatisfatório, mas estruturalmente (des)completo*.

O sintoma é, numa das felizes definições lacanianas, “o retorno da verdade como tal na falha de um saber” (LACAN, 1998a, p. 234). As crianças psicóticas e autistas

fazem retornar algo da verdade do discurso inclusivo ali exatamente onde o saber deste último falha. Seguindo a esteira aberta por Freud, procuraremos tomar o acontecimento das crianças psicóticas e autistas na escola – como ele o fez no caso da histérica inventando a psicanálise – para interpelar eticamente o discurso da educação inclusiva. Se aquilo que a histérica revelou ao discurso médico foi de que *a verdade do sexo não está no organismo, mas no significante*, a verdade que as crianças psicóticas e autistas revelam ao discurso inclusivo é que *a psicose e o autismo não podem ser reduzidos ao campo da deficiência*.

Abordar discursivamente a educação inclusiva, eis o programa que esta tese encaminha sem a pretensão de esgotar. Todos os termos dessa asserção merecem ser bem discernidos:

- 1) *abordar* significa construir uma borda e não uma abordagem. Nada parecido com uma (cosmo)visão da psicanálise sobre a inclusão pode ser esperado de nosso percurso. Isso significaria substituir uma posição de Mestre – a do discurso sociológico na educação, no caso – por outra, agora psicanalítica, o que certamente levaria aos mesmos problemas;
- 2) *discursivamente* significa que constatamos que o essencial de uma prática se encontra nas articulações entre os termos que compõem seu discurso: o saber/poder, a verdade e o gozo, e não nas razões declaradas politicamente, nem no universo epistemológico-conceitual que se constitui para sua consecução. Reduzir a análise de um discurso aos elementos epistemológicos e ideológicos que o compõem é, para nós, recair em um consciencialismo filosófico e em uma visão vertical do poder, ambas contestadas pela hipótese psicanalítica do inconsciente;
- 3) *programa*, termo preferido ao de projeto. Enquanto este último delinea objetivos e elabora os meios para sua consecução – relação, aliás, que vai permitir que se avalie seu grau de sucesso ou fracasso – o primeiro inscreve uma *démarche* que servirá para traçar um percurso interrogativo, que não se esgota com a chegada de respostas, mas que se relança por força das questões. Um programa trabalha com a ideia de que o saber é estruturalmente incompleto.

Um psicanalista, como sublinhamos na introdução, habita seu tempo de modo intempestivo. Mesmo se chega a encontrar, eventualmente, uma comodidade para sua posição não pode se deixar docilizar por ela. Não se trata de um mandamento para sua boa conduta, mas uma advertência para sua própria sobrevivência. Se abandonar o caráter subversivo de sua posição não é apenas o *glamour* da imagem do subversivo que ele perde – imagem que muitas vezes os psicanalistas gostam de alardear, nem sempre com a devida correspondência em seus atos. O que ele perde é a própria possibilidade de se chamar psicanalista, posição que, como sabemos, não se sustenta por nenhuma identidade, mas somente por um ato: é em seu ato que o psicanalista mostra sua subversão.

Para iniciarmos nossa participação neste vasto programa, reconheçamos, de saída, sua pioneira. É na figura de Maud Manonni, em particular na experiência conduzida ao lado de vários companheiros na escola experimental de Bonneuil-sur-Marne – uma escola criada para acolher essas crianças que a escola não queria – que vemos surgir as bases para essa abordagem discursiva. Em seu tempo, Manonni não conheceu as políticas inclusivas na educação, que só surgiram a partir da década de noventa e, portanto, não se trata de entabular um diálogo impossibilitado pela distância histórica entre ambos. Contudo, resultaria interessante conhecer qual teria sido sua posição ao ver que o ideal inclusivo que ela tomou como base para seu trabalho e que se esforçou por manter em caráter *experimental* – sentido que propomos entender como próximo de experiência e não de experimento – ganhou agora a forma de discurso oficial. Veremos que se trata de propostas inclusivas bastante diferentes em um caso e noutro e nos será necessário recuperar genealogicamente essa história para compreendermos questões atuais da escolarização das crianças psicóticas e autistas.

Em todo o caso, não há dúvidas que devemos a ela a fundação dessa interpelação ética no campo específico da educação, por ter percebido a particular posição da psicanálise no assunto: “[...] é a psicanálise que está fadada a estabelecer, no momento oportuno, um problema político.” (MANNONI, 1988, p. 18). Mais do que dar forma a uma política inclusiva, a entrada da psicanálise no assunto se faz pela via da interpelação àquilo que neste discurso constitui vício.

O projeto da educação inclusiva comporta um binômio composto de um lado pelo termo *educação* e por outro pelo de *inclusiva*. Binômio, aliás, sobre o qual nunca se percebeu o caráter redundante: por acaso a educação já não deveria ser em si mesma inclusiva? Será necessário explorar como algo que deveria ser tarefa ordinária na educação se torna uma tarefa extraordinária. Embora rapidamente se compreenda que o termo educação aqui não é utilizado do mesmo modo, nem com a mesma extensão – o termo educação inclusiva se refere à escolarização que é oferecida de modo desigual e não no sentido de processo civilizatório – cumpre desdobrar as vicissitudes dessa redundância, bem como suas consequências.

Desse modo, habitando nosso mundo de modo contemporâneo, nos lançamos algumas perguntas intempestivas: *O que há de emancipatório no projeto da educação inclusiva? O que há de educação na educação inclusiva? O que há de inclusivo na inclusão?* Perguntas que procuraremos desenvolver percorrendo o discurso inclusivo. Para tanto e para nos organizarmos nesse percurso, nos será necessário cernir alguns estratos desse discurso: suas relações com a educação; suas relações com o discurso pedagógico que lhe dá substrato; suas relações com o discurso sociológico no qual se constituiu; suas relações com o discurso do direito, do qual tirou sua existência concreta nas instituições.

O discurso analítico: uma ética negativa do saber

Lacan foi mais longe que Freud quanto à definição da psicanálise. Para Freud ela se definia de modo tríplice enquanto teoria, método e terapêutica, elementos organizados de modo coerente para sustentar uma clínica. Para Lacan, sem desconsiderar a perspectiva freudiana que ele toma como ponto de partida, a psicanálise se define como um discurso. Enquanto a definição freudiana privilegiava termos comuns ao campo da ciência – lembremos que Freud (1996f) sempre tomou a posição de que a psicanálise se inscrevia integralmente, sem arestas, no domínio da ciência – a lacaniana procurava definir para a psicanálise um campo próprio. Para Lacan, situar a psicanálise no campo da ciência, muito embora com esta ela tenha uma relação de parentesco e de condição de possibilidade, era restringi-la e privá-la de sua capacidade de demonstrar a

operação que compõe o próprio campo da ciência: O que é uma ciência que inclui a psicanálise? (LACAN, 1984). Posição particular que a fez ser considerada, por exemplo, como *contra-ciência* (JAPIASSU, 1989).

Mesmo em Freud, que manteve o debate do status da psicanálise nos limites do registro da ciência, já se pode ver o germe daquilo que em Lacan desembocaria na definição da psicanálise como um discurso. Sua insistência em manter a psicanálise no campo da ciência implicava ainda mais tomar uma posição em relação à célebre divisão entre ciências da natureza e do homem. Divisão que Freud demonstrou explicitamente não reconhecer e a forma com que Lacan retrabalhou o assunto deixa claro as razões do posicionamento do mestre vienense. Enquanto as ditas ciências do homem vão do fato para o sentido – método *compreensivo* segundo definição proposta pelo historiador alemão Droysen – a ciência da natureza vai da causa ao efeito – modelo *explicativo* segundo o mesmo historiador.

A desconfiança freudiana quanto às ciências do homem marcaria o tipo de relação que a própria psicanálise viria a ter com elas e a posição que assumiria quando se vê penetrar em seu campo. Sublinhar e formalizar a existência do pensamento inconsciente implica introduzir um corte na própria relação entre o fato e o sentido, relação que passa a ser estruturalmente instável.

E é daí, desta ruptura introduzida pelo “pensamento inconsciente” que ela (a psicanálise) vem “fazer um buraco” no mapa mundi do saber sobre o homem – problematizando novamente pelo mesmo gesto a noção mesma de uma “ciência do homem”. É este efeito de ruptura que se trata de fazer ato, tirando dele sua contribuição: esclarecimento desta “dimensão de falta” presente no coração mesmo do social e que a psicanálise tem a vocação de desvelar. [...] A psicanálise não toma lugar pacificamente nos Tratados do saber do homem e da sociedade: ela introduz aí o “cavalo de Troia” inconsciente de sorte que o império das ciências sociais se revela, numa bela manhã, transformado... à sua revelia. (ASSOUN, 2008, p. 24, tradução nossa, grifos do autor)

É a própria cientificidade requerida pela psicanálise que a leva a demarcar os limites intrínsecos da ciência, sobretudo, daquela que pretende tomar o homem como objeto. Será justamente no marcar esta instabilidade entre o fato e o sentido – entre as palavras e as coisas se quisermos destacar um ponto de sensibilidade comum entre a psicanálise e a teoria foucaultiana – que reside a vocação da psicanálise para tratar toda produção humana – inclusive a científica – como um discurso.

Lacan não fez senão escandir este movimento aberto por Freud no tocante à discussão da cientificidade da psicanálise. Mesmo quando se esforçou para forjar as condições de cientificidade da psicanálise, aproximando-a da matemática, da lógica, da linguística, da topologia, Lacan nunca deixou de marcar a borda que a separava destes outros campos. Um campo próprio, entretanto, é uma afirmação que não deve servir a nenhum corporativismo profissional, mas, antes, à definição de uma especificidade operatória. A noção de campo, aqui evocada, é essencialmente operatória e de circunscrição, quer dizer, que serve a delinear uma área fora da qual a operação restaria estéril. Essa definição de campo é importante, sobretudo quando nos encontramos no ponto de pensar as incursões possíveis da psicanálise fora do campo que a constituiu.

E Lacan escreveu uma fórmula para o discurso analítico no mesmo gesto em que escreveu para os discursos que o avizinham: o do Mestre, da Histórica e do Universitário. Essa escrita em contiguidade serve bem para demonstrar o parentesco entre os discursos ao mesmo tempo em que a mínima diferença que os une e os separa. Os quatro discursos – aos quais anos mais tarde se acrescentaria um quinto, o do capitalista – se formam a partir da articulação da linguagem e do gozo. As quatro letras que o compõem (S1, S2, \$ e a) se alternam em quatro lugares (agente/semblante, outro, produção/gozo, verdade) gerando os quatro discursos.

Ao realçar as dimensões da linguagem e do gozo Lacan opta por marcar a noção de discurso – termo cujo domínio ultrapassa o campo da psicanálise – por sua *negatividade*- negatividade aqui definida como semelhante àquela do negativo do filme fotográfico. Não se trata, portanto, de destacar aquilo que um discurso afirma ou revela – sua *positividade* – mas, antes, aquilo que ele oculta, recalca. Tal concepção não desconsidera, obviamente, a dimensão positivante de um discurso, apenas a desloca de lugar e procura escrever seus limites, o impossível que o negativo de sua escritura bordeia. Enquanto para Foucault – para tomarmos o caso daquele que é, provavelmente, o exemplo mais competente de análise da positividade de um discurso – o acento na abordagem da noção de discurso está do lado daquilo que situaria esse discurso no campo do poder, para Lacan, por sua vez, o acento estaria naquilo que restringe esse poder, fruto da própria incapacidade estrutural do simbólico de esgotar ou mesmo dominar o real.

Todo discurso visa dominar algo – eis sua marca de poder – e nisso ambos os autores concordam, mas a ressalva lacaniana está no fato de que esta estratégia de dominação tem um *limite inscrito*. No âmbito da análise da positividade de um discurso é possível pensar num *limite escrito* de um discurso, limite que se observa no confronto entre os discursos que se escrevem no fio da história. *Enquanto o limite inscrito é lógico, o escrito é histórico*. A proposição lacaniana do discurso nos permitirá pensar os discursos positivos, ou seja, escritos no fio da história – como o discurso da educação inclusiva, por exemplo – em condições de examinar seu impossível lógico e o conjunto de possíveis que com isso ele escreve. Foucault nos segue sendo também uma referência decisiva e fundamental no exame dessa positividade, exame que se coloca de maneira suplementar e não complementar na análise. Pensamos que nenhuma síntese entre estes autores deve ser buscada, mas, sem dúvida, uma articulação.

Por causa dessa *démarche*, o discurso analítico foi a condição histórica para a leitura dos outros discursos. Sem aquilo que a experiência analítica revelou do inconsciente não teria sido possível efetivar o campo que torna possível esta leitura negativa do discurso. Essa anterioridade lógica propiciada pelo discurso analítico, bem entendido, não significa que este último tenha sido concebido fora da circunscrição da história e de suas determinações. A psicanálise como experiência de teorização é obviamente datável e como tal é mais jovem que o governar, o ensinar e o fazer desejar, componentes que dão o mote para os discursos, respectivamente, do Mestre, do Universitário e da Histórica. È bem neste ponto que podemos observar a razão principal para que Lacan evite a ideia freudiana de que a psicanálise é uma teoria. O único que para Freud era teoria, são as teorias sexuais infantis. Para a suposta teoria psicanalítica restou o nome de metapsicologia, marcando a hesitação freudiana no assunto.

Se as possibilidades de teorização foram importantes para que se pudessem estabelecer as condições dessa análise é, contudo, na própria linguagem que reside a condição maior de sua possibilidade. *O campo da psicanálise não se define por seus conceitos, mas, como bem lembrou Lacan (1998), pelo campo da palavra*. A anterioridade lógica do discurso psicanalítico sobre os outros advém da anterioridade lógica do campo da palavra a toda e qualquer modalidade de seu agenciamento. E é por isso que a psicanálise só pode existir se a palavra e seu campo existirem. Se a psicanálise pretender se afirmar como teoria, o que ocorre toda vez, por exemplo, que

ela é tomada pela Filosofia, pelas Ciências sociais, pela Medicina, ela se transforma em Discurso do Mestre que é aquele do qual ela é o avesso (LACAN, 1992a).

A linha que separa os discursos é tênue – um quarto de giro na lógica matemática de Lacan – e é mesmo fácil perceber que quando o analista em sua prática clínica é tentado a deixar seu papel – que é o de conduzir a cura – o faz deslizando para o de governar – conduzir o sujeito – ou para o de ensinar – levar o sujeito a se identificar com o analista. Sua relação de avesso com o Discurso do Mestre deve ser constantemente observada para que não se descaracterize o campo e a operação analítica. Trata-se de um trabalho de *manter a borda* e não de construir uma abordagem, mais uma vez, um *trabalho do negativo*.

Borda, sinônimo de *margem* para esclarecer uma confusão constante com relação à marginalidade da psicanálise. Muitos psicanalistas gostam e cultuam uma imagem de marginalidade da psicanálise, com isso querendo dizer que ela se coloca à margem do poder estabelecido. Evocam para isso, com frequência, a imagem de um Lacan herói, com a qual se identificam, que lutou contra tudo e contra todos, contra toda a opressão da norma em prol da verdade de uma prática. Em que pese o exemplo histórico de Lacan, não parece ser na marginalidade – ou seja, do lado de fora de um status quo – que a psicanálise encontra sua marca. Ela mesma construiu e mantém a instituição que a consolida na polis – as instituições de psicanálise – respeitando os limites de um status quo.

Se pudermos reivindicar legitimamente para a psicanálise uma marginalidade não é a da bela alma revolucionária, imagem que, lembremos o próprio Lacan se incumbiu de mostrar o quanto ela deve ao desejo da instauração de uma nova ordem, uma nova ordem do Mestre (LACAN, 1992a). É na noção de subversão, que ressalta a questão da borda – o verso e o avesso no caso – que a psicanálise pode encontrar sua marginalidade. Não é, portanto, num *à margem* que o analista monta o campo de sua operação, mas num *na margem*. O analista é o operário da margem, da borda.

Bonneuil: um exemplo do discurso analítico na inclusão

Será com as crianças que estão na borda da escolaridade – as crianças-*fora-de-série* – que a experiência de Bonneuil constitui seu marco. Recusadas pela escola, cada uma a seu modo, por serem desafios fracassados da instituição, são diagnosticadas com

o auxílio do discurso médico que configura, assim, as condições morais e legais para sua exclusão. Tratá-las como desajustadas, ajuda a reforçar os princípios de uma instituição que segue quite com sua imagem de si, preservada e incólume à interrogação; a única interrogação que a instituição admite é a do seu funcionamento – ela até a estimula, como forma de melhor controlar as ameaças – jamais a de sua identidade e de sua constituição. A criança diagnosticada e excluída, portanto, se torna a fiadora da correção da instituição.

Excluir é uma necessidade constitutiva de toda instituição que garante, assim, a integridade do corpo que a constitui: o mesmo que agrega segrega, diria Freud (1996b). Acolher – e não recolher – essas crianças é o gesto fundacional da escola experimental de Bonneuil. Gesto que, provavelmente deve bastante ao valor da própria experiência formativa de Mannoni³, na qual viveu a possibilidade, por via da autorização que recebeu por conta da guerra, de “levar pacientes para fora do hospital e a alojá-los em lugares ‘desabitados’. Foi ai, numa posição marginal, que se efetuou meu primeiro encontro com esses seres a que se dá o nome de anormais, pervertidos ou loucos (MANNONI, 1988, p. 11).

Essa condição particular de marginalidade, com a conseqüente licença que o *afrouxamento das normalidades institucionais* decorrentes de uma guerra sempre traz, permitiu a ela que uma experiência pudesse se dar e com ela a condição de uma teorização viva que nada tem a ver com aquela que é comum na dinâmica institucional, tendente à estase. Premidas pela necessidade de consolidar seus propósitos e estabelecer suas rotinas, as instituições costumam aderir a uma relação com o saber que é de aplicação. Um saber qualquer que tenha recebido a confirmação da autoridade em questão – o saber científico consagrado na universidade em nosso caso contemporâneo – é admitido pela instituição como referência para a instalação de suas práticas. Por esse gesto, esse saber se torna o fiador da instituição e define as condições da normalidade institucional.

Desse modo, o saber ocupa o lugar de agente – tal como Lacan o escreve na fórmula do discurso do universitário (LACAN, 1992a) – transformado em puro enunciado, rompendo com o lugar de sua enunciação. Como enunciado ele poderia ser

³ Maud Mannoni é uma das fundadoras de Bonneuil e provavelmente sua referência mais emblemática.

incarnado por qualquer um que dele saiba fazer o uso e em qualquer circunstância na qual se entenda que ele deva ser aplicado.

S_2 ——— a

Encontramos aqui o princípio da replicabilidade tão caro à norma científica. No lugar de agente ele pode romper sua relação com a verdade que já estaria garantida pela palavra do Mestre que a provou e a atestou.

$$\frac{S_2}{S_1}$$

Esse saber, pode, então, dirigir-se a um outro que é tomado, por esse gesto, objeto desse saber. É aí que se torna legítimo chamar esta relação com o saber de aplicação – (a) plicação.

A função maior dessa operação é dar ao saber uma forma universal, própria ao termo universitário que dá nome ao discurso que lhe corresponde. Para este discurso, a noção de experiência não tem nenhum sentido, pois a que conta é a de experimento. Trata-se de operações bem distintas: a experiência implica um sujeito – que será atravessado por ela – enquanto o experimento o exclui; o lugar por excelência da experiência é a clínica, o do experimento, o laboratório.

A experiência conduzida por Mannoni em Bonneuil, como nos lugares desabitados na época de sua formação, traz a marca de um predomínio da clínica com relação ao laboratório. Clínica aqui, obviamente não está sendo utilizado como referente ao lugar físico, mas ao método; o método clínico – como indica sua própria origem etimológica *inclinare*: inclinar-se frente ao leito do doente – é aquele que parte da singularidade de um caso em direção à universalidade de uma teorização. Nesse sentido, clínica significa algo inverso à instituição que vem de *instituere* – pôr de pé. Enquanto a clínica põe deitado, a instituição põe de pé.

A manutenção do termo experimental no nome da própria escola – Escola experimental de Bonneuil-sur-Marne – indica a importância da ideia de experiência nesse empreendimento. O experimental, aqui, longe de querer indicar se tratar de uma escola que está se aperfeiçoando em direção a um status definitivo, estável, é a

afirmação de uma instabilidade de funcionamento, cronicamente mantida de modo deliberado como proposta e garantia de evitação do esclerosamento institucional. Mantendo-se programaticamente como experimental ela declara abrir-se para o que a experiência pode fornecer de saber, um saber que nascido de uma interrogação que pode colocar, inclusive, a própria instituição em jogo, permitiria que a dimensão da verdade não seja colmatada por nenhum saber: é a dimensão da pesquisa versus a da aplicação de um saber universal que se encontra aqui valorizada. É bem verdade que de toda instituição se pode esperar a possibilidade da experiência, mesmo quando sua estrutura está toda montada para evitá-la, a emergência do sujeito não é prerrogativa exclusiva de uma instituição que assume seu caráter experimental, mas cremos fazer diferença estar ou não advertido desta dinâmica institucional com relação às possibilidades de contorno da tendência esclerosante de toda instituição.

Na fórmula do discurso do analista, o saber aparece no lugar da verdade.

$$\frac{a}{S_2}$$

Esse emparelhamento deve ser compreendido, no entanto, como da ordem da disjunção. O saber é disjunto à verdade, ou seja, parte dela e não o contrário e, portanto, nunca poderá pretender esgotá-la com seu aperfeiçoamento. A verdade nunca pode e nem poderá ser *toda-dita*, ela permanece estruturalmente *des-completa* deixando em aberto o lugar da pesquisa. Mas da pesquisa não em seus moldes classicamente definidos pelo discurso universitário e tão próprios à instituição universitária, enquanto aquela que procura e acha, ou seja, aquela que só acha o que procura⁴. Mannoni insistirá em afirmar que a psicanálise está em Bonneuil à condição de não estar nela em sua forma teórica ou mesmo terapêutica.

O paradoxo de Bonneuil é que não se pratica aí a psicanálise (isso é concomitante à recusa da instituição); mas tudo o que aí se faz baseia-se rigorosamente na psicanálise, à qual não se recorre como técnica de ajustamento, mas, outrossim, como subversão de um saber e de uma práxis. (MANNONI, 1988, p. 16)

⁴ Lacan evoca a frase de Picasso: “Eu não procuro, acho!” (LACAN, 1985b) para destacar a diferença entre a noção de pesquisa acadêmica e aquela própria à psicanálise, coextensiva à atenção flutuante, procedimento no qual o analista evita ativamente partir de *a priori*s em sua escuta para inverter a relação do procurar e achar. Enquanto na pesquisa acadêmica o vetor é procuro-acho, na psicanalítica é acho-porque não procuro.

Se estivesse como teoria, ou como terapêutica funcionaria como Discurso do Mestre, ou seja, em posição de reforçar tudo aquilo que serve à consolidação e manutenção das rotinas institucionais que visam proteger a instituição da entropia do discurso. Lembremos que o que aflige o Mestre é a constatação de que por mais que um dado saber tenha se mostrado eficaz em uma dada situação, ele não poderá apresentar o mesmo resultado em outras semelhantes, nem tampouco funcionar com a mesma eficácia para sempre. O discurso sofre uma entropia, nome dado ao desgaste próprio ao desenrolar de seu funcionamento e que limita seu poder. O Mestre adoraria fazer coincidir a verdade com o saber de modo definitivo, conjuntivo, o que garantiria seu poder eternamente graças a um saber que lhe serve como fiador.

O discurso analítico é seu avesso, justamente por ser aquele que mostra a impossibilidade dessa conjunção e do esgotamento da verdade pela via do saber. Mas ser o avesso significa, entre outras coisas, nunca ser o verso. Não pode haver psicanálise como discurso oficial numa instituição, nem mesmo nas instituições psicanalíticas destinadas à formação do analista. O discurso analítico não faz grupo, nem cria um continente de saber – a teoria. Ele é, antes, como diz Manonni (1988), destinado *a subverter um saber e uma práxis*.

É no avesso, no subverso, que a psicanálise encontra seu lugar. A psicanálise está presente em Bonneuil como negativo do discurso institucional e retira daí sua capacidade de interrogação e de pesquisa. Sua função, portanto, não é a de construir uma positividade – que deverá ser construída com outros recursos – mas a de instaurar um espaço negativo que ajude a manter-nos protegidos contra a tentação de reduzir todo instituinte a um instituído. Como o momento instituinte não pode eternizar-se (ALEMÁN, 2019) ele encontra no instituído sua decorrência inevitável. Não se pode evitar que esse momento se instale e com ele o risco da esclerose institucional.

O momento instituinte em que uma verdade é dita é logo capturado por um saber que a escraviza tentando docilizá-la em prol de um uso instrumental. À verdade elaborada por Freud seguiram-se os freudianos, à de Cristo os cristãos, à de Marx os marxistas e sempre se poderá ver que desde o momento vivo de uma descoberta se segue a pretensão de estabelecer uma ordem com ela. Essa é a operação do Mestre que captura o saber do escravo para fins de estabelecimento de uma ordem e, sobretudo,

para melhor se proteger contra o risco de que o escravo, que sabe o que ele, mestre, não sabe, o vença com esse saber.

Para interrogar a ordem do Mestre contamos com aquilo que é próprio ao Discurso da Histórica que é aquele que produz com sua dialética um abalo na posição do Mestre. Não se trata de dizer que a histórica questiona o saber do Mestre, como com frequência se ouve dizer nos meios analíticos, mas, antes, que ela questiona a relação que o Mestre estabelece entre a verdade e o saber. O discurso da Histórica é, como dissemos anteriormente, aquele que incita o Mestre a perceber que nenhum saber pode esgotar a verdade. Mesmo que um fragmento dessa verdade possa ser capturado por um saber nenhuma ordem criada a partir desse saber pode ser apresentada como completa e funcional para todos e sempre. No discurso da histórica não é a crítica que faz seu fundamento, pelo menos não a crítica especular que não quer senão substituir uma ordem por outra. A histórica, figura que dá nome a esse Discurso, foi aquela personagem que soube com seu exemplo e seu sofrimento causar o discurso médico a perceber que algo de sua verdade – a do sofrimento histórico – não cabia nesse discurso. Mas foi necessário Freud, um médico, e não qualquer um, para dar voz a essa causação.

Os médicos da época, bastante identificados com seu discurso, foram pródigos em encaixar esses sintomas – inexplicáveis pela medicina – nos termos da medicina corrente. O próprio termo histeria, que vem de *histerum*, útero, que marca essa correspondência era o sinal de que os médicos viam uma relação entre os sintomas e a sexualidade dessas mulheres. Sexualidade que eles não compreendiam, ou que compreendiam de maneira alienada à ideologia machista que caracterizava toda a abordagem da mulher naquela época. A operação de Freud foi a de explicar a histeria recusando a medicina como campo capaz de dar conta do que essa verdade comportava. Era preciso alargar o campo médico abrindo outro campo – a psicanálise.

Essa operação de Freud deve ser compreendida com precisão. Não que a verdade do sintoma histórico pudesse num futuro, fruto do aperfeiçoamento científico, ser compreendida pelo discurso médico ao qual só faltaria momentaneamente o devido saber. Freud compreendeu que a verdade que comportava o sintoma histórico implica abrir outro campo para albergá-la e assim nasceu a psicanálise. Tal verdade, como já dissemos anteriormente, poderia ser assim resumida: a verdade do sexual não está no

funcionamento dos órgãos. Frente a essa máxima, Freud não pode mais permanecer no discurso médico que, como bem demonstrou Clavreul (1983), está todo condicionado pela relação sintoma orgânico-causa orgânica. Se Hipócrates, por exemplo, pode ser considerado mais médico que Freud não é pelas hipóteses etiológicas e nosológicas que levantou, todas superadas pelas descobertas posteriores da medicina, mas, sim, por ter fornecido os elementos para a construção de um discurso que permanecem até hoje sendo as bases desse discurso. Bases que Freud deixa quando aceita situar a sexualidade em outro lugar, no corpo imaginário com o qual a histérica adoece.

Em todas as épocas, as histéricas souberam interrogar esse limite do poder do Mestre quando acredita que seu saber esgota a verdade. Quando a mestria era a religião, as bruxas souberam marcar que algo da verdade escapava a esse saber e pagaram o preço alto da apresentação dessa verdade. Dar, então, o nome de histérico para um discurso significa reconhecer a essência dessa operação que historicamente se deve a elas. O Discurso da Histérica escreve a possibilidade de uma interrogação, mas não de qualquer uma; trata-se daquela que investe esse limite do saber, não sua impropriedade, mas sua impostura ao pretender esgotar a verdade.

Em Mannoni isso aparece sob a forma do investimento na dimensão da pesquisa. Pesquisa que se move, de saída, pela verdade revelada pela exclusão. Não que a exclusão seja *uma* verdade, bem entendido – como falamos acima a verdade nunca pode ser toda-dita -, mas que algo da verdade emerge *sintomaticamente* por trás de um saber cuja falha possibilita que se dê a ver: o sintoma é o retorno da verdade na falha de um saber, como dissemos anteriormente. O saber que falha no caso dessas crianças para a inclusão é o psiquiátrico, mas também o pedagógico, ambos pela mesma razão de tentar dar conta da loucura enquadrando-a nos limites da Razão pública. E assim fazendo, tentar estabelecer uma instituição que correspondesse à sua desrazão; primeiro o hospital manicomial, em seguida a escola especial. A parcela da verdade que o louco traz na falha desses saberes é que *a verdade da loucura não pode ser esgotada pela noção de deficiência, déficit, desrazão, como quer a Razão pública.*

Ambas as instituições – o hospital e a escola – participam desse engano que as dota, de um poder de enclausurar o louco entre muros cuja materialidade não é tanto a do cimento, mas a da teoria que lhe serve de guia; mas as dota, também, de uma

desorientação gerada pela própria bússola de saber que os (des)guia em direção à becos sem saída, dos quais não podem se privar, e de descobrir que há contradições no discurso que portam e que impedem o acesso à resposta. Fechadas neste saber/poder de onde supõem retirar seu poder esbarram na impotência de fazer o louco entrar na Razão pública. É claro que não é a mesma coisa estar no hospital ou na escola e podemos comemorar certamente a passagem histórica que permitiu às crianças loucas o acesso à escola. Entretanto, a comunidade cada vez mais evidente entre o discurso médico e a instituição escolar – como bem prova o fenômeno conhecido como medicalização da educação – deixa margem à suspeita de uma comunidade ideológica construída em torno da ideia normatizante de toda instituição com relação à loucura.

De posse dessa leitura, Bonneuil se instaura com uma política de abertura, tanto no plano do saber, como no do poder, ou, ainda, da relação intrínseca entre eles.

A nossa experiência anti-segregativa aboliu a concepção tradicional de equipe médico-psicológica, aniquilou as funções de psicólogo-administrador de testes e de analista institucional, e até mesmo de professor (quando há escolarização, esta é realizada sob a forma de cursos por correspondência com a assistência do Ministério de Educação Nacional e, por vezes, com a ajuda limitada de um estudante do exterior, tudo o que se passa na instituição é valorizado pelos adolescentes). (MANNONI, 1988 p. 17)

Na mesma linhagem da proposta de Basaglia para o hospital psiquiátrico, mas marcando suas diferenças e peculiaridade, Bonneuil se apresenta como uma *Instituição negada* (BASAGLIA, 2009). Por instituição negada não se deve compreender uma negação da instituição – impossível em todo o caso, mesmo que alguns idealizadores utópicos não parem de sonhar com ela quando apostam na possibilidade de uma revolução permanente – mas sua dialetização. Tal negação é produto de uma constante revisão daquilo que na instituição ameaça fechar em definitivo a brecha da verdade e o empreendimento da pesquisa.

Mannoni entendeu, à semelhança de Foucault, que o discurso inclusivo pode ser, na essência, um discurso de normatização que serve para incluir os designados nas malhas de uma “tecnologia positiva do poder” (FOUCAULT, 2010). Contra essa normatização só a identificação com o louco e não seu tratamento – aqui entendido como tratamento objetivado pela ciência – pode lhe fazer face. A identificação com o louco não significa imitá-lo, pura impostura, nem mesmo acreditar que a loucura deve

encerrar-se sobre si mesma e criar comunidades onde os loucos vivam sem ser incomodados pelos neuróticos sempre prontos a lhes importunar. Mas, antes, deixar de lado o *furor curandis* que a ordem inclusiva dotou as instituições que foram criadas para o louco – ou melhor dito *sobre* este. Com a psicanálise e contra a *tecnologia positiva de poder* somos tentados a propor, tal como destacamos anteriormente, uma *ética negativa do saber*.

A ORDEM INCLUSIVA

O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educação inclusiva é um termo impreciso. Ele é usado para designar várias coisas de dimensões distintas. Ora um projeto nacional ou mesmo internacional de consolidação de práticas reconhecidas como inclusivas; ora um tipo específico de pedagogia diferencial que se ocupa de trabalhar de modos diferentes respeitando as diferenças dos alunos; por vezes, ainda, é usado como sinônimo de escola inclusiva, instituição, por excelência, na qual deve ocorrer a educação inclusiva. Sua imprecisão não é aleatória nem gratuita, ela testemunha a composição mista da própria noção, em sua pretensão de se tornar um conceito. Para tanto, lança-se mão de uma dimensão conceitual – notadamente no campo da sociologia, no qual aparece em sua forma mais ampla: a inclusão social – mesclada de um ativismo político que se segue à própria dimensão conceitual e que visa produzir em ato a justiça social.

Sua imprecisão não impediu àqueles que utilizam essa noção de se entenderem, ou pelo menos de crerem se entender sobre o que estão dizendo, mesmo que se atrapalhem quando se trata de estabelecer uma definição, fato que nos alerta sobre o status dessa noção figurar mais como palavra de ordem do que como um conceito orientador. Para nós, portanto, seguindo na linha da interpelação ética, seria fundamental, *antes de saber o que esta noção ordena, saber o que ordena essa noção?* Evitando tomar o caminho fácil das definições oficiais – embora nos referiremos a elas quando necessário para aproveitar a verdade que elas contém – ou seja, aquelas que justificam o conceito e o campo que ele visa abrir, achamos melhor iniciar pelo exame de sua constituição. Trata-se de um exame necessariamente vasto e complexo, enquanto coloca em jogo várias dimensões, e que tem como grande virtude a possibilidade de nos levar a reencontrar por trás da noção as contradições que a habitam.

A imprecisão relativa que ela possui enquanto noção – o que, aliás, a impede de ser reconhecida como verdadeiramente um conceito: que se anote de passagem que enquanto conceito este termo é cada vez mais contestado no campo sociológico no qual se originou – não implicou em perda de seu valor discursivo. A constatação de que a validação deste termo tem sido mais retórica que teórica é nosso ponto de partida para retomar o que na fórmula *educação inclusiva* faz funcionar toda uma discursividade que nos será importante examinar. Esta tem seu verso e seu avesso. Para os que estão no

verso, ou seja, na posição de justificar e promover esse discurso ela é: (1) uma mudança de paradigma que promove uma “nova ética escolar” (MANTOAN, 2003 .in MITTLER, 2003, p. xi), (2) uma reforma institucional que provoca uma “crise escolar” (MANTOAN, 2003 in MITTLER, 2003, p. x) capaz de causar um abalo de identidade em professores, alunos e na própria ideia de escola; (3) um projeto de política pública que em seu escopo jurídico-administrativo desenha todo um sistema que exige mudanças para sua consecução.

O verso de um discurso é sempre moral, ou seja, justifica e promove uma posição desde premissas que em si mesmas são dadas como justas por terem vencido um debate político que as consolidou. Nesse sentido, o verso de um discurso preza pela boa forma, pela formação de hábitos – bons hábitos – e pela vigilância sobre esses bons hábitos para que o projeto se cumpra enquanto tal. Encontramos aqui a face estabilizadora do discurso, aquela que visa estabelecer a quietude imaginária, a paz institucional. É esta face que funda uma ordem discursiva, seu *Orthos*: “A moral clama pela ordem e a disciplina; ela identifica e classifica; seu mundo é o do previsível, do simplificado e do controlável” (IMBERT, 1993, p. 10, tradução nossa).

Mas nem tudo num discurso é seu verso; ele possui, também, seu avesso, aquilo que fala da verdade que o constituiu e o constitui, de sua origem simbólica mais do que suas pregas imaginárias, de sua fundação na lei mais do que sua acomodação nas regras. Tratar do avesso de um discurso promove uma inquietude imaginária, é o que Imbert propôs chamar de “interpelação ética” (IMBERT, 1993, p. 7).

O verso de um discurso é sua função de mestria, tal como Lacan a isolou em sua fórmula do Discurso do Mestre (LACAN, 1992a) e que como sabemos, segundo esse autor, é aquela função que prima pela boa marcha do funcionamento das coisas. Mas ocorre sempre às coisas não andarem bem, não por capricho nem necessariamente por erro dos que as governam, mas por um efeito próprio de estrutura. Face ao problema de marcha, o Mestre é aquele que retoma a justificação e a promoção – a visada moral, portanto – para empreender novamente um vigor à marcha, evitando, assim, qualquer interpelação as próprias fundações desse discurso e àquilo que desse problema de marcha poderia ter a ver com essas fundações.

A verdade que o Mestre insiste em esconder de si mesmo, como vimos, é que por mais que as coisas andem bem nunca podem andar bem para sempre e que a disfunção que se apresenta nesta falha da marcha não é simplesmente contingencial – embora sempre se apresente em uma dada contingência – mas estrutural, entrópica. Ela é estrutural porque advém da própria divisão do sujeito que se encontra inscrita no lugar da verdade do discurso do Mestre; a *ex-sistência desse sujeito*, ou seja, o fato de que ele nunca pode ser aprendido totalmente pelo que o discurso ordena, é que impõe ao Mestre seus desatinos.

Se quisermos saber algo tanto desse funcionamento como de suas derivas melhor fazemos ao interpelar eticamente o discurso do Mestre que fornece o verso da questão da inclusão, sua positividade, o que faremos ao longo de todo este trabalho. Neste capítulo, em particular, nos dedicaremos a explorar justamente a constituição do discurso inclusivo, fórmula maior da educação inclusiva; suas condições de emergência (*Pathos*); seu tratamento conceitual no campo científico (*Ethos*); as formas que assume no cenário público para dar ao discurso sua boa forma (*Orthos*).

Discurso e posituação de um conceito

O que se chama de inclusão? Longe de se propor apenas como uma questão de definição, pretendemos com ela demonstrar e desenvolver a polissemia que subjaz à existência do termo, bem como os caminhos da constituição de um campo que se constitui a partir de seu valor significante. As definições de um termo – lembremos que *de-finir* porta sempre uma pretensão de dar a última palavra sobre o termo – quase sempre culminam com a introdução de uma paz na economia deste, preocupante pela capacidade que esta porta de cessar a continuidade da exploração e a amplitude de possibilidades que ele contém. Propomos suspender provisoriamente o afã da definição, afã que termina por favorecer uma perspectiva dogmática, própria ao estabelecimento de ordem, de função de palavra de ordem e, logo, de uma doutrina que visa consolidá-la.

Freud, por exemplo, quando se viu confrontado à tarefa de introduzir para leigos a psicanálise, preferiu o que chamou de método genealógico a outro chamado dogmático. Enquanto o dogmático enveredaria pelo caminho das definições dos

conceitos, ou seja, o que eles significam, o genealógico, por sua vez, encaminharia os conceitos pela via do *a quais questões eles respondem?* Para explorar o termo inclusão preferiremos o método genealógico, esperando que ao cabo de um percurso possamos encontrar esclarecimentos sobre o que condiciona sua percepção e seu uso em nossos dias atuais, particularmente na versão que toma quando se aplica à educação, à educação inclusiva.

O que está em jogo fundamentalmente na distinção entre esses dois métodos não é apenas da ordem de um estilo, mas de uma política – uma política do discurso. Para o método dogmático, um discurso prima pela operação de *significação*, ou seja, pela construção de um sentido que define balizas para operar sobre uma realidade que ele mesmo circunscreve, mas sem que se coloque em pauta os condicionantes dessa circunscrição. No método genealógico, por sua vez, um discurso é analisado enquanto operação de *positivação*, ou seja, de proposição de um recorte em detrimento de outros. E esse recorte é fruto de um jogo de forças que não cessa de agir; a operação de *positivação* é o sinal de que um discurso é, antes de tudo, coerção. De certo modo, o método genealógico revela a verdade que o dogmático pretende recalcar: a de que a ideia de definição, própria ao dogmático, demonstra bem a vocação de poder característica a todo discurso: *a de dar a última palavra, de encerrar com um só golpe a discussão*.

O método genealógico implica, também, um modo particular de conceber a relação entre Razão e História. Enquanto o procedimento da definição tende a perceber a história como sendo apenas o espaço no qual se deu o desenvolvimento – linear – da Razão, o método genealógico entende que entre a Razão e a história se joga uma oposição e uma tensão. Retomando o conceito de *dispositivo* – central na obra de Foucault e que vai marcar decididamente esta característica de positivação de todo discurso – Agamben (2014) demonstra a influência da obra de Hegel na de Foucault destacando que a oposição entre Razão e História é retomada por Foucault na concepção do conceito de dispositivo.

À História caberia atribuir a força coercitiva na qual a razão encontra suas formas possíveis de expressão. A História *positiva* de modo coercitivo conceitos, procedimentos, instituições, e não se pode conceber a razão como autônoma em relação

à História. Em Foucault, aprendemos a ver a noção de disciplina em sua dupla face inextricável: sua face do poder e sua outra do saber. Que o poder e o saber nunca possam ser pensados sem a relação entre ambos constitui uma marca estrutural do pensamento foucaultiano. A presença do termo disciplina no campo do conhecimento – disciplina do saber – não foi aleatória. Ela constitui mesmo o reconhecimento da presença do poder disciplinar neste campo. A força de coerção imposta pelo discurso é de cunho disciplinar e comparece colocando regras que definem as condições de afirmação de um dado saber. Mais, ainda, comparece, também, limitando um campo de visão e impondo certa seleção dos fatos. A própria ideia de observação, tão cara à constituição do campo científico e reconhecida como a garantia de adesão aos fatos é um procedimento disciplinado pelas regras discursivas, ou seja, depende antes das regras de circunscrição do que de um suposto exame virginal dos fatos.

A observação é sem dúvida um dom, mas um dom que se adquire. Littré diz, para “observar”: “1 Conformar-se ao que é prescrito por alguma lei, por alguma regra (primeiro sentido já que o latim *observare* significa: guardar em torno). “Eu observarei, Senhor, uma opinião importante...””. (CLAVREUL, 1983, p. 82, grifo do autor)

O método dogmático tenderia, por sua vez, a atribuir à razão essa autonomia como se a definição de um conceito fosse fruto de um *debate* – jogos de saber – mais do que de um *combate* – jogos de um poder. Não por acaso, esse método encontra sua expressão maior no discurso religioso, discurso este que prima pela evacuação da história em prol de uma – suposta – eternidade de seus enunciados. Assim sendo, esse método exclui da positivação de um conceito a luta que se travou e ainda se trava historicamente para fazer com que esse conceito prevaleça em detrimento de outras possibilidades. Em outras palavras, ele visa eliminar – ou pelo menos retirar o acento – a pertença desse conceito a um discurso que o condiciona. Talvez pudéssemos postular que é essa pertença a um discurso que o ordena e condiciona que faz Foucault acrescentar a partir da década de 70 o sufixo *dis* – o mesmo que compõe o conceito de discurso – ao termo *positividade*, mais comum em seus textos da década de 60, como *Arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2009), por exemplo (AGAMBEN, 2014). Surge, assim o conceito de dispositivo, tão central na obra de Foucault:

Deveria agora estar claro em que sentido propus como hipótese que o termo “dispositivo” é um termo técnico essencial no pensamento de Foucault. Não se trata de um termo particular, que se refere somente a esta ou àquela tecnologia de poder. É um termo geral que tem a

mesma amplitude que segundo Hyppolite, “positividade” tem para o jovem Hegel e, na estratégia de Foucault, este vem ocupar o lugar daqueles que ele define criticamente como os “universais”. (AGAMBEN, 2014, p. 30)

Com o conceito de dispositivo, Foucault pretende ressaltar a premência no discurso de uma governabilidade dos homens, procedimento fundamental de um poder que para ele se caracteriza por sua forma disciplinar mais do que opressora.

Aquilo que procuro individualizar com este nome é antes de tudo um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito como o não-dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos. (FOUCAULT, 1994 *apud* AGAMBEN, 2014, p. 24)

Como tal, ele tem “uma função eminentemente estratégica” e surge “num certo momento histórico tendo a função essencial de responder a uma urgência” (FOUCAULT, 1994 *apud* AGAMBEN, 2014, p. 24) “Assim, o dispositivo é um conjunto de estratégias, de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados” (FOUCAULT, 1994 *apud* AGAMBEN, 2014, p. 25)”.

A (1) inserção na história, como resposta a (2) uma urgência, com (3) valor estratégico, composto de uma (4) conjunção de saberes e poder, eis os elementos definidores do conceito de dispositivo. Um último elemento ainda a acrescentar à essa definição vem do fato de que esse procedimento discursivo – e nisso essa definição de discurso se aproxima daquela lacaniana – não gira em torno do ser e por isso deve definir seu sujeito.

O termo dispositivo permeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito. (AGAMBEN, 2014, p. 37).

Um dispositivo – mas podemos dizer o mesmo sobre um discurso – nunca reflete um ser ao qual ele supostamente reconheceria uma naturalidade; no lugar deste suposto ser natural das coisas o discurso constitui o sujeito que lhe dá a consistência. Ainda que de modos distintos e com conseqüências diferentes para cada um dos autores- Foucault e Lacan – note-se, de passagem, que ambos concordam que a impossibilidade de definir ou se definir por um ser é o que leva à constituição de um sujeito: um sujeito é o

resultado da falta-a-ser. Se para Foucault essa constatação o levará para a definição de uma *subjetividade*, construção- *positivante* -de um discurso, para Lacan, o levará para a constituição de um *sujeito*, efeito – *negativante* – de um discurso.

Em todo o caso, será nesta perspectiva – a de um dispositivo – que vemos surgir, em nossa época, o discurso da inclusão. Daí nossa escolha por chamá-la de Ordem inclusiva, uma ordem que se estabelece por uma relação precisa de saber e poder, que seleciona fatos para a observação e define um campo de visão.

Educação inclusiva: um conceito dogmático ou um dispositivo normativo?

A educação inclusiva tem uma *história oficial*, que, como toda história oficial, se caracteriza por ser *historiográfica*, quer dizer, por discriminar eventos datados que representaram um marco de definição de existência, mas por ser, também, *hagiográfica*, ou seja, fundada num relato enaltecido das virtudes, na perspectiva de contar a vida de um santo com suas boas intenções e sua pouca humanidade. A principal função dessa história oficial é *disciplinar*, ou seja, a de por uma ordem, sempre discursiva, que organiza um campo e autoriza práticas, mas, também é a de oferecer uma narrativa com a qual se identificar. Nesse sentido, ela tenderá a assumir uma estética épica e esconderá as tensões que compõem esse campo para não comprometer a boa forma da imagem unificada e bem composta que se pretende dar. Sua oficialidade significa, também, que se trata de uma narrativa contada desde a perspectiva do vencedor, da versão que venceu as outras, suas concorrentes.

Como destacamos acima, a concepção de história que adotamos não nos permite nos identificar simplesmente com essa narrativa linear para pensar o engendramento de um dispositivo. Se vamos considerar essa história oficial é para melhor explorar nela os elementos que compõem o dispositivo cuja análise nos importa destacar. Nela poderemos retirar elementos para compreender o surgimento e a dinâmica da inclusão como um conceito que vai definir um campo conceitual, suscitar leis e engendrar práticas institucionais.

Embora tenha adquirido e se apresentado em uma forma acadêmica, foi nas urgências dos conflitos sociais que o conceito de inclusão ganhou seu impulso criador. Constatação que não deveria surpreender, uma vez que segue a cartilha do próprio nascimento das ciências humanas enquanto corpo de conhecimentos que não deve sua

emergência a nenhuma paz dos laboratórios, nem à indagação curiosa do homem sobre o universo, mas, antes, aos conflitos sociais vigentes. Se o céu, com seu firmamento, serviu de ponto de partida para o nascimento da ciência moderna, com Galileu, será no confronto com o inferno terrestre, criado pelos homens em sua infindável transformação, que as ciências humanas vão ver nascer seu campo.

A exclusão, enquanto *mecanismo estrutural da dinâmica social* já havia sido flagrada e tematizada pelas pesquisas acadêmicas na sociologia, mas será através da percepção do número cada vez maior e mais concreto de excluídos – uma urgência – que o conceito de inclusão encontrará as condições de sua emergência.

No plano das pesquisas, e desde um certo número de anos, por sua vez, a sociologia com a Escola de Chicago e a antropologia do contemporâneo, com e depois de G. Balandier, se interessaram ao que poderíamos nomear de estrutura negativa da sociedade: a exclusão. Se a tendência clássica das pesquisas sociológicas com R. Linton, até etnopsicanalistas, com G. Devereux foi a de analisar as contradições da sociedade e as resoluções estruturais dessas contradições sociais a partir de sistemas de exclusão, o crescimento importante de excluídos no mundo ocidental leva a considerar essa categoria dos excluídos por ela mesma. (DOUVILLE, 2014, p. 3)

É como apelo à justiça social, na correção de suas desigualdades, que a inclusão surge primeiramente como uma palavra de ordem, ganhando, em seguida, a dimensão de um conceito que portará suas faces sociológica, filosófica, jurídica e moral.

No campo específico da educação, uma constatação quantitativa e uma análise qualitativa deram o subsídio para esse conceito. A constatação do número escandaloso de crianças que ficavam de fora de todo e qualquer sistema escolar – 58 milhões de crianças no mundo segundo o Relatório mundial sobre a educação para todos feito pela UNESCO em 2015 – ou ainda que entram nela sem conseguir concluí-la a termo – 100 milhões no mundo não completam o ensino primário, segundo o mesmo relatório – justificou o sinal de alerta. Por outro lado, e já de certo modo em resposta à pesquisa sobre as causas dessa exclusão, a análise – qualitativa – de que a escola possui intrinsecamente mecanismos segregativos, capazes de produzir *justificadamente*⁵ a

⁵ O termo justificadamente não deve ser entendido aqui no sentido de com justiça. Ao contrário, se deve a um processo de como a escola vai encontrando explicações para seus procedimentos e julgamentos, apresentadas como conceitos sérios, mas que são teoricamente contestáveis. Trata-se de explicações que dão um semblante de justiça e de justiça aos mecanismos que culminarão com a exclusão desse aluno.

exclusão e o sucesso de uns em detrimento de outros (CHARLOT, 2013; DUBET, 2002; PATTO, 1984).

Combater a tendência de exclusão das instituições através de práticas inclusivas se tornava necessário e imperioso. Essa exclusão poderia encontrar em qualquer traço distintivo – étnico, sócio-econômico, de integridade física, de gênero, etc. – as condições para sua ação. Uma escola para todos, que respeite a diversidade surge como resposta institucional ao problema da exclusão.

Embora guarde ainda em seu escopo traços do estudo da exclusão como mecanismo estrutural da dinâmica social, especialmente quando sublinha que essa exclusão pode passar e passa por diversos traços que servirão para justificar e encobrir a força segregativa, o movimento da educação inclusiva deve muito sua origem a uma classe particular de indivíduos excluídos: as pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento internacional construído com a participação de vários países signatários e que versa fundamentalmente sobre a figura da pessoa com deficiência, tem sido reconhecido como a mola propulsora do movimento inclusivo.

O movimento inclusivo tomou seu impulso desde a proclamação da Declaração de Salamanca onde 92 países e 25 organizações internacionais se engajaram pela primeira vez para trabalhar para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas. (PRUD'HOMME *et al.*, 2016, p. 15, tradução nossa)

Ramel e Venneau (2016, *apud* PRUD'HOMME *et al.*, 2016, p. 26) destacam três fundamentos sociológicos da inclusão escolar: “(1) o movimento a favor dos direitos civis; (2) o movimento da normalização das condições de vida das pessoas em situação de inclusão⁶ e, finalmente; (3) o movimento de questionamento da escola especial.”

Os autores destacam como nos três fundamentos a figura da pessoa com deficiência foi o personagem central. Sobre o ativismo em torno dos direitos civis, presente em vários movimentos particularmente norte-americanos, tais como *Civil rights acts* de 1964 e 1968, ou ainda *Federal reabilitations act* (1973) irão destacar:

⁶ No original em francês, o termo utilizado pelos autores é *en situation de handicap*. Considerando a complexidade presente na tradução do termo francês *handicapé* e do termo inglês *handicap*, normalmente traduzidos para o português como deficiência, optamos nesse caso pela tradução por situação de inclusão, já que essa é a fórmula consagrada nas traduções de várias obras em português e dá o sentido mais próximo do que este novo conceito de *em situação de* pretende significar.

Este ativismo social oriundo dos anos 1960 e 1970 favoreceu “uma expressão política às pessoas com deficiência e uma base intelectual para sua identidade de grupo” (ALBRECHT et al., 2001, p. 47). Assim, esse movimento mais amplo permitiu a emergência de reivindicações a favor das pessoas com deficiência que favoreceram, por sua vez, o desenvolvimento de políticas inclusivas para todos os alunos. (RAMEL; VENNEAU, 2016, *apud* PRUD’HOMME et al., 2016, p. 26)

Como no primeiro, o segundo e terceiro fundamentos sociológicos da inclusão escolar também terão na figura da pessoa com deficiência o personagem inaugural. Tanto na normalização das condições de vida, como nas escolas especiais é da vida dessas pessoas o que se está tomando em consideração, mesmo que sem seguida as conclusões extraídas desses movimentos encontrem uma dimensão maior do que a desse grupo de origem.

Esse deslocamento fundamental do estudo da exclusão, enquanto mecanismo estrutural da dinâmica social, para a figura do excluído, indivíduo que sofre os efeitos concretos dessa exclusão merece ser examinado com detalhes, o que será feito em vários momentos desse trabalho. Por ora destacamos que ele está na base da inclusão escolar lhe dando forma e impulso. Assim como retomaremos, também, no momento oportuno as razões e as consequências que a figura da pessoa com deficiência traz para a inclusão escolar.

Em todo o caso, cumpriu-nos destacar de saída como é nos interstícios de uma urgência social – lembremos, um dos elementos destacados por Foucault como próprios à criação de um dispositivo – que uma prática, bem como o saber que lhe configura ganham forma. Assim sendo, o surgimento da inclusão é apresentado em sua história oficial como uma resposta aos direitos civis dos ditos excluídos, fruto da evolução da discussão democrática. E é essa evolução que se encontraria retratada nos documentos internacionais escritos como uma carta de intenções que anunciam as transformações necessárias para se atenuar, quiçá eliminar o problema da exclusão e do desrespeito aos direitos civis. É, fundamentalmente, em torno da ideia de minorias políticas que o discurso inclusivo constituiu suas bases políticas e epistemológicas e ganhou sua força

Essa urgência social flagrada, entretanto, precipitadora da resposta inclusiva, merece melhor atenção. Sua percepção – melhor seria utilizar um termo proposto por

Lacan (1985b) *opercepção*⁷ –, utilizada para justificar uma resposta no âmbito prático, depende do discurso que a condiciona. A urgência de uma intervenção quimioterápica, por exemplo, mediante um exame de imagem que demonstra a presença de um câncer invasivo, no entanto assintomático, só se constrói desde a presença do discurso médico que possibilitou reconhecer essa urgência que o próprio doente não pode reconhecer. A percepção de uma doença em seu estágio assintomático – fato não por acaso considerado revolucionário na história da medicina (CLAVREUL, 1983) – define uma urgência para o discurso médico, mais do que para o doente que demoraria muito mais tempo para reconhecer os sinais da doença.

Ainda com Lacan (2003c, p. 516): “É certo que aguentar a miséria, como diz o senhor, é entrar no discurso que a condiciona, nem que seja a título de protesto”. Isso não quer dizer que ela é menos real por depender do discurso, mas antes, que *ela só é real por depender do discurso*. Mas, no caso da miséria da exclusão, quais são os fundamentos desse condicionamento? Para dar conta dessa questão temos que nos deixar guiar por uma história mais longa, mais complexa e mais sinuosa do que a história oficial nos permite entrever; temos que descer aos porões e nos aproximar mais do caráter biográfico e não hagiográfico do discurso inclusivo.

Foucault (2010), novamente, nos servirá de guia, particularmente em seu livro *Os anormais*, no qual nos fornece genealógica e elementos cruciais para a análise da história da inclusão/exclusão. O método genealógico, como desenvolvemos anteriormente, é aquele que busca destacar as *condições de emergência* de um discurso e evita a crença no nascimento dos conceitos num plano eminentemente epistemológico, como se estes fossem frutos da mera meditação dos sábios ou da investigação progressiva da ciência; antes de mais nada eles nascem das disputas intestinas de poder.

O exemplo do discurso médico, que usamos acima para tratar da questão do condicionamento discursivo da urgência, não era gratuito ou aleatório. Encontramos em Foucault a leitura do papel do saber médico e de seu entrecruzamento com o discurso jurídico, na constituição da inclusão e, bem particularmente, da definição da

⁷ *Opercevoir*, neologismo proposto por Lacan que condensa os verbos *operer* (operar) e *percevoir* (perceber). Com esse neologismo ele indica, seguindo toda a concepção freudiana de aparelho psíquico – que a percepção, processo normalmente considerado desde uma perspectiva naturalista clássica, como um processo de registro da realidade através dos sentidos, é, na verdade, o resultado de uma ação que inclui o sujeito percebido. Ou seja, não há nenhuma percepção que não seja desde o início interpretativa.

anormalidade. Veremos, também, que o louco ocupará um lugar de pivô na origem da construção de um discurso positivo da anormalidade, razão pela qual destacamos desde o início o papel igualmente particular que a criança louca parece desempenhar nas questões da educação inclusiva.

A prática do exame pericial, de responsabilidade exclusivamente médica, para averiguar o grau de insanidade de um criminoso, valia e vale ainda para designar seu status: criminoso ou louco? Ou seja, depende fundamentalmente do discurso médico a definição de em qual categoria ele será *incluído*. A aproximação entre esse nascimento da noção de inclusão e a escola inclusiva dos nossos dias é inevitável neste ponto, quando observamos a presença maciça dos laudos médicos cruzando o universo escolar. As chamadas *crianças laudadas*, tão reivindicadas pela escola e corroboradas oficialmente pelos médicos, assinalam a velha presença pericial da medicina. Antes de servir de base a um eventual tratamento, o laudo tem valor essencialmente classificatório, o que não deixa de terminar por oferecer o lastro que marcará o destino desta criança na instituição.

Uma vez convencidos da cientificidade e seriedade do discurso médico somos levados a naturalizar essa relação, como se ela se justificasse *per se* e não se devesse a uma imbricação histórica que a possibilitou. Um exemplo dado por Clavreul (1983) neste sentido é muito eloquente e esclarecedor. Trata-se de uma tribo que tendo recebido a benevolente visita de um médico ocidental que os ajudou a curar seus males de saúde, respondeu a esses benefícios de maneira ambivalente. Em parte lhe foram gratos pelo bem estar resultante de seus procedimentos, mas não sem lhe cobrar uma soma em dinheiro pelo feito. Acontece que nessa tribo as doenças de que se padece eram entendidas como produtos punitivos dos deuses consequentes às más ações de seus portadores. Livres agora dessas doenças ficavam mais expostos à ira desses deuses que deveriam voltar com força ainda maior para se vingar. Donde a cobrança para o médico de uma indenização pelo mau que este lhes causou.

O caráter folclórico deste exemplo, pronto, portanto, a nos causar risos e complacência antropológica com aqueles que parecem não ter entendido a direção justa da circulação do dinheiro, serve bem para mostrar o condicionamento discursivo de um dado fato. Quando decidimos em nossa história ocidental outorgar ao médico o exame

que definirá o destino institucional de alguém vemos bem o que isso representa em termos de inclusão. A relação do discurso médico com o discurso jurídico – relação que encontraremos ainda bastante ativa no discurso atual da inclusão – não deve nos deixar dúvida de sua visada *normativa*.

O discurso jurídico é aquele que regula as relações sociais. Se ele se endereça ao médico, no caso do exame pericial, por exemplo, não é por um interesse no doente, ou seja, não é ao médico que ele se endereça, mas ao perito. O que ele quer saber? Se o indivíduo é perigoso, se é sensível à sanção penal, se é curável ou readaptável. O médico, evocado aqui pelo juiz fora de sua função característica de tratamento e cura, é a prova da condição normatizante desse exame. O que está em jogo nesse diagnóstico? A doença? Não. A responsabilidade. Não é nada difícil reconhecer essa mesma função normatizante do perito nos infundáveis laudos que abundam nas escolas de hoje e que servem para definições dos lugares que estas crianças ocuparão. Notemos, de passagem, como a própria psiquiatria se vê epistemologicamente rebaixada por seus deveres impostos pelo juiz. Em todo o caso, este casamento médico-legal continua sendo um dos pilares da sociedade chamada, por Foucault, de disciplinar.

Será justamente através desse exemplo do *continuum* médico-legal que o autor demonstrará que a razão dessa fusão se deve a algo que transcende ambos os discursos, o jurídico e o médico. Ambos se apresentam adulterados em suas funções primordiais, pois se encontram atravessados pela figura do anormal.

Não é a delinquentes ou a inocentes que o exame médico-legal se dirige, não é a doentes opostos a não doentes. É a algo que está, a meu ver, na categoria dos “anormais”; ou se preferirem não é no campo da oposição, mas no da gradação do normal ao anormal, que se desenrola efetivamente o exame médico-legal. [...] Ele propõe, na verdade, um terceiro termo, isto é, ele pertence verossimilmente – e é o que eu gostaria de demonstrar a vocês – ao funcionamento de um poder que não é nem o poder judiciário nem o poder médico, um poder de outro tipo que eu chamarei, provisoriamente e por enquanto, de poder de normalização. (FOUCAULT, 2010, p. 36)

É esse poder de normalização – disciplinar e positivo – que o autor destacará como característico da modernidade opondo-se às análises nas quais prepondera outra noção de poder: a da repressão – opressor e negativo. O que Foucault coloca aqui em jogo é uma discussão profunda e plena de consequências em torno da concepção de poder. Para tanto, evoca dois exemplos históricos que se opõem entre si quanto à forma

com que foram tratados em suas épocas pelo poder público: o dos leprosos no fim da Idade Média e os pestíferos no século XVIII.

Os leprosos foram tratados segundo o modelo da exclusão. O diagnóstico da doença levava o doente a sofrer um afastamento forçado para fora dos limites da cidade, lá onde não poderia contaminar os outros. Tratava-se de um procedimento de proteção contra o risco de extermínio de toda a população. Tal procedimento criava uma separação entre duas massas da população que permaneciam estranhas e incomunicáveis entre si. Os excluídos eram expulsos para um espaço de confusão, porque desarticulado de todo controle exceto esse presente no próprio ato que excluía, mas sem solução de continuidade como todo porvir. Na verdade, eram, por razões higiênicas, votados à morte.

Eles entravam na morte e vocês sabem que a exclusão do leproso era regularmente acompanhada de uma cerimônia fúnebre, no curso da qual eram declarados mortos (e, por conseguinte seus bens transmissíveis) os indivíduos que eram declarados leprosos e que iam partir para esse mundo exterior e estrangeiro. Em suma, eram de fato práticas de exclusão, práticas de rejeição, práticas de “marginalização”. (FOUCAULT, 2010, p. 37)

Como se vê, eram submetidos a uma operação cuja análise é de suma importância: a da desqualificação jurídica. Não moral, os leprosos continuavam dignos de humanidade e reconhecidos como sujeitos com sua história, mas tinham seus bens e direitos cassados por razão de sua doença incurável. Tal desqualificação jurídica, embora representada por um ato jurídico em si mesmo, significava a expulsão deste indivíduo para fora de todo tratamento jurídico daí por diante. A exclusão é, antes de tudo, a exclusão de um discurso e por isso ficavam abandonados a um espaço amorfo, uma espécie de limbo discursivo do qual pouco podemos saber, justamente pela supressão do valor de palavra que passava a reinar nesses lugares. A isso, o autor dá o nome de “mecanismos negativos da exclusão” (FOUCAULT, 2010, p. 38) posto que se trata de mecanismos que não geram nenhuma discursividade, ao contrário, a impossibilitam.

Coexistindo a este procedimento de exclusão, mas reativando outro procedimento tão antigo quanto este, a questão dos pestíferos foi tratada de modo diferente, através da inclusão.

Parece-me que, no fundo, no que diz respeito ao controle dos indivíduos, o Ocidente só teve dois grandes modelos: um é o da exclusão do leproso, outro é o modelo da inclusão do pestífero. E creio que a substituição da exclusão do leproso pela inclusão do pestífero é um dos grandes fenômenos ocorridos no século XVIII. (FOUCAULT, 2010, p. 38)

Se para os leprosos sobrava o abandono discursivo, para os pestíferos, ao contrário, cabia a vigilância regular, o policiamento constante com fins de controle. A presença da peste declarava a quarentena, procedimento de regulação dos doentes e não de sua expulsão. Longe do espaço confuso e sem discursividade, característico do leproso, o do pestífero incluído era esquadrihado. “Esse território era objeto de uma análise sutil e detalhada, de um policiamento minucioso” (FOUCAULT, 2010, p. 38).

Uma discursividade intensa e complexa era deflagrada fundando dispositivos que atuavam sobre os indivíduos concernidos. O controle daí derivado tomava a forma do panóptico, forma arquitetônica na qual há um lugar central do qual tudo se pode ver e absolutamente nada pode ser escondido desse olhar vigilante. Note-se que se trata aqui de um procedimento oposto ao modelo de exclusão. “Não se trata de expulsão, trata-se de uma quarentena. 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, 2010, p. 39).

Foucault destaca ainda que se trata aqui de uma estratégia de poder, cujo modelo é transportável – o que de fato ocorreu – para outras instituições. O exemplo da escola inclusiva é evidentemente um caso típico. Nela encontramos todos os ingredientes desse espaço esquadrihado: a regulação de um saber; as estratégias de poder disciplinar; a própria hipervigilância comum ao modelo do panóptico; e, sobretudo, a leitura normatizante. Na origem, o discurso inclusivo surge como um dispositivo normatizante de poder. Como já se pode adiantar, esse esquadrihamento no caso da escola inclusiva vai se dar com o auxílio do discurso científico, sobretudo, médico-psicológico que fornecerá as categorias de classificação, mas, também do discurso jurídico que fornecerá as balizas para que a administração cumpra o restante do trabalho.

Aquilo que em seu interior se chamará de trabalho pedagógico está condicionado por todos estes determinantes e uma das coisas que se pretende exatamente com a denominação de pedagógico é mistificar, com este termo, a presença de todos os outros

determinantes. O pedagógico, neste caso é puro semblante de um discurso que busca mascarar o aspecto normatizante do empreendimento. O projeto da educação inclusiva, mesmo quando tomado como resultante do avanço do debate democrático que lhe deu consistência formal, não está livre da visada normatizante da inclusão, originária do discurso moderno que a condicionou. Escamotear essa origem forma parte das várias confusões e conflitos que se pode observar facilmente no cotidiano atual das escolas inclusivas.

O PATHOS DA INCLUSÃO

A dimensão patológica de um discurso

Um discurso não é feito apenas de sua dimensão positiva – Foucault – é necessário, também evocar sua dimensão negativa – Lacan. Normalmente um discurso é entendido, avaliado, analisado, julgado por aquilo que ele afirma, por aquilo que se deixa depreender em seus enunciados quanto ao que ele pretende representar. Representar quanto aos princípios que o orientam (seu *Ethos*), ou quanto à forma que ele toma (seu *Orthos*) para almejar a consecução de seus propósitos. Essa dimensão afirmativa que oficializa sua posição no amplo debate político entre os discursos já foi denunciada, historicamente, em sua face ocultadora. O conceito de ideologia, por exemplo, serviu bem para mostrar como por trás das ideias declaradas existem outras mais verdadeiras quanto ao que determina o valor de um dado discurso. A apreensão genealógica dos discursos empreendida por Foucault na esteira de Nietzsche, igualmente, foi bastante fecunda por demonstrar que a verdade de um dado saber deve sempre ser remetida a um desfiladeiro de saberes que a condicionam. Essa capacidade de ocultação, própria a todo discurso, demonstra, antes de tudo, a *divisão* do discurso – estrutural segundo a psicanálise – entre o campo do enunciado e o da enunciação.

Divisão que pode, também, ser descrita no corte existente entre saber e verdade, já que a verdade de um dado discurso ultrapassa sempre o campo das intenções e daquilo que o agente deste discurso sabe desta verdade. Embora com peso e consequências distintas, tanto o conceito marxista de ideologia, como o conceito foucaultiano de regime de verdade, assim como o conceito freudiano de inconsciente, são tributários deste assinalamento da divisão entre verdade e saber. Há uma cena na qual o saber se articula e uma *outra cena* na qual a verdade deste saber ganha seu contorno e sua consistência.

A verdade está sempre alhures em relação àquilo que o agente pode assumir dela e essa distância é estruturalmente criadora de uma dimensão sintomática no campo do saber. Desde que, é claro, soubermos retirar a ideia de sintoma dos limites estritos em que a medicina a aprisionou. Para a medicina, o sintoma é um signo indicativo de funcionamento de um órgão, indicativo, portanto, de sua anormalidade. Dizer que um

discurso faz sintoma não é ressaltar seu suposto disfuncionamento, mas, antes, sublinhar que a divisão entre verdade e saber produz efeitos de ocultação no campo do saber os quais o sujeito experimenta sem poder de imediato capturar sua pertinência. Dizer que um discurso faz sintoma é reconhecer o que esses três autores – Marx, Freud e Foucault – souberam reconhecer com a ideia de alienação.

Sem percorrer o modo particular como esta ideia se desenha em cada um deles, o que ultrapassaria os propósitos deste trabalho, cumpre-nos sublinhar a presença comum aos três da ideia de alienação através da constatação do valor desta outra cena, inacessível ao agente do discurso, na qual se desenrola algo decisivo de seu saber. Alienação quer dizer essencialmente estar preso ao saber de um outro, ou se quiserem, a um outro saber. Este outro que há em nós divide nossa posição no discurso entre *aquilo que eu falo e aquilo que fala em mim*. Essa divisão não é contingencial, mas estrutural, não se deve a nenhum mau funcionamento do discurso, mas, sim, a seu funcionamento ordinário. Se atribuímos a essa divisão o estatuto de sintoma é para destacar o ponto onde *o saber sofre da verdade*. Sofrimento que impede estruturalmente o saber de ser neutro e de transformar-se em puro conhecimento, enunciado desconectável de sua enunciação. Donde a crítica inevitável a qualquer perspectiva de existência de uma História das ideias, como se as ideias pudessem evoluir apenas por sua lógica interna sem nenhuma relação com esta outra cena que a tensiona do lado da verdade.

E será justamente essa divisão entre o saber e a verdade que dará a um discurso sua dimensão sintomática (seu *Pathos*). Foi mesmo por essa razão que Lacan (1998d, p. 234) soube reconhecer em Marx, antes mesmo do que em Freud, o “inventor do sintoma”. É por ter sido o primeiro a ressaltar e a formular a economia presente entre o saber e a verdade que faz de Marx o inventor do sintoma, bem distante, claro, de toda questão apreendida pelo campo da medicina.

Em Lacan encontramos todo um tratamento dado a esta dinâmica discursiva que ressalta a dimensão patológica do discurso. Destaquemos, uma vez mais para evitar os enganos comuns neste ponto, de que chamar de patológico nada tem a ver com patologizar os discursos, situando-os numa espécie de dimensão médica que os despolitiza. Ao contrário, evocar o *pathos* do discurso representa reconhecer sua condição política essencial enquanto aquilo que nos liga estruturalmente com o

outro/Outro. Não há um eu que não esteja atravessado por um polis – um *vários*. Para escapar de vez de qualquer perspectiva médica na definição da categoria de sintoma, tal como está sendo evocada em Marx como em Freud e Lacan bastaria que evocássemos a impossibilidade da medicina de tratar o sintoma social. Sua eventual eficiência depende intrinsecamente que haja um organismo doente sobre o qual sua estratégia terapêutica incide. Para a medicina, o social só poderá existir enquanto soma de indivíduos tocados por uma doença, ou seja, um *social quantitativo*, enquanto na perspectiva aberta de Marx à Lacan trata-se de um *social qualitativo*.

Em Lacan vamos encontrar a ideia de que o discurso é um aparelho de gozo (1992a) e que serve à constituição do laço social. Seguindo a esteira de Freud em sua concepção do que constitui a possibilidade da civilização, Lacan, também irá reconhecer a necessidade de se regrar o gozo para que o laço social seja possível, em sua dupla dimensão de renúncia e possibilidade. O discurso do Mestre, discurso fundador por sua estrutura da organização coletiva do gozo é o que dará a condição para que as outras modalidades discursivas possam se constituir. Embora na escrita lacaniana ele apareça como uma modalidade de discurso simétrica a outras, é necessário reconhecer seu valor particular, heterônimo em relação aos que se sucedem a ele.

O discurso do Mestre na teoria lacaniana, é aquele que, em sua economia, busca manter o saber apenas nos níveis do *ethos* e do *orthos*, recalcando que a verdade que o alimenta é justamente essa divisão que o constitui (S). Ou seja, é aquele discurso que pretende que as coisas andem bem a despeito do que pode haver nelas de sintomático, fato, aliás, que ele só poderá perceber como *um problema* para o qual se deverá buscar *uma solução*. A equação problema-solução é paradigmática do discurso do Mestre.

Para este discurso o saber deve ser ou parecer verdadeiro⁸, mesmo que para tanto seja necessário sacrificar sua relação com a verdade. A transformação do que há de sintomático em problema/solução faz parte do procedimento do Mestre para recalcar que o próprio sintoma já é uma solução – *solução de compromisso* como bem salientou

⁸ Lembremos aqui toda a diferença trabalhada por Lacan entre as categorias de verdadeiro e verdade, particularmente no texto “A ciência e a verdade” (1998e). Basicamente, o verdadeiro se construiria na estrita dependência da relação lógica, de coerência e correspondência entre os enunciados, enquanto a verdade, por sua vez, se definiria mais como um lugar – e não um elemento – construído na impossibilidade de adequação entre o real e o simbólico, o que tornaria toda correspondência e toda coerência não-toda possível.

Freud (1996e). Donde a definição de Lacan sobre o sintoma como “retorno da verdade na falha de um saber” (1998d p. 234).

O Mestre tenta estabilizar o saber para garantir que as coisas andem e colocar as coisas no passo certo, portanto, é sua pretensão. O \$ (sujeito barrado ou dividido) escrito no lugar da verdade no matema que o define, demonstra que aquilo que ele recalca – justamente sua divisão sintomática – determinará que as soluções que ele encontra sejam irremediavelmente provisórias.

Avaliar qualquer discurso construído historicamente apenas em seu *ethos* e *orthos* é contribuir para manter sua discussão em limites reduzidos – próprios ao discurso do Mestre – que nos fariam perder algo da verdade de sua determinação. Dentro dos limites do discurso do Mestre a discussão pode tomar a forma de sustentação – apoio a uma dada posição – ou de contestação – a construção de uma oposição, mas em todo o caso não pode em nada tocar naquilo que esse discurso esconde, seja na sustentação como na oposição, de sua verdade. Na expressão *envers* – traduzida como avesso – criada por Lacan para definir a relação do discurso analítico com o do Mestre o autor explora a homofonia que existe entre *envers* – avesso – e *en vers* – algo da verdade. Pois bem, a proximidade entre avesso e verdade é o que define a relação do discurso analítico e o do Mestre.

Embora Freud e Marx, na leitura lacaniana, possam se cruzar em um ponto específico – o do esclarecimento da divisão entre saber e verdade – extrairão consequências diferentes dessa mesma divisão. Se em Marx encontramos os elementos que nos fazem pensar num horizonte possível de reunião harmônica do saber e da verdade, com sua conseqüente dissolução do caráter sintomático do discurso⁹, teoricamente possível pela ação da tomada de consciência, em Freud esse horizonte de superação parece impossível. Desde Freud somos levados a ver o caráter insuperável da divisão, o que não deve, entretanto, autorizar nenhuma posição cínica com relação ao caráter sintomático de um discurso.

⁹ Reportamo-nos aqui a uma particular leitura – teleológica – do sujeito proletário como aquele que portaria o saber capaz de explicitar a verdade escondida pela ideologia e de que bastaria que ele transformasse esse saber de *em si* em *para si*, através da conscientização, para que a história pudesse testemunhar uma emancipação definitiva dessa divisão.

Entender como insuperável a divisão entre saber e verdade não quer dizer que uma emancipação do sintomático seja impossível. A *tomada de distância*, mais do que a *de consciência*, é o método através do qual se pode construir um espaço que impede que o caráter sintomático de um discurso aja de modo automático e sem possibilidades pilotadas de reação. Se o sintoma é um tipo de solução espontânea, uma solução de compromisso, a tomada de distância pode permitir a emergência de outras soluções com distinta implicação do sujeito. Essa curiosa oposição entre compromisso e implicação é que se trata aqui de considerar. Enquanto o termo compromisso designa mais algo que obriga a relação entre as partes em torno de um acordo com ganhos e perdas, o de implicação designa melhor a participação ativa do sujeito naquilo que o leva a sofrer. Na solução de compromisso o sujeito *faz parte* da solução, na de implicação *participa* dela.

Essa tomada de distância, que, por estrutura, só pode ser pontualmente feita, possui caráter evanescente. Ela gera mais *efeitos* de verdade do que consolida algum saber e nisso se distingue fundamentalmente da tomada de consciência. Se em Freud ainda seria possível encontrar alguns traços da ideia de tomada de consciência, afinal ele chegou a entender o processo de cura como o preenchimento de lacunas mnêmicas criadas pela ação do recalque, em Lacan esse método cai inevitavelmente. O que se pode esperar de uma análise não é um novo saber, mas efeitos de verdade. Ninguém pode estar mais enganado do que aquele que procura uma análise com o objetivo de se autoconhecer. Melhor faria ao escutar a definição singela e poética dada por Cazusa em sua música “Ideologia” quando diz “eu vou pagar a conta do analista pra nunca mais ter que saber quem eu sou!” (IDEOLOGIA, 1988).

O discurso analítico, portanto, tem essa estrutura, de posição evanescente, que procura deflagrar efeitos de verdade que podem tocar o saber e ao fazê-lo permitir giros que recoloquem em outra posição o saber em sua relação com o real. Sua incidência no campo do social, parametrizada pela noção de sintoma com a qual trabalha, significa que o discurso analítico não tende a abordar o social para constituir uma doutrina, mas, antes, para “inventar uma prática discursiva *no* social” (CALLIGARIS, 1991 *in* ARAGÃO *et al.*, 1991, p. 13, grifos do autor). Nesse sentido, o discurso analítico abordará o do Mestre sem a pretensão de lhe fazer oposição e colocar-se como um outro ideal supostamente mais qualificado. Se assim o fizesse não faria senão tornar-se outro

discurso do Mestre. Se ele se vale da crítica não é daquela que desqualifica o criticado, mas, antes, daquela que põe em crise um discurso, que mostra os limites intrínsecos de uma empreitada.

Tomando o discurso do Mestre como aquele que representa por excelência a visada de todo discurso político, o discurso analítico propõe uma saída alternativa à solução sintomática constituída pelo social.

O discurso político – como a neurose – se alimenta na esperança dos concertos que não dão certo. A prática discursiva que interessa ao “Sexto Lobo”¹⁰ se situa no polo oposto sem promessa de concerto nem de pacificação, apostando que, se um ato for possível – ou seja, algo diferente da eterna repetição dos percursos tortuosos, algo distinto da nebulosa de paixões que animam os privilégios imaginários ao redor da mesa – a sua condição prévia seja a de se aventurar nos lugares ocultados das contradições onde a nossa organização simbólica e seus corolários imaginários parecem se originar. (CALLIGARIS, 1991 in ARAGÃO *et al.*, 1991, p. 15)

Pathos do discurso inclusivo: mercado e direitos humanos, uma solução de compromisso

Como citado anteriormente, mesmo *a miséria é condicionada por um discurso* afirmava Lacan em *Televisão* (2003c, p. 516). A exclusão tornou-se uma palavra chave com a qual nossa sociedade atual marca uma das faces dessa miséria, palavra sobre a qual se edificará toda a força e a legitimidade do discurso inclusivo. Sobre ela todo o *ethos* e o *orthos* desse discurso se monta; cumpre-nos, por ora, mostrar algo de seu *pathos*.

Numa primeira aproximação poderíamos salientar o contraste entre sua oscilação no plano teórico, particularmente no campo onde se originou – o da sociologia – e sua aplicação contumaz e decisiva no campo das políticas públicas, bem como no discurso político partidário.

Tomado primeiramente na pesquisa sociológica – particularmente da Escola de Chicago e a Antropologia do contemporâneo de G. Balandier, como a “estrutura

¹⁰ Sexto Lobo é o nome dado a um projeto de intervenção no sintoma social levado a cabo por um grupo de psicanalistas e outros profissionais afins que gerou uma série de publicações sobre o tema. Remetemos o leitor interessado ao texto fundador deste projeto: *Clínica do social: ensaios* (ARAGÃO *et al.*, 1991).

negativa da sociedade”, termo com o qual se buscava marcar como as diversas sociedades lidam com suas contradições estruturais se valendo de sistemas de exclusão, (DOUVILLE, 2014, p. 3), o conceito de exclusão vai assistindo gradativamente sua transformação em direção àquele sujeito alvo da exclusão: o excluído. O aumento exponencial do número de excluídos por ação de uma economia cada vez mais seletiva que vai produzindo uma estatística significativa de desempregados e abandonados pelo sistema, e o conseqüente aumento de visibilidade desses excluídos, desloca a atenção teórica dessa força estrutural de toda sociedade para o personagem vítima concreta desse mecanismo.

Proliferam-se os *sem* alguma coisa: sem teto, sem-terra, sem escola, etc. Esse deslocamento do mecanismo estrutural para o indivíduo vítima dele é revelador do *pathos* do discurso inclusivo e será pleno de conseqüências para a compreensão do fenômeno, bem como para as medidas e práticas que daí decorrerão. A explicitação do número de excluídos e a exposição pública – em geral midiática – de suas misérias faz crescer em todos o medo de se ver exilado do laço social, dimensão que garante não só a experiência de pertença a um grupo e o reconhecimento deste, mas, também, as possibilidades de gozo.

Ainda que essa explicitação tenha o mérito de escancarar uma questão que de outro modo permaneceria escondida, com todas as conseqüências que essa omissão acarreta em termos de injustiça social, ela contribuiu, por outro lado, para situar no plano individual uma questão que tem sua origem e sua dinâmica na estrutura social. Tal deslocamento não se dá, tampouco, por razões arbitrárias, ele segue a escrita de uma evolução da própria democracia que acaba por gerar aquilo que Marcel Gauchet (2007) propõe chamar de crise do crescimento da democracia.

Nós estamos às voltas com uma *crise de crescimento* da democracia, uma crise que não é a primeira do gênero, mas a segunda. Essa crise tem, por especificidade, de se traduzir como a *autodestruição das fundações* da democracia. Essa crise corresponde a uma *crise de composição do regime misto* que é em seu fundo a democracia liberal dos modernos. (GAUCHET, 2007, p. 8-9, grifos do autor, tradução nossa)

Propor que o discurso da inclusão nasce exatamente no seio dessa crise da democracia inova a compreensão comum de que a democracia evolui – quando consegue evoluir – de maneira linear, progressiva, com conquistas que vão se

consolidando evolutivamente pela força dos movimentos sociais que a aperfeiçoam. A análise de Gauchet permite pensar que, ao contrário, esse desenvolvimento se dá de modo dialético, por expansão de uma lógica interna que pode levá-la a dilemas. Análise com amplas dimensões que ultrapassam o escopo de nosso trabalho. Por ora, importamos salientar, para melhor compreender o *pathos* do discurso inclusivo que é no interstício entre a afirmação de um *para-todos* – slogan do movimento inclusivo e em particular da educação inclusiva – e outra afirmação, a do indivíduo e sua liberdade e autonomia, que o discurso inclusivo encontra o cerne de seu *pathos*. *Pathos* da própria democracia, podemos, neste âmbito, asseverar.

A noção de autonomia será crucial para compreendermos esse avanço que leva a democracia, e com ela o discurso inclusivo, a um dilema. Em seu sentido inicial, dentro da perspectiva liberal, autonomia queria simplesmente significar a liberdade em relação à obediência às leis de Deus. O homem poderia abandonar, de modo emancipatório, sua subserviência a uma ordem heterônoma, na qual as leis seriam ditadas por uma entidade superior, não num plano hierárquico, mas, sobretudo, ontológico. Deus não é um chefe, mas um Ser fora da esfera humana que decidiria, supostamente com maior sabedoria, aquilo que deve valer para os homens.

O liberalismo teve o grande mérito de introduzir na esfera política a possibilidade para o homem de criar e obedecer suas próprias leis. Auto-*nomos*, significa etimologicamente, criar suas próprias leis. A materialização dessa autonomia vai se efetuar em três esferas: “o político, o direito, a história.” (GAUCHET, 2007, p. 14, tradução nossa). O Direito passa a ter um papel crucial, a partir de então, na evolução política da humanidade, à medida que nele o homem poderia afirmar sua liberdade em relação à ordem heterônoma e gerir sua própria história.

Essa emancipação da ordem divina, heterônoma, não tardou a desembocar num inflacionamento da noção de indivíduo e de sua autonomia. O chamado neoliberalismo viria marcar justamente a passagem de um *livre da obediência às leis de Deus*, para um *livre de todo e qualquer determinismo*. A figura do indivíduo apareceria como aquela que pode determinar desde sua vontade própria o destino do homem. De uma auto condução passou-se a um autoengendramento, a famosa figura do *self-made-man*. O indivíduo não significa apenas liberdade em relação à Deus, mas, sobretudo, ele é um

novo Deus, uma vez que pode criar a si mesmo. A figura do Barão de Münchhausen tentando tirar a si próprio do afogamento puxando seus próprios cabelos dá a dimensão exata dessa figura do indivíduo neoliberal.

Na ciência, por exemplo, podemos observar com nitidez essa passagem do homem livre ao Homem-Deus quando vemos essa liberdade conquistada pelo controle da natureza através do conhecimento de suas leis desembocar em projetos de recriação do homem em outras bases – o super-homem¹¹. Se originalmente a ciência moderna – iniciada com Galileu – era uma atividade humana de descobrimento dos mistérios da natureza e que permitiu que o homem melhor a conhecesse e a controlasse, vemos, contemporaneamente, a mesma se deslocar para o campo dos interesses do homem em satisfazer todos os seus desejos, mesmo aqueles que só tomaram forma a partir do próprio avanço da ciência.

Importa-nos sublinhar essa evolução neoliberal que desembocará num certo lugar privilegiado ao Direito e à Ciência, justamente porque será, a nosso ver, esse duplo movimento o que condiciona o discurso da inclusão social e o torna um caso ilustrativo da crise da democracia apontada por Gauchet.

Em Lacan encontramos, consolidado na escrita do discurso do capitalista, a dinâmica estabelecida pela evolução neoliberal das sociedades democráticas.

O capitalismo fabrica *indivíduos*, ou seja, sujeitos completados com seus mais-de-gozar sem o socorro de nenhum laço social: se o capitalismo anda, então deveria se seguir do fato mesmo da individualização do tipo *self-made-man* que ele promove, uma degradação do laço social.” (SAURET, 2005, p. 28, grifos do autor, tradução nossa).

A categoria de indivíduo é aqui ressaltada como aquela que se constrói a partir de uma dinâmica gozosa e não apenas formal. O indivíduo seria aquele que pretende completar-se, ou seja, apagar sua divisão subjetiva, seu determinismo estrutural em relação ao Outro, encontrando um objeto que, enfim, corresponde sob medida, sem

¹¹ Pensamos aqui, em todo o projeto chamado Transhumanismo que está concebido em torno da possibilidade de modificação das capacidades e funções do corpo do homem, até mesmo de um adiamento exponencial de sua morte, através da introdução subcutânea de nanotecnologia. Mas poderíamos evocar, igualmente, toda a evolução das experiências de clonagem humana realizadas com a cautela moral de transplante de órgãos, mas que fazem surgir nos espíritos mais neoliberais a ideia de criação de um ser – prerrogativa até então exclusivamente divina. Não por acaso, multiplicam-se os comitês de ética da ciência – externos a ela já que internamente ela perdeu essa dimensão – preocupados com a falta de limite que a liberdade humana pode atingir em direção ao exercício de sua vontade.

arestas, a seu desejo. Na escrita desse quinto discurso – modificando, portanto, de certo modo a lógica que constituiu os quatro discursos iniciais – Lacan altera o sentido da seta que liga o lugar da verdade com o do agente. Enquanto em todos os quatro discursos – Mestre, histórica, universitário e analista – a seta vai do lugar da verdade para o do agente, indicando que não há nenhum agente que não esteja sobredeterminado por uma verdade que lhe escapa, que lhe condiciona em tudo o que fala e faz, no discurso do capitalista se escreve a possibilidade de um agente que controla sua verdade: um verdadeiro *self-made-man*.

Não que esse agente desconheça os significantes que lhe sobredeterminam, mas que ele acredita poder desconsiderá-los graças ao controle que teria sobre eles por força da ciência. Na mesma escrita, Lacan inverte também as posições do \$ e do S1 em relação a como aparecem no discurso do Mestre.

Mestre:

$$\frac{S_1}{\mathcal{S}}$$

Capitalista:

$$\frac{\mathcal{S}}{S_1}$$

Essa inversão escreve, fundamentalmente, a grande mudança que há entre o discurso do Mestre e o do capitalista, que nada mais é que a versão neoliberal do Mestre. Enquanto no discurso do Mestre o sujeito se encontra condicionado pelo discurso e sua estrutura, no do capitalista ele se acreditaria livre desse condicionamento por autodeterminação: *je sais, mais quand même!* (eu sei, mas mesmo assim) frase paradigmática do funcionamento perverso, tal como esclarece a psicanálise. Contrariamente ao discurso do Mestre, o capitalista acredita ser o *Mestre do discurso*.

O sujeito mestre do discurso é o indivíduo que poderia, assim, apagar sua própria condição de sujeito – sempre dividido – encontrando o objeto que corresponde integralmente a seu desejo. Desejo que, a rigor desapareceria através dessa operação que lhe encontra um objeto, já que só há desejo na falta desse objeto. O desejo cultua o

objeto, o cerca, o contorna e não o consome; a consumição do objeto é a consumação do desejo – seu fim. Através dos objetos de consumo, o capitalismo oferece aos indivíduos o objeto sob medida, exatamente aquele que colocaria fim ao seu desejo como fica bem declarado na célebre operação comercial entre o prestador de serviço e seu cliente: *espero, senhor, que nosso serviço não tenha deixado nada a desejar!* Pois bem, o horizonte do capitalista é a extinção do desejo pela via de sua transformação em necessidade, cujo objeto correspondente resta mais fácil a controlar.

Completado por seu mais-de-gozar, o indivíduo se vê deslizando entre os objetos fabricados pelo capitalismo como um adicto, que troca a ressaca deixada pelo consumo do objeto consumindo o próximo e assim sucessivamente. É nesse sentido que o próprio Lacan verá no discurso do capitalista um paradoxo: ele é um discurso que, ao contrário de todos os outros, destitui laço social. Ele é uma verdadeira guerra declarada ao humano, na medida em que ele o combate na raiz transformando a dinâmica de desejo em dinâmica de necessidade. A expressão *capitalismo selvagem* bem poderia ser vista como um pleonasmo já que é próprio ao capitalismo devolver o homem ao terreno do selvagem: o terreno da necessidade.

E será nessa guerra ao humano que vemos surgir a emergência dos direitos humanos. É como uma *solução de compromisso*, no sentido freudiano do termo, ou seja, como um sintoma, que podemos entender a emergência dos direitos humanos em nossa época, exatamente marcada pelo avanço da escrita do discurso do capitalista. Será para fazer a força oposta ao ataque ao humano que surge um discurso que tenta sublinhar seus direitos. Como destacamos anteriormente o discurso inclusivo surge e se vê condicionado integralmente pelos direitos humanos. E é exatamente por isso que eles são um fracasso por toda a parte como salienta Soler (2016, p. 10-11)

Notemos que de fato esses direitos são um fracasso em toda parte e de maneira dupla. No lugar onde eles não conseguem prevalecer e onde não são respeitados, fracasso, portanto, é aí que se aspira a eles e onde eles são defendidos como um ideal crucial. [...] Mas existe um outro tipo de fracasso que só aparece ali onde esses direitos vencem, e que se vê por causa de suas consequências. Aliás, talvez devêssemos falar mais de seus limites do que de seu fracasso. De qualquer forma, ali onde eles estão em vigor, se percebe quantos outros objetivos, mais reais, os contornam tão facilmente quanto de forma hipócrita, e vocês sabem tudo aquilo que se pode fazer em nome dos direitos do homem. [...] Vê-se também, de forma mais banal, menos coletiva, como o cada um, o cada um abstrato que esses direitos do homem promovem,

combina com o individualismo que o capitalismo promove, o qual reduz cada um a ser apenas um entre outros, sem distinção.

Já podíamos encontrar em Lacan, num raro momento em que se coloca como visionário, o assinalamento deste sintoma: “Nosso futuro de mercado comum encontrará seu equilíbrio numa extensão cada vez mais dura dos processos de segregação.” (LACAN, 2003b, p. 263). Essa previsão ele tira da constatação do remanejamento dos grupos sociais pela ciência e pela universalização que o capitalismo empresta da ciência para universalizar seus produtos numa perspectiva de máximo consumo. Fato que o fez ver na psicanálise, por sua particular relação com o campo da palavra, um antídoto fundamental ao capitalismo. “Como dizia Lacan a propósito da psicanálise: ‘o pulmão artificial graças ao qual a gente tenta assegurar que é necessário encontrar gozo no falar para que a história continue.’”¹² (LACAN, 1973*apud* LEBRUN, 2008, p. 26, tradução nossa).

Mas propormos pensar a relação entre os direitos humanos e o avanço do capitalismo de consumo como uma solução de compromisso implica reconhecermos que entre eles haverá uma equação de equilíbrio compensatório, ou seja, que algo dos direitos humanos fica contaminado com a dinâmica capitalista com a qual se enodou: os direitos humanos nascem no seio de uma democracia neoliberal.

Podemos ver isso com clareza no fato de que o Direito vai terminar por assumir entre esses três elementos que despontam no horizonte da democracia – o político, a história e o direito – um lugar de primazia em relação aos outros dois. É com o direito que o homem democrático contemporâneo pensa poder estabelecer a justiça social a que uma democracia madura faria jus. Ele permitiria reconhecer e dar um estatuto formal àquilo que é justo, aquilo que corrige o injusto promovido pela história. Donde sua primazia em relação aos outros dois elementos: ele se torna o corretor da história e o organizador do político.

No âmbito da questão da inclusão essa primazia fica bastante clara se observamos que é como política pública de inclusão que a questão toma forma e vigor. Enquanto permanecia apenas um conceito do campo da sociologia, como vimos anteriormente, conhecia uma instabilidade própria ao debate científico em suas derivas

¹² Trecho inédito falado por Lacan em julho de 1973 na Déclaration à France Culture à propos du XXVIII Congrès international de psychanalyse.

que retomam e reformam conceitos. É com sua investidura jurídica, formalmente ilustrada pelos vários documentos internacionais que foram assinados em prol da criação de políticas inclusivas, que vemos a questão ganhar seu vigor até se apresentar tal como hoje a conhecemos: uma questão que tem realidade institucional, tendo se tornado uma política pública e um dispositivo de trabalho.

Mas a compreensão dessa primazia do elemento jurídico sobre o político e o histórico como parte importante da solução de compromisso entre os direitos humanos e a soberania do mercado implica que desenvolvamos um pouco mais essa relação. Não só por dever de aprofundamento, mas, sobretudo, pela constatação evidente de que não basta a instalação de um direito e o reconhecimento que ele traz de certa injustiça social para que essa injustiça seja, de modo mágico, resolvida. Como prova poderíamos evocar um exemplo entre tantos outros, o da lei da abolição da escravidão; sua materialidade formal, consolidada há mais de um século, não foi capaz de estabelecer a justiça social que dela se esperava¹³. A criação de uma lei nunca é capaz de provocar por si mesma a modificação cultural que ela tenta promover, mas parece ser uma crença forte de nossa época essa capacidade. Donde um hiperativismo jurídico que podemos observar, ou ainda aquilo que Gauchet (2017) propõe chamar de *cogito jurídico*: tenho direitos, logo sou!

Nossa época parece louca em sua crença de uma juridização do social sem perceber que este furor jurídico pode mesmo ser um índice de sua incapacidade em resolver de modo político, ou seja, através das relações sociais, aquilo que surge nelas. *A criação de uma política inclusiva é antes de tudo, o reconhecimento do fracasso de uma cultura inclusiva*, que nenhuma lei escrita é capaz de criar. Para se modificar uma cultura, como sabemos, são necessárias transformações sociais complexas, que podem estar em perigo quanto às suas possibilidades num mundo no qual exatamente a primazia do jurídico em relação ao político e ao histórico vigora.

¹³ Mesmo quando sabemos bem que a condição de deflagração desta lei teve a ver mais com os interesses econômicos dos senhores do que com o desejo de libertação dos escravos.

A juridização e a gestão do social

O que chamamos de juridização, bem entendido, não é a atividade legítima do Direito quando realiza sua tarefa de legislar, ou seja, de dar um tratamento racional à lei que organiza a convivência entre os indivíduos; nessa perspectiva, o Direito sempre cumpriu um importante papel civilizatório. Por juridização queremos marcar esse inflacionamento da dimensão jurídica em detrimento das dimensões política e histórica, operação que desembocou numa simplificação da questão do social.

Simplificação que pode ser diretamente compreendida quando examinamos o contraste entre o que concebe e propõe a lógica do direito e aquilo que é próprio ao funcionamento do social. A Ordem jurídica se constitui essencialmente sobre aquilo que *deve ser* e não sobre aquilo que é; ela estabelece uma relação não de causalidade, nem de correlação, entre dois fatos, mas de imputação: o delito e a sanção. Essa relação entre o delito e a sanção é puramente formal e não se aplica de modo imediato, tampouco automático no plano dos fatos correntes.

O teórico do direito não pode considerar que a sanção é o efeito do delito: inicialmente porque a sanção não se produz necessariamente, uma vez que o delinquente pode escapar à ordem jurídica, mas também porque a Ordem jurídica, ao mesmo tempo em que estabelece a realidade do fato delituoso pode declarar o delinquente incapaz de imputação. (CLAVREUL, 1983, p. 256)

A relação formal entre o delito e a sanção, própria à Ordem jurídica, nada tem a ver com a relação material própria aos laços sociais. A noção de sujeito implicada em ambos os casos mostra bem a distinção. Enquanto o sujeito no campo do direito é um sujeito fixado pelo dever-ser da lei, nos laços sociais trata-se de um sujeito *livre*¹⁴ para operar com seu ato, nenhuma essência pode defini-lo fora do campo de sua existência.

Essa constituição formal da lei a impede, inclusive, de se blindar contra as questões morais, políticas, filosóficas que a subjazem sem que ela tenha nenhum mecanismo próprio para se proteger. Ela é normativa e não normalizadora, sendo essa última dimensão própria ao político e ao histórico. O laço social é fundamentalmente histórico e político e como tal tem sua determinação em fatores que o jurídico não pode controlar. Quando encontramos o direito ocupando uma posição tão central na gestão

¹⁴ Liberdade para o ato que sabemos, desde à psicanálise que não é uma liberdade plena, mas sobredeterminada pela dinâmica inconsciente. Em todo o caso, o uso do termo livre aqui serve para marcar que nada de uma escrita formal pode impedir o sujeito de agir.

não podemos senão levantar suspeitas que importam analisar. Ele parece fazer parte de um projeto neoliberal de gestão do social, justamente aquele que pretende substituir a noção de governo pela de administração.

É neste sentido que compreendemos bem o que apontam Chauvière (2010) com o título brilhante de seu livro: *Trop de gestion tue le social* (A Gestão mata o social) ou ainda Gaulejac (2005) igualmente com seu título: *La société malade du management* (A sociedade doente de gestão). Em ambos os autores se pode verificar o destaque dado ao risco de se comprometer a dinâmica social por um excesso de gestão. Na mesma direção, ainda, vimos o exemplo de Mannoni em sua experiência com a escola experimental de Bonneuil e seu esforço por impedir que as regras administrativas da gestão pública impusessem ao funcionamento, fundado essencialmente no laço social, limites que produzissem uma morte simbólica na instituição.

É quando a lei deixa de cumprir seu caráter restritivo – de impedir o que não deve acontecer (função simbólica) – para assumir o caráter de regra que normatiza a instituição e como ela deve ser que vemos a neutralidade da ordem jurídica servir aos interesses administrativos da gestão. Neste sentido poderíamos nos perguntar se *o sujeito do direito vai deixar algum lugar para o direito ao sujeito*. Essa higienização do laço social que busca promover a gestão do social nada guarda da relação propriamente *suja* que marca o laço social, aquele que Freud soube tão bem descrever quando tratou do mal-estar na civilização (1996). O laço social é feito de nossos piores vícios, mesmo quando estes são apresentados como nossas melhores virtudes.

A inclusão concebida como parte de um projeto de gestão higiênica do social corre o risco de perder sua dimensão verdadeiramente subversiva enquanto um projeto concebido inicialmente como uma revolução paradigmática. “E se em vez de falar precisamente em tratá-los, a pessoa com deficiência nos ajudasse a reinventar o laço social”, nos dizia Kristeva (2003) em sua *Carta ao presidente da República sobre os cidadãos em situação de deficiência para o uso dos que são e dos que não o são*. A questão que a exclusão/inclusão social coloca é bem mais ampla e complexa do que a gestão pública está disposta a admitir. Transformá-la redutoramente em uma questão de gestão, estabelecer leis que a regulamentam, traçar programas institucionais que a colocam em prática, pode, como vimos acima matar o social.

A juridização constitui, portanto, parte importante de um projeto neoliberal que tal como vimos acima, escrito na fórmula lacaniana do discurso do capitalista, é anti-laço social. Ela parece estar a serviço da promoção do individualismo, do indivíduo autônomo e seus direitos. Se assim for, ela corre o risco de transformar a justiça social numa questão de consumidor – questão definidora da empreitada capitalista – numa espécie de: *eu quero o meu direito!* Desse modo ela perde sua potência transformadora do laço social, seu caráter emancipatório, para se tornar uma prática de compensação de dano, uma prática reparatória.

A democracia, seguindo as observações de Gauchet sublinhadas anteriormente, se vira contra si mesma quando promove o indivíduo e sua autonomia ao extremo, porque tal desenvolvimento ameaça a essência do laço democrático centrada na vontade coletiva. Não por acaso, tornou-se um hábito contemporâneo – mal e incorreto hábito – criticar o político como se ele fosse algo que atrasa as possibilidades de desenvolvimento e que em seu lugar deveria vir, com proveito, a figura do gestor. É nesse ponto que se torna necessário analisar outra dimensão do sintoma social: a do declínio do político e da potencialização do social.

Inclusão social ou política?

Devemos a Hannah Arendt ter-nos lembrado a importância de discernir essas duas dimensões: o social e o político e com isso nos permitir analisar uma questão fundamental do projeto de inclusão social: sua dinâmica política. Por nascer exatamente em uma época que podemos considerar como marcada pelo declínio do político, a inclusão social deixa a suspeita quanto a sua conformidade a esse declínio. Evidentemente será necessário precisar em que termos estamos considerando a presença da inclusão social dentro do processo de declínio do político, uma vez que de modo evidente é no seio de discussões políticas, no debate democrático, que ela se impõe como tal. Mas disso resulta exatamente a questão que de modo resumido poderíamos apresentar assim: *a inclusão social surge como política pública de modo compensatório ao fato de que o político perdeu a potencialidade de incluir.* Se assim for, esse projeto perderia sua força emancipatória de reinvenção do laço social para se deixar capturar pelos mecanismos da gestão do social.

A evolução dos dois termos – político e social – na tradição filosófica ocidental é ilustrativa da diferença que comportam entre si, bem como esclarece sobre como puderam em nossa época chegar a se opor. De origem grega, o termo político, derivado de polis, prevalece sobre o de social: *zoon politikon* na definição de Aristóteles. Mais tarde ele seria traduzido por *animal socialis*, em particular pela tradição de Tomás de Aquino, sem que se observasse a inexistência deste termo no vocabulário grego. Será com a tradição romana, na qual o termo social tinha toda importância, que “o social começa a adquirir o sentido geral de condição humana” (ARENDDT, 1999, p. 33).

Para os gregos, ao contrário, a condição social, ou seja, o fato de que os homens vivem gregariamente, não servia bem para distingui-los dos animais, pois compartilhamos com pelo menos alguns desses animais essa característica. De fato, não somos os únicos seres a viver gregariamente, como mostram as formigas, abelhas, lobos, etc. “Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem, nem um animal nem um deus é capaz de ação e só a ação depende da presença constante dos outros.” (ARENDDT, 1999, p. 31). Para os gregos o elemento distintivo entre o homem e o animal é a capacidade de ação, ou seja, de que seu ato tenha sempre a ver com o outro e implique o outro em sua causa como em sua consequência. É sua função política e não social que o define.

Mas essa condição política – notem que não se trata de uma natureza, mas de condição – se dava estritamente através da constituição de um espaço público, lugar onde a ação e o discurso do homem ganhavam a devida dimensão, por oposição a um outro espaço – privado – concebido para equacionar a satisfação das necessidades e da sobrevivência. Viver a vida e viver o mundo eram dimensões que comportavam universos distintos para os gregos; só a vida no mundo contava politicamente e nos diferenciava dos animais: *o homem é um construtor de mundo*. A vida ligada à sobrevivência, em geral na polis grega restrita ao âmbito familiar – onde residiam as crianças, mulheres e escravos, todos seres privados da cidadania – se inscrevia no domínio privado enquanto a vida, ligada ao mundo, era do domínio público.

Privado possuía o sentido de privação mais do que privativo, privação dos direitos e benefícios da vida pública, bem longe do sentido moderno que impele ao termo privado o sentido de intimidade. Este âmbito familiar constituía o melhor

exemplo da dimensão social do homem, uma vez que nele imperava o tipo de organização propriamente econômica. Economia e política, igualmente bem longe do sentido moderno destes termos, significavam dimensões opostas. Com a transição moderna da questão econômica – “a ascensão da administração caseira, de suas atividades, seus problemas e recursos organizacionais – do sombrio interior do lar para a esfera pública” (ARENDDT, 1999, p. 47) os termos social e político começam a perder a diferença de campo que os marcaram na antiguidade, até culminar, tal como hoje os vemos, em processos imbricados de modo indissociável.

Mais do que isso, não só se tornaram dificilmente distinguíveis como o termo sociedade parece ter tomado a ponta para fulgurar como aquele que se impôs como referência única e globalizante da definição da vida em comum dos homens. Vivemos hoje na sociedade mais do que na polis.

Um fator decisivo é que a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação, que antes era exclusiva do lar doméstico. Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um de 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 ação inusitada. (ARENDDT, 1999, p. 50)

Aqui encontramos uma semelhança interessante entre a análise da autora e aquela de Foucault que desenvolvemos anteriormente, no que tange a articulação entre a sociedade e o poder disciplinar: a passagem da polis à sociedade parece corresponder àquela que vai do poder vertical ao disciplinar. Em nossos tempos o mais importante é comportar-se disciplinadamente. Este desenvolvimento teve como seu ponto paroxístico a sociedade de massas na qual já não é mais possível distinguir ação de comportamento, política de economia, gestão de governo, etc.

Mas a sociedade equaliza em quaisquer circunstâncias e a vitória da igualdade no mundo moderno é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato que a sociedade conquistou a esfera pública, e que a distinção e a diferença reduziram-se a questões privadas do indivíduo. (ARENDDT, 1999, p. 50-51)

Uma certa ciência da economia só se tornou possível por força da possibilidade de tratar a ação humana como comportamento, possibilidade, portanto, de estudar o homem enquanto fluxo passível de entrar numa abordagem estatística.

É na sociedade de massas que o problema da exclusão social – e aqui é imperativo reconhecer nessa adjetivação própria da exclusão a marca de nossa época: o social – é percebido e discernido como questão política. Nada por acaso, é no campo econômico que ele é flagrado de modo fulgural, enquanto exclusão de grupos por outros grupos, centrada em interesses econômicos. Daí em diante a constatação dessa exclusão se expandirá em outras direções, além do registro socioeconômico – outro termo que sublinha a transferência do econômico e do social para a esfera pública – chegando a flagrar exclusões que embora passem pelo econômico não encontram neste sua razão essencial, como é o caso dos fatores étnicos, de deficiência, de gênero, etc.

A sociedade de massas é a expressão paroxística da vitória da sociedade sobre a polis e, conseqüentemente da economia sobre a política. Essa vitória tem como principal consequência a interrupção da dialética entre o social e o político. Desligado da política, o social tende a um funcionamento inercial, que não visa senão a reproduzir a si mesmo; só a dimensão política, que é aquela que introduz o conflito e a pluralidade, pode promover um deslocamento do social.

Em Lacan, essa característica de nossa época fica bem sublinhada, novamente, na escrita do discurso do capitalista que desenha um movimento circular que gira em falso, funcionando apenas de modo a reproduzir o que está aí e a suprimir de seu âmbito tudo aquilo que ameaça esta reprodução. Enquanto na escrita dos outros quatro discursos – Mestre, Histórica, Universitário e Analista – a dialética entre o político e o social se encontra representada na sequência das setas que ligam os lugares de modo a deixar o circuito aberto, sem possibilidade de reprodução inercial assintótica, no do capitalista a mesma sequência das setas é modificada para indicar que neste caso trata-se de um circuito que se fecha sobre si mesmo, rompendo a dialética entre o político e o social. “O neoliberalismo é o tempo histórico atual onde o social, em princípio, trata de evitar por todos os meios o deslocamento do político” (ALEMAN, 2019, p. 45, tradução nossa)

Se o movimento da inclusão social surge de uma emergência do político no cerne desse social capitalista, é preciso que ele cuide de não se deixar absorver por essa inércia transformando-se em mais um elemento do funcionamento social inercial.

Em certas ocasiões comprovamos que distintas práticas sociais possuíam um alto valor de novidade e de resposta ao poder e, apesar disso, ao final se perdiam em alguma curva acabando integradas no mesmo. Neste paradoxo é importante insistir: o social é o lugar que resiste a deixar-se abordar pelo político. O social promove políticas e políticos que não interrompam a “gestão financeira” da vida e sua permanente conversão em “capital humano”. (ALEMAN, 2019, p. 49, tradução nossa)

O risco particular deste inflacionamento do social para a questão da inclusão social é que se ele se estabelece em detrimento do político corre-se o risco de se ver a questão da pluralidade – dimensão fundante do político – se perder na homogeneização típica do social. Se na organização da polis só as questões comuns – ou seja, aquelas que tocam a todos – merecem ser colocadas em discussão, na da sociedade há sempre o risco de que questões privadas ocupem o espaço da discussão pública: a privatização do público. O par inclusão/exclusão, tal como ele aparece na dinâmica do debate sobre a inclusão social, parece surgir eminentemente da dinâmica da sociedade mais do que da polis, uma vez que homogeneiza nas categorias de incluídos e excluídos uma gama de questões que advém da pluralidade pública. Categorias concebidas a partir do critério econômico, com vistas ao estabelecimento de uma justiça distributiva, tendem a esmaecer as diferenças das várias questões que ela engloba. Por acaso, seria a mesma exclusão, por exemplo, do pobre ou da pessoa com deficiência? A especificidade de cada exclusão, debate próprio ao espaço público, tende a se perder na reivindicação geral da marcha de todos os excluídos. A noção de vulnerabilidade social é a fórmula mais recente dessa categorização globalizante: todos agrupados pela ideia de risco.

O comum, próprio à organização do espaço público não é homogêneo. Ele se concebe em torno de uma falta comum e não de um traço comum. A falta comum é a de que ninguém, nenhum interesse, nenhuma opinião ou julgamento, detém um lugar soberano em relação aos outros. O lugar soberano no espaço público é vazio para que ali se estabeleça a pluralidade das posições. De certo modo a falta comum se opõe à ideia de comunidade – comum-idade – esta mais tensionada pelo traço comum. A pluralização como premissa relativiza os interesses impedindo-os de se consolidar como um interesse único. É desse modo que compreendemos a observação de Hannah Arendt quando aponta para a “ficção comunística” (ARENDR, 1999, p. 54) como a adequação da ideia de Marx ao funcionamento da sociedade. É só na dinâmica social que a possibilidade do surgimento de um interesse único pode se estabelecer, ainda que seja

fictício, uma vez que esconde os dissensos que o habitam. Em todo o caso, podemos nos perguntar o quanto o projeto da inclusão social pode ser tributário dessa ficção.

Explorar essas diferenças entre os registros do político e do social na questão da inclusão tem um papel importante no desvendamento das questões específicas do universo da inclusão social e particularmente o da educação inclusiva. Se o projeto de educação inclusiva pretende ser, tal como promete em sua concepção, um projeto que visa construir um novo laço social, ou seja, se ele quer cumprir uma função emancipatória terá que recuperar em seu escopo algo da dimensão política que se perdeu na diluição da polis em sociedade. Caso contrário ele tende a se transformar, como dizíamos acima, em mero instrumento da gestão do social. Sobre este ponto talvez devêssemos olhar com suspeição para a presença constante no discurso da inclusão social da ideia de reparação compensatória de grupos minoritários. Se a última palavra do discurso inclusivo for a reparação de uma injustiça histórica, corremos o risco de ver este discurso, originalmente contemporâneo – tal como caracterizamos este termo a partir da definição de Agamben – ceder à moda atual reduzindo-se a um mero capítulo da justiça distributiva, da qual ele deveria se distinguir para sublinhar o novo laço social que resta ainda a ser promovido.

ÉTICA DA CIDADANIA E ÉTICA DO SUJEITO

Como dissemos anteriormente, a questão da inclusão social aparece e é apresentada no cenário contemporâneo ocidental como uma proposta com vocação revolucionária. Isso quer dizer que se ela parte de transformações institucionais, principalmente através de estratégias legais e administrativas, para buscar atingir seus propósitos não deveria reduzir-se ao que essas modificações disparam sob pena de ver um projeto, em sua origem revolucionário, terminar por diluir-se em um mero reformismo institucional que não faz senão escoar o fluxo das inércias do *status quo ante*. As estratégias legais e administrativas não deveriam ser senão um meio para um fim, o fim sendo uma mudança estrutural do funcionamento social.

Modificar a estrutura social, particularmente em sua dinâmica segregativa, é um projeto ambicioso e complexo, sobretudo quando o pensamos numa estrutura discursiva capitalista que tende rapidamente a transformar tudo que a contesta e ameaça em alimento que a fortalece; o capitalismo é devorador, consome tudo que cai em seu interior e resiste a ser devorado, exceto a ser devorado por si mesmo: “ O discurso do capitalista é algo loucamente astucioso [...], anda às mil maravilhas, não pode andar melhor. Mas, justamente, anda rápido demais, se consome. Consume-se, de modo que se consuma” (LACAN, 1978).

“E se ao invés de falar precisamente de tratá-la, a pessoa com deficiência nos ajudasse a reinventar o laço social?” (KRISTEVA, 2003, p. 38, tradução nossa). Eis aqui confessada de forma direta a ambição do projeto inclusivo. Mas se se trata de um novo laço social – ao que se deixa supor na declaração, mais inclusivo – será preciso examinar essa noção central de laço social, o que o constitui, o que o mantém, quais são as brechas em sua dinâmica através das quais se poderia construir a pretendida mudança. Mais uma vez somos levados à interpelação ética, campo por excelência da questão de como se formam os hábitos, suas inércias, suas brechas, etc.

Essa ambição de reinvenção do laço social, constitutiva do projeto inclusivo, e sua insistência de que este não poderia esgotar-se em meras reformas institucionais, não é apenas uma declaração de intenção; ela é também o fruto da constatação de que a

dinâmica da segregação é tenaz e onipresente na história, pois se trata de um processo que está no âmago do próprio laço social. Investigar o que condiciona um laço social é crucial se quisermos ser consequentes com o projeto que pretende interferir em direção à sua modificação.

O laço social e a ética da cidadania

Como vimos, a proposição da inclusão social se estabelece no seio de um paradoxo que, a rigor, ela não cria, mas herda da transição do funcionamento de polis ao de sociedade e todo o corolário de mudanças que esta transição comporta. Quando ela quer sublinhar seu papel na criação de um novo laço social, mais justo, essa proposição faz ressaltar seu caráter emancipatório, político, portanto. Quando se desdobra, entretanto, em políticas públicas, e suas realidades institucionais, não pode evitar evidenciar seu caráter reparatório, compensatório, construído basicamente em torno de questões da dinâmica econômica e, portanto, social. Essa oscilação entre o político e o social parece ser sua marca, a marca que a situa como bem instalada em seu tempo, mas, também, seu desafio se quer evitar se dissolver em mero instrumento de gestão do social.

Este hiato entre organização política e o sistema econômico permite marcar, pela primeira vez com clareza, o lugar do “social”: se desdobrar neste entre-dois, restaurar ou estabelecer os laços que não obedeçam nem a uma lógica estritamente econômica, nem a uma jurisdição estritamente política. O “social” consiste em sistemas de regulação não mercadológicos instituídos para tentar colmatar essa hiância. (CASTEL, 1995, p. 19, tradução nossa)

Assim sendo, a “questão social” seguindo de perto ainda a pista de Castel, é uma “aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura.” (CASTEL, 1995, p. 18, tradução nossa). Surge uma cidadania social, não meramente política

A produção da cidadania social se faz pela tematização dos direitos sob a forma de “direito-crédito” que “definem os direitos que detém os indivíduos sobre o Estado, em virtude dos quais eles podem obrigá-lo a lhes render um serviço: direito ao trabalho, à segurança material, à instrução, ao repouso, etc. [...] para passar da cidadania formal à cidadania real, para assegurar que os indivíduos cidadãos exerçam realmente seus direitos”. (BRUCHON, 2013, p. 58, tradução nossa)

A questão social – da qual a da inclusão social é certamente um exemplo – é uma questão que visa fundamentalmente evitar que a cidadania tenha apenas um aspecto formal sem chegar a se concretizar no plano dos fatos. Assim sendo, tenta articular as duas dimensões, social e política, procurando driblar o risco de tomar estes dois termos numa dilemática, tomando-os de modo dialético. Toda questão será a de avaliar o quanto essa dialetização, que não é fácil, dadas as condições em jogo, é conseguida. O risco maior é que aquilo que no início deveria servir para dar forma real ao exercício dos direitos por parte do cidadão se perca num exercício privado de direitos e isso porque, como vimos até aqui, a dinâmica da sociedade – e particularmente em sua organização neoliberal – tende ao predomínio do privado sobre o público.

Em todo o caso, é em uma ética da cidadania – mesmo que de uma cidadania social em nossos tempos – que a questão da inclusão social se coloca. A emergência dessa questão é tributária dessa tentativa de dialetização dos registros do político e do social e, portanto, não pode deixar de se espalhar para todos os setores da sociedade. Nesse sentido, a questão social tem um caráter generalizante, ou seja, parte de uma regra geral – dialetizar o social e o político – para as questões particulares. Não por acaso, sua forma peculiar, como destacamos nas palavras de Castel, é a linguagem do direito, que é aquela que se escreve toda dentro da lógica do geral e do particular. O direito é sempre escrito sobre um sujeito genérico, abstrato, o sujeito do direito, que não tem, nem por princípio poderia ter, uma existência: não se trata de um sujeito existencial, mas, antes, de um sujeito formal. O julgamento é exatamente o procedimento que possibilita a passagem do caráter formal desse sujeito ao caso particular; ele é a dimensão que introduz, entre o geral e o particular, a dimensão do singular.

Que seu caso seja considerado um caso particular quer dizer que ele é um caso que se deduz da generalidade do direito. Definições como público vulnerável, excluídos, pessoas com deficiência, incapazes, etc. próprias à linguagem do direito, são generalizantes e tendem a definir o sujeito concernido a partir *do que ele é* e não de *quem ele é*. Se por um lado o direito consegue garantir duas das dimensões que Arendt destaca como próprias à cidadania, a questão da aparência e da publicidade, não consegue tocar na questão da identidade. Dando a forma do direito a uma determinada questão consegue-se torná-la aparente, ali onde ela podia desaparecer do debate público;

pelo mesmo gesto a torna pública, ou seja, passível de entrar nos assuntos comuns a todos, deixando seu caráter apenas privado.

Mas assim fazendo, o direito situa sua escrita em torno de *o que é (?)* alguém e deixa de fora o *quem é (?)* alguém, a questão da identidade. Dizer que alguém é um vulnerável social, uma pessoa com deficiência, um excluído, reflete sua posição particular e não singular; sua singularidade está presente nessa dimensão que Arendt destaca como a da identidade (1999) A ficar restritamente na dimensão do que se é não se ultrapassa ainda a fronteira que separa a humanidade do reino das coisas inertes, o campo da *zoé*. A dimensão do *que se é* objetiva e separa nominalmente alguma coisa de outra coisa, mas só a dimensão do *quem se é* – próprio ao *bios* – é que é capaz de introduzir a subjetividade: só há humano quando há a possibilidade de *biografia*. Note-se de passagem que nos zoológicos – concebidos integralmente na lógica da *zoé* – as fichas catalográficas que se encontram em cada jaula e que explicam as características dos animais substituem aquilo que é o lugar próprio da biografia, exclusiva no mundo humano. Poder escrever uma biografia e não ser definido por uma concepção geral da espécie é uma exclusividade distintiva do humano. Se o direito *inscreve* o humano em uma ordem formal, a biografia o *escreve* na história.

Dando a aparência e a publicidade, o direito garante que haja um lugar *para* alguém, mas nada trata do lugar *de* alguém na polis. Observação crucial e esclarecedora no caso particular da educação inclusiva, cuja fórmula *escola-para-todos* não deixa margem à dúvida quanto ao caráter jurídico que define os termos de sua formulação. Essa fórmula é essencialmente um enunciado – proposto em termos generalizantes – que deixa, inclusive, em aberto a pergunta sobre sua enunciação: quem é o sujeito que enuncia que a escola deve ser para todos? Disso nada se fala, mas podemos colocar aqui a questão do lugar da enunciação, pelo menos o suficiente para que ela ponha em discussão se ao *para-todos* do enunciado equivaleria um *de- todos* na enunciação: o projeto de uma escola para-todos teria sido pensado por-todos? A questão particular das crianças psicóticas e autistas parece indicar uma resposta negativa.

Esse *lugar de* só poderá ser construído pela ação e pelo discurso; o direito possibilita um *fazer parte*, mas não ainda um *participar*. O que não se faz permanecendo na generalidade do direito nem na da militância política a favor desses

direitos se não se passar para o registro da ação. E no registro da ação, a contingência e a singularidade são as dimensões por excelência: do caso particular ao caso singular, é disso que se trata. Aquele que está sendo incluído não quer ser incluído – como se isso lhe desse a identidade do incluído – ele quer existir! Para o incluído a inclusão não deve aparecer como tal, como se pode ver pelo desastre que flagramos muitas vezes em várias crianças que sabem que são alunos de inclusão.

O caso particular das pessoas com deficiência¹⁵ é exemplar dos limites de toda esta dinâmica. Primeiro por que ele demonstra como a questão da inclusão dessas pessoas via direito se apresenta num estado limite.

Colocar o problema da pessoa com deficiência é apontar a dificuldade, a improbabilidade do caráter público da pessoa com deficiência. [...] Primeiro porque a pessoa com deficiência é frequentemente escondida, não publicamente reconhecida, e, portanto, muito profundamente reenviada à ordem do familiar, do doméstico, do privado: caso privado, a pessoa com deficiência é primeiramente problema da família, assistidos com certeza, mas certamente problema de família. (BRUCHON, 2013, p. 12, tradução nossa)

Segundo porque as pessoas com deficiência não raras vezes¹⁶ têm a dificuldade de exercer a palavra no espaço público e participar, portanto, das decisões da cidade e não apenas das obras dela.

A discussão da inclusão social da pessoa com deficiência não poderia deixar de ser colocada. Chega-se a ela de modo inevitável, fruto desse movimento genérico que discute em termos legais a cidadania social. Entretanto não deixa de ser interessante conjecturar que se o discurso sobre os excluídos se inicia na questão dos pobres, a chegada desse debate genérico até a categoria da deficiência se deve a uma particularidade sintomática de nosso tempo, tempo em que pelo declínio do político em prol do social todos somos confrontados com a precariedade, presente em todos nós, do exercício público da palavra. Todos estamos em condições de nos ver vulneráveis face “ao medo de se sentir sem outro fiável, ou seja, sem laço social continente e protetor” (DOUVILLE, 2014, p. 2, tradução nossa) Se a precarização notória antes era a da

¹⁵ Lembremos de passagem que em nossa introdução destacamos as crianças psicóticas e autistas como um grupo de crianças que jogam um papel singular na questão da educação inclusiva. Essas crianças são tratadas na generalidade jurídica que constitui os textos da lei da educação inclusiva, como crianças com deficiência.

¹⁶ É o caso notadamente dos autistas e psicóticos, em contraste com o dos surdos, por exemplo, que se organizam politicamente em torno da discussão de sua condição social.

sobrevivência, agora é a da existência. Ou ainda, como sublinhava Lacan a propósito do discurso do capitalista que nos torna a “todos proletários”, sem um discurso com o qual fazer laço social. A pessoa com deficiência se torna então emblemática da sociedade dos proletários, a sociedade da eficiência, do rendimento, do resultado.

O problema que a pessoa com deficiência coloca na questão da inclusão social é o problema da própria humanização em nossa sociedade atual. O reconhecimento dessas pessoas no social não adviria apenas do reconhecimento da injustiça particular da qual são vítimas, mas, antes, de um outro reconhecimento, sintomático em nosso tempo: o da superfluidade – para nos valermos de outro termo devido à Arendt (2001) – da existência face à máquina da produtividade e do rendimento. Supérfluo é aquilo de que se poderia passar sem, outro modo de dizer inútil do ponto de vista do rendimento. Eles seriam sentidos como supérfluos pois são aqueles sempre ressentidos por ocupar a coluna das despesas sociais mais do que a da receita.

A premência da questão da deficiência na sociedade e sua necessária consideração em termos das políticas inclusivas lembra, de um modo exemplar, a persistência da questão política por trás da social/econômica. Só a dimensão política, enquanto marca da dignidade humana, poderia impedir que a questão da deficiência fosse subtraída completamente do cenário social, dominado pela lógica econômica. Cada vez mais se torna necessária a sustentação da dimensão política no caso da deficiência, dado que a lógica econômica não cessa de concretizar seus movimentos de considerar tudo em termos de eficiência econômico-social.

A condição paradoxal da pessoa com deficiência, no âmbito desse cenário onde as questões política e econômica são dialetizadas, é que sua existência será tematizada e realçada por força da dimensão política e, por outro lado, sua palavra tenderá a ser neutralizada por força da consideração de seu lugar na lógica econômica. Um misto de consideração e tolerância marca a posição da deficiência em nossa sociedade, misto que faz o cotidiano de enfrentamento daqueles que vivem e/ou trabalham com essa condição. Lembrada pelo político ela lembra, ao mesmo tempo, os limites do político.

Nunca é demais recordar que na polis grega, lócus do nascimento de toda esta reflexão política, a deficiência não tinha lugar. Em geral era não só excluída da polis, mas exterminada pelo genocídio exatamente por representar a incapacidade irreductível

ao exercício da cidadania. É como o limite do político que a questão da deficiência se inscreve e é somente no seio da cidadania social que ela pôde ser recuperada em termos de inclusão. É só na cidadania social, que se importa em não se deter apenas na igualdade de direitos, mas avançar, sobretudo, em direção à igualdade de oportunidades, que ela pode ser recuperada como questão pertinente.

Se antes as pessoas com deficiência eram objeto de compaixão por parte daqueles que achavam que haviam sido contemplados com melhor sorte – sentimento que continua a existir em larga escala – hoje a aparência pública de sua questão não permite mais que sua causa se restrinja à compaixão. Sua existência pública veio referendar a garantia de uma igualdade de lugares na polis, independentemente da condição individual e renovar a promessa de que caso ocorra a qualquer um a mesma má sorte – realidade ainda mais temida numa sociedade da eficiência – este terá seu direito de existência garantido. Quando evocamos esse lugar pivô da questão da deficiência na cidadania social e conseqüentemente na dinâmica da inclusão social é para melhor mostrar o caráter paradoxal de sua presença nessa dinâmica, mas, sobretudo, para assinalar e destacar esse limite do político enquanto público, cuja fronteira nos importa explorar com mais profundidade.

Se se pretende modificar o laço social flagrado em sua condição segregativa deve-se levar em conta esse lugar em que a deficiência está situada no discurso social. Mas esse problema não pode ser enfrentado apenas neste nível de generalidade concebido a partir d'”A” questão da deficiência. As pessoas concretas que vivem essa condição só são atravessadas indiretamente pelo nível genérico do tratamento da questão.

Todos aqueles que vivem o cotidiano do trabalho inclusivo nas instituições sabem que se a garantia da condição pública, própria à ética da cidadania, é absolutamente necessária, quando se trata de pensar o enfrentamento dos impasses deste trabalho ela é insuficiente. Isso porque aquilo que se joga no cotidiano destas instituições não é redutível ao caráter público das questões. Se a ética da cidadania possibilita a construção dos lugares para que a palavra se exerça é preciso se perguntar sobre as condições de que esses lugares sejam encarnados efetivamente, sem o que tal cidadania não ultrapassaria uma existência formal.

O engajamento subjetivo, condição dessa encarnação, não é algo que derive automaticamente dos lugares construídos. Para compreendê-lo devidamente, uma outra perspectiva tem que ser considerada, aquela que trata de uma ética do sujeito.

Bastaria enunciar de modo encantatório que as pessoas com deficiência são “sujeitos de direito” para que sua situação seja, para tanto, modificada? É possível defender uma maneira de dizer e de fazer que se constitua como reflexão fundamental sobre o humano? Como sair, em uma palavra, desta indigência ética? (GOMEZ, 2005, p. xix)

A grande conquista do *sujeito do direito* só cumprirá seu real valor se não impedir o *direito ao sujeito*. Um certo tratamento contemporâneo dessa ética da cidadania parece tê-la transformado em moral pública, ao ponto em que neste campo das práticas inclusivas nas instituições nos vemos tendidos a recolocar, na sequência de Levinas, (2003) a desconfiança de se não estaríamos todos *tontos de moral*. Reduzir-se a uma moral implica subtrair o valor ético da questão. Deveríamos mesmo temer este risco quando observamos desdobrar-se em todo o tecido social a presença do que bem podemos chamar de uma *etiqueta*¹⁷ social quanto à pessoa com deficiência; etiqueta composta de regras de elegância no tratamento público da pessoa com deficiência que vão desde uma vigilância terminológica¹⁸ até explorações midiáticas supostamente valorativas de sua condição existencial.

Enquanto a ética da cidadania é aquela que trata das relações do sujeito com a cidade, ou seja, das condições do valor público da palavra, a ética do sujeito é aquela que trata das relações do sujeito com a palavra. A entrada na palavra é logicamente anterior e subsidiária da entrada na polis. Se Hannah Arendt pôde, por exemplo,

¹⁷ Lembremos que o termo etiqueta reflete uma substituição reducionista do termo ética- enquanto um conjunto de princípios – tornando-o um procedimento concreto de elegância. Um diminutivo, uma *eticazinha*.

¹⁸ O problema da vigilância terminológica constitui uma discussão fundamental na análise da questão das políticas da inclusão social. A vigilância terminológica é aquela que busca flagrar e corrigir os efeitos pejorativos constantes em certos termos que circulam na língua corrente. Por exemplo: deficiente em vez de pessoa com deficiência; isto é feminino, dando atributo sexista a uma atividade; etc. O que chamamos de vigilância terminológica é a substituição de um processo fundamental de avaliação do papel do discurso na determinação dos fatos sociais por sua redução à modificações formais de termos específicos, com a esperança de que essa modificação seja capaz de trazer as mudanças sociais que se espera. Frequentemente o que se observa é a absorção destes termos na língua corrente – especialmente quando se trata de escrever os documentos oficiais – na via do que se convencionou chamar de *politicamente correto*. O politicamente correto é, a nosso ver, a fórmula maior da transformação da ética em etiqueta e da redução do político a uma dimensão social que o neutraliza em sua força transformadora. Além disso, a vigilância terminológica parece repousar sobre uma compreensão ingênua do funcionamento da linguagem quando tenta reduzir a palavra – com toda sua composição significativa – a um conceito – supostamente capaz de circunscrever seu entendimento a um significado.

afirmar, seguindo os gregos em toda a questão da organização da polis, que a educação é pré-política (ARENDDT, 2003) é porque soube entender que a questão do sujeito – em seus termos, a entrada no mundo – é logicamente anterior ao da entrada na polis: pré-político não quer dizer apolítico, mas prévio ao político. Se quisermos pensar a questão da inclusão para além da garantia dos direitos dos excluídos e promoção da justiça social, com a pretensão de promover a passagem desta dimensão formal para uma cidadania real será necessário adentrar o campo da implicação do sujeito.

Inclusão social na ética do sujeito

“Mesmo se nossa cidade se crê um reinado de paz, ela é frequentemente como aquela de Édipo, governada pela peste” (GOMEZ, 2005, p. 105, tradução nossa). Boa forma de adentrar a questão do sujeito e da dramaticidade que ele introduz na paz da polis. O leitor advertido reconhecerá a evocação de Freud nesta citação. Note-se que ele é evocado a partir do que trouxe de essencial para a reflexão das relações do sujeito com a polis. Normalmente, a psicanálise é percebida como uma prática estritamente privada, que trata das mazelas e sofrimentos individuais de seus pacientes, o que nada teria a ver com os assuntos da cidade, para os quais ela seria inadequada, ou até mesmo alienada. Essa oposição nítida entre o político e o individual, entre o público e o privado, típica da polis grega é desfeita pela psicanálise. O sonho, via régia do inconsciente e por isso fenômeno emblemático da psicanálise, não é por acaso o elemento mais individual e não social que se possa imaginar? O que poderia ter a ver isso com os assuntos, sempre ocorridos no tempo da vigília, da polis? “A sexualidade e as atividades sociais parecem tão opostas como a noite e o dia. Mas convém separar sem nuances a noite e o dia?” (POMMIER, 1989, p. 11)

Ao contrário do que fizemos até aqui na consideração da ética da cidadania, será na Grécia pré-polis – tomada pelos mitos e pela tragédia – que Freud encontrará os elementos para pensar esta relação entre o que há de mais singular no sujeito e os assuntos da polis. A tragédia constitui um gênero literário que teve lugar no início do estabelecimento da polis. Ela é mesmo o momento de passagem de uma época dita homérica, na qual os homens sempre agidos pelos deuses nunca se achavam responsáveis por sua ação, para outra época na qual o homem tornará a reponsabilidade

sobre sua ação a medida de sua dignidade. Este curto espaço de tempo entre duas épocas, no qual a tragédia encontrou seu lugar, serviu para estabelecer uma relação entre um mundo imaginário, repleto de ficção e outro concreto tributário das leis da cidade. Como tal ele nos serve, como serviu à Freud, para interrogar a ação humana naquilo em que ela expressa do limite entre o mitológico e o racional – a noite e o dia – fora da perspectiva evolucionista na qual o último – supostamente mais sério e consequente – teria vindo suprimir o primeiro – irrealista e inconsequente.

Assim fazendo, Freud recolocou no âmago da questão pública exatamente aquilo que toda a reflexão dos gregos da polis recalcou: a família, o trágico, o obscuro, o mitológico, o sexual, etc. O recurso ao mito de Édipo é exemplar neste caso, já que articula, em sua própria narrativa, o drama familiar às questões da cidade, e o faz em solução de continuidade, continuidade que a polis grega, dominada pelo discurso filosófico, iria, em seguida separar. “A tragédia faz intervir o que a polis separa’, nos diz ainda Naquet” (SOUZA, 1991 in ARAGÃO *et al.*, 1991, p. 89). O que Freud parece buscar no recurso à mitologia não são apenas analogias literárias para dar forma aos seus conceitos, mas, antes, uma racionalidade que lhe permita integrar o racional dos conceitos ao – aparente – irracional dos símbolos. No mundo da polis esses temas ficavam relegados à ordem do privado; coube à psicanálise demonstrar como subterraneamente eles afetam o mundo público.

Não será a psicanálise uma experiência que conduz a desatender os assuntos públicos, não conduzirá a abstrair-se do que Hegel chama “a lei humana” da polis, clara e transparente, para dedicar-se a desentranhar o “obscuro e subterrâneo” da família, do apetite, o feminino, os antepassados e os mortos? (ALEMÁN; LARRIERA, 1996, p. 313, tradução nossa)

Isso que faz a psicanálise ao lembrar o que se passa nessa dimensão obscura da relação do sujeito à polis, não significa desconsiderar a organização pública da mesma, mas, antes, sublinhar seu mais além. Nos mesmos termos em que utilizou sua fórmula *mais além do princípio do prazer* para se referir à pulsão de morte, verificamos aqui um *mais além da ratio pública*. Um mais além não elimina o que está aquém dele, apenas indica que neste não está a última palavra no assunto. Compreender o que essa dimensão trágica da existência introduz nos assuntos da polis deverá ser muito útil para aqueles que trabalham diretamente no campo das instituições em suas políticas inclusivas. O cotidiano se desenrola mais na tragicidade da experiência no que das

ideias claras, distintas e supostamente transparentes da *ratio* pública. Há sempre algo privado atravessando o público no terreno do trabalho cotidiano das instituições.

A observação da importância da consideração da dimensão trágica do humano nos assuntos da polis merece ser judiciosamente feita porque se tornou próprio ao entendimento democrático – de modo inercial ao que se passava na polis grega – conceber a democracia como constituída exatamente como um combate a todo mito.

Como é sabido são muitos os que sustentam que a diferença do Estado totalitário que sempre se sustenta em um Mito fundacional, o específico do Estado moderno democrático é seu suporte em um relato racional transmissível e mediado pelo livre jogo das instituições. O famoso passo do mito a uma narrativa que o desdobra e o transforma até dissolvê-lo de certa forma não leva em conta o que a psicanálise ensina: que nenhuma estrutura, por simbólica que seja, consegue reduzir e suprimir as inércias imaginárias que tentam impor uma identidade à custa da segregação. (ALEMÁN; LARRIERA, 1996, p. 314, tradução nossa)

A desconsiderar a presença irreduzível do mito e do trágico da experiência humana é que a democracia correria o risco de mistificar a realidade e de abrir espaço, inadvertidamente, para um novo projeto totalitário: “Mas este ‘gesto desmistificador’ é, precisamente, o que pode configurar um novo tipo de totalitarismo regido pelo ideal absoluto da solução integral e sem resíduos, de uma obra coletiva realizada na transparência da lei.” (ALEMÁN; LARRIERA, 1996, p. 316, tradução nossa).

Lembremos que Tebas – cidade na qual se desenrola essencialmente o drama de Édipo – era atravessada pela maldição da Esfinge, condicionada pela resolução de um enigma e com toda a organização e destino atravessados pelos assuntos da família real. Longe, portanto, da Ágora grega, lugar do exercício da palavra clara e transparente havia o obscuro do enigma a decifrar na busca da resolução e da cessação dos efeitos da maldição lançada pela Esfinge. Édipo, *o excluído* por excelência, primeiro da família de origem – por força do mau destino que portava segundo a profecia oracular – depois pela própria cidade, da qual é expulso por seus próprios filhos que não faziam senão refletir as leis da polis, se torna o herói trágico que dá à Freud a medida da relação do sujeito com a polis.

E no cerne desta relação está o elemento sexual. Ocorreu em todas as épocas, em maior ou menor grau, reprimir a sexualidade, regrido suas possibilidades,

normatizando-a segundo convenções sociais. Há sempre uma “ordem sexual” (POMMIER, 1992, p. 7), ou ainda, uma “moral sexual civilizada” (FREUD, 1996g) que tanto diz o que não se pode fazer com a sexualidade como prescreve seus modos ideais. É curioso notar como apesar desta flagrante relação entre a sexualidade e a polis – se não a houvesse porque que esta última se empenharia tão firmemente em controlar a primeira – ocorre ainda se pensar que se trata de assuntos que não mantêm relação entre si. A negação desta relação foi considerada por Freud como da ordem do recalque, ou seja, aquele tipo de esquecimento que responde por uma conveniência do desejo, mas sem apagar o esquecido que não cessa de retornar sob suas formas disfarçadas.

Na canção “Geni e o zepelim” (1978), Chico Buarque de Holanda, seu compositor, sublinha com toda clareza o lugar do sexual – notemos que o nome Geni parece aludir, não por acaso, à genitalidade – nos interstícios do poder na polis. A personagem protagonista da canção, mal reputada na cidade por suas atividades sexuais públicas e promíscuas, é convocada a prestar seus serviços de ofício à cidade que como Tebas se via sob o risco de desintegração. Para evitar o risco de sua recusa, “o prefeito de joelhos, o bispo de olhos vermelhos e o banqueiro com um milhão”, representantes claros do poder constituído, vão lhe fazer a súplica para que não hesite entre seus caprichos¹⁹ e seu dever público com toda a cidade. Era necessário que ela se deitasse com o algoz que ameaçara a cidade de destruição caso não fosse saciado em seu desejo de desfrutar dos encantos da mal decantada Geni.

Rendida aos apelos insistentes “tão sinceros tão sentidos” ela se entrega a tal amante “como quem dá-se ao carrasco” e ao acordar com a cidade salva pela força de seu ato, ela se vê novamente recolocada em seu lugar de pária da sociedade. Chico Buarque parece jogar com a relação ambígua da cidade com a sexualidade: “Vai com ele vai Geni, você pode nos salvar, você vai nos redimir, você dá pra qualquer um, *bendita* Geni!”. “Joga pedra na Geni, joga bosta na Geni, você pode nos salvar, você vai nos redimir, você dá pra qualquer um *maldita* Geni!” Bendita e maldita pela mesma razão, eis, a relação ambígua da cidade com a sexualidade. Édipo, a seu modo, mas pela

¹⁹ “Ao deitar com homem tão nobre, tão cheirando a brilho e a cobre preferia amar com os bichos” Note-se, de passagem que a posição subjetiva de Geni – sua posição desejante expressa na metáfora do asco pelo nobre e o cobre e do gosto pelos bichos – não pode ser compreendida nem tolerada por conta da leitura prévia – própria à moral sexual civilizada – que entendia sua vida sexual nos limites da prostituição. Como uma prostituta, cujo “corpo é dos errantes, dos cegos, dos retirantes e de quem não tem mais nada” poderia ter caprichos?

mesma razão verá seu destino marcado pela maneira como a polis encarava a sexualidade. O crime do incesto, crime moral, era mais grave e maior do que os préstimos que havia oferecido à polis por força do desvendamento do enigma e a consequente libertação desta da maldição da Esfinge. Bendito e maldito Édipo, foi-lhe inevitável cegar-se e vagar sem direção como pena por seu crime sexual.

Será ainda com um outro mito – um mito moderno concebido por um homem de ciência, o próprio Freud – o da horda primeva (1996r) que Freud retomará nas mesmas bases a inclusão do elemento sexual no fundamento da organização do social. Machos privados do acesso ao gozo sexual com as fêmeas, todas restritas aos caprichos do macho dominante, encontram na união solidária das forças a alternativa contra a potência desmedida de dominação. Assassinando este macho dominante, os aliados se deparam com a possibilidade do acesso irrestrito às fêmeas, mas, curiosamente, decidem trocar este gozo pleno por outro, fruto da consolidação e fortalecimento da aliança estabelecida, fundando, assim, a lei – que restringe o acesso irrestrito às fêmeas – por um ato que toma exatamente a celebração do morto como *locus* de legitimação desta lei. A celebração totêmica do cadáver, através dos rituais feitos em nome de sua lembrança, serve para marcar para cada um a interdição do desejo de ocupar o lugar um dia por aquele ocupado: contra a potência – selvagem, por natureza – nasce o poder – simbólico e da cultura.

Em cada indivíduo que aceitou compor este pacto social, no entanto, sobrevive o gosto pela imaginação das delícias e dos desejos deixados para trás em nome do pacto e com este gosto renunciado, embora preservado na imaginação, sobrevive, também, uma secreta oposição às exigências culturais sempre sinalizadoras do preço da renúncia.

Se destacamos a palavra pacto é para fazer com ela uma distinção importante em relação à ideia de contrato. Conservaremos para a ideia de contrato aquela dimensão que se compõe mais no campo da intervenção da razão, livre e esclarecida, e que tende a se manter pela força da lei, daquilo que ela combina, que ela contrata. Já o pacto, para nós, está mais marcado pela força do mito que o condiciona a funcionar mais a partir de uma convicção íntima do que de uma vontade refletida e contratada. Em ambos os casos há um laço estabelecido entre as partes por força de um acordo, mas em cada um deles

movidos por tensões diferentes. *Enquanto a lei serve para proteger o contrato, o pacto serve para proteger a lei.*

O que destaca a psicanálise a propósito do laço social é que em seu cerne está uma operação de recalque, a criação de um impossível e de uma interdição. A conhecida fórmula aforismática de Lacan de que a “relação sexual não existe” (1985c) condensa esta relação entre o sexual e o laço social: o laço social é a alternativa ao fato de que a relação sexual não existe. O empuxo ao gregário no humano, já referido por Freud (1996p) e retomado por Lacan nesta equação com a relação sexual, se dá exatamente pela força dessa brecha deixada pelo fato de que nenhum objeto corresponde à satisfação plena. Assim sendo, a passagem pelo circuito do outro – condicionada pelo campo do Outro – se torna trajeto preferencial em busca dessa desejada satisfação.

A fórmula dos discursos, estabelecida por Lacan e já várias vezes referida aqui, em particular o discurso do Mestre, não é senão a tentativa de dar forma àquilo que constitui o laço social. Um laço social concebido numa dada relação na qual o engate com o outro é marcado e todo condicionado pela relação com o Outro, sua fonte subsidiária. A dimensão contratual que o Mestre pretende garantir não vem senão daquilo que o pacto conseguiu antes: o recalque do sexual, do singularmente sexual.

O problema que a psicanálise coloca à questão do novo laço social inclusivo – pretensão do projeto da inclusão social – é que no coração de todo laço social há uma exclusão, aquela do lugar do pai morto que figura para o quadro dos vivos uma exceção. É essa exceção que cria o conjunto, exatamente pela lembrança crônica para todos os que habitam esse conjunto deste lugar de exceção. A segregação é constitutiva e condicionante do laço social, Evidentemente que neste nível ela ainda não é a exclusão denunciada corretamente pelo discurso da inclusão; esta última tem a ver não com o pacto social, mas com o serviço dos bens. Estar excluído no serviço dos bens significa não poder acessar como todos os outros um bem qualquer construído coletivamente. Mas mais uma vez poderíamos nos perguntar se convém pensar a diferença entre a noite – exclusão estrutural – e o dia – exclusão do serviço dos bens – sem nuances.

O caso emblemático das chamadas políticas afirmativas – *affirmative action* em inglês ou melhor traduzida, ao nosso ver, em francês por discriminação positiva, típica do serviço dos bens, parece fornecer elementos de resposta. A ação afirmativa, cujo

exemplo mais repercutido é a política de quotas, visa corrigir pela discriminação positiva de um grupo, reconhecidamente prejudicado pela segregação no curso da história, a injustiça cometida, atribuindo-lhe o “direito de preferência” (CALVÈS, 2004, p. 25, tradução nossa) no acesso a certos bens em relação a todos os outros. Por acaso não deveríamos ver na necessária existência desta política – cuja pertinência e justiça não deveriam deixar nenhuma dúvida – a marca indelével da segregação estrutural? A triste verdade que a política afirmativa revela a todos nós é que *não se pode corrigir uma segregação sem outra segregação*, ou seja, o horizonte da segregação é inultrapassável. Poder-se-ia objetar aqui dizendo que esta segregação provocada com fins corretivos visa, em última instância, um horizonte sem segregação.

O exame atento da instalação destas políticas em diversos países tem mostrado, contudo, que sobre este ponto que é um dos princípios fundamentais da ação afirmativa, o da provisoriedade dessa política – visto que se defende que elas durem apenas o tempo necessário até que a desigualdade numérica se encontre resolvida – termina por se constituir na institucionalização da ação. Ou seja, nos lugares em que se instalou por longo tempo – como é o caso da Índia e dos Estados Unidos – a ação afirmativa não cessou de confirmar-se em vez de dissipar a exclusão que a justificou. Se a pretendida provisoriedade nunca cessa de se prolongar não teríamos, portanto, o direito de pensar que esbarramos aí num dos efeitos da segregação estrutural?

Lacan insistiu no que há além do serviço dos bens, exatamente no seminário no qual tratou da questão da ética (LACAN, 1991). E o fez isolando a questão do desejo como *não-todo concernida pela questão dos bens*. Em uma palavra, não se deveria pensar que a questão do acesso igualitário aos bens resolve o problema da tensão social, ou como dizia Blaise Pascal: “Meu lugar ao sol, o começo da usurpação de toda a terra.” (2004 *apud* GOMEZ, 2005, p. 109, tradução nossa).

Aqui uma advertência à pretensão emancipatória presente no projeto da inclusão social de criar um novo laço social. Que ele não pretenda chegar como um *deus ex machina*, aquela figura que adentra abruptamente a cena do espetáculo na qual tudo parece perdido para salvar o destino dos personagens envolvidos. Nem *deus*, no sentido de possuir condições sobre humanas, nem *ex machina* no sentido de por fora da máquina, de fora daquilo que a própria máquina condiciona. É exatamente por esta

razão que temos insistido em sublinhar o quanto o projeto inclusivo se encontra marcado pelos condicionantes de seu tempo, pois seria ingênuo pensar nele, e no corolário legal administrativo que o constitui, um *deus ex machina*.

Com a figura de Antígona, ainda, Lacan procurará, neste mesmo seminário, destacar o lugar do desejo em relação à cidade. Antígona, filha concebida no ato incestuoso de Édipo com Jocasta será aquela que enveredará em seu périplo para fazer valer, contra as proibições de Creonte, os direitos citadinos de seu pai. Para tanto, ela evoca *as leis não escritas dos deuses*, curiosa alusão aos limites do que as leis da cidade podem circunscrever. Contra as leis escritas pelos homens, as não escritas pelos deuses servem para marcar que há um além daquilo que a lei do direito pode delimitar. De fato, é próprio à constituição do desejo que ele dependa da inscrição na lei, mas à condição de excedê-la. Esse limite é o limite daquilo que a cidade pode controlar, via serviço dos bens, quanto à satisfação do desejo.

“O inconsciente torna-se o que não pode ser extinguido na homeostase do prazer” (MILLER, 1987, p. 90) O campo do gozo não pode ser esgotado por nenhuma justiça distributiva. Antes que se faça a objeção de que isso não importa, pois quando se está implicado em estabelecer a justiça social o problema do que cada um faz com seu gozo não é relevante, destaquemos que a negação desta questão do programa do projeto de inclusão parece ser decisiva quanto à dificuldade de entendimento de várias coisas que acontecem em seu campo e que têm a ver justamente com a forma como se goza dos bens.

Como entender, por exemplo, que crianças que foram beneficiadas (?) – por políticas inclusivas de assistência financeira às famílias – com um retorno ao lar de onde tiveram que sair para viver na rua por falta de condição de suas famílias em mantê-las na escola, se mostram refratárias e até adoecidas com este retorno? (EMANUELLI, 2003 *apud* DOUVILLE, 2014, p. 2). Como entender que jovens cubanos se auto infectem deliberadamente com o vírus da Aids em busca das vantagens financeiras da política pública cubana para os soropositivos, alegando aguardar que as pesquisas americanas cheguem rapidamente à descoberta da cura do mal? (SAURET, 2005).

Negar que a questão da inclusão passa pelos caminhos do gozo é padecer da mesma ingenuidade da cidade frente à Geni, na canção de Chico Buarque, e espantar-se

que o sujeito da política inclusiva possa, também, ter “seus caprichos”. Negar a dimensão do gozo no coração do problema da inclusão social é reduzir uma questão que é política e ética a uma questão moral. Moral própria ao serviço dos bens e que separa os que não têm e os que têm numa relação meramente distributiva.

Assim sendo, toma-se o sujeito na velha e clássica figura do homem inocente, tão alardeada na tese de Rousseau com seu homem não corrompido pela cultura, ou em Marx com seu *in illo tempore*, momento em que supostamente o homem ainda não teria entrado nos vícios da divisão do trabalho. Nascido na cultura e nunca fora dela, o homem nunca é inocente, e será sempre nocivo – *nocere* e não *non nocere*, mesmo quando está do lado dos excluídos. A dimensão do gozo está no coração do laço social e, portanto, da polis. É por esta razão que Freud via a psicologia individual e a de grupos em completa solução de continuidade; pela mesma razão Lacan escreverá suas fórmulas do discurso, concebidas para tratar do laço social, chamando-as de aparelho de gozo.

Sem este percurso detalhado pela constituição do laço social, como tendo relação intrínseca com as questões do gozo, seria impossível compreender a particularidade dos psicóticos e autistas no campo das políticas inclusivas e, mais amplamente, de toda circulação na polis. Fundado essencialmente na defesa das minorias, o discurso inclusivo não consegue compreender que os psicóticos e autistas se definem menos por ser minoria do que por ser exceção. A ideia de minoria só faz sentido para aquele que pode experimentá-la como tal, ao perceber sua posição dentro de um universo regrado falicamente, único a possibilitar que a diferença entre *você tem e eu não* encontre existência e sentido.

Como já sublinhamos em estudo anterior (VOLTOLINI, 2014) o psicótico, assim como o autista é aquele que nada sabe nem quer saber do serviço dos bens. O gozo que lhes corresponde não passa pelos circuitos que enlaçam a todos na cidade. Em relação a este circuito eles não podem senão experimentá-los de modo exterior, do lado de fora do discurso. Como nos disse Lacan (2003a) eles estão na linguagem, mas não no discurso.

Isso quer dizer que entram no mundo – com uma organização peculiar – mas que estão fora das regras e bens da cidade. Quando a cidade tenta integrá-los pela via da

inclusão não pode deixar de se ver em posição complicada, dada a complexidade que essa inclusão representa. A história mostra que sua inclusão se fez ao modo da segregação, reservando aos loucos um destino fora da cidade – os banidos, os loucos varridos – e, como vimos anteriormente, com a construção de um discurso racional sobre eles – o saber psiquiátrico – que serviu para sua inclusão em estruturas asilares panópticas onde todo o comportamento do indivíduo era vigiado e lido como expressão de sua doença. Enquanto de Geni podia ser esperada alguma coisa que interessasse à cidade, do louco a cidade nada espera a não ser sua (improvável) cura, senão o amansamento de sua periculosidade. Geni transgride a lei dentro do discurso, enquanto o louco transgride a lei que constitui o discurso. Então, o que seria incluir aquele que é um fora-de-discurso? (VOLTOLINI, 2014) A pergunta se torna pertinente visto que o louco é aquele que, de certo modo escolheu²⁰ não participar da lei do discurso e conseqüentemente daquela que organiza a polis.

O fora-do-discurso da psicose aponta para uma impossibilidade lógica, estrutural, portanto real, de fazer o psicótico entrar completamente na dança dos discursos, ou seja, de circular pelos laços sociais, participar alternadamente de um ou de outro, dialetizar suas relações, cortar com uns e reatar com outros os laços sociais e com isso dar conta da metabolização do gozo. (QUINET, 2006, p. 52)

Se desde sua particular posição de fora-do-discurso ele nada quer saber dos assuntos da polis – não pelo menos ao modo como a polis quer que ele saiba – a polis precisa encontrar um encaixe para ele dentro dos limites de sua Razão. É essa equação que permitiu a Foucault (2003) localizar o louco na polis a partir do que propôs chamar, muito adequadamente, de *desrazão*. Com este termo, o autor francês sublinha onde passa exatamente o problema do louco para a polis: sua não inserção na Razão. Se propomos grafar Razão com maiúscula é para distinguir da ideia corrente de razão como um instrumento do pensamento humano.

O papel que o discurso psiquiátrico desempenhou e desempenha para a polis com relação à figura do louco é o de construir um discurso racional sobre ele que explica seu comportamento bizarro em termos de transtornos de funções comuns a

²⁰ Trata-se aqui de uma escolha ao modo do que a psicanálise considera como escolha inconsciente, do sujeito e não do Ego, portanto não ponderada e deliberada. Para referenciar este gênero de escolha Lacan (1985b) propõe considerá-la segundo o modelo da escolha forçada: a bolsa ou a vida? Em todo o caso, trata-se de pensar que ninguém se torna louco passivamente pela ação de outro (s) sem que se conte, para tanto, com o assentimento do sujeito.

todos os ditos são. Assim, o louco fica inteligível aos não loucos e a Razão cidadina é salva: o problema do louco fica reduzido ao que se passa em seu cérebro que deve ser retificado tão logo tenhamos os meios para isso; na ausência provisória destes, melhor confiná-los. A essência de todo o movimento anti-psiquiátrico e anti-manicomial vem da constatação da segregação que a construção desse discurso racional provoca para o louco na polis, já que seu destino passa a ser marcado integralmente – lembremos aqui o totalitarismo presente nas estruturas asilares – pela leitura proposta pelo discurso psiquiátrico.

O problema maior deste discurso racional sobre o louco é o que há nele que faz pensar que a razão que o louco fere é natural, coextensiva ao funcionamento normal das funções do organismo. Um esforço para demonstrar o caráter construído historicamente desta Razão é fundamental para contrapormos este entendimento, ponto fundamental se se quer pensar na inclusão destes sujeitos na polis.

A Razão, tal como a conhecemos, é produto de uma laboriosa construção histórica que remonta à própria origem grega do conceito. Será na Grécia dos séculos VI e V antes de Cristo, ainda sob a forma do conceito de *logos* que a questão ganha existência. Traduzido posteriormente por Cícero pelo termo *ratio*, o *logos* – razão – significava “comedimento” (MELMAN, 1991, p. 41). Longe da ideia que se tem hoje em dia de que a razão seria uma função ligada à *episteme*, a *ratio* tinha mais a ver com nossa capacidade de não agir por impulso, de se conter, de arrazoar, de ponderar. Essas capacidades eram ensinadas às crianças e aos jovens para que se tornassem razoáveis, expressão máxima do civilizatório.

Quando se diz a alguém que seja razoável em nossos dias, é evidente que não se qualifica aí aquilo que poderia ser seu processo epistemológico, nem as faltas de lógica que ele pode utilizar. Ser razoável quer dizer que é preciso se conter, e o que conta, evidentemente, é que o sujeito não pode, para tanto buscar apoio a não ser em si mesmo. (MELMAN, 1991, p. 42)

A desrazão, como sabemos amplamente, é perfeitamente compatível com genialidades no plano epistêmico: os psicóticos e os autistas nos mostram isso vastamente; o que não conseguem é se conter. Mas se conter com relação a quê? Em relação àquilo que todos se contém: seus próprios impulsos alí onde a polis aponta que

devam ser reprimidos. Temos, então que a definição da Razão é ética e não orgânica: a Razão é, sobretudo, Razão pública.

Isso significa que ela é parte estrutural na definição da circunscrição e da regulamentação do laço social. “ O que seria preciso apontar de imediato é que essa transformação introduziu evidentemente uma modificação considerável no *rapport* com o semelhante. Ou seja, o semelhante deve ser compreendido como outro cidadão.” (MELMAN, 1991, p. 43). Entra em jogo a regra fundamental do laço social e da Razão pública que é a do consentimento.

O que quer dizer que, com relação a este outro cidadão, se não posso mais me lançar sobre ele, quer seja para roubá-lo ou para transar com ele, posso evidentemente a partir desse momento comerciar com ele, ou então, fazer-lhe a corte, quer dizer, chegar aos mesmos resultados mas, como se vê, por vias essencialmente arranjadas e diferentes. (MELMAN, 1991, p. 43)

Em termos psicanalíticos podemos sublinhar o quanto a Razão pública é dependente da função da castração, da capacidade discursiva de compreender a dimensão da interdição que a lei coloca. E essa capacidade embora se construa no vasto campo educativo não pode ser ensinada; sua aquisição não é tributária de nenhum processo epistêmico, tampouco é uma função orgânica específica, mas, antes, depende de um modo particular de entrada na ordem simbólica.

Como vimos anteriormente, a Razão pública depende fundamentalmente da capacidade de julgar, base para que a palavra, em seu sentido público, possa ser exercida. Aquilo que o discurso psiquiátrico encontra na palavra do louco, e que a desautoriza enquanto palavra com valor público, é o que se convencionou chamar de alucinação – transtorno da percepção- e delírio- transtorno do julgamento. Se ele delira e/ou alucina não está em condições de ocupar um lugar digno na polis. A principal decorrência desta construção é que a palavra do louco perde as dimensões de verdade e obra, ou seja, nada no que ele diz deve ser tomado como indicando algo verdadeiro, ou seja, digno de que se preste a atenção, nem haveria nada no que ele diz que pode ser tomado como obra pública. Sobre este último ponto, destacamos todo o esforço de alguns profissionais, como Nise da Silveira, por exemplo, em seu périplo de dar valor público, com valor de arte, aos trabalhos realizados por alguns sujeitos psicóticos. Há, sem dúvida, outros psicóticos célebres que criaram obras que foram aceitas como obra e

verdade, mas, sempre, quando foi possível à Razão pública, nestes casos, considerar em segundo plano a psicose de base: eram artistas apesar de loucos e não por serem loucos!

À diferença das crianças, que também têm o valor de verdade e obra de sua palavra desautorizado²¹, o louco é, do ponto de vista da Razão pública um eterno *infans*, quer dizer, tem sua palavra considerada no jogo público no mesmo lugar da infantil: o célebre lugar do *café com leite*. A criança deixará de ser *infans* tão logo o Outro social entenda que cresceu, já o louco dependeria do laudo médico, que, aliás, pode nunca vir.

Mas toda esta construção de um discurso racional sobre o louco, concretizada nos limites circunscritos da ciência, pode ser compreendida, além de seu sentido e dinâmica políticos, como uma defesa neurótica contra o que o psicótico representa para ele. O psicótico é, antes de tudo, a lembrança escancarada da liberdade que o neurótico renunciou em nome da entrada no laço social, mas que continua secretamente pensando em seus sonhos. Ele tem uma função interrogante importante sobre nossos hábitos e costumes, em suma sobre nossa disposição à *servidão voluntária* como mostramos anteriormente pela figura de La Boétie. Em termos políticos, o neurótico é a própria servidão voluntária, aquela que, justamente, faz passar toda satisfação pelo circuito do Outro e, por isso, sofre da culpa que ela acarreta. O louco exacerba a figura da liberdade radical e lembra, também, o preço que se paga com ela.

Ele tem uma função interpretante para nós. Lacan o situa também como mestre e senhor na cidade do discurso, no campo social da polis, na qual fez sua entrada como cavalo de Tróia – imagem que nos faz sentir o poder e a ameaça para a ordem estabelecida que o louco representa. E ele entra na cidade com a impossibilidade de seu *discurso pulverulento*, pulverizante e virulento, desfazendo o estabelecido, o instituído, o conhecido, as significações adotadas, as conexões entre significante e significado, as articulações corporais e corporativas. (QUINET, 2006, p. 52-53, grifos do autor).

²¹ Desautorização que sempre existiu, mas que se vê hoje em dia em vias de ser revertida, quando se considera, por exemplo, a declaração feita por uma criança de desconforto com seu sexo, em termos de possibilidade de modificação de gênero. Sem entrar no mérito da discussão política deste ponto – bastante complexa, aliás – o que queremos aqui ressaltar é que a dimensão *infans* da criança é alterada. A dimensão *infans* não significa a incapacidade desenvolvimental, transitória, portanto, de não falar, mas, antes, a desautorização do valor público da palavra. A palavra da criança passaria, assim, a ser considerada com força de lei. Destaque-se, de passagem, a distância existente entre a posição pública de Françoise Dolto, por exemplo, que sempre militou pela consideração do que as crianças falam, apontando para a inaptidão dos adultos em escutá-las e a posição atual: Para Dolto tratava-se do reconhecimento do valor subjetivo da palavra da criança; nos dias atuais, a prevalecer esta posição, tratar-se-á do valor legal, público desta palavra.

Desde sua posição de fora do discurso, o que o psicótico faz é denunciar o semblante que sustenta todo laço social. Na escola, por exemplo, o semblante de grupo, reunido na sala, pela organização de uma aula. Saindo da sala sem permissão – o que fazem com frequência essas crianças na escola – elas denunciam que toda essa organização se apresenta num semblante sustentado por todos e que bem pode se desfazer, como, aliás, ocorre quando toca o sinal. A criança psicótica é aquela que sai da sala antes que toque o sinal e o faz de um modo que deixa claro ao professor e a seus colegas de sala que nada tem a ver com uma simples desobediência, mas com uma impossibilidade.

Os psicóticos não aceitam entrar no discurso disciplinar, aquele mesmo que Foucault (2013) destacou como sendo o da docilização dos corpos. Seu corpo permanece fora de toda possibilidade de docilização, inclusive aquela feita via estádio do espelho, da própria entrada na ordem simbólica.

Como lembrete crônico dos limites da Razão pública ele nos coloca uma questão central quanto ao projeto da inclusão. Como fazer para que eles entrem na Razão pública, respeitando sua diferença? Diferença que, como vemos, não se inscreve no âmbito das diferenças singulares: os psicóticos são *sujeitos fora-de-série*. Ou será que no caso deles uma nova exclusão dos limites da cidade, mais sutil e disfarçada, lhes será reservada.

O novo laço social: a amizade?

A questão salutar e fundamental para a democracia colocada pelo projeto inclusivo de criar um novo laço social precisaria ser mais bem fundamentada. Seria necessário que ela escapasse de uma visão maniqueísta e simplista do poder – que confunde poder opressor, vertical e disciplinar, horizontal – para qual a grande revolução viria no plano do poder institucional. Nestes termos, a proposta inclusiva sucumbiria a um “sociologismo primário” (GOMEZ, 2005, p. xv) incapaz, por inépcia de atingir o cerne do problema e redundaria em propostas de higienização do laço social, típicas do politicamente correto, que não fazem senão mascarar a verdadeira questão.

As questões que trouxemos sobre a ética da cidadania e a ética do sujeito visam recolocar o problema da criação do novo laço social em sua devida complexidade, evitando, assim o caminho cômodo, mas enganoso das soluções fáceis. Quando deixamos o campo das soluções fáceis suscitamos rapidamente a desconfiança e descrença da gestão, sempre pronta a denunciar o caráter supostamente ideológico, utópico, pouco científico das proposições complexas. Em todo o caso, não saberíamos recomendar o caminho das soluções fáceis que consiste em trabalhar na perspectiva do velho adágio do procurar no claro o que se perdeu no escuro, apenas porque no claro as coisas estão mais visíveis.

É comum às revoluções tentarem mudar o mundo, terminando, em geral por se verem transformadas por ele. Em Agamben encontramos outro caminho para a revolução: a revolução que muda a experiência do tempo. A interrupção da cronologia por um tempo outro, híbrido à inércia que esta cronologia estabelece, evitaria a ilusão da possibilidade da entrada num “novo e eterno mundo (o mundo pós-histórico), mas que mantém as coisas exatamente como elas são, apenas um pouco fora do lugar.” (SCRAMIM; HONESKO, 2014, in AGAMBEN, 2014 p. 10). Na esteira do tempo messiânico de Benjamin, Agamben propõe a revolução messiânica.

Por este caminho se busca, também, driblar as soluções gestonárias, sempre pensadas, por princípio, dentro de um *continuum* do tempo e fora da dimensão da experiência. O que se pretende cortar são as condições da experiência. “Como pensar uma nova ação e uma nova política humanas para além das dimensões consensuais-democráticas que a filosofia e o pensamento político contemporâneos parecem tomar como único e último estágio evolucionário da humanidade?” (SCRAMIM; HONESKO, 2014, p. 11).

O autor italiano assinala como traço característico de nossa época, à diferença da época anterior, claramente disciplinar, um duplo movimento de subjetivação e dessubjetivação. Curiosa asserção que coincide integralmente com o que pretendemos demonstrar destacando a ética do sujeito e da cidadania. O mesmo poder que busca criar o sujeito de que necessita – subjetiva – é incapaz de criá-lo completamente deixando-o em certo modo amorfo.

(...) nos dispositivos hodiernos (a internet, os telefones celulares, a televisão, as câmeras de monitoramento urbano, etc.) não é mais possível constatar a produção de um sujeito real, mas uma recíproca indiferenciação entre subjetivação e dessubjetivação, da qual não surge senão um sujeito espectral. Eis que Agamben constata um paradoxo latente nessa situação, capaz de expor então o irremediável eclipse pelo qual passa atualmente a política: quanto menos subjetividades são formadas no corpo a corpo dos indivíduos com os dispositivos, tanto mais dispositivos são criados como tentativa inelutável de *sujeição* dos indivíduos às diretrizes do poder. (SCRAMIM; HONESKO, 2014, p. 13, grifos dos autores)

A política precisaria se libertar da governança, desta que, a exemplo do que tratou Lacan em sua fórmula do discurso do capitalista, só quer criar indivíduos cuja subjetividade se veja reduzida àquilo que o objeto criado para um sujeito – o objeto sob medida – lhe prescreveu. É preciso “profanar” (AGAMBEN, 2014) os dispositivos de governo e assumir um ingovernável como ponto de partida de uma nova política. A figura da amizade será recuperada dos textos aristotélicos para dar corpo a essa nova política, a esse novo laço social. E isso porque haveria nela algo de extremamente revolucionário para o laço social. Não por acaso a banalização da amizade se tornou um caso escandaloso de nossa época : na internet todos têm um milhão de amigos.

(...) não se pode viver sem amigos, que é preciso distinguir a amizade fundada sobre a utilidade ou sobre o prazer da amizade virtuosa, na qual o amigo é amado como tal, que não é possível ter muitos amigos, que a amizade à distância tende a produzir o esquecimento, etc. (AGAMBEN, 2014, p. 64)

A amizade, longe de se ver definida desde uma intersubjetividade, tem, nesta visão apresentada, um estatuto ontológico e político. Ela não deriva da relação afetiva entre os pares, mas, do reconhecimento da alteridade que a mera presença do outro representa indelevelmente. Enquanto tal, este reconhecimento é capaz de me fazer perceber a divisão em mim e não entre mim e o outro. Para nomear esta diferença de entendimento da divisão o autor propõe o termo “com-divisão” (AGAMBEN, 2014, p. 67) que exacerbaria em mim a divisão que me constitui.

Trata-se aqui, em nossa análise do projeto inclusivo, de sublinhar a diferença entre o termo diversidade – termo básico das políticas inclusivas – e o de heterogeneidade. A diversidade trata do diferente, não da diferença; a ideia de respeito à diferença, à diversidade, esconde a tensão crônica que existe no encontro com a diferença. Encontrar diferentes pode não ser tenso, até mesmo interessante, como

quando viajamos, por exemplo, para uma terra diferente, com diferentes hábitos e costumes, justamente para diferir, diversificar. O diferente aqui tem o sentido de exótico, de nunca visto e por isso atraente. Já o heterogêneo é aquilo que me força a uma experiência de divisão, um explicitamento da divisão constitutiva que há em mim: próximo ao que Freud propôs chamar de estranho (1996k) Estranho que, aliás, é, na definição freudiana – *unheimlich* – o não familiar, mostrando de saída a divisão constitutiva entre o familiar – que é essa tendência inercial de minha percepção em encontrar sempre o mesmo, a mesmidade, de não me surpreender – e o surpreensivo. O que Freud destaca com este termo, é que este surpreensivo que estranha não é o desconhecido, mas, ao contrário, o profundamente conhecido. Conhecido e recalcado, este elemento estranha quando faz sua reaparição ali onde não era esperado.

Algumas expressões pululam quando se trata de descrever em que termos este novo laço social inclusivo se colocaria: respeito, tolerância, aceitação, etc. Todos eles pensados numa lógica da intersubjetividade. A seguir nessa linha desembocamos numa das compreensões mais frequentes no universo do projeto inclusivo e que constitui ao mesmo tempo, um de seus aspectos mais problemáticos: a ideia de que o benefício da inclusão é para aquele que é incluído. O que só se pode concluir quando se pensa dentro dos limites do campo do serviço dos bens: a divisão de um objeto.

O que a amizade com-divide não é um bem, mas, antes, o existencial.

Essencial é, em todo o caso, que a comunidade humana seja aqui definida, em relação àquela animal, através de um conviver [...] que não é definido pela participação numa substância comum, mas por uma *condivisão* puramente existencial e, por assim dizer, sem objeto: a amizade como com-sentimento do puro fato de ser. [...] A amizade é a *condivisão* porque aquilo que há a repartir é o próprio fato de existir, a própria vida. (AGAMBEN, 2014, p. 70-71, grifos do autor)

Provavelmente o exemplo mais concreto desta noção de amizade encontremos na fórmula por nós proposta (KUPFER; PINTO; VOLTOLINI, 2010) do que *uma criança pode fazer por outra*. Entre as crianças, por sua particular posição no laço social, encontramos maior disposição para a experiência, enquanto substância comum, do que para o que circunda enquanto serviço dos bens. Suas interpelações entre si se dão num nível em que a ideia de semelhante ganha um verdadeiro valor político e não politicamente correto. É bastante conhecido o fato de que uma criança fita a outra assim que se encontram em um ambiente qualquer; elas notam e ficam capturadas pela

semelhança, semelhança esta que vem menos de uma solidariedade assumida – aliás mal acabam de se ver e não podem saber se a relação será simpática para ambas – do que de uma empatia *com-sentida*, esta que é própria da amizade em seu sentido político.

O projeto inclusivo, em sua visada de transformação do laço social, passaria menos pela transformação das instituições para que acolham as diferenças, ou, ainda, pela criação de métodos adaptados aos diferentes indivíduos, mas mais pelas condições que ele venha a ter de possibilitar uma experiência comum e, convenhamos, que nosso mundo se tornou pouco apto a uma experiência comum. Não que as tais transformações institucionais não sejam bem vindas, mas que não são capazes por si mesmas de mudar nada no laço social se não estiverem a serviço dessa experiência comum. Essa ressalva se torna ainda mais necessária quando observamos como se tornou frequente pensar, desde o paradigma jurídico-administrativo que domina o projeto inclusivo – que a boa consecução do projeto inclusivo depende fundamentalmente da criação de leis que disciplinam o problema da segregação e da construção de instituições de excelência.

Neste sentido resulta interessante avaliar o alcance de uma expressão que se tornou frequente nos meios escolares com relação às crianças ditas de inclusão: *elas estão aqui só pra socializar?* O termo socializar aparece aqui definido em oposição ao de pedagógico: socializar significa circular entre os outros, e pedagógico é colocado em referência a aprender. O próprio fato de que aprender é algo profundamente atravessado pelo social – é em si mesmo uma forma poderosa de socializar – é negado com a consequência de que o próprio socializar vira um subproduto da escola. Onde ficaria nesta concepção o lugar do social como experiência comum? Com o termo socializar reduzido à subproduto da escola, este professor parece desconsiderar tudo que há de potente na experiência social – a que inclui a alteridade – enquanto possibilidade de imersão e de corte – corte do tempo, do tempo das rotinas institucionais, dos ritos sociais – imersão fora da qual tudo o que é ensinado carece de sentido.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Retomemos nossa questão intempestiva colocada na introdução da tese: O que há de educação na educação inclusiva? O que torna esta questão pertinente é o fato, que esperamos ter demonstrado no que desenvolvemos sobre ela até aqui, de que é como caso particular de um movimento maior – o da inclusão social – de amplitude social, que a questão da educação inclusiva se coloca. É a partir da constatação dos mecanismos sociais de exclusão que tornou-se necessário, no sentido de inevitável, encontrar as marcas dessa exclusão na educação. Sem colocar em dúvida que a educação seja uma instituição social e que, como tal, é condicionada pelas linhas de força do que se passa nesta sociedade específica na qual se encontra inserida, o risco aqui é o de ver diluída a especificidade da educação no debate amplo das mazelas da sociedade.

Um primeiro sinal que justifica nosso receio advém do uso que se faz do termo educação na fórmula da educação inclusiva. Educação aparece em sentido amplo, condensador de várias coisas que vão desde aspirações políticas, passando por uma pedagogia referenciada a este propósito, chegando até à instituição escolar, seu principal alvo de efetivação. Na prática, ela é uma política pública que visa uma reforma da instituição escolar. O termo educação não é senão evocado para dar a este projeto a magnitude política que se pretende com ele, situando o projeto dentro da pasta ministerial da educação. Esse uso apenas alusivo da educação deixa atrás de si o risco de que a especificidade e complexidade que ela contém se perca diluída na perspectiva reformista institucional e em uma abordagem pedagógica que, como a pedagogia em geral, pode vir a se tornar mistificadora (CHARLOT, 2013), reduzindo a complexidade de um problema por trás de um simplismo metodológico.

A passagem apressada da esfera ampla da educação para uma mais reduzida, a da escola, sem que se trace o laço indelével existente entre elas, deixa de fora aspectos importantes sem os quais nada se entende sobre alguns impasses que ocorrem no cotidiano escolar e que no fundo são frutos das contradições decorrentes dessa operação reducionista. Não é difícil flagrar na literatura científica, produzida no interior do projeto inclusivo da educação, esse fenômeno que propomos chamar de *reducionismo*

pedagógico da educação. Sem entrar no extenso debate sobre o status da pedagogia no campo das ciências, um fato notório em nossos dias é que ela se tornou o outro nome genérico para condensar o conjunto das reflexões, postulação de princípios e medidas adotadas para sua consecução. É normalmente como adjetivação – mais conotativa do que designativa – dessas reflexões que o termo pedagógico aparece em sua forma decisiva: isso é bem *pedagógico*!

Mais do que uma prática social – em nosso tempo com a pretensão de estar cientificamente referida – submetida, portanto, aos jogos políticos que definem sua direção e seu escopo, a educação é um fato cultural, inultrapassável: nenhuma sociedade pode escolher não educar. Já educar sem escolas, por exemplo, sim, como lembra Illich (1995) com sua famosa discussão da sociedade sem escolas e que hoje não é lembrada senão em seu valor anedótico. A escola, mesmo muito criticada, cobrada e reformada, não cessa de confirmar seu prestígio em nossa sociedade e a formulação do projeto da educação inclusiva não se encontra fora dessa perspectiva: é dela que se espera um papel decisivo na inclusão social.

Para nós será fundamental recuperar a complexidade da educação, para destacar dentro dela o papel da escola, bem como os limites deste papel, pois “[...] a escola é uma instituição à qual nossas sociedades demandam muito e o impossível – e deve-se começar a se perguntar o porque.” (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2013, p. 20, tradução nossa). Mas, também, para recuperar questões educacionais que podem ter sido deixadas de lado pelo reducionismo pedagógico e que constituem ferramentas fundamentais no trabalho educativo.

Para tanto nos dedicaremos neste capítulo a examinar: (1) a educação e o que há nela de inclusivo; (2) a pedagogia em suas formas de abordagem da questão inclusiva. Na primeira parte nos proporemos a recuperar as tarefas fundamentais da educação: hominizar (tarefa antropológica); socializar (tarefa sociológica) e singularizar (tarefa psicológica) para situarmos neste escopo complexo da educação a questão da inclusão. Na segunda parte examinaremos os modos como o discurso pedagógico abordou e circunscreveu o tema da inclusão, considerando o modo como este discurso se encontra condicionado em nossos tempos.

Educação: estruturalmente inclusiva

A complexidade da educação pode ser medida pela presença em torno dela das múltiplas ciências que situaram, desde a zona de influência de seus objetos, um recorte particular da educação: sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, antropologia da educação, filosofia da educação, etc. todas as ciências que não puderam deixar de constituir seus aportes ao assunto da educação, não simplesmente por extensão de seu campo, mas muito mais porque a medida que prosseguiam em sua investigação particular não podiam evitar de esbarrar, em algum ponto, com algo da pertinência da questão educativa.

A educação não é o objeto particular de nenhuma ciência, nem mesmo da pedagogia que, além de ter um estatuto científico discutível, não pôde senão construir sua legitimidade moderna tomando para si a tarefa de sistematizar a discussão educacional com o fim de dirigi-la. Mesmo pretendendo-se científica, a discussão pedagógica é visivelmente mais influenciada pelos debates políticos da sociedade na qual está inserida do que por qualquer espécie de avanço organizado, progressivo e acumulativo dos conhecimentos, típico das ciências. O debate pedagógico resiste a globalizar-se e resta largamente determinado pelos valores e conjunturas locais, muito embora cada vez mais as mesmas questões se repliquem em todo o mundo – pelo menos o ocidental – não porque teria, a suposta ciência pedagógica enfim, encontrado os meios de defender uma universalidade de seus enunciados, mas, antes, porque exatamente o mundo está se globalizando.

A pedagogia não pode, tampouco, estabelecer sua organização sem o concurso do que aportam todas as ciências sobre a educação, e que apresentam frequentemente pontos de vista divergentes e dispersivos; quando tenta reunir todos estes saberes em um grande conjunto homogêneo não o consegue senão ao modo federativo, no qual a despeito de um símbolo comum, cada estado mantém sua organização local. As doutrinas pedagógicas são, em geral, um misto da influência dos vários saberes – não necessariamente convergentes entre si, sem produção de nenhuma síntese –, dos valores de uma época que circunscrevem uma dada ideia de homem, e de um desejo de antecipação do futuro; sim, pois as doutrinas pedagógicas sempre passam pelas divagações de um povo sobre um mundo melhor. Se souber evitar ser um lugar de mero

rendimento dos saberes das ciências que cedem seu valor aos interesses que as convocam, e conseguir se constituir como um campo onde esse debate possa se dar de modo claro, criterioso e aberto, a pedagogia terá encontrado sua melhor versão: a de *espaço da inteligência do ato educativo*.

Mas, embora exista toda essa complexidade trazida – ou introduzida – pelas diversas ciências que compõem o campo da educação, não é aí que o ponto decisivo de sua complexidade se coloca. Este se situa muito mais na *coisa educativa*, termo proposto por Meirieu (1996) que se aproxima bastante do que poderíamos descrever, também desde a psicanálise: *o real da educação*.

Apesar de todos os determinismos do fato educativo – esses que as ciências apontam em suas investigações – é exatamente numa liberdade em relação a estes determinantes que a educação se constitui.

Mas, quando tudo isto nos for comum, quando tivermos tomado a medida de todas essas evoluções e aquisições, todos os conhecimentos psicológicos e sociológicos necessários, restará ‘alguma coisa’ que se joga e se joga novamente cada vez que um adulto se encontra em situação de educar, ‘alguma coisa’ que nos mostra precisamente o mito que ‘constitui o modelo mesmo da mediação do Eterno no temporal’. (MEIRIEU, 2006, p. 13-14, grifos do autor, tradução nossa)

Os determinantes do ato educativo não são sua causa, mas, apenas seus condicionantes. A causa da educação – a coisa educativa – permanece ligada ao ato, sempre virgem, que cabe a cada adulto quando se encontra em situação de educar. Disso deriva que, como acontece igualmente ao analista, um educador só o é quando se confirma em ato e não por uma identidade prévia a qual ele aderiu. Mas significa, também, que os educadores não deveriam esperar jamais de algum avanço da ciência, ou qualquer outro saber garante, a medida definitiva de seu ato.

Educar tem a ver com constituir um sujeito e não construir um objeto, fato que Meirieu demonstra com eloquência desenvolvendo o assunto a partir de mitos como os de Frankenstein, Pigmaleão e Pinóquio (MEIRIEU, 2006). Se nos autorizamos a chamá-los de mitos é apenas porque, como ocorre a todo mito, o valor de suas mensagens transcende as condições concretas de sua emergência. O mito é aquela forma de saber que desafia a História com H maiúsculo; ele rompe com as condições de sua emergência e se espalha em outras situações que nada mais têm a ver com aquela de sua origem.

Freud, por exemplo, se perguntava sobre a perenidade de um mito como o de Édipo que continuava a causar interesse em uma sociedade diferente daquela em que se constituiu, séculos depois de sua aparição. A adesão de Freud aos mitos – o de Édipo, o de Narciso, ao da horda primeva, criado por ele mesmo – não se deu apenas pelo gosto pessoal, tampouco porque encontrou neles metáforas potentes para retratar algo de seu objeto de estudo. Sua adesão aos mitos se deu justamente por reconhecer neles a mesma estrutura daquilo que ele se empenhava em reconhecer, a saber, o inconsciente. A questão do valor do mito na educação permanece, infelizmente, sub considerada no discurso pedagógico. Coube à psicanálise restituir-lhe o devido valor, mas ainda resta saber se será ouvida.

Assim como na educação – e não por acaso, pois se trata do mesmo sujeito em jogo – a psicanálise se viu às voltas com dar conta desse sujeito que não se deixa determinar completamente pela história, sem ser por isso passível de ser chamado de ahistórico; ele é antes de tudo *onistórico*! Ele emerge sempre condicionado por todos estes determinantes de época, local, circunstância, estado geral etc., mas sem se deixar causar completamente por nenhum deles nem por sua combinatória. Isso confere à educação, como à análise e ao governar, como bem alinou Freud (1996c) um grau de impossibilidade em sua consecução. Uma impossibilidade que nada tem a ver com aquela da impotência, aquela em que não reúno os elementos necessários para a boa consecução, mas, sim daquela que está inscrita logicamente na ação redundantemente chamada de humana.

Por essa característica definidora, a tarefa fundamental da educação pode ser precisamente enunciada na fórmula proposta por Meirieu “Pois, nós queremos todos, mais ou menos, ‘fazer alguma coisa de alguém’ depois de ter ‘feito alguém de alguma coisa’” (MEIRIEU, 2006, p. 14, tradução nossa) A educação sempre bascula dentro dessa dialética de subjetivação – alguém – e objetivação – algo. O homem não pode dar existência a si mesmo; a vinda à vida depende, como a de qualquer outro animal que se reproduza de modo sexuado, da intercessão de outros dois, mas diferentemente desses outros animais, temos ainda que nascer uma segunda vez, para o mundo. Arendt (2003) soube tão bem distinguir o nascimento – entrada na vida – da natalidade – entrada no mundo. Para essa entrada no mundo ele depende não só de um outro, mas de um que seja seu semelhante.

No pensamento kantiano encontramos sublinhada de modo direto essa condição: “O homem é a única criatura que deve ser educada” (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2013, p. 30, tradução nossa). E, ademais, ele adoece desta educação. Isso faz com que a educação seja imperativa e a apropriação obrigatória. O que adoece nessa história é o fato de que essa apropriação nunca se faz de modo dócil; o sujeito resiste a ser todo causado por sua educação e de alienar-se completamente a ela. Ele faz sua marca, sempre singular e que pode levá-lo a caminhos distintos, nem sempre tolerados pela sociedade. O fato é que a primeira grande tarefa da educação – a não entender primeira no sentido cronológico, mas lógico – é a hominização. É preciso abandonar o registro da *zoé* e entrar no do *bios*, começar uma biografia.

No caso do humano, a natureza – se é que faz ainda algum sentido manter este termo para se referir ao humano – paradoxalmente não está dada na origem, com o nascimento; ela precisa ser conquistada: *a natureza é o destino!* Ao nascer, o humano ainda não é humano, não por sua incipiência, mas por sua indeterminação. Desde a psicanálise preferimos o termo *indeterminado* ao termo inacabado, mais comumente usado nas discussões das ciências humanas. A ideia de inacabamento privilegia uma solução de continuidade entre aquilo que a cria humana é, ao nascer, e aquilo que ela se tornará após seu acabamento. A heterogeneidade radical entre a ordem simbólica – na qual deve entrar para se constituir como sujeito – e a ordem selvagem – na qual nasce – nos faz preferir o termo *indeterminado* que respeita essa qualidade do *em aberto* que toda nova vida humana traz consigo, como, aliás, o prova de modo eloquente a existência dos chamados meninos-lobo. Se puderam constituir-se como lobos, e não apenas por mimetismo, mas por identificação, é porque sua natureza humana, supostamente grafada em seus genes, pôde ser subvertida pela identificação com aquele que dele se ocupou. O inverso jamais foi possível, nenhum lobo, ou nenhum outro animal criado entre os homens tornou-se homem; é essa abertura que responde pela exclusividade humana quanto à educação.

E este tornar-se homem, hominizar-se, se dará de modo necessariamente acidentado, dependente das relações e suas circunstâncias, longe de um caminho evolutivo e linear, tal como as psicologias do desenvolvimento descrevem, ou melhor dito, prescrevem. Ao nascer, o humano tem a frente de si um destino e não um desenvolvimento; este último ocorrerá, sem dúvida, mas sob o pano de fundo de uma

constituição subjetiva, construída no registro da experiência e da história. Esse caminho acidentado deverá ainda lhe possibilitar a ocorrência das duas outras funções da educação: a socialização e a singularização. O homem não vive apenas *entre* os homens, mas *com* os homens; sua socialização não é como aquela do bando, meramente gregária para fins solidários, ela é compartilhada enquanto experiência comum, tornada possível por habitar o registro do simbólico, único capaz de permitir que algo vivido se torne experiência. O homem é o único ser que pode estar só, mesmo que sua solidão só exista como tal exatamente pelo fato de que isolado ele não pode deixar de continuar referido aos outros pela ação da memória: ele tem consciência de sua solidão. Aliás, e pela mesma razão, a solidão acompanha, de certo modo, o humano mesmo quando ele está cercado por seus semelhantes, já que a presença destes nunca apaga completamente a sensação de ser um, singularmente um, jamais redutível ao outro, ao Outro.

É justamente porque essa relação com o outro se duplica em outro nível, chamado desde a psicanálise de Outro – instância simbólica, radicalmente assimétrica à existência concreta dos outros – que o homem constrói sua solidão – “solidão comum”, oximoro que compõe a fórmula sagaz proposta por Jorge Alemán (2012) O Outro é a instância que permite que construamos um comum, um senso comum, para lembrar Arendt (2003) que sublinha bem que o comum é da ordem do senso, do sentido, do Outro. Como tal, o comum não pertence a ninguém, pois é cotejado por todos simultaneamente e se distribui no tempo com uma consistência que é pressentida como durabilidade: o comum existia antes de meu nascimento e persistirá depois de minha morte.

A socialização humana, e a educação é o campo onde ela se inscreve e se desenrola, é a inserção do homem nas possibilidades da experiência desse comum, fora da qual tudo que lhe ocorrer aprender permaneceria fora do sentido que liga este aprendido com a posição e função dele no registro do comum. Nessa socialização eu constituo, ao mesmo tempo, um outro e um eu que se distingue deste outro. Singularidade e sociabilidade intrinsecamente interligadas ao modo moebiano²² e que servem de base para essa experiência do comum. Por essa razão mesma destacávamos

²² Referente à banda de *moebius*, figura topológica utilizada por Lacan, em vários momentos de seu ensino e que alude a uma estrutura que por fora de sua torção liga a parte interna e externa de modo que não é mais possível identificar o que separa a ambas. Uma articulação moebiana é aquela em que os dois termos concernidos não podem mais distinguir a linha de fronteira que os separa, tal como no caso da singularidade e da sociabilidade.

acima a incorreção em se pensar nelas ao modo hierárquico ou cronológico: hominizar, socializar e singularizar são dimensões simultâneas e de relação intrínseca na educação. Como tal, elas não cessam de se constituir e de desdobrar seus efeitos ao longo da vida.

E é essa relação simétrica entre o hominizar, o socializar e o singularizar que se encontra, hoje em dia, em vias de transformação. Por força da entrada em jogo de um modo de socialização reclamado pela sociedade neoliberal, no qual a *individuação* – termo proposto em um vídeo no YouTube por Gauchet (2017) e que equivale aqui ao termo de singularização – corre o risco de se ver comprometida pela excessiva *individualização*, processo que visa moldar um sujeito como um objeto, segundo as regras que o mercado estabelece. Nos termos de Meirieu, citados acima, o neoliberalismo estaria muito mais do lado de fazer alguma coisa de alguém, do que de fazer alguém de alguma coisa. A noção de público alvo, tão própria à linguagem mercadológica, é exemplar deste processo enquanto qualifica o sujeito em questão enquanto um perfil de consumo. Uma pitada de escuta psicanalítica nos pode fazer ver o que esta fórmula, tão cara ao discurso neoliberal, parece esconder, porquanto há nela uma espécie de ataque à ideia de público: nela o público vira um alvo!

Enquanto nas sociedades ditas tradicionais a individuação ocorre em seu ponto extremo, já que pouco ou nada de individualização é requerido, nas sociedades capitalistas a primeira se vê ameaçada pelo excesso da segunda. Um personagem como Robinson Crusoé, ressalta Gauchet (2017), resultaria, nos dias de hoje, altamente improvável, já que ele é aquele gênero de sujeito que salvo de um naufrágio e sozinho em uma ilha foi capaz de recriar seu mundo a partir do que conservava em si mesmo de sua cultura – aqui vemos as três instâncias do hominizar, o socializar e o singularizar em sua máxima articulação. Um indivíduo neoliberal, por sua vez, deixado só em uma ilha, privado dos múltiplos objetos que mais do que o assessoram lhe dão identidade e existência, não saberia, provavelmente localizar-se subjetivamente e reconstruir seu mundo.

Ou ainda, como destaca Lebrun (2008), seguindo os passos de Gauchet, nossa sociedade neoliberal, sob o *pathos* da igualdade e da autonomia, começa a deixar para trás a diferença constitutiva de lugares – aquela mesma que Freud traçou entre o lugar do pai morto e aquele da fratria que se concebe enquanto tal a partir deste lugar de

exceção. No lugar da heteronomia a autonomia, ou seja, a ideia de um homem engendrado por si mesmo, como mostra a figura emblemática do Barão de Münchhausen querendo arrancar a si mesmo do lago puxando seus próprios cabelos. Buscando negar e afrontar qualquer ideia de hierarquia em nome de um princípio de igualdade, jogou junto com a água suja da banheira o bebê: com a hierarquia²³ foi-se junto a assimetria. A supressão deste tempo primeiro, assimétrico por definição ao que se sucede a ele, tem impacto direto sobre a educação que, como salientou Arendt (2003) só pode tomar seu ponto de partida na tradição. A tradição não é – como frequentemente se entende quando se quer criticar certa pedagogia dita tradicional – um corpo de símbolos acumulados pelas gerações anteriores, mas a base de apoio que serve para amparar as novas construções.

Em termos psicanalíticos diríamos que a paixão igualitária tenta eliminar a assimetria constitutiva entre o sujeito e o Outro, como se pudesse reduzi-la à relação puramente imaginária entre o eu e o outro. Assim fazendo, ela dificulta o reconhecimento do outro como semelhante, já que o semelhante é aquilo que se define em uma operação de equivalência e não de igualdade: o semelhante é aquele que se parece comigo e não que é idêntico a mim.

Mas o que essa referência estrita ao Outro quer dizer fundamentalmente no campo da educação é que nenhuma educação pode ocorrer fora de uma relação de filiação. A assimetria entre mim e o Outro não pode ser medida num registro espacial – um outro diferente fisicamente de mim, estrangeiro – mas deve ser lida fundamentalmente no registro da história – um Outro que se instala como eterno, em contraste com a minha existência que se inscreve no registro secular da duração. No registro individual, este fenômeno foi sublinhado por Freud com o termo complexo de Édipo, já no plano coletivo é destacado por Hannah Arendt sob o nome de tradição. A tradição, nos termos desta autora, é a marca da filiação: o que eu vivo e o que eu sou nunca se dá sem passar pelo Outro; um Outro do qual devo me distinguir pela criação do novo. Note-se que para a autora é fundamentalmente no registro do tempo que se joga a questão da tradição, sendo que o próprio do humano – seguindo o caminho aberto por Santo Agostinho – é a *capacidade de iniciar*, ou seja, de cortar o tempo terminando

²³ Destaquemos como sublinha Lebrun que “ Hierarquia vem de *hieros*, sagrado e *arché*, começo. Com efeito, ao mesmo tempo que uma temporalidade, uma prevalência é ligada ao fato que se trata da primeira vez” (LEBRUN, 2008, p. 18, grifos do autor, tradução nossa).

algo e começando outra coisa. E será essa capacidade que faculta ao homem a possibilidade de organizar o tempo como experiência, como história, como memória.

O que falta à referência de Arendt – marcada pela discussão coletiva da filiação – recupera-se no campo freudiano. A pergunta edipiana por excelência – de onde vêm os bebês? - que não é senão um deslocamento da pergunta de onde eu vim? – é a entrada da questão da filiação na vida do sujeito. O que o sujeito quer saber com ela é qual é seu lugar, seu lugar na ordem das coisas, seu lugar na conta dos outros. Sem uma concepção de seu lugar entre as coisas e na ordem do mundo ele não conseguirá nada saber sobre o lugar das coisas. Para Freud uma inteligência histórica antecede logicamente a inteligência epistêmica, pelo menos no sentido de que sem a primeira a segunda restaria desenodada como parece ser o caso dos autistas e dos psicóticos, como veremos.

Freud destacou, com sua teoria do aparelho psíquico, o papel absolutamente central da memória no funcionamento psíquico. Para ele, ela não seria apenas uma função entre outras, tais como a percepção, a motivação, o raciocínio, etc. mas aquela que dá o esteio e o contexto a todas as outras. E a memória humana, longe de ser apenas uma função operatória, de trabalho, teria a marca singular de funcionar ao modo dos mitos, ou seja, privilegiando o sentido e o dramático da experiência, em vez de buscar retratar uma suposta realidade autônoma dos fatos. A memória humana é industriosa, capaz de criar fatos que sequer existiram como tal²⁴. Como Freud demonstrou através do estudo dos sonhos (1996a), as lembranças do que ocorreu no dia – chamadas por ele de restos diurnos – tomarão parte em uma construção mais complexa que as reúne a conteúdos históricos – conteúdo latente – formando o sentido que a elaboração onírica precisa. O mosaico que o sonho compõe torna-se assim emblemático do funcionamento da memória humana.

O esquecimento por parte da pedagogia dessa característica da memória, bem como de seu papel no psiquismo, em prol de teorias que privilegiam o aspecto epistêmico, cognitivo, como centro do psiquismo, tem um efeito de despreparar o professor para o encontro com o aluno, sobretudo com o aluno autista ou psicótico, para

²⁴ Sobre isso Freud cita o caso das chamadas lembranças encobridoras que seriam aquelas que retêm como fatos, coisas que não ocorreram como tal, mas que foram distorcidas no plano dos acontecimentos em prol de uma versão cujo sentido é entendido como mais apropriado pelo sujeito. No limite, todo o trabalho do recalque, mecanismo neurótico por definição, é o de deformar essa memória para adaptá-la a um sentido preferido em termos de contorno da angústia.

os quais quase nada do que aprenderam com as teorias do desenvolvimento cognitivo pode ser orientador. Claro, pois estas teorias em questão – é o caso, pelo menos, das teorias piagetiana e vigostikiana – foram construídas em torno de sujeitos com organização neurótica²⁵, para os quais o desenvolvimento epistêmico pode seguir o curso que essas teorias descrevem já que a inteligência histórica neles pôde ser constituída.

É bem aqui que a provocação freudiana quanto ao despreparo que a educação de sua época conferia aos jovens que dela eram objeto, encontra aplicação justa com a atual formação de professores. “A educação se comporta como se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapa dos lagos andinos” (FREUD, 1996l, p. 137).

Se buscamos aqui restabelecer essa complexidade da educação foi para construir um quadro teórico mais consistente, capaz de oferecer os elementos para analisar a concepção e os efeitos de algumas práticas pedagógicas, pensadas no âmbito da educação inclusiva, especialmente para os autistas e psicóticos. É provavelmente em relação aos psicóticos e autistas que a pedagogia se apresenta em sua forma mais mistificadora, justamente por nada querer saber sobre aquilo que situa o elemento epistêmico num quadro mais geral que dá seu exato lugar na economia psíquica. Com uma noção de sujeito epistêmico, dissociada de qualquer filiação simbólica, ela corre o risco de apagar o caráter ordinário da inclusão na educação – toda educação é inclusiva, pois que inclui por via da filiação – para substituí-lo por uma inclusão enquanto procedimento extraordinário. Neste ponto, com uma paráfrase à frase freudiana sobre a meta de uma análise²⁶, propomos uma fórmula ética à pedagogia na questão da inclusão: *ali onde está a pedagogia inclusiva, a educação inclusiva deve advir!*

²⁵ O próprio Piaget se pronunciou de modo direto – referindo-se particularmente à psicanálise – contra a perspectiva de estudar a inteligência desde os casos ditos anormais. “ Ainda que este interesse me tenha ajudado a fazer um recuo e a alargar o círculo de meus conhecimentos, eu jamais senti o desejo de ir mais longe nesta direção particular, preferindo sempre o estudo dos casos normais e do funcionamento do intelecto, àquele das malícias do inconsciente.” (PIAGET, 1924 *apud* BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2016, p. 149, tradução nossa).

²⁶ A frase freudiana é: ali onde está o Id deverá estar o ego (FREUD, 1996j).

A adesão por parte da pedagogia às classificações psiquiátricas a direcionou pelas vias da construção – ou pelo menos da adesão a uma construção realizada pela medicina – de um *discurso racional sobre o sujeito da inclusão*. Assim surge “O” autista “O” psicótico – ou “O” TEA para ficarmos com a referência psiquiátrica atual – escritos com maiúscula para marcar o lugar necessariamente abstrato desse sujeito, construído, como vimos anteriormente, nos interstícios daquilo que as várias ciências teriam a dizer sobre ele. Vários autores, em particular no campo da psicanálise e educação, apontaram essa construção de um sujeito abstrato como um procedimento padrão da pedagogia: a *criança-estratégia* (IMBERT, 2005); *o ser-para-a-escola* (FOLLARI, 1997). Essa operação não acontece especificamente no caso das crianças com TEA, mas, antes, trata-se de uma operação constitutiva da pedagogia, pelo menos aquela que buscou inscrever-se no discurso da ciência.

O que chamamos aqui de discurso da ciência não é a atividade científica em si mesma, ou seja, a da investigação criteriosa de um fenômeno em busca das causas que explicam sua regularidade, mas, o movimento de apropriação dos produtos desta investigação para fins de aplicação normativa em um dado campo – no caso, o da educação. Pela via da aplicação, aquilo que é verdade *provisória* no campo da ciência, sempre pautado pela evolução das teses pela via da pesquisa e da falseabilidade dessas teses, se torna verdade fixada pelo próprio ato de aplicação. Enquanto a atividade científica visa a *falsificação*, a do discurso da ciência visa a *verificação*.

A aplicação se torna, então, um lugar de rendimento dos saberes veiculando certezas, pouco propício, portanto, a dúvida e ao questionamento. Já se soube bem assinalar a inadequação de se tomar o campo educativo como campo da aplicação científica.

”Se o conhecimento científico dos fenômenos é ‘inteligência de ordem’ e procura sua validade na natureza ‘dedutiva e preditiva de seus enunciados’, em contrapartida ‘o esforço de conhecimento que porta as práticas sociais’ é ‘inteligência da desordem’ ele integra desejo, angústia, temporalidade e conflito.” (IMBERT, 1992, p. 208, tradução nossa)

Os professores reclamam com frequência da aparente inadequação das teorias aprendidas com relação ao que encontram na prática. Curiosamente isso não os deixa

mais desconfiados de que o problema não estaria nas teorias, mas provavelmente no desejo da aplicação direta delas; tendo sido (des) preparados em sua formação para reconhecer isso seguem na utilização ou na espera de teorias mais completas e mais eficazes.

Com a entrada da pedagogia no discurso da ciência, a escola se viu transformada num lugar no qual as ideias de razão e método tornaram-se decisivas. A prática pedagógica é cada vez mais entendida como tecnicamente orientada, ou ideologicamente discutida, fazendo com que a educação enquanto *experiência* deixe de ter existência no discurso pedagógico (LARROSA BONDÍA, 2002). Por força do discurso da ciência, a ideia de experiência se vê substituída pela de experimento. A experiência é algo que forçosamente implica um sujeito que pode experimentar, um sujeito pelo qual algo passa, um sujeito implicado nela a sofrer seus efeitos. Uma experiência traz a marca da vivência dura de uma situação na qual o sujeito se encontra em risco pelo imponderável e incontrolável da contingência. Bem longe, portanto, do caráter higienizado da ação pedagógica tal como ela é descrita pelo discurso pedagógico. Construída em torno de um sujeito abstrato, como dizíamos acima, a ação pedagógica pode ser descrita de modo higiênico, já que este sujeito da pedagogia está desconectado de qualquer história: ele não é exatamente um sujeito da experiência; não tem história, nem tem um drama, ele é um sujeito psicológico e não humano. “A psicologia só se instaurou como ciência expulsando o drama humano” escreve Michel Legrand (1993 *apud* GOMEZ, 2005, p. 470, tradução nossa).

Assim sendo, não será encontrado como tal em nenhum lugar. O sujeito que o professor encontra a sua frente no trabalho educativo é um sujeito da experiência, o que introduz na própria cena educativa o drama que lhe é peculiar. Obviamente que não se trata de desconsiderar a importância das dimensões de razão e método na prática educativa, mas de sublinhar que se estas surgem em oposição à experiência não podem senão desorientar o professor em seu trabalho.

No caso das crianças com deficiência, e dentro deste grupo, ainda, em particular as psicóticas e autistas, a questão do sujeito abstrato é ainda mais marcante e com ela a da necessidade do método que lhe é subsidiária. Toda a construção de um discurso racional sobre a pessoa com deficiência é realizada e, por consequência, os métodos

para lidar com ele. Uma psicopedagogia do deficiente se constrói e é oferecida ao professor da escola inclusiva como rica de alternativas metodológicas de trabalho, psicopedagogia que segue os vícios do que apontávamos acima como próprio ao reducionismo pedagógico da educação.

Há uma hiper-objetivação das crianças com deficiência, promovida pelos vários saberes científicos representados pelos vários especialistas que dele se ocupam. A agenda semanal dessas crianças é, em geral, recheada de situações com finalidade propriamente terapêutica: a fonoaudióloga, o psicólogo, o psicomotricista, o psiquiatra, a equoterapia, etc. fato cultural que fez Mannoni, por exemplo, questionar este banho de tratamentos nos permitindo colocar a questão: quando eles vivem? Essa hiper-objetivação de seu comportamento reduz a possibilidade de que sua ação seja interpretada como a de um sujeito, ou seja, diminui a possibilidade de suposição de sujeito ou de saber neles.

Por outro lado, a entrada deles num programa de reeducação aumenta o risco de se ver apagar o valor dos fatores de contexto – estes que justamente são decisivos na experiência – aqueles que oferecem elementos de significação ao que acontece, dificultando com isso a própria condição de simbolização. Lembremos o exemplo de Victor de Aveyron, personagem do filme de Truffaut baseado na história real de Jean Itard e o menino selvagem, que se vê inserido em um programa de reeducação colocado em prática no qual todas as suas atividades diárias eram transformadas em instrumentos de trabalho reeducativo, ou seja, ganhando valor pedagógico, em uma espécie de totalitarismo pedagógico. Sem precisar ir tão longe na História podemos ver algo parecido sendo proposto, hoje em dia, às crianças autistas para as quais, também, todas as atividades diárias se veem transformadas numa perspectiva de tratamento. Certa vez, conta-me alguém que ao tocar a campainha da casa de sua amiga, mãe de uma criança autista, ouve desta pelo interfone: não posso te atender agora, estou extinguindo o comportamento de birra!

Que os autistas tenham um modo próprio de estar no mundo – o que cada vez mais se vê confirmado quando eles mesmos o testemunham em suas numerosas obras literárias – não há dúvida, mas que a lida com eles exija que transformemos o mundo – mundo comum – em um programa, artificial, portanto, de relação com ele, parece algo a

ser questionado. Assistimos na escola inclusiva a entrada destes métodos reeducativos, praticados ou pelo professor, ou com a ajuda dele, mas comandado por um outro profissional. O curioso é que não se vê nestes casos nenhuma percepção de contradição entre o que estas teorias anunciam enquanto concepção de sujeito e aquelas que animam o espírito pedagógico escolar e a escola democrática na qual ele toma a forma. Tudo se passa como se para essas crianças o sujeito epistêmico, em seu processo de construção do conhecimento, não existisse e em seu lugar surgisse outro sujeito, compreendido em uma zona não muito clara que articula uma cognição a um comportamento em bases que parecem indicar para elas o uso de um método próprio. Nestas crianças, a pedagogia descobre que a psicologia do desenvolvimento que ela escolheu para subsidiar sua razão e seu método tem uma verdade apenas parcial, constatação saudável não fosse o fato de que conclui, desta percepção, pela exceção representada por essas crianças e não pela limitação da própria teoria. Assim fazendo, mantém a pedagogia salva de uma reflexão sobre sua mistificação e relega essas crianças a uma perspectiva de treinamento.

De fato, assistimos atualmente em torno do autismo a uma batalha (LAURENT, 2012) conceitual e política que pouco ou nada tem a ver com a condição concreta de existência dessas pessoas – e que segue sendo um fato pouco considerado – mas muito mais pelo que há neste assunto que perpassa uma disputa ideológica sobre a concepção de sujeito. Disputa entre uma concepção de sujeito que estaria segundo Dufour (2005) em processo histórico de desconstrução, concepção baseada nas concepções de um lado kantianas e de outro freudianas contra outra, mais propícia ao capitalismo:

Tomemos somente o exemplo das teorias que se encontram nas profissões de saúde mental e, cada vez mais, na educação: as teorias cognitivas. Elas dizem o mais explicitamente a concepção que o capitalismo se faz dos sujeitos dos quais ele se ocupa sobre os quais ele espera que a ciência ofereça justamente a doutrina. O sujeito do cognitivismo não tem sexualidade (mas justamente o capitalismo tem que fazê-la) logo nada deste pedaço de gozo que infecta seu pensamento; o sujeito do cognitivismo não tem corpo mas é identificado ao sistema nervoso central avaliado em termos de performance mensurável; o sujeito do cognitivismo não tem história, aquela que o significante baliza e permite evocar, mas uma memória a exemplo do computador que a capacidade é precisamente especificada; o sujeito do cognitivismo não tem que ter uma ética já que a ciência pode revelar as leis da natureza, do programa genético que regula os comportamentos igualmente inventoriados e calibrados. (SAURET, 2005, p. 30, tradução nossa)

A eventual vitória desta concepção de sujeito sobre a anterior não é uma questão epistemológica, mas política. Ela faz lembrar a sábia observação de Hannah Arendt sobre a ciência que a sociedade, em vez da polis, precisa:

A triste verdade acerca 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, isso resulta num declínio da flutuação. Na realidade, os feitos perderão cada vez mais a sua capacidade de opor-se à maré de comportamento e os eventos perderão cada vez mais sua importância, isto é, 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 a sua própria existência. (ARENDDT, 1999, p. 53)

A chegada da ideologia behaviorista, berço do cognitivismo comportamental, na educação era inevitável, não pelo avanço de suas investigações, mas porque a sociedade de massa a reivindica. Mesmo que aí ela deva encontrar alguma resistência ideológica por seu parentesco com uma teoria do controle do comportamento, sempre suspeita, por definição, de se alojar no seio das ideologias antidemocráticas de dominação, não parece ter encontrado muita dificuldade de se instalar, ao que parece porque a própria democracia, como vimos, se acha refém do discurso do capitalista.

Se ela encontrou melhor apoio na reeducação do autista do que na discussão mais ampla sobre a educação – em relação a qual não parece ter sobrevivido senão em seu lugar de nascimento, os EUA – isso se deve mais ao fato de oferecer ao discurso capitalista a teoria do sujeito de que ele precisava: o autista pareceria portar o emblema da tese behaviorista segundo a qual *há presença de comportamento sem sujeito!* Caberia demandar a estes se realmente confirmam; em todo o caso os behavioristas não parecem ter nenhuma dúvida “ Os autores, não sem um certo cinismo, chegam até a avançar que os autistas são os melhores behavioristas: como prova os autistas tomam o comportamento em si mesmo, sem passar por uma mentalização, e eles concebem a comunicação sem a intenção que a motiva” nos diz Alberti (MILLER, 2006, p. 114, tradução nossa) referindo-se ao livro de Uta Frith: O enigma do autismo.

O cognitivismo – sem a conexão com um comportamentalismo – que já dominava o pensamento pedagógico através da alusão da figura de um Piaget, encontra nessa perspectiva votada ao autismo um deslocamento importante de sua visada.

Enquanto em Piaget ele servia para assinalar um modo de entender como o conhecimento se constrói em cada indivíduo em uma perspectiva *desenvolvimental*, para os cognitivistas-comportamentais ele se configura muito mais como uma teoria da *aprendizagem*, toda adaptada a uma nova linguagem saída da aproximação entre o funcionamento cerebral e o do computador. Neste sentido esta teoria pareceria apresentar o elo perdido entre a psicologia e a neurologia caminhando na direção de reduzir o mental ao cerebral.

Assim, o que caracteriza um computador é sua memória. A memória se divide em memória viva e memória dura (o disco duro). Do mesmo modo a memória humana pode doravante ser concebida como a capacidade de tratamento a codificar a informação e a estocá-la num formato apropriado para recuperá-la e utilizá-la. (LEGUIL-BADAL, 2006, *in* MILLER, 2006, p. 165, tradução nossa)

Uma teoria da aprendizagem, portanto, que desloca o centro da discussão pedagógica da questão epistêmica – como víamos girar em torno de Piaget, por exemplo – para o problema da memória. Não espanta, portanto, que se veja surgir, sempre em nome de um suposto progresso científico, perspectivas como a da neuro-educação. E é exatamente por colocar a memória no centro do debate que seu principal oponente será a psicanálise e não o construtivismo piagetiano, que segue, ao que parece pouco apto a apontar as limitações do projeto neobehaviorista. É claro, que essa querela entre as teorias psicanalítica e cognitivo-comportamental não se dá somente no campo da educação, lugar onde certa discussão sobre a aprendizagem parece encontrar seu lugar apropriado. Ela vai ser vista, também, no campo do atendimento clínico, no qual a teoria cognitivo comportamental começou a propor-se como prática terapêutica do sofrimento psíquico, levando para este campo sua concepção do sujeito. Mas será em torno do debate sobre como funciona a memória que a educação se verá reduzida, no caso da visão cognitivo-comportamental, a uma questão de aprendizagem.

Mais uma vez aqui podemos ver como se trata de uma teoria adaptada ao espírito de seu tempo – no sentido de uma teoria atual, da moda, tal como destacamos anteriormente com Agamben. O divórcio entre transmitir e aprender é uma característica marcante do pensamento pedagógico de nosso tempo.

Transmitir, aprender: estas duas palavras condensam o problema intelectual da escola de nossos dias. [...] Elas indicam de início uma ordem de sucessão: aprender suplantou o transmitir. A transformação fundamental que a escola conheceu no curso do último meio século

consistiu na substituição de um sistema cultural centrado sobre a transmissão, para um sistema cultural centrado sobre o ato de aprender, onde tudo é suposto se jogar entre o indivíduo e o saber que ele deseja ou precisa adquirir. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2016, p. 7, tradução nossa)

Abandonando a preocupação com a transmissão – dimensão que a escola não consegue extinguir de seu campo pela impossibilidade de haver uma aprendizagem que ocorra totalmente fora do campo de uma transmissão – a escola encaminha a educação para uma ênfase psicologizante, comprometendo as dimensões antropológica e social da escolarização. Isso fica demonstrado de modo exemplar no caso desses programas pedagógicos totalitários por abranger investidas em todos os campos da vida da criança, como é o caso do método TEACCH²⁷, bastante repercutido nos EUA, mas também no Brasil. Tudo se passa como se educar e aprender se tornassem sinônimos e mais, que aprender fosse sempre o resultado de uma ação controlada e metódica sobre o objeto que se quer aprender. Sobre este último ponto restará sempre para esta acepção o exemplo incômodo da aquisição da língua materna que ocorre de forma que não deixa dúvidas sobre a validade da transmissão. Nenhum procedimento regulado de aprendizagem da língua foi capaz de substituir com êxito a simples imersão da criança entre os outros falantes; ela aprende por contágio, por proximidade e não por método e instrumentalização.

Curiosamente estes programas centrados na aprendizagem justificam sua empreitada desde a ideia de que deste modo estariam ofertando *social skills* – ferramentas sociais – ao autista desprovido delas. E começam propondo ao autista um afastamento do mundo para se centrar naquilo que interessa aprender. Centra-se na aquisição de comportamentos desejados, a comunicação, por exemplo. Mas concordamos com Alberti quando coloca a pergunta: “Mas se perguntam um só momento o que há para lhes dizer?” (ALBERTI, 2006, in MILLER, 2006, p. 113, tradução nossa)

O afastamento do mundo a que nos referimos não é aquele do distanciamento físico, em princípio não presente como critério nestas propostas de reeducação, mas, da desconexão entre o que se aprende e o valor simbólico disto na ordem geral das coisas; como dizíamos anteriormente, sem saber algo sobre o lugar das coisas e o meu lugar em

²⁷ Na divisão TEACCH há perto de 200 aulas de educação especial e toda uma gama de serviço para escolares que vão desde a infância à idade adulta, incluindo atividades de fim de semana, etc.

relação a estas coisas, algo da dimensão educativa resta profundamente perdido. O célebre personagem autista do cinema *Rain man* demonstrou de modo eloquente como uma dada habilidade, ou mesmo um dado conhecimento desconectado de sua posição no mundo, ou seja, de sua inscrição no Outro, não serve ao sujeito para sua circulação social. O carismático personagem se via explorado por seu irmão que se aproveitava de suas habilidades com números e cálculos, vividas por *Rain man* como habilidades em si mesmas, desligadas de qualquer valor comercial. A mando do irmão, ele as utilizava mecanicamente sem poder supor o valor por aquele atribuído na ordem geral das coisas.

A educação reduzida a uma dimensão psicologizante, amputada, portanto, de seu valor antropológico e social não é propriamente uma educação, mas um treinamento. Seria preciso manter aberto o questionamento ético que este particular modo de conceber a educação dos autistas significa. Não creio que encontramos aqui apenas uma diferença de abordagens do trabalho com o autismo, derivada de uma diferença epistemológica. Trata-se, muito mais, de um debate bem mais amplo sobre a educação. Em todo o caso, não devemos, tampouco reduzir este debate ao seu plano ideológico e intelectual. O que se deriva dele tem consequências diretas sobre essas pessoas. A educação para os psicóticos e autistas não é um terreno no qual devemos nos perder num debate litigioso, mas discutir propostas que tenham a ver com as possibilidades de sua consecução.

ESCOLA DEMOCRÁTICA

Cada vez mais a questão da educação é colocada em termos políticos. Desde meados da segunda metade do século XVIII ela se tornou uma peça fundamental no espírito público e sua acessibilidade a toda a população começou a ser colocada como proposta crucial para o projeto político do progresso social. Dominada pelo espírito das luzes, demandada pelas necessidades pragmáticas da sociedade industrial, a escola deveria cumprir seu papel nesse imenso projeto progressista. A laicidade e o apoio na ciência como referência ao planejamento e execução da educação se tornam os garantes do projeto progressista.

Nasce a pedagogia como ciência da educação, com todos os problemas que conferir este estatuto ao saber pedagógico representa. Primeiramente como ciência da educação, no singular, servindo apenas para marcar o desejo de laicidade e de oposição ao domínio religioso na educação (DEVELAY, 2001) depois como ciências da educação, no plural, dando a forma última que conhecemos da pedagogia como uma área que tenta reunir os vários saberes afins das ciências da educação: sociologia, psicologia, didática, filosofia, etc.

Em seu início, a psicologia ganha um lugar de destaque uma vez que é entendida como aquela ciência capaz de informar ao professor sobre como a criança funciona. Para deixar as balizas do ensino tradicional, bastante influenciado pelo domínio religioso, era necessário conhecer não apenas aquilo que se vai ensinar, mas, sobretudo, a quem vai se ensinar. A criança se torna, então, o centro do processo educacional, o que contribuiu muito para que o século XX fosse conhecido como o século da criança. A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ganham o lugar de destaque já que a criança vira o próprio emblema do progresso: com um bom desenvolvimento um futuro melhor.

Será esta via politicamente aberta, que fará o prestígio de um Piaget²⁸, por exemplo que trouxe com sua pesquisa sobre a gênese do conhecimento uma visão na

²⁸ Lembremos, como já se fez corretamente observar que o prestígio de Piaget na pedagogia se deu certamente pela perspectiva de sua tese particular sobre o aprender, mas, também, substancialmente, pela “legitimidade das funções oficiais que ele exerceu na UNESCO de tal sorte que ele combina a figura do

qual o desenvolvimento é descrito como evolutivo, tendendo a majorar dentro de uma certa linearidade de estágios menos complexos para outros com maior complexidade, e que haveria uma universalidade neste processo flexionada apenas pelo ritmo, esse sim individual. Desta pesquisa se pôde retirar elementos²⁹ que viriam a ser propostos como princípios e, por vezes como métodos, de trabalho na escola.

E será esta mesma via que fará com que um Freud, em que pese sua incontornável contribuição acerca do psiquismo infantil, não fosse senão sub- aproveitado nas considerações pedagógicas e mesmo assim bastante deturpado em seus conceitos fundamentais. Sua visão do aparelho psíquico como dividido e em perpétuo conflito se viu absorvida pela pedagogia como um constructo capaz de ajudar a discutir a adaptação da criança à norma – quanto mais forte o Ego mais forte a capacidade de se adaptar – assim como sua visão do processo pulsional como anárquico e tendente ao excesso – o polimorfo perverso – se viu transformada em uma escala desenvolvimental das fases psicosexuais, a qual importaria ao professor saber para apoiar possíveis saídas sublimatórias que fortalecem a escola. Tudo aquilo que Freud destacou acerca do que se preserva inercialmente do infantil na personalidade adulta, não se submetendo a um desenvolvimento, ou, ainda, tudo o que se perde na passagem da infância para a posição adulta, foi descartado do pensamento pedagógico em prol da sustentação de uma teoria evolucionista.

Mas a escola progressista, ainda que não tenha parado de deixar suas marcas, vai sendo progressivamente substituída pela escola democrática. Não que uma certa visada democrática já não estivesse presente na aurora da escola progressista, mas que aí ela aparecia sob a fórmula do *democrático para o progresso* enquanto em sua sucessora a fórmula se inverte em *progresso para o democrático*. A criança que deve ocupar o lugar central do sistema não é mais a criança que se desenvolve, mas a que se emancipa: a cidadã.

É de uma criança-pessoa ou de uma criança-cidadã implicitamente definida em termos jurídicos e políticos. A mensagem dos reformadores é de ponta a ponta política. Ela tem por objetivo

sábio com aquela do pedagogo que se encarregou, ele mesmo, da aplicação de suas descobertas (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2016, p. 144-145, tradução nossa).

²⁹ Muitas vezes este trabalho de transposição didática da pesquisa piagetiana foi corretamente criticado. Para aprofundamento desse ponto sugerimos ao leitor interessado o livro: “ Construtivismo, uma teoria esquecida da escola (CARVALHO, 2001).

promover a criança enquanto sujeito e ator da democracia. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2013, p. 24, tradução nossa)

Ainda que a referência à ciência continue sendo evocada, esta transformação não advém de nenhuma discussão científica, mas extrai sua força de direção do projeto democrático mais amplo que a condiciona. Que ele atinja a escola, entretanto, não se deve apenas a um expansionismo da ideia democrática que não poderia impedir-se de chegar a todas as instituições, mas, ao fato de que a escola é vista como uma instituição estratégica dentro do projeto de democratização. Seria nela – graças a uma aproximação apressada e plena de consequências entre conhecimento e conscientização – que se poderia trabalhar as balizas da democracia em gestação. Não se tratava mais de desenvolver a formação da razão, mas de trabalhar a razão democrática, a cidadania.

“Sob este aspecto, a educação constitui um destacado revelador da democracia de hoje em dia e de suas questões” (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2013, p. 27, tradução nossa) Assim como a educação um dia serviu à vários filósofos – Platão como exemplo notório – não como preocupação específica, mas como forma de ilustrar sua doutrina, a escola correria agora o risco de cumprir o mesmo papel para a democracia. Bem entendido, a escola é uma instituição condicionada pelas questões sociais, econômicas, políticas que as atravessam, mas tornar a instituição escolar o instrumento por excelência desse combate a ameaça de descaracterização. O risco é que ela se veja transformada em *laboratório da democracia*.

A escola é hoje em dia a instituição na qual o problema principal da democracia, enquanto regime de direitos do indivíduo, a saber o problema da articulação deste indivíduo com o coletivo, é testado com maior acuidade, em uma configuração particular, certo, mas que destaca melhor os termos do que se tornou um dilema. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2013, p. 27, tradução nossa)

Por acaso a questão da inclusão não se escreveria no cerne deste dilema entre o direito individual e o coletivo? O risco aqui é que a educação democrática chegue a funcionar como a democracia contra a educação. Em todo o caso, seria fundamental distinguir uma escola para a democracia de uma escola democrática. Erigir a criança em cidadão e a escola em uma democracia plena é decidir suplantando os limites de sua menoridade política. A menoridade política não é um conceito que se define no campo da questão hierárquica; é um grande erro tomar a criança como uma minoria oprimida pelo adulto: m-e-noridade não é m-i-noridade. A menoridade política é aquela linha

demarcatória que toda sociedade faz entre o que ela considera infantil e adulto. É ela que fornece, por exemplo, os elementos para que se pense os limites da maioridade penal, ou da forma como as instituições devem se portar quando estão face a uma criança ou a um adulto.

A menoridade política não significa uma restrição de direitos, mas, ao contrário, uma proteção deles. A construção do Estatuto da criança e do adolescente, o ECA, por exemplo, não nasceu da reivindicação direta das crianças e dos jovens que teriam conseguido perceber as injustiças de que são alvo e se organizaram para interferir politicamente. Ela só pôde ser possível porque o documento foi o resultado de uma construção feita por adultos que souberam ser sensíveis a estes problemas.

Está em jogo aqui uma distinção importante, em geral mal reconhecida pela escola democrática, entre aquilo que é “o” interesse da criança e aquilo que é “do” interesse da criança. Livrada a seus interesses, a criança permanece capturada numa lógica imediatista que Freud soube tão bem assinalar desde a dinâmica do princípio do prazer: aquele princípio no qual o tempo da articulação é o imediato, sem a devida pesquisa na realidade. Outros souberam demonstrar, por outro ângulo, que há algo na natureza destes interesses que os impede de funcionar como bons fiadores de uma escolha. Olvide Decroly, defensor de uma pedagogia por centro de interesses diz que seria necessário distinguir bem “o que importa mais do que o que interessa mais” (MEIRIEU, 2017, p. 77, tradução nossa). Os interesses são instáveis e muito singulares, e deixada a seus próprios interesses a criança poderia não se mobilizar a sair de sua cômoda posição rumo a seu desenvolvimento.

Na definição desta menoridade política, entretanto, não se trata de uma questão desenvolvimental, mas, antes, de uma decisão política.

é uma necessidade de princípio que se impõe por ela mesma, antes de todo o debate sobre o momento preciso onde fazer passar esta linha. No limite, pouco importa onde passa a linha, contanto que a linha exista e funde conjunta e reciprocamente os dois estatutos: o de educando, dependente e sujeitado ao adulto que decide por ele, e o de adulto que decide por ele mesmo como cidadão de pleno direito na vida da cidade. (MEIRIEU, 2017, p. 83, tradução nossa)

A própria ideia grega de *scolé* que deu em nossa época o lastro para o termo escola, vem do respeito a esse corte que representa a menoridade política. *Skolé*

significava, antes de tudo, dar um tempo, um tempo em relação às exigências sociais que recaiam sobre os adultos, um tempo para a experiência do mundo sem estar às voltas com assumir uma posição de suporte do mundo. Foi isso que fez com que Hannah Arendt (2003) marcasse a educação como um tempo pré-político, não porque as decisões que a concebem e a engendram sejam apolíticas; este plano das decisões permanece sendo uma tarefa política de primeiro nível. Se ele é pré-político é do ponto de vista da criança que o habita, criança que deve ser protegida contra a entrada precoce das exigências do mundo.

Via de regra, e apesar do que sustenta o discurso democrático nas escolas, as decisões para as quais as crianças são chamadas efetivamente a se pronunciar se dão em torno de assuntos não cruciais da política escolar, mesmo naqueles ambientes onde se levou a um ponto mais radical esta proposta, como, por exemplo, nas chamadas *república das crianças* (SINGER, 1997). A criação da república das crianças também foi uma proposta adulta para as crianças e se elas podem exercer aí um papel no jogo decisório não cremos que esse papel possa alcançar, por exemplo, a decisão de não frequentar a escola.

Mesmo assim não é sem consequência que os adultos que se ocupam delas estejam preocupados por esta ideia de conceder a elas uma maioria política. Um efeito muito comum deste processo é que a própria maioria política deste adulto se veja ameaçada, frente a essa criança. Não por acaso, os professores têm se queixado com bastante frequência de uma perda da autoridade frente aos alunos, autoridade que eles tentam, desesperadamente e sem sucesso recuperar, via poder. Uma das palavras de ouro no universo democrático – o empoderamento daqueles que são reconhecidos como oprimidos – assume na escola e no empoderamento da criança uma cara preocupante, que deixa uma pecha de apreensão e que merece ser acompanhada de perto.

Não parece haver dúvidas quanto à pertinência do projeto da educação inclusiva no escopo da escola democrática. Ela mesma o reivindica e é a ela que as principais refutações são imputadas quando se acusa o projeto de pertencer a uma ideologia de esquerda. Não nos somamos, claro, aos que fazem esta crítica, já que o fazem desde outra posição igualmente ideológica que, também politizou a escola, mas na direção de sua privatização. O que defendem os propositores desta crítica – o caso das famílias de

crianças com deficiência é provavelmente seu exemplo maior – é que levar em consideração as diferenças que cada criança apresenta é respeitar que essas diferenças justificam tratamentos particulares e centrados na diferença individual; o destino dessa reflexão tornou-se bastante conhecido e badalado entre nós: ou um retorno às escolas especiais ou *o home schooling*.

A crítica que fazemos é que a *educação inclusiva não faça barreira à educação* que deveria ser, ordinariamente inclusiva. Deveria chamar a atenção, de saída, que tenha se tornado necessário acrescentarmos à ideia de educação o termo inclusivo. Para que transformarmos num processo extraordinário o que deveria ser um processo ordinário da educação? Nossa pergunta, por princípio, vai na direção da *causa da escola* e não da *escola como causa*, se ela deixar de ser escola não poderá ser inclusiva.

O retorno em alguns casos, a manutenção em outros, de certas práticas historicamente contestadas quando presentes no universo escolar, nos fazem pensar que a escola democrática inclusiva não soube se desfazer de coisas que atrapalham seu próprio movimento democrático. É o caso da presença do especialista em uma posição decisiva nas práticas escolares, por exemplo, curiosamente os mesmos que no dia de ontem responderam pela exclusão de algumas crianças do universo da escola regular – o psicólogo, o médico e todo o grupo dos para=médicos – com seus laudos de encaminhamento para os regimes especiais. Com o desenho feito pelos especialistas da rotina de tratamentos das crianças laudadas, o velho modelo da instituição total, tão criticado no caso das crianças com deficiência por ser totalitário, ameaça se ver retomado sob o endosso da visão hiper-especializada³⁰ que não deixa nenhum espaço à palavra do próprio interessado por considerá-lo inapto, por razões intrínsecas à doença, de opinar.

A escola inclusiva, tal como está posta, ainda não se mostrou capaz de recuperar a amplitude da educação subsumida ao reducionismo pedagógico. Ao contrário, nos casos das crianças com deficiência, em particular, vemos a escola absorver uma teoria que reduz toda a discussão do funcionamento psíquico ao modelo da deficiência. Teoria que reduz expressões claras de uma inteligência fértil, embora pautada por um outro

³⁰ Para melhor compreensão do peso dos especialistas na educação inclusiva conferir o livro de Kelly Cristina Brandão Silva (2016) *Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*.

ordenamento lógico – como é o caso da criança psicótica, por exemplo – a um funcionamento disfuncional não adaptável à norma escolar.

Para estes supostos disfuncionamentos ela aplica uma resposta pedagógica – será que educativa? – da chamada “pedagogia diferencial” (PRUD’HOMME *et al.*, 2016) que trataria de modo inclusivo as diferenças no plano da aprendizagem. Os propositores da pedagogia diferencial fazem questão de sublinhar que não se trata de individualização dos processos de aprendizagem.

Em princípio nos parece essencial precisar que a diferenciação pedagógica: (1) não é um ensino individualizado que se limita aos alunos com dificuldade. (2) não é uma tomada em consideração das diferenças que se juntam à tarefa atual do professor, e, (3) não é um método ou uma estratégia de ensino à qual o professor recorre de em algum momento. (PRUD’HOMME *et al.*, 2016, p. 127, tradução nossa)

A pedagogia diferencial, segundo sua definição, seria uma prática que “Em uma visão mais integrada desta prática, a relação do professor com a diversidade é objeto de uma atenção explícita com o objetivo de criar uma cultura em classe na qual a diferença se metamorfoseia de um problema a um recurso a aprender” (PRUD’HOMME *et al.*, 2016, p. 127, tradução nossa).

A escolha do nome pedagogia diferencial para dar estatuto conceitual à resposta pedagógica ao problema da diversidade escolar se dá numa tentativa um tanto ambígua de traçar uma linha demarcatória entre o que seria uma diferenciação individualizante entre os alunos e outra, proposta na definição, que reúne todos os alunos na construção de uma cultura inclusiva, na qual as diferenças sejam potencializadas em riqueza e não ressentidas como obstáculos a superar. Se dizemos se tratar de uma definição ambígua é porque a ambiguidade aparece no próprio nome – pedagogia diferencial – que exige, em seguida, a necessidade de esclarecer o conceito ao modo denegatório, ou seja, começando por dizer o que não é.

Tal esforço é testemunha da dificuldade de resistir no plano do trabalho escolar às práticas que distinguem de modo individualizante o trabalho pedagógico. As perguntas sobre como trabalhar com o autista, com o psicótico, com o TDAH, como o TOD pululam no universo escolar. É contra essa pedagogia diferencial concreta que a pedagogia diferencial conceitual se coloca. E ela é sábia em apontar sob o termo cultura,

aquilo de que se trata no caso da inclusão; digamos que aqui a face educativa da questão aparece, mas ainda sob sua máscara pedagógica. Não cremos que se possa criar pedagogicamente uma cultura inclusiva. Uma cultura não o é se for artificial; o exemplo histórico do Esperanto, como tentativa de criar uma língua que não fosse oriunda de nenhuma outra, e que pudesse portar, portanto, um grau de neutralidade capaz de dar a ela a primazia de uma língua universal, é um bom exemplo da ingenuidade de se supor a criação artificial de uma cultura.

O esforço aqui parece ser o de não ceder a uma posição ideológica condenável – a da pedagogia diferencial individualizante – mas sem contestar a sala de aula e mais amplamente a estrutura escolar, como locus imprescindível para a educação inclusiva. Uma cultura não se cria na sala de aula, uma sala de aula se define como tal em uma cultura. O problema de modificar uma cultura – a cultura da exclusão, no caso – através de uma política, é bastante complexo. A *solução pedagógica* parece ser mistificadora dessa complexidade.

A cultura na qual a escola inclusiva está imersa é uma cultura individualista. A própria noção de diversidade, central na definição da ideia de educação inclusiva, é muito mais percebida no registro individualista do que em seu possível registro cultural. Diversidades, no plural, para marcar as várias individualidades que aparecem, muito mais do que diversidade no singular, que marca mais a tensão existente na heterogeneidade social. Talvez fosse o caso de se começar a considerar que a potencialidade inclusiva que a escola pode vir a ter está mais na transformação de sua forma no que na de seus métodos.

A ESCOLA INCLUSIVA: UMA REFORMA INSTITUCIONAL

Como vimos, ainda que se apresente como um corpo amplo de referências que reúne princípios filosóficos que a sustentam, legislações que lhe constituem a cidadania, metodologias pedagógicas de trabalho com a diversidade na escola, é, fundamentalmente como uma reforma da instituição escolar que a educação inclusiva ganha sua forma verdadeiramente concreta. Como tal, ela significará uma série de modificações no funcionamento escolar, previstas e provocadas pelas leis escritas para regulamentar e concretizadas, tanto quanto possível, pelas medidas administrativas que buscam dar a aquelas uma existência concreta. Mesmo quando se pretende algo mais ambicioso como uma revolução no laço social, é mais modestamente que se inicia através de uma reforma institucional.

E que se diga de passagem que a escola, em contraste com a alegada afirmação de seu anacronismo – sempre se cobra que ela estaria precisando se atualizar – e, talvez, por força mesma desta alegação, é uma instituição que tem sido alvo de inúmeras reformas. Nos últimos trinta anos praticamente tudo o que existe nela foi objeto de reformas com o fim de sua modificação, desde questões metodológicas, passando por revisões constantes de sua programação, tocando até em questões ergonômicas para dar às classes e à disposição das carteiras, um aspecto mais democrático e convivial. Face a tantas reformas e a instabilidade de funcionamento que elas trazem consigo, é prudente se questionar sobre a efetividade das mudanças que elas realmente produzem. As propostas de mudanças numa instituição, quando não são inócuas e deixam sentir seus traços, podem tomar o caminho da *metamorfose* – aquele em que as mudanças produzem uma sinergia emancipatória – ou da *metástase*³¹ – aquele em que as mudanças aceleram um processo de desintegração e de perda de estabilidade.

Muito embora um exame atento das escolas brasileiras desde que foram instadas a reagir às propostas inclusivas nos faça avaliar que o resultado está mais próximo da metástase do que da metamorfose, não se poderia dar nenhum veredito sobre o assunto, até porque, estamos frente a um processo e não um produto, cuja análise, portanto, exige

³¹ Os termos metamorfose e metástase foram trabalhados por Carlos Skliar em seu texto “É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?” (2002).

parcimônia. Em todo o caso, cumpriria ponderar sobre alguns encaminhamentos dados na implementação desta política pública nas escolas, considerando tanto os condicionantes dos princípios – texto – como os condicionantes conjunturais – contexto.

Com bastante frequência, e por força da dominância do paradigma jurídico-administrativo como organizador desta política, encontramos a leitura de que os desvios, as inadequações, os eventuais insucessos na prática se devem à problemas de implementação. Falta de recursos decisivos, mau entendimento das propostas, precariedades gerais do sistema aparecem para dar substância a essa análise. Em que pese a veracidade e a validade da abordagem destes pontos, a ênfase neles esconde um erro que se comete constantemente, posto que é fruto direto do paradigma jurídico-administrativo: a ideia – ingênua – de que *o funcionamento institucional é a adaptação a um texto*. Assim sendo, a proposta de um novo texto – escrito pela nova lei – não deveria apresentar maiores problemas, pois seguiria a mesma regra do procedimento anterior. Evidentemente que não se encontraria facilmente alguém capaz de admitir que compartilha este ponto de vista ingênuo, mas o vemos figurar toda vez que a análise de todos os problemas do funcionamento institucional é remetida à questões de ordem administrativa. A insistência neste ponto de vista leva ao embaraço frente a várias questões que ocorrem no cotidiano escolar que não podem ser compreendidas senão à luz de considerações mais aprofundadas do funcionamento institucional.

Uma instituição é algo bem mais complexo do que sua formalização em um texto que é, ademais, na maior parte das vezes, apenas sua declaração de intenções e de intenções, como sabemos, o inferno está cheio. A aposta na capacidade da instituição de se adaptar ao texto que a constitui prima, ainda, pela crença desmedida na condição contratual das relações, ou seja, na capacidade que todos os envolvidos têm de entender racionalmente seu papel e desempenhá-lo a contento. Os eventuais deslizes devem ser atribuídos a um desvio de entendimento ou descumprimento do papel retratado no texto institucional.

A ingenuidade deste ponto de vista pode ser abordada em vários níveis: há uma confusão entre instituição e organização; há uma desconsideração de que numa organização a relação entre seus membros tem outros condicionantes, para além da racionalidade contratual; há a perspectiva de um nível de funcionamento de excelência

da organização, cujo ponto ótimo resta um problema obscuro de difícil delimitação. Em si mesma, essa ingenuidade não é aleatória, mas participa daquilo que Dubet (2002) propôs chamar de declínio da instituição.

O que caracteriza a instituição, seja qual for a especificidade de seu objeto e tarefa, é a constituição de um programa institucional, ou seja, a forma que dá a *sua ação sobre o outro*. “ ‘Programa’ é entendido aqui no sentido que a genética e a informática dão à palavra ‘programação’ e não certamente no sentido político de sucessão de proposições anunciadas.” (DUBET, 2002, p. 13, tradução nossa, grifos do autor). Um programa é, então, um regime de funcionamento *inscrito* nas relações sociais e não um texto *escrito* em proposições declaradas que se propõem serem seguidas. Como tal, ele é a base em torno da qual a socialização entre os envolvidos se dá, sem a qual estes correm o risco de se perder em crises de identidade, já que aquilo que os referencia, uns em relação aos outros, perdeu sua pregnância.

Quanto mais nos afastamos deste programa institucional, menos o trabalho sobre o outro se apresenta como o complemento de um papel e mais é uma experiência compósita, experiência que reenvia à experiência, ela também compósita, dos ‘objetos’ deste trabalho. Nós vivemos hoje em dia a decomposição dos elementos e das representações que o programa institucional tinha tido a capacidade de integrar em um sistema percebido como mais ou menos coerente. (DUBET, 2002, p. 14, tradução nossa)

O desmantelamento dos programas institucionais abala o solo do funcionamento institucional, pois abala um fundamento importante que dá objetividade ao laço social. “O que resta de identidades e de capacidades de ação quando se sai do programa institucional? Pode-se fundar as relações sociais sobre os projetos solitários dos indivíduos e os contratos que eles estabelecem mais ou menos livremente?” (DUBET, 2002, p. 15, tradução nossa).

Essa transformação da condição institucional, que segue em si mesma a própria transformação do lugar do Mestre pelo do capitalista – o mestre contemporâneo – joga os indivíduos numa simetria que, tendo rompido com este lugar prevalente inscrito antes pelo programa institucional, tende a gerar as crises de identidade e um empuxo à anomia institucional. E é essa transformação, também, que seria responsável pela tendência de crítica às instituições e na crença em sua reforma que se pôde observar nos últimos trinta anos. A escola obviamente não ficou fora deste movimento mais amplo de

crítica institucional, constituindo, ao contrário, um caso exemplar, tão exemplar que tornou necessário a alguns – é o caso notável de Larrosa Bondía (2017) – a tentar inverter a curva defendendo um *elogio à escola*. Elogio à escola que não é senão a tentativa de patrocinar uma recuperação do programa institucional da escola perdido nas formas múltiplas e destituíntes de sua instituição.

Esse declínio da instituição nada tem a ver com uma perda de prestígio da escola em nossos dias. Por mais que seja criticada, a escola segue sendo defendida, reforçada, reformada, ampliada em sua extensão, de tempo – jamais se consagrou tanto tempo à escolarização – de público – jamais se viu tanta diversidade na escola – de finalidade – surgem nos dias de hoje escolas para pais, para a terceira idade, etc. A própria educação inclusiva é um projeto que se aninha nessa ampliação de sua extensão. Seu declínio institucional parece se dar de modo composto e proporcional com seu crescimento organizacional: *a instituição degenera em organização*. Não se pode compreender isto enquanto persistir uma confusão comum que faz destes dois termos – instituição e organização – termos sinônimos. Num mundo administrado como o nosso, esta confusão não é apenas fruto de má compreensão, mas, sobretudo, faz parte de um projeto.

É nesta confusão entre instituição e organização que residirá, para nós, o maior dos mal-entendidos, pois se a maior parte das instituições é organizada, não é evidente que todas as organizações sejam instituições, isto é, as organizações engendrando uma forma particular de socialização. Ao contrário eu defenderia mesmo a tese segundo a qual o crescimento e a complexidade das organizações participam do enfraquecimento das instituições. (DUBET, 2002, p. 23, tradução nossa)

Cada vez menos institucionalizada e cada vez mais organizada, a escola vive um problema da ordem da *legitimidade*. Muito afeita à tarefa de manter suas rotinas com o máximo de rendimento possível, a escola por essa via deixa sua especificidade institucional para se ver igualada a todas as outras organizações; pelo menos é o que parece mostrar o furor avaliativo que inundou as organizações em nome da maximização do rendimento e que segue o mesmo *script* independentemente da especificidade da instituição em questão: frente à avaliação todos os gatos são pardos! Esse caráter cada vez mais protocolar das avaliações organizacionais e o achatamento institucional que ele acarreta é um signo evidente do fenômeno do declínio da instituição.

É nesse cenário que surge a proposta da educação inclusiva: numa escola que é pouco escolar; numa instituição que tende à organização, preocupada em demasia com suas rotinas, ou seja, mais atenta às necessidades administrativas e operacionais do que as de seus objetivos de trabalho; numa organização, que apesar de pública, se vê capturada por uma lógica que na essência é privada, pelo menos quando permite que se sustente, em seu nome, a ideia de que ela deve servir aos projetos individualizados de futuro promissor de seus alunos.

É nesse cenário, também, que a perspectiva aberta pela escola inclusiva reabre a pergunta *O que é uma boa instituição?*, questão que, num contexto capturado pelo signo da administração aparece marcada pela ideia de *excelência* – os critérios avaliativos dando a medida desta excelência. Sobre este ponto, podemos nos lembrar do exemplo de Bonneuil, em sua renúncia ativa do reconhecimento administrativo que traria consigo todo o cortejo de exigências organizacionais paralisantes do bom funcionamento institucional. Em Bonneuil a questão da boa instituição não parecia estar colocada em termos de *excelência*, mas, antes, de *suficiência*. Não se trata de ostentar resultados notáveis, mas de prosseguir na pesquisa que serve a manter o trabalho institucional em condições de promover seus efeitos.

Ivan Illich em *Deschooling the society* (1995)³² já havia demonstrado a mesma inquietação quanto ao funcionamento institucional. Assinalou a criação das escolas e de todo o processo de escolarização da sociedade, como um problema que advém da tentativa de criar uma instituição – leia-se no uso feito pelo autor deste termo, o mesmo sentido que acabamos de dar à organização – para dar forma à transmissão cultural. Para ele, as instituições servem para criar certezas e estabelecer o conforto das rotinas institucionais, sufocando as possibilidades da palavra livre, que viria desarranjar a paz institucional. Essa instituição seria fundamentalmente conservadora, voltada para proteção e reprodução de seu status quo. Como tal, ela tende a se tornar estagnada em sua função fundadora, bem como a ser patogênica, como, aliás, parece provar o surgimento histórico da psicoterapia institucional, que não é senão o reconhecimento e a proposta de tratamento do que neste contexto faz sintoma.

³² Título mal traduzido para o português, a nosso ver, por “Sociedade sem escolas”, já que desloca o epicentro da obra de uma análise criteriosa do processo de escolarização da sociedade para uma alusão de teor próximo ao estilo panfletário da crítica à escola.

Mais ainda, a consolidação destas rotinas tenderia a tirar o brilho do espontaneísmo típico das relações sociais amplas em prol da montagem de situações artificiais, quase laboratoriais, das quais se espera um controle dos resultados. Mesmo o que se ensina na escola de maneira controlada por um currículo poderia se dar, provavelmente com o maior proveito, em situações diretas nas quais os alunos fossem expostos à artesãos, trabalhadores, etc. que saberiam dar a prova mais viva de seu ofício do que a imagem pálida que um professor, não oficiado, é capaz de apresentar (MANNONI, 1988, p. 61).

Além disso, deve-se à construção destas instituições a geração de problemas que sem elas provavelmente não existiriam, ou seriam considerados de outras maneiras e com consequências totalmente distintas. É o caso das instituições especiais, de particular importância em nosso caso, posto que serviram historicamente de abrigo às crianças que eram expulsas da escola por apresentarem dificuldades em se encaixar nas atividades propostas. De certo modo, é a escola que criou a escola especial e todo o seu corolário de anexação à medicina que hoje vemos se manter no interior da escola inclusiva. Uma vez erigidas em organizações e suas rotinas, não podem impedir de acabar alimentando o próprio problema ao qual respondem, já que disso depende a sua manutenção. Assim, as prisões reforçam a criminalidade nos presos, os manicômios a loucura dos internos, a escola a ignorância dos alunos e, a escola especial, a doença – medicamente dirigida – de seus alunos.

Foi este caráter paradoxal, presente em todo funcionamento institucional, que fez com que alguns, como foi o caso de Basaglia (2009) propusessem uma anti-instituição (MANNONI, 1988, p. 76) Só uma revolução permanente na instituição seria capaz, segundo eles, de impedir a instituição de necrosar-se cristalizando suas rotinas, se defendendo de toda e qualquer inovação, fazendo com o que os indivíduos que a frequentam terminem por servir ao funcionamento da organização. Mas propor uma anti-instituição, observa Mannoni, não resolve o problema que, em essência é bem mais complexo, uma vez que essas revoluções permanentes levantam, com frequência, defesas grandes erigidas contra o risco de perda de identidade que as mudanças trazem. No fim das contas, o maior saldo que a experiência histórica das anti-instituições parece ter deixado foi o de revelar que a força das rotinas não vem apenas da coerção organizacional aos indivíduos, mas, antes, da própria adesão destes a elas, por força da

identidade que elas oferecem. No fundo coincidem com a mesma dinâmica que caracteriza a neurose – da qual retiram sua força – sempre tendente a conservar seu funcionamento com o medo de que a mudança traga um terreno desconhecido e menos confortável.

Na reforma da escola inclusiva as coisas não se passaram de modo diferente. Acostumados com a aula, enquanto rotina institucional, os professores não puderam perceber senão com bastante apreensão a chegada dos alunos psicóticos e autistas, uma vez que com estes esta rotina se vê ameaçada. Pouco tendendo a permanecer na sala de aula, criam um abalo na rotina escolar que costuma encontrar respostas defensivas, que vão desde a adaptação de *atividades pacificadoras* – tais como deixar este aluno desenhando enquanto os outros fazem outra atividade conjunta, apenas por ter percebido que o desenho é algo que o mantém calmo, sem perturbar a aula – até a reação ativa reivindicando a presença de uma auxiliar para aquele aluno menos na perspectiva colaborativa, do que na de desobrigação da responsabilidade. O entendimento individualista que atribui ao professor a ocorrência destes acontecimentos, bastante comum na prática escolar, além de um erro que segue a mesma ingenuidade que sublinhávamos acima quanto a pensar no funcionamento institucional como a adaptação a um texto, é uma violência contra este professor que é instado a assumir individualmente o peso da negação do papel da organização na causa do problema.

O exemplo dado por Mannoni na escola experimental de Bonneuil é extremamente eloquente e inovador em termos da resposta à pergunta sobre o que é uma boa instituição. O peso e o valor desta experiência – ainda em curso embora bastante transformada após a morte de sua idealizadora- ainda aguarda a justiça de sua consideração. Em geral, não atinge senão o grupo dos psicanalistas interessados na escolarização das crianças autistas e psicóticas, como se a história desta instituição nada tivesse a ver com a história da educação especial e como se ela não antecipasse – de fato aconteceu bem antes de todo o movimento da educação inclusiva que só tomou forma na década de 90 – tanto a questão da inclusão, como um modelo de trabalho para a educação.

Se nos referimos à experiência de Bonneuil nos capítulos anteriores com o objetivo de demonstrar a maneira como ela deu forma ao discurso analítico, adotando

uma atitude de pesquisa e uma abertura institucional, ou seja, exatamente evitando que a psicanálise comparasse aí como teoria mestra, propomos retomar aqui essa experiência sob outro ângulo, o da evocação de elementos para pensar a questão do que é uma boa instituição. De saída, anunciemos sob a forma de uma tese o ponto que, tanto condensa o essencial, a nosso ver, de sua proposta, como, também, sublinha em que essa proposta se difere radicalmente da tendência atual de resposta à questão. *A boa instituição não é aquela que prima pela excelência, mas pela suficiência: a que é suficientemente boa.*

Instituição suficientemente boa

A referência à Winnicott (1993) – autor do conceito da mãe suficientemente boa – para aludir ao problema da composição da instituição é feita pela própria Mannoni. Será justamente na capacidade de faltar às necessidades do filho, da impossibilidade de estar sempre ali de modo perfeitamente ajustado, a cada momento que a criança clama desde sua necessidade, que a autora verá a inscrição, do lado do bebê, de uma possibilidade para que se instale o desejo. A ideia de uma suficiência possível, mais do que uma excelência completadora servirá de base à Mannoni para pensar, igualmente, a lógica da instituição. Não para pensar a instituição de modo psicologizante, mas para destacar o que há nela de ancoragem no laço social e evitar o caminho de pensá-la ao modo meramente contratual. Além disso, já se trata aí de dar relevo ao tipo de mobilização que as crianças psicóticas e autistas geram na instituição escolar. Normalmente elas fazem repetir na escola o que vivem na família, ou seja, um excesso de atenção em função dos riscos que representa, de sua periculosidade. Elas costumam realizar – sem o saber, nem poder usufruir disto- de um modo inusitado o ideal da escola progressista da criança no centro do processo educativo; só que o realiza ao modo panóptico, ou melhor, explicita o quanto esse ideal é, no fundo, construído conforme o modelo panóptico, consubstanciado por tudo aquilo que os vários saberes dos especialistas conferem à observação.

Quando essas crianças poderiam matar aula, por exemplo, sem que este gesto fosse lido como fuga? A elas, em geral, não é dado nenhuma possibilidade de refugiar-se em algum canto da escola, nem de brigar com o colega, nem de esquecer seu

material, sem que cada um desses gestos sejam lidos desde o que se armou a partir dos vários saberes especialistas. O que a criança reencontra aqui é o arbitrário materno, do qual se esperava que a escola pudesse livrá-la, por ser a primeira instituição pública que chega à vida da criança, e que pode relativizar o peso da leitura que a família faz dela. O que chamamos aqui de arbitrário materno tem a ver com a violência da interpretação (AULAGNIER, 1979), violência inevitável em todo processo educativo, já que parte da assimetria constitutiva do laço parental.

Em relação à linguagem, o bebê recém-nascido não detém os meios de dizer o que quer, o que sente, nem quem ele é. Toda essa capacidade advirá de sua alienação às palavras, sentidos, inicialmente dados pelo outro/Outro. Só num segundo tempo, se tudo correr bem, se poderá seguir o tempo da separação destes significantes em direção a *fazer algo com o que fizeram de mim*. Que a criança antes da falar seja falada é um fato de estrutura.

Não se pode escapar, portanto, da violência da interpretação, mas se pode ajudar a criança a confrontá-la dispondo-a a outras interpretações. É comumente na escola que a criança pode descobrir que o que não pode em casa pode na casa dos outros, por exemplo. Com essa simples constatação, ela descobre a castração dos pais, ou seja, o fato de que a lei não é escrita por eles, mas, ao contrário, que eles também a obedecem. Mas, para tanto, é necessário que a lei – chamada de paterna pela psicanálise – entre em jogo separando a criança desta interpretação violenta, abrindo espaço para sua própria interpretação. Muitas vezes o saber do especialista entra num lugar de oferecer os meios para que essa interpretação violenta se coloque reproduzindo o quadro do arbitrário materno. E será por força da própria formulação da ciência – em sua forma tecnicista dominante em nossos dias – que o professor será induzido a confundir como sendo observação, o que não é senão interpretação. A observação, procedimento que a ciência reputa como ligado apenas às evidências, é uma operação discursiva que, como outra qualquer prepara o observável por um sentido que já existe antes dele: é, portanto, interpretação.

Foi necessário Freud para marcar o perigo desta interpretação confundida com observação e desferida *contra* o sujeito, desde uma grade de saberes prévia ao encontro com este e fora da possibilidade de confrontação por parte do sujeito. A esse gênero de

interpretação ele chamou de *interpretação selvagem* (1996o). *A interpretação selvagem é aquela que salva a ciência contra o sujeito!* Enquanto a violência da interpretação pode ser pensada como necessária e positiva, sempre quando ela assume a forma educativa da mãe que interpreta seu bebê, a interpretação selvagem sempre toma a forma negativa de impor ao sujeito e contra ele a força de um enunciado que não interessa senão à estratégia de poder que demanda à ciência seu endosso.

Na escola se deveria fazer a economia da interpretação dos professores, demasiadamente escondida por trás da relação técnica que se pretendeu ver colocada a dita relação pedagógica. *Uma instituição suficientemente boa é aquela que permite que se crie entre a interpretação docente e a resposta do aluno um espaço de abertura para o sentido e não seu esgotamento*, que proíba, portanto, a interpretação selvagem. O trabalho de escuta de professores, que desenvolveremos mais a frente, parece ser uma alternativa importante de mobilização desta interpretação, capaz de permitir tanto a restituição do valor interpretativo da dita observação, quanto a possibilidade de sua relativização e reposicionamento dos campos do saber e do conhecimento.

A pedagogia que aderiu ao discurso científico soube escoar da relação intersubjetiva a dimensão amorosa, transferencial (VOLTOLINI, 2019b), propondo, para pensar como deve se dar a legalidade dessa relação, num modelo técnico, normatizável e replicável por cada professor. A ideia de caso – *case*, para darmos o nome técnico que o configura – por exemplo, recuperada por essa perspectiva na direção objetivante, a semelhança da medicina serviu para recalcar que o caso – *affaire* – que existe entre o professor e o aluno é, antes de tudo, um caso amoroso. Uma discussão de caso de aluno, à diferença das discussões médicas, costuma revelar muito mais essa dimensão amorosa, com os tons emocionais correlatos, a presença nítida das fantasias mobilizadas, as reações intempestivas, etc. Freud soube mostrar com o conceito de transferência que toda pretensão de uma relação técnica com o outro encontra um limite, aquele da entrada em jogo do amor.

A relevância do que tal criança *diz* ao professor – assim como se fala que tal coisa me diz muito respeito – do quanto e do como ela conta ao professor, mas, também aos colegas é uma dimensão fundamental em uma instituição suficientemente boa. É isso que permitirá um manejo dos impasses que fazem obstáculo ao trabalho inclusivo e

que bloqueiam as relações, destituindo a autenticidade e espontaneidade delas. O fechamento dessa espontaneidade e autenticidade pode ser rapidamente diagnosticado a cada vez que reparamos que a leitura da criança se cronificou. “É aconselhável que a criança mude de lugar assim que se estabelece um estereótipo adaptativo. No que se quebra *entre* dois lugares intervém a mudança, com seus efeitos de ‘cura’” (MANNONI, 1988, p. 83, grifos da autora).

Para ser suficientemente boa é preciso faltar à resposta imediata, sem intervalo, é preciso, pois, experimentar-se desde uma *inconsistência* fora da qual nenhuma *existência*³³, fundamental para que o sujeito emerja, poderá se dar. Se a interpretação estiver sempre ali, a fechar o campo do sentido, ela trabalhará para impossibilitar o próprio campo do sentido.

É na *inconsistência da excelência* escolar que a própria excelência, digamos assim, acontece. Poderíamos pensar aqui no valor da expressão *necessidades educativas especiais*, forjada nos interstícios das políticas públicas de inclusão. Sua criação representou o desejo de que as instituições buscassem atender adequadamente essas necessidades, meio pelo qual se esperava a garantia de uma excelência no processo inclusivo. O próprio termo *necessidades*, embora com pertinência na linguagem que o concebeu, dá a pensar na diferença entre necessidade e desejo. Atender plenamente as necessidades da criança equivale, segundo Winnicott a bloquear o caminho que dá acesso à constituição do desejo e da ilusão, campo que para ele é decisivo para a saúde psíquica.

Obviamente que não se trata de evitar a plenitude deixando de modo programado de atender as ditas necessidade ou algumas delas, mas o cerne dessa observação recai sobre a possibilidade de se considerar outro campo de atenção, aquele que se compõe da resposta do sujeito à satisfação para diferir, então, a intervenção. O sujeito é aquilo que excede a resposta institucional. “Dito de outro modo: o homem não vive só de instituição ou de resposta mecânica à necessidade. É necessário que ele tenha

³³ Termo utilizado por Lacan (2007) para se referir ao real e que serve para marcar que algo fica de fora da operação de simbolização criando uma borda que permite à própria simbolização uma eficiência constitutiva. Numa fórmula condensada poderíamos propor que: o simbólico insiste, o imaginário consiste e o real ex-siste. Um excesso de consistência – prevalência desmesurada do registro imaginário cobre os outros dois, pode bloquear o caminho para simbolização.

alguma coisa outra que lhe concerne, na qual sua vida possa se jogar, se interpretar e se compreender” (GOMEZ, 2005, p. xxvi, tradução nossa).

Trata-se de abrir e de manter aberto um caminho para que algo da vida aconteça. Não por acaso, Mannoni vai chamar estes lugares de *lugares de vida*³⁴. Trata-se de pensar neles como lugar de experiência e não como lugar de atendimento. Uma rica experiência cultural, sem os empalidecimentos que uma instituição de acolhimento, particularmente as de atendimento às crianças ditas especiais, costuma dar à experiência escolar, era a regra de ouro do funcionamento de Bonneuil. Esperava-se de uma *educação nua*, livre das formas pedagógicas conferidas normalmente pela escola, um alimento substancial para que o sujeito pudesse fazer uma experiência no pleno sentido da palavra. Ao contrário do que se poderia pensar, para Mannoni este princípio de trabalho não derivou de nenhum ideal de educação, embora se possa pensar que continha a influência de sua leitura de Ilich, mas derivou, muito mais de uma constatação de que à essas crianças ocorria com frequência, graças a hiper objetivação que o discurso médico faz delas, ter poucas possibilidades de experiências verdadeiras, já que passavam seus dias de semana às voltas com os múltiplos tratamentos que lhes eram prescritos.

O contato com situações sociais reais, nada simuladas nem controladas higienicamente, era estimulado e disso se apostava que pudesse fazer as vezes da instalação de uma dialética da relação comumente perdida no autismo ou na psicose. A própria proposta dos chamados lares do interior, que eram lugares para onde as crianças eram enviadas de tempos em tempos para a casa de famílias que consentiam em colaborar, albergando-as para uma curta estadia, advém de uma leitura sobre a importância dessa abertura para o exterior, uma das bases fundamentais do conceito de *instituição estourada*.

A noção de instituição estourada (*eclatée*), que foi por nós introduzida, tem em vista aproveitar e tirar partido de tudo o que de *insólito* surja (esse insólito que, pelo contrário, tem-se o costume de reprimir). Portanto, em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece sobre uma base de permanência, *aberturas* para o exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo, estadas fora da instituição) O que sobra: um lugar de recolhimento, um retiro; mas o

³⁴ Dessa assertiva surgiu em São Paulo no ano de 1990 a pré-escola terapêutica Lugar de vida, em estreita solução de continuidade com a experiência de Bonneuil.

essencial da vida desenrola-se em outra parte – num trabalho ou num projeto no exterior. Mediante essa *oscilação de um lugar ao outro*, poderá emergir um sujeito que se interroga sobre o que quer. (MANNONI, 1988, p. 79-80, grifos da autora)

A alternância dos lugares enquanto abertura para o exterior é, também, além de um princípio fundamental da proposta, uma diferença crucial com o que encontramos na escola inclusiva. Nesta última, a proposta é a de oferecer o máximo possível de coisas no interior da escola. É o que aparece, de modo implícito, na fórmula constante em todo documento dessa proposta sob o nome de acessibilidade e permanência. Trata-se de com estes dois termos garantir que a criança tenha acesso à estrutura e que esta ofereça os meios para sua permanência. Uma eventual alternância não é tematizada, embora na prática ela as vezes ocorra, mas de modo aleatório, sem que por isso se pense que ela tenha um valor no processo. Temos proposto incluir o conceito de alternância na fórmula clássica das políticas institucionais inclusivas, tornada assim: acessibilidade, permanência e alternância.

O termo alternância não serve apenas para marcar a abertura para o exterior, no sentido de frequência a outros lugares, mas de uma abertura, também, em termos de terminalidade do processo. Sabemos que, com muita frequência a questão da terminalidade escolar dessas crianças se coloca como um problema insolúvel que, não faz senão retomar a fantasia tipicamente materna de um filho eterno. Se se apresentar como uma *instituição sem saída* fere a própria lei, já que aquilo que legitima uma dada instituição vem não apenas de sua definição essencial, mas, também, de sua linha de borda em relação às outras instituições que em conjunto formam o social mais amplo. A escola deixa de ser escola se não posso vislumbrar que do lado de lá dela, para fora de seus muros e de seu tempo, há outra coisa; um útero do qual não se pode nunca sair mostra o horror de tal imagem. “A vida é o que acontece enquanto você está ocupado fazendo outros planos”³⁵ lembra sabiamente John Lenon na canção “*Beautiful boy*”

Por outro lado, a ideia de retomar o que há de insólito na experiência sem reprimi-lo, lembra, também a possibilidade de dialetizar a diferença de comportamento apresentada em vez de suprimi-la como inadequada. Frente aos ditames organizacionais fica difícil não censurar e logo buscar suprimir os comportamentos ditos disfuncionais

³⁵ Trecho da letra da canção *Beautiful boy* feita por Lenon em homenagem ao seu filho no álbum, *Double fantasy*. Trata-se de referência à frase de Allen Saunders publicada na revista *Rider's digest*.

dessas crianças. Suprimir o insólito, ou seja, aquilo a que falta a solidez da organização, é suprimir a manifestação de um sujeito que por vezes não encontra outro modo de se manifestar; é suprimir, enfim, sua própria existência em prol de outra artificial condicionada pela leitura institucional.

Esse insólito, não por acaso, costuma gerar maiores problemas quando atinge aquelas questões que se esperam suprimidas da vida dessas crianças: como a sexualidade e o dinheiro. É neste campo que vemos a eternização do bebê aparecendo em suas formas mais evidentes. Ninguém espera dessas crianças que poderão um dia namorar ou mesmo manejar suas finanças: quem cuidará dele quando eu morrer?!

Essas questões da vida costumam entrar no espaço escolar e aí encontrar entre as crianças e jovens ditos normais um abrigo, discreto e controlado, próprios à *regra da interdição*. Na interdição – inter-dito – a palavra está presente marcando um limite sobre o qual se pode falar: não se pode fazer como se quer, mas se pode falar como se quer! Para as crianças e jovens autistas e psicóticos a sexualidade não está interdita, ela está suprimida; sua supressão não deixa espaço para que se fale dela e, portanto, a imaginação de seu acontecimento resta impossível. A interdição restringe oferecendo: *agora e com ela não, mas no futuro e com outras sim*. A supressão apenas restringe e o faz de modo a exterminar sua possibilidade em qualquer tempo. Mais uma vez a escola se torna fechada para a vida, uma espécie de bolha de proteção – contra o que? – que dificulta que o que se aprenda aí encontra um lugar no mundo: *uma escola voltada e votada para a escola não é uma escola para o mundo!*

O principal problema que a regra da excelência institucional representa – e que essa reflexão sobre a inconsistência institucional e de valorização do insólito em seu interior visa desconstruir – é sua perspectiva de construção de um texto ideal, pensado em função de um Bem. Toda medida de excelência visa inscrever o ato do lado do bem e neste caso seria bom nos lembrarmos do dito popular de que o ótimo é inimigo do bom. “Estar do bom lado do mundo” (GOMEZ, 2005, p. 105, tradução nossa) eis o fundamento de todo projeto de excelência. Essa excelência é muitas vezes construída, entretanto, às custas de uma violência institucional, aquela que força os elementos a se comportarem dentro da racionalidade do bom funcionamento.

“Uma boa instituição – inclusiva – é aquela: (1) que sabe suprimir ou atenuar ‘as violências que decorrem do bom funcionamento da própria razão’ (GOMEZ, 2005, p. 36, tradução nossa); (2) que sabe discernir e se proteger da “banalidade do bem” (GOMEZ, 2005, p. 74, tradução nossa); (3) na qual o indivíduo é não apenas respeitado em seus direitos e atendido em suas necessidades, mas interpelado como sujeito; (4) que não confunda paz com silêncio, conflito com confronto e não busque suprimir de seu horizonte todo e qualquer conflito: o conflito deve ser sua política; (5) que permita a construção de histórias de vida ; (6) que não construa um discurso único feito a Babel que a levaria ao céu, mas que encontre o Deus anarquista (GOMEZ, 2005, p. 37) que dividiu as línguas para impedir o sonho insano do homem de reduzir a diversidade na unicidade da língua; (7) que consegue manter um espaço de jogo, onde algo do brincar encontre lugar sem se ver sufocado pela seriedade institucional, normalmente ligada a obsessivização de suas rotinas.

PROFESSORES, SUA FUNÇÃO E SUA FORMAÇÃO

Muito embora seja preciso destacar que a escola não é feita apenas da relação professor aluno, nem que o sucesso de um projeto inclusivo dependa do que se passa nessa relação, evidências que se esquecem com frequência por força da ênfase que se deu à relação técnica que os marca na pedagogia, é necessário e importante nos determos um instante do lado do professor. O projeto da escola inclusiva representou uma exigência maior para sua função institucional e acrescentou novos itens à agenda de sua formação. Em solução de continuidade com toda a formação que ele recebe comumente – a despeito do que se pudesse esperar de revolucionário neste assunto já que se está propondo uma revolução paradigmática – a chegada na escola desse novo público que antes, ou estava fora dela, ou presente nas escolas especiais, não foi capaz de fazer a crítica da formação docente.

Em trabalho anterior (VOLTOLINI, 2018) fizemos o balanço dessa formação, bem como o levantamento de algumas propostas de intervenção. Em geral, o que vimos foi o adensamento da perspectiva conceitual-instrumental, baseada numa visão contratualista e tecnicista da relação professor-aluno, com o acréscimo de uma leitura medicalizante dessas crianças. Acreditou-se que seria importante, mesmo crucial, informar os professores sobre o que representa estes quadros, suas especificidades de funcionamento, caminhos de estratégias de trabalho. Neste sentido, tratou-se de constituir um discurso racional sobre o aluno da inclusão. Não insistiremos mais sobre este ponto, já bastante trabalhado anteriormente, mas se o sublinhamos aqui é para adentrar na questão de um elemento, a nosso ver, essencial e decisivo no trabalho pedagógico e que é normalmente deixado de fora desta perspectiva formativa, a saber: a *dimensão de interpretação do professor*. Que esta seja deixada de fora não impede que reivindique seus direitos mesmo assim durante o processo formativo, seja qual for a concepção que o guie. Indica, apenas, que se ocorre de estar presente não chega a ser formalizada no discurso da formação e, portanto, a não ter nenhum tratamento teórico nem a ocupar alguma dimensão técnica.

Na prática, o que vemos como resultado direto dessa formação medicalizante é a presença e circulação de *diagnósticos leigos* por parte dos professores, feitos fora de

qualquer formação suficiente para tanto e de qualquer função específica do trabalho docente, que não inclui diagnosticar. Vê-se, igualmente, um aumento exponencial de encaminhamentos de crianças aos médicos para obtenção de diagnóstico e tratamento, colocando sob suspeita o caráter inclusivo da escola, afinal como posso chamar de escola inclusiva uma escola que mais devolve aos especialistas as crianças do que as retoma deles?

Em sua defesa, os professores costumam dizer que não estão diagnosticando, mas observando sinais que podem consubstanciar a hipótese a ser confirmada devidamente pelo especialista médico. O fato subsequente de que estas suspeitas dos professores encontrem confirmação no diagnóstico médico não deve ser entendido como a correção de suas observações; os professores não se tornaram bons médicos. Ele é, antes, o resultado direto de duas coisas: (1) da nova configuração do saber médico-psiquiátrico que reduziu sua clínica à identificação de transtornos descritíveis em termos universais e do estabelecimento de protocolos específicos de tratamento; (2) da adesão acrítica do discurso pedagógico às tipologias médicas, consequência direta do declínio do programa institucional que dava esteio a sua função.

Com os médicos menos médicos – por força da redução da clínica à prática do exame e por terem, também, se rendido à ideologia e a indústria farmacológica – e com os professores menos professores – por terem permitido que sua função e sua formação fossem cada vez mais sendo definidas por outros discursos – como bem demonstrou Tardif (2002). com seu conceito de *heteronomia formativa* – proliferam no cenário escolar diagnósticos que viram *bio-identidades*: surgem os *alunos laudados*! Procedimento que costuma ser veementemente reforçado pelo prestígio médico com a justificativa de que a identificação precoce de um problema significa melhor capacidade de seu tratamento, o que se é bem plausível no campo das doenças em geral, é bastante duvidoso quando se trata de questões no campo do mental. Perde a educação, perdem as crianças. Os diagnósticos proliferam na escola com a mesma dinâmica, que se pôde observar mais amplamente na sociedade, das *fake news*; eles encontram rápida adesão pelo valor de crença que veiculam, mais do que pelo seu valor de verdade. Fenômeno que certamente deveria merecer melhor atenção nas pesquisas.

De nossa parte e para nossos fins se o evocamos é para abrir espaço para tratar deste elemento renegado na formação docente, a interpretação do professor. Já se soube bem demonstrar (PERRENOUD, 1994) que a prática escolar se presta pouco ao estabelecimento de condutas padrão, protocolares, replicáveis por todo professor uma vez que já se mostraram eficazes em outro contexto. Essa evidência não impediu, entretanto, que se criasse a chamada *prática baseada em evidências* (*evidence based practices*) também no campo da formação docente (GAULTIER; BISSONETTE; RICHARD, 2007)

Que o que caracteriza a prática docente seja da ordem da *urgência e do improvisado* (PERRENOUD, 1994), já que a sala de aula é um encontro social vivo e relativizador de todo e qualquer planejamento, implica que consideremos a interpretação do professor ocupando um lugar central em todo o processo. Se ele acha que seu aluno é autista e entendeu que os autistas aprendem de um determinado jeito, isso o induzirá a uma dada ação e não outra. A interpretação é a percepção balizada pelo saber. Mas em que condições se constroem nossos conhecimentos? A formação docente tenta dar a essa questão um tipo de resposta, em geral tributária da tese consciencialista do conhecimento: a de que a ação do professor é o resultado direto daquilo que ele conhece, é a transformação do pensamento em ato.

Desde a psicanálise fomos levados a rever este ponto de vista acentuando a divisão entre o conhecimento e o saber³⁶; o primeiro da ordem da consciência se constitui através de saberes referenciais; o segundo, da ordem do inconsciente é tecido como um saber textual. No primeiro valem as regras epistêmicas, no segundo as míticas, ligadas ao gozo. Claro que essa distinção tem fins apenas retóricos já que na mente humana a separação não existe; ambos se acham entrelaçados e em relação de múltipla afetação. A formação docente, de base consciencialista, acredita poder condicionar a percepção do professor treinando-a a partir de certos saberes referenciais e, no limite lapidando sua interpretação. Graças à dupla afetação do saber e do conhecimento isso pode mesmo em parte ser conseguido, mas não pelas razões imaginadas, mas, antes porque os tais conhecimentos referenciais encontraram assento em algum lugar do saber inconsciente. O professor não interpreta apenas de seu lugar de

³⁶ Uma discussão pormenorizada desta diferença entre saber e conhecimento será feita por nós mais adiante em particular na seção “crianças fora-de-série”.

conhecimento, o que o faria igual ao Dr. Spock do filme “Jornada nas estrelas”, que, por ser meio humano e meio alienígena, era capaz de julgar sem que intervisse neste julgamento nenhuma emoção. Ao interpretar, o professor o faz desde sua posição de sujeito e nela interferem todo o universo desejante que o constitui.

A formação docente consciencialista privilegia o raciocínio dedutivo e coloca a indução apenas como um caso intermediário da ação docente. A indução é o procedimento que vai do singular da situação para o geral da teoria, enquanto a dedução é aquele que vai do geral da teoria para o singular da situação. Graças ao entendimento que situa a dedução no lugar mestre da ação docente, esse modelo formativo não pôde senão desembocar na querela: professor técnico – formado nas práticas baseadas em evidências – versus professor reflexivo – aquele que age e reflete sobre sua ação antes e durante seu trabalho. Essa querela termina por escamotear a presença do elemento do saber, cuja dinâmica se joga fora de qualquer processo reflexivo. *O saber é aquilo que induz a percepção e não disciplina esta última; não há disciplina que controle o saber, só aquela imposta pelo gozo.* Ele não se deixa moldar pela razão, ao contrário tende a moldá-la para que fique mais conveniente ao desejo.

Poder-se-ia objetar neste ponto dizendo que se não pode ser disciplinado não é assunto que deva ser considerado no plano da formação, processo todo ele condicionado por uma perspectiva de disciplinamento. Objeção importante para a qual podemos apresentar a resposta seguinte: que não possa ser disciplinado não significa que não possa ser interpelado – a análise é mesmo a invenção freudiana para esta interpelação. Poderia se objetar, ainda, que se o saber só pode ser interpelado numa análise que o deixe de fora da questão da formação e o relegue ao desejo de cada professor de realizar sua análise. Nova objeção importante e o próprio Freud – que considerou a questão do papel da psicanálise na formação do professor – tratou mesmo esta perspectiva recusando a colocar a análise como uma exigência prévia a uma formação docente. Mas se o fez foi mantendo, em seguida, uma brecha para que se pensasse em outra alternativa quando em suas reflexões sobre o futuro da terapia analítica (1996d) ele destacou que este futuro passaria certamente por uma ampliação da técnica para outros contextos, conservando seu rigor teórico, mas adaptando-a ao outras finalidades.

Na prática cotidiana docente, estar às voltas com a urgência e a improvisação quer dizer que estamos num espaço onde a emergência do sujeito do inconsciente é muito oportuna. Imbert brilhantemente destacou isso dizendo que a sala de aula é um “acelerador do inconsciente” (IMBERT, 2005). Quando se trata do trabalho com as crianças autistas e psicóticas essa aceleração se faz ainda mais evidente, como fica bem claro pelo relato reiterado dos professores sobre seus sonhos com esses alunos – ou, ainda, de seus pesadelos. A presença desestabilizadora deles em sala de aula é motivo de muita implicação. Queremos dizer com implicação algo muito preciso e que pode ser atestado no fato de que dificilmente o professor consegue com esses alunos o que consegue com os outros, a saber: *tirá-los de sua cabeça!* Donde seu sonho, tantas vezes declarado, de que alguém na escola se ocupe dele: se eu tiver que lidar com ele o que faço com os outros trinta e cinco? Ao proferir esta frase, o professor não se dá conta de que explicita a exclusão – involuntária, mas que envolve seu desejo – que faz desse aluno, não porque ele o abandona ao seu destino, mas porque o toma num lugar de destaque que não lhe permite experimentar a oscilação típica de lembrar e esquecer que ocorre por parte do professor com todo aluno. À diferença da dita memória saudável, a memória traumática, como nos esclarece Boris Cyrulnik em vídeo exposto no YouTube (2012), é aquela que não sofre modificações com a ação do tempo: ela é aquela que não se pode esquecer.

Pois bem, estes alunos que não podem ser esquecidos são os alunos traumatizantes. É preciso destacar o que a experiência nos mostra, que embora funcione assim para maioria dos professores, há aqueles que, por razões idiossincráticas parecem ter uma grande habilidade para o trabalho com eles. Certamente isso se deve menos a um elemento qualquer de valor específico em sua formação, do que algo presente em sua constituição de sujeito. Em nossa experiência – e isso constitui nossa suspeita maior quanto à incorreção desse modelo de formação docente – esses professores bem sucedidos não são aqueles com uma super-formação, tampouco sabem explicar aos outros seu método e os segredos de seu sucesso. Com maior frequência são professores que poderíamos chamar intuitivos, se por intuição entendermos não algum dom paranormal, mas, antes, uma sensibilidade identificatória com seu aluno, que ocorre às expensas de qualquer conhecimento. Ao contrário do professor super formado, esses

professores intuitivos são, também, comumente aqueles que pouco aparecem em termos de erudição e eloquência e aparentam uma formação intelectual mais singela.

Tudo isso faz lembrar da discussão de funções exercidas entre Mme Guérin e Itard em torno da figura de Victor, o garoto selvagem³⁷. Enquanto Itard representa a figura do professor super formado, agindo mais de modo dedutivo, Mme Guérin representaria o professor intuitivo, agindo mais de modo indutivo. Claro está que não se trata aqui de desvalorizar o que há de intelectual na formação docente, mas, antes de sublinhar a presença do saber inconsciente na prática docente.

O que faz com que não consigam explicar seus métodos é menos uma suposta incapacidade explicativa do que o fato de que chegam à medida de seu ato por uma via que não se deixa absorver integralmente pelo método. De fato, não parecem chegar ao ato pela via da razão e do método, mas pela via da *certeza antecipada* (LACAN, 1998c). A ideia de certeza antecipada supõe pensar que antes que uma coisa chegue à razão, onde pode ser pensada, elaborada, refletida, ou seja, onde pode virar objeto de uma reflexão metódica, ela já tem um tratamento da ordem de uma outra lógica, da lógica do inconsciente, que constrói uma certeza – antecipada à razão metódica. Foi justamente com o apólogo dos três prisioneiros que Lacan procurou mostrar o funcionamento dessa certeza, cernir seu lugar. A pressa em concluir – podemos pensar aqui na urgência e imprevisto da atividade docente – é decisiva para que a interpretação entre em jogo. Esta pressa entra em cena porque está em jogo a produção de um resultado e não a acumulação de um saber, uma urgência do sujeito e não do relógio da aula.

A pressa em concluir põe em jogo um outro nível da ação que merece ser melhor considerada e que não o é normalmente por força da ação do modelo pedagógico que dominou a formação docente e que no fundo não é outro senão aquele que dominou o

³⁷ Trata-se de personagens do filme O menino selvagem que retrata a história de Victor de Aveyron, o garoto selvagem recuperado nos arredores de Paris em 1897 e tomado pelo célebre médico na época Jean Itard que o hospedou em sua casa com o fim de lhe prestar uma reeducação. Sob os cuidados de Mme Guérin, governanta da casa e do programa de treinamento de Itard, Victor faz progressos em suas aprendizagens que Itard insistia em atribuir aos efeitos de seu programa de trabalho, cientificamente orientado, sem que ficasse claro qual o papel que os cuidados de Mme Guérin – cuidados intuitivos – tinha em sua melhora.

pensamento pedagógico em geral. Aquele do sujeito epistêmico, consciencialista, sem desejo e sem corpo, com o qual a pedagogia fez da empresa educativa um procedimento do espírito. A psicanálise, pelo particular lugar em que situou o lugar da teoria e do método, abriu espaço para pensar a relação professor aluno fora deste modelo. Não se trata de superpor a experiência psicanalítica à educativa, mas, antes, reconhecer o parentesco entre elas, o mesmo que fez Freud alinhá-las, junto com o governar, nos três ofícios como impossíveis. Como na sala de aula, mas com objetivos distintos, o analista também está às voltas com a urgência e o improvisado, seu ofício também é composto essencialmente de um processo decisório, para o qual a teoria está presente como ponto de apoio, mas jamais como aquela que define a decisão. A teoria nestas condições, ou seja, tudo aquilo que poderia ser colocado como método de trabalho, não tem força maior do que o contato direto com a experiência.

A indução é, portanto, seu primeiro apoio independentemente do lugar que queiramos dar a ela no quadro geral de nossas intenções e de nosso planejamento. A indução é uma confiança cega com respeito ao real, é uma abertura para o imprevisto, é argumentar a partir da percepção. Já a dedução é argumentar a partir da razão, da teoria, do método. Enquanto a teoria é o lugar da ordem, o real é, por definição, o da desordem. O real é aquilo que resiste a ser visto. Contra ele as defesas se erigem para garantir um funcionamento organizado. A desmontagem discursiva que a presença dessas crianças gera na escola, ou seja, a desmobilização dos lugares que preparam o dispositivo antes que qualquer palavra venha habitá-lo, implica que elas coloquem em jogo um real contra o qual as defesas irão se erguer.

A célebre recomendação, típica como slogan de todas as revoluções imaginadas para a escola, de que é necessária uma mudança de olhar para disparar um processo real de mudança, ganha aqui todo o valor de sua compreensão. Mudar o olhar- a percepção, portanto – significa modificar o padrão interpretativo, o que nunca se faz sem a implicação subjetiva. O olhar é aquilo que define uma posição prévia de entendimento, uma certeza antecipada, anterior à razão. Mas seria importante acrescentar a isso que sempre se soube sobre o papel do olhar na constituição da cena interpretativa, a outra função do olhar que pouco ou nada se observa e que coube a psicanálise esclarecer: *o olhar não apenas lê uma situação ele a escreve!*

Lacan soube dar, por exemplo, no caso do olhar da mãe valor fundamental na constituição do sujeito. Esse olhar não olha uma criança que estaria ali, num suposto real anterior ou independente do simbólico, ele inventa uma criança. Ele é a própria interpretação violenta que oferece ao sujeito os termos de sua alienação. A força deste processo, dado que é constitutivo, não se esgota nos momentos iniciais do desenvolvimento do bebê, mas se desdobra vida afora como elemento constitutivo da experiência. Não há um só comportamento que não tenha a influência do olhar do outro, este olhar onisciente, o olhar de Deus. No campo da psicologia, o fenômeno foi flagrado como o nome de *profecia auto-cumpridora*, quer dizer o efeito de indução de comportamento no outro que se dá por força da minha certeza antecipada. Se creio, convictamente, que estou diante de alguém que não aprende termino por fazer por onde sua incapacidade se efetivar, sobretudo se disponho dos meios técnicos para isso: *O olhar escreve!*

Todo o problema é que essa questão do olhar – e nisso reside a dificuldade que se encontra sempre quando se quer transformá-lo – é inconsciente. Mais uma vez as manobras utilizadas para discipliná-lo não podem senão trombar com o valor gozoso que marca este olhar na posição própria em que ele se instala. Em nossa experiência no campo da formação de professores temos tentado mobilizá-lo por meio do dispositivo de escuta de professores (VOLTOLINI, 2018) que situa o professor em relação com sua narrativa do aluno. Nela aparecem os significantes (S1), com os quais se tece a rede do saber (S2), o que nos permite tocar algo desse olhar que escreve. Trata-se de uma experiência calcada na ideia de que *a palavra excede o conceito* e que a tentativa de disciplinar a palavra pelo conceito é impotente e, no limite, impossível. Há um saber na palavra que pode ser tocado pela própria palavra e não por uma conceituação que daria a ela formas passíveis de controle. Ao se ver confrontado com sua narrativa, dentro de um dispositivo grupal concebido para dar relevo a face significativa desta narrativa, o professor experimenta algo daquilo que trabalha na engenhosidade de sua ação. No lugar da engenharia, típica do modelo consciencialista, propomos a engenhosidade³⁸, campo mesmo da certeza antecipada e das possibilidades de elaboração. Ainda que nada desta proposta dispense a reflexão como parte do processo, é a elaboração que é visada

³⁸ As noções de engenhosidade e engenharia nos foram fornecidas por Hameline (1982).

com o fim de dar espaço e de permitir algum tratamento a isso que tem função na interpretação.

Mesmo o valor de termos bastante objetivos, típicos do universo conceitual, tais como os diagnósticos, por exemplo, aparecem em sua dimensão significativa, ou seja, na dimensão em que seu valor para o sujeito é maior do que a de seu valor sobre o objeto. À psicanálise coube recuperar a potência daquilo que os sofistas já tinham em sua época descoberto: *a palavra é performativa* (CASSIN, 2017), Isso quer dizer que ao contrário do que pensavam os filósofos gregos, para quem os sofistas eram falseadores da verdade, para estes últimos a palavra é criadora de mundo e não o reflexo de algo exterior a ela. Quando falo, *falo de* – eis aqui toda a dimensão do que os filósofos trabalharam em torno da ideia de verdade – mas também *falo à* – eis aqui o domínio da retórica, e a arte da persuasão do outro pelas ideias. O que surge com os sofistas é uma terceira dimensão na qual *eu falo por falar*, intransitivamente, de modo a destacar este *efeito mundo* que possui a palavra. Trabalhar com a narrativa do professor sobre seu trabalho é tomá-la não desde a verdade que este tenta apreender, nem do diálogo que estabeleceu com seu interlocutor, mas levar em consideração esse efeito mundo que ela cria.

Uma formação que prepare para o trabalho com as crianças psicóticas e autistas nada tem a ver com uma formação medicalizante. Ao contrário, esta última não pode senão despreparar o professor para seu encontro com esse aluno. Uma formação de professores realmente conseqüente com o que sabemos tanto dos autistas e psicóticos, quanto o que sabemos do lugar e saber do professor, é uma formação que inclui a implicação subjetiva do professor como parte de sua formação. A escolarização dessas crianças depende, antes de tudo, da condição de que sejam tomadas como alunos. Esse processo não é evidente no caso delas e um longo caminho se faz necessário até sua consecução que pode inclusive não se estabelecer como tal. Seu reconhecimento como aluno não se restringe ao reconhecimento legal, âmbito já garantido pela lei específica, mas tem que se dar, muito mais, no campo do reconhecimento subjetivo.

Mas, para isso, será necessário o professor superar a barreira que coloca essa criança num lugar de *sujeito-suposto-não-saber*. Eis aqui a operação máxima do olhar que escreve neste sujeito sua não posição como aluno. Um aluno é aquele de quem se

espera que possua uma ignorância superável pela ação do ensino, da aprendizagem e do conhecimento; é também alguém de quem se espera que seja capaz de bascular do lugar de criança para o de aluno e vice e versa. O *sujeito-suposto-não-saber* cria obstáculo para ambas as coisas: primeiro porque impede que se acredite que haja em jogo uma verdadeira ignorância, mas sim uma impossibilidade de conhecimento; segundo porque *a criança* que há nessas crianças – e que está longe de ser a criança magnífica da pedagogia – resiste a ceder ao lugar do aluno, lugar discursivo como vimos nos capítulos anteriores. Nas crianças neuróticas essa oscilação ocorre todo o tempo na escola e o reconhecimento dela é simples e cotidiano.

O objetivo maior da inclusão dessas crianças na escola regular é exatamente o de promover a elas o lugar de aluno. Isso não serve para beneficiar apenas o aluno, mas, sobretudo, a escola. Se ver circular em seu universo crianças incapazes de ocupar o lugar de aluno, dificilmente o professor pode impedir-se de sucumbir à metástase institucional a que nos referimos anteriormente, ou situar essas crianças em lugares estereotipados para proteger-se do risco discursivo que elas representam.

Uma formação de professores deve se ocupar desta nova realidade que as crianças fora-do-discurso trazem à escola. Talvez se possa ver aí também a perspectiva da renovação do laço social, agora pensado no quadro de uma nova formação docente. O que a chegada dessas crianças à escola traz como reflexão para a formação docente poderia servir mais amplamente para a todo o processo de formação, uma formação que implique mais o sujeito. Essa última observação não é evidentemente um voto e uma expectativa, mas resultado de uma leitura de como anda a função e a formação do profissional professor.

Ao que parece, o lugar de professor cada vez mais se vê definido de modo negativo, ou seja, pelo seu eclipsamento. Como se a fórmula rosseauiana – que propunha que o mestre se apagasse para que natureza presente no aluno fizesse seu papel – tivesse encontrado nos dias de hoje sua realização maior. Deslocado primeiro do lugar daquele que ensina para o de facilitador, mediador, entre o aluno e o objeto de conhecimento, ele se veria agora, numa linguagem mais empresarial votado àquele que deve desenvolver no aluno as competências. Ele mesmo deveria em seu processo formativo desenvolver suas competências. Cada vez mais se preferem os professores

interessados – no aluno -do que os *interessantes*, modo principal de retirar do campo da escola e, portanto, da formação docente, a subjetividade do professor.

O QUE UMA CRIANÇA PODE FAZER POR OUTRA

Como dizíamos acima nem só de relação professor-aluno é feita a escola. Seu cotidiano implica um tipo de circulação social multidirecional cujo princípio organizador é o traço comum institucional. As pessoas que ali se reúnem não são uma multidão, mas um grupo, ligados pelo traço simbólico que os agrupa em torno do significante escola. Colocar um uniforme, respeitar certos horários, encontrar certas pessoas em seus papéis e dentro de rotinas estabelecidas, constitui uma organização simbólica que ritualiza o universo escolar. Todo esse universo ritualizado é muito mais rico do que a relação professor-aluno, ainda mais quando a flagramos em sua descrição higienizada própria ao discurso pedagógico. Pensar os caminhos de uma educação inclusiva considerando apenas o papel do professor frente ao aluno é um reducionismo precário com consequências limitadoras. A principal delas, e que só se dá por conta desse privilégio dado à relação professor-aluno, se encontra exatamente na famosa assertiva de alguns professores – já destacada anteriormente por um outro ângulo – sobre as crianças de inclusão: ele está aqui só pra socializar!

A noção de socializar aparece aqui definida por oposição ao trabalho pedagógico, trabalho sentido como o de excelência na escola. Socializar seria então uma espécie de circulação social espontânea, sem finalidade pedagógica – mas será que sem finalidade educativa? – que deve promover nesta criança um convívio e os benefícios decorrentes dele. O que se suprime dessa definição é que essa circulação social possui, em si mesma, uma complexidade com potencial educativo. De um lado ela está marcada pelo significante escola – e não outro, por exemplo, o de clube, ou de parque – logo um condicionamento na constituição desse laço social e que oferece um significante identificatório à criança; de outro, porque isso possibilita que em seu interior as relações horizontais se promovam já que esse condicionamento cria grupo e não uma massa aleatoriamente construída, como uma fila de ônibus, por exemplo.

Essa formação grupal, com seus rituais e marcações, traz o elemento cultural em primeiro plano, fora de qualquer agenciamento técnico que busque controlar seus efeitos. De certo modo, o professor que profere a frase sobre a socialização acerta quando separa essa condição grupal do controle técnico pedagógico perpetrado pela

escola, erra apenas quando lhe ocorre, eventualmente, subestimar seu valor. A socialização força o encontro, injunção que coloca cada um frente a uma presença, a uma demanda, nada parecido, portanto, a uma situação anódina do tipo *café-com-leite*. Na escola, a criança autista ou psicótica, por exemplo, tem a chance de se ver face a situações que ultrapassam o universo do dual – do um a um – no qual, em geral, se vê encerrada por força da sua condição. A ação do outro pode precipitar nela alguma abertura, mas, também uma retomada de seu fechamento como bem se conhece pela experiência de acompanhamento de sua circulação.

Dentro desse cenário de possibilidades, o contato que elas têm com outras crianças merece particular atenção. A experiência tem nos feito perceber, assinalar e buscar entender alguns efeitos positivos claramente provocados pelos laços estabelecidos entre eles (KUPFER; PINTO; VOLTOLINI, 2010). Bem poderiam ser considerados terapeutas mirins não fosse a desvantagem que tal consideração encerra, justamente por reduzir novamente a uma ação técnica o que se dá muito mais por uma *eficácia simbólica* – para lembrar o termo tão caro a Lévi-Strauss e retomado por Lacan nas discussões sobre a eficácia da psicanálise.

Mas a especificidade destes efeitos sugere ainda que avancemos na consideração quanto à eficácia simbólica que eles põem em jogo, já que nascem da ação dos pares e não simplesmente de modo automático pelos rituais escolares. *O que uma criança pode fazer por outra* é a forma que resolvemos dar a essa investigação, ressaltando que a força está nos pares e na relação não tecnicamente orientada. É facilmente observável a atração que as crianças têm por outras crianças, assim que as encontram em qualquer situação social. Lacan (2002) já observara nas crianças entre seis meses e dois anos o interesse dirigido ao semelhante, vendo neste a figura de um rival. As reações podem variar, de abertura ou de fechamento, mas se destacam como uma percepção a parte: a imagem especular da outra criança parece tornar imperativa a consideração, nunca sendo indiferente ao que marca o encontro. Isso se deve ao registro que a criança tem de seu próprio estatuto, ela não se vê apenas como um ser entre outros, mas como um ser inscrito numa filiação. Se a outra criança a fascina é porque reflete a fascinação que tem de si mesma: a outra criança seria, então, não apenas um par, mas um semelhante.

Semelhante que promove um interesse singular por sua particular capacidade de servir de suporte a uma interrogação quanto à condição infantil, interrogação que a criança já está às voltas em fazer e que encontra, no contato com seu semelhante, um lugar ótimo para realizar-se como tal.

Além disso, é preciso também considerar a particular posição que a criança ocupa em relação ao laço social e a polis. Como trabalhamos na introdução, ressaltando a criança da história de Andersen, aquela que pode apontar a nudez do rei, a criança parece ocupar um lugar de borda com relação à regra que anima os acordos tácitos estabelecidos entre os adultos. Ela parece considerar menos o peso das regras da cidade na medida de seu ato. Freud, por exemplo, em seu estudo sobre o chiste e o humor (1996m), destacava aquela particular situação na qual se ri da criança e não com ela, quando se flagra sua ingenuidade num dado assunto. Lembremos que Freud foi quem apontou a relação intrínseca do riso e do recalcado presente no fundamento de todo chiste. Aquilo de que os adultos riem neste momento não vem de nenhum conteúdo astuto na palavra da criança – astúcia que caracteriza um chiste – mas da ingenuidade dela em não perceber o contexto de uma dada situação. Os adultos riem, portanto, daquilo que a criança ainda não recalcou – e eles sim – e não recalcou porque ainda não percebeu o conflito que há entre aquilo que está pensando e o que é aceito socialmente.

A criança³⁹ considera menos do que o adulto o valor do elemento público nas relações o que determina que sua palavra tenha um outro acento e extensão. Joana, uma garota autista, costumava atacar a lata de lixo para encontrar o que comer, não por que lhe faltasse o acesso a alimentos, mas porque, como ocorre a muitos autistas, não havia registrado a diferença entre o que é comestível e o que não é. Tal diferença, como se sabe, apesar da classificação proposta pelos biólogos de carnívoros, herbívoros e onívoros, se inscreve simbolicamente; melhor faríamos em classificar o ser humano na categoria de *simbolívoros*. Novamente Lévi-Strauss para nos lembrar essa diferença exposta em seu belo título *O cru e o cozido* (LÉVI-STRAUSS, 2004) para marcar a exclusividade humana em preparar seus alimentos.

³⁹ Utilizamos aqui o conceito de criança em sua concepção estrutural, ou seja, dentro das relações diferenciais que escrevem os lugares de adulto e criança. Tal como o postula Freud (1996q) quando diz retomando uma frase do poeta William Wordsworth – sétima linha do poema *The Rainbow* – que “a criança é o pai do homem! “Evidentemente que quando se trata de pensar nas crianças concretas, variáveis como idade, classe social, vão dar a esta definição contornos particulares.

Joana comia *in natura* e mesmo assim não porque tinha fome – o que a retira por completo de qualquer consideração instintivista – mas porque representava o lixo com alguma marca que o ligava à comida. Ela não levava apenas à boca, como ocorre às crianças na dita fase oral – pois colocam objetos numa boca já simbolizada como boca – mas ela os mastigava e engolia. Muitas tentativas na escola já haviam sido feitas, sem sucesso, para dissuadi-la desse comportamento que, além do mais lhe expunha à questões de saúde, até que um garoto, colega de escola, mas não de classe ao vê-la fazendo isso exclama: você é idiota! Isso não é de comer! Exclamação que parece ter conseguido um resultado em Joana que nenhuma intervenção anterior tinha sido capaz. Depois disso, sua professora relata que ela cessou os ataques ao lixo e quando vivia a tentação de fazê-los parava em frente à lata recuando em seguida: um efeito de simbolização e, portanto, de construção de uma memória de referência.

A forma pouco polida e nada técnica da exclamação do colega dá o tom do que parece estar em jogo. Qual adulto interviria desta forma? Por acaso este não consideraria todo o peso das regras do encontro público na medida de sua intervenção técnica? Mas há mais a considerar, pois é certo que situações parecidas que ocorrem frequentemente no universo escolar não atingem o mesmo resultado. Provavelmente, a questão contextual joga aqui um papel decisivo, no qual a espontaneidade da situação – não se tratava de nada construído artificialmente – aliada à assertividade da fala do colega, e ao fato de que ele sendo uma criança é ouvido desde outro lugar daquele do adulto, fazem a mistura eficaz. Não se pode controlar a ocorrência dessas situações, mas se pode favorecê-las quando se possibilita a circulação social, mas não qualquer circulação social, mas uma que não seja do tipo café-com-leite. Podemos pensar que a força da fala do colega parece estar exatamente no fato de que ele não a considera café-com-leite. Bem longe, como se vê, daquelas advertências que se observa muitas vezes o professor fazer recomendando aos colegas dessas crianças que relevem o comportamento da criança quando ela é autista.

A percepção dessas crianças, por parte dos adultos, como exceção à regra – é só pra socializar – funciona, provavelmente, de modo indutor à tendência de que elas se portem como exceção à regra. O colega de Joana foi exemplarmente inclusivo. Mesmo que não o tomemos como um terapeuta mirim, há mesmo algo a aprender com ele. Ele

agiu desde a posição de Mme Guérin⁴⁰, despreocupado com o programa de treinamento escrito para Joana e podendo, portanto, interpelá-la em sua condição de sujeito. Consideração ainda mais importante de ser feita quanto mais se observa crescer nas escolas a perspectiva de treinamento das crianças autistas com programas rigorosos que incluem posturas com relação a todos os hábitos e circunstâncias da vida da criança. Nada de espontaneísmo, muito de artifício. A escola funciona muito mais no registro de Jean Itard no que da Mme Guérin, sobretudo com essas crianças.

Note-se, também, que o que torna a exclamação do colega assertiva e eficaz tem a ver com o fato de que ele não se coloca nenhum papel a representar. Essa noção tão importante no discurso pedagógico – a de papel do professor – mostra claramente a relação do ato com um texto ao qual se pretende que o ato de adequar. Evidentemente que a vida institucional exige que isso ocorra, fazendo mesmo parte importante daquilo que legaliza o funcionamento institucional. Fato que não impede que isso por vezes seja condicionante de uma posição subjetiva artificial que diminui a autenticidade do ato.

No lugar da ideia de papel ressaltamos a de *posição*, posição subjetiva; É desde a posição enunciativa que ele toma que o efeito de sua fala pode ser corretamente medido. Há uma implicação subjetiva em curso, fruto do próprio espanto com que vê a colega atacar o lixo em busca de comida, que é o que o faz entrar na história e abordá-la. Ele se interessou pela colega a partir de seu interesse pessoal e não por razões do *script* institucional. Não se pode esperar isso dos professores com facilidade, por isso mesmo a importância de assinalar a função dessa circulação social. Imersa em uma experiência rica e autenticamente cultural, Joana pôde conhecer o sentido de seu ato: o sentido vem sempre do Outro.

Outra garota, também autista, sentada em sua cadeira de rodas e num imobilismo aflitivo próprio às crianças com sequelas graves de uma paralisia cerebral, assiste sua colega lhe trazer e lhe colocar no colo um pequeno pandeiro – era dia de festa na escola. Essa colega insiste em fazê-la se relacionar com o instrumento batendo no couro em clara posição de sedução de sua colega. Nenhuma reação é obtida e mesmo face às

⁴⁰ Personagem do filme do diretor Truffaut: “O garoto selvagem” – citado anteriormente – que desempenha um papel importante no desenvolvimento de Victor, um menino resgatado de sua vida na selva para ser reeducado. Ao lado de Jean Itard, médico que alberga em sua casa o garoto e lhe impõe uma rotina de atividades com o fim de lhes resgatar uma humanidade supostamente atrofiada, Mme Guérin parece adotar uma conduta menos técnica e mais socializante em relação ao jovem.

várias tentativas a menina persiste em seu isolamento. Mas sua colega não desiste e nota-se que sua insistência tem um frescor que não é daqueles que acontecem a um adulto premido por seu papel profissional. Ela insiste com nuances que fazem pensar que ela está em relação com a colega, supondo sujeito, lendo em sua imobilidade uma resposta: ela brinca!. Sua insistência é brindada com a resposta da menina que bate no couro do pandeiro, não apenas reativamente, mas seguindo um certo ritmo que demonstrava relação e se desenhava em resposta às batidas da colega: para cada toque de uma outro toque da outra. A colega estava certa, ela estava ali o tempo todo.

Mais uma vez é o contexto cultural, a autenticidade da experiência, a posição do interlocutor e a consideração de sujeito pleno e não café-com-leite que parece comparecer respondendo pelo efeito positivo. Assinalar estes efeitos notáveis do que uma criança pode fazer por outra não nos torna românticos quanto à extensão que eles significam. Muitas vezes a mesma circulação social em questão é objeto de efeitos enclausurantes, de recuo frente ao contato que, ademais, formam o corolário da tendência dominante nos autistas para isolamento. A circulação social espontânea e a imersão cultural não são a panaceia dos males da segregação, mas lembram a força do escolar não apenas como um local, mas como um discurso, com sua potencialidade de fazer marcar subjetivas.

Provavelmente reside aqui o efeito mais pernicioso da ênfase na relação tecnicamente estabelecida, tão própria nas instituições de nossos dias. O poder constitutivo e gerador do laço social se vê negligenciado por força da predominância da relação técnica, apta à gestão, o que pode desorientar o professor em sua leitura de contexto e em sua ação, bem como lhe induzir a deixar de oferecer oportunidades importantes de inclusão.

Mas para compreendermos com maior profundidade este poder particular da criança, em comparação com o que podem os adultos, será preciso renunciar a qualquer tentativa de situá-lo em uma suposta competência psicológica, razão pela qual recusamos tratá-los como terapeutas mirins. Trata-se menos de uma habilidade do que de uma condição. Se fosse uma habilidade teríamos que lidar com a inconveniente constatação de seu desaparecimento na sequência do desenvolvimento, observável de

maneira geral. Antes que uma habilidade psicológica, trata-se de uma condição lógica da infância.

Tal condição lógica já foi notada como tal por vários autores da filosofia, tais como Rousseau (1992), Arendt (2003) Agamben (2005) e da psicanálise como Sauret (1998) na esteira do conceito próprio freudiano de infantil. A decantada *inocência* da criança frente a uma sociedade estruturalmente nociva, tão associada ao nome de Rousseau é um importante passo na compreensão deste lugar lógico da infância, desde que, é claro, não romantizemos essa inocência confundindo-a como uma suposta ingenuidade, que daria à criança a imagem angelical que conhecemos classicamente dela por força do próprio cristianismo. O anjo é aquela figura mítica que representa um ser sem sexo, um ser que não conheceu o pecado. Imagem que todo o desenvolvimento da psicanálise em torno da sexualidade infantil não fez senão desmentir.

Em Freud encontramos uma criança certamente inocente, mas jamais ingênua. O conceito de sexualidade infantil possibilita percebê-la como habitando o campo do sexo; se neste terreno ela dá provas de ignorância em relação ao conhecimento adulto no tema – seja científico, como experiencial – não é por ingenuidade – ou seja, por não saber – mas por opção em tomar o assunto segundo um viés que lhe convém. A lógica que a criança usa para pensar a sexualidade adulta não deve ser percebida como deficitária, mas como definida por uma conveniência. Se ela prefere pensar que os bebês entram e saem das barrigas das mães por vias totalmente alheias à relação sexual e a penetração não é porque não compreendem a relação sexual – que em muitos casos, aliás, já lhes foi explicada ou exposta – mas porque opta pelo caminho que responde as suas questões. Ela pensa segundo as coordenadas de seu desejo e que a impelem a preferir continuar pensando os pais como seres de amor fraternal e de uma experiência que ela, a criança, não pode ter nem participar.

Só poderíamos considerar como legitimamente ingênuo um saber que toma uma posição a partir da ignorância de uma informação, mas jamais um pensamento que escolhe frente a esta informação uma definição mais conveniente. E será pela porta da conveniência que estaremos em melhores condições de compreender que o elemento principal a considerar aqui é o da inocência e não o da ingenuidade. De novo precisaremos evitar o gosto pelas definições apressadas e inerciais do senso comum para

compreender com precisão e profundidade a ideia de inocência. Não se trata, obviamente, de uma incompatibilidade para o mal, uma incapacidade de agir de modo deliberadamente malvado, maldade que, aliás, flagramos facilmente nas crianças quando resolvem de modo egocêntrico e com violência suas pendências entre si. Trata-se, muito mais, de sua particular percepção da Razão pública e de suas regras. Ela não consegue avaliar e, portanto, contabilizar na medida de seu ato, as consequências de sua ação em relação à polis. Sua eventual inconveniência, constantemente corrigida pelos adultos em nome da educação, está em estrita correlação com a sua incompleta corrupção nos termos adiantados por Rousseau. Ela fala mais desde sua sensação sem incluir em seu cálculo as coordenadas da Razão pública e por isso já se pôde dizer que a infância seria a idade da sensação, a adolescência a das emoções enquanto o adulto à da razão.

Não, é claro, que a posição da criança esteja fora do campo da razão, mas do da Razão pública. É certamente aqui que encontramos o sentido e o valor maior da observação de Arendt (2003) na definição da educação como um espaço pré-político. Longe de querer dizer que as discussões da educação – feitas entre os adultos quando pensam como será a educação que oferecerão às crianças – são pré-políticas, como por vezes se fez produzir em torno do pensamento arendtiano uma confusão que o liga, erroneamente, a um conservadorismo reacionário. O que Arendt aponta com essa noção, ao nosso ver, não é nada mais do que essa *posição lógica* da criança frente à polis. *Infans*, termo do qual deriva a palavra infância e que na origem quer dizer: aquele que ainda não fala, é aqui tomado em sua vertente política, tal como encontramos mais convenientemente definido quando o observamos igualmente presente na palavra infantaria. O infante é também aquele que não pode falar, mas não por incapacidade psicológica, senão por sua posição hierárquica no contingente da reserva. Ele não pode falar porque está na posição de obedecer ordens.

De certo modo, toda a evolução da concepção desenvolvimentista da ideia de *infans* como capacidade cognitiva de falar que se desenvolve na criança, contribuiu para apagar o sentido político do falar enquanto elemento distintivo do humano que representa um impacto na organização da polis. Se Arendt pôde situar e cobrar a responsabilidade da educação no adulto é porque situa essa condição política nele e não na criança. Isso não significa que a palavra da criança não deva ser tomada em

consideração, ela continua, aliás, sendo fundamental para que se considere que há aí um sujeito, mas significa, antes, que essa palavra infantil não pode legislar. Se ocorrer a uma sociedade deixá-la legislar, a responsabilidade sobre o mundo estará sendo transferida à criança que não poderá, senão, dada a sua posição peculiar na polis, exercê-la de modo tirânico⁴¹.

Mas o termo *infans* vai encontrar, no tratamento dado a ele por Agamben (2005), um sentido ainda mais decisivo no que tange a sua definição enquanto elemento lógico e não psicológico, sociológico ou antropológico. A partir da concepção da linguagem – a mesma, aliás, da qual parte a psicanálise – como o elemento que define o humano, Agamben irá demarcar o *infans* não como um ser desprovido de linguagem, mas, antes, como um *lugar anterior à linguagem*. A infância seria uma categoria que se impõe logicamente pelo simples fato de que o ser humano não nasce falando. Para os outros animais, embora nasçam com um nível de imaturidade, cuja variação assume formas bem particulares entre as espécies, não há infância simplesmente porque não há história, ou seja, aquilo que corta o tempo tirando-o do registro estrito do ritmo, criando a possibilidade de experiência. Novamente em termos arendtianos que parecem se ajustar perfeitamente ao pensamento de Agamben nesta reflexão, entre os outros animais há apenas *nascimento*, mas nunca *natalidade*. Enquanto o nascimento é a entrada na vida, fenômeno coextensivo à natureza, a natalidade é a possibilidade do nascimento do novo, do corte na história.

A infância seria, portanto, nesta perspectiva, a potência que permite a renúncia do previsível, do ciclo do eterno retorno. O simples nascimento não reúne todas as condições para perpetrar esse novo, é condição necessária, mas não suficiente. O essencial da natalidade se dará graças ao campo aberto pela linguagem.

O conceito de infância é acessível somente a um pensamento que tenha efetuado aquela “puríssima eliminação do indizível na linguagem” que Benjamin menciona em sua carta a Buber. A singularidade que a linguagem deve significar não é um inefável, mas

⁴¹ O romance de William Golding “Senhor das moscas” (1954) retratado no cinema em 1963 e na década de 90, traduz com eloquência em seu roteiro o tipo de organização social e política a que podem chegar as crianças deixadas a sua própria sorte, sem a mediação do adulto. Únicos sobreviventes de um acidente e chegados a uma ilha deserta, um grupo de crianças, se vê às voltas com a organização de sua subsistência e com as tentativas de promover seu resgate. Frente à ausência do resgate imediato, a passagem do tempo foi servindo a uma organização política entre eles e decidida por eles que guarda todas as semelhanças com uma organização tirânica.

é o supremamente dizível, a “coisa” da linguagem. (AGAMBEN, 2005 p. 11)

Será necessário reconhecer que está na linguagem as condições da experiência, mas numa linguagem que à diferença daquela que se pode encontrar em alguns animais, estabelece “uma diferença entre língua e fala (ou antes, nos termos de Benveniste, entre semiótico e semântico)” (AGAMBEN, 2005, p. 14). É esta linguagem dividida que cria a possibilidade de experiência e, conseqüentemente, de história. È esta linguagem que introduz na experiência seu valor de transcendentalidade. A própria separação da natureza e a possibilidade de consciência dependem da introdução desta linguagem.

Pois é óbvio que para um ser cuja experiência da linguagem não se apresentasse desde sempre cindida em língua e discurso, um ser, portanto, sempre falante e estivesse sempre em uma língua indivisa, não existiriam nem conhecimento, nem infância, nem história; ele seria desde sempre imediatamente unido à sua natureza linguística e não encontraria em nenhuma parte uma descontinuidade e uma diferença nas quais algo como um saber e uma história poderiam produzir-se. (AGAMBEN, 2005, p. 14)

A infância é, portanto, a condição lógica para que a história não seja apenas um *continuum* linear sem descontinuidade. Encontramos, provavelmente aqui, a definição mais consistente da frase de Freud emprestada de Wordsworth “A criança é o pai do homem”. Capturar o *infans* pelo viés de sua imaturidade na operatividade da linguagem e da língua é apagar o traço distintivo da linguagem como construtora de experiência e de mundo. A criança, entretanto, para retomarmos nosso ponto de discussão neste capítulo – o que uma criança pode fazer por outra – se encontra numa particular posição de experiência com a linguagem e a língua que difere daquela dos adultos que, de sua parte, não só não são mais *infans* como parecem ter aprendido todos os jogos de linguagem que bloqueiam o frescor da experiência da linguagem. Eles estariam dentro de mais dela para perceber seu valor de intermediação na experiência.

“Um *experimentun linguae* desse tipo é a infância, na qual os limites da linguagem, na direção de sua referência, mas em uma experiência de linguagem como tal, na sua pura auto-referencialidade.”(AGAMBEN, 2005, p. 12) A criança ainda pode viver uma experiência de “exterioridade da língua” (AGAMBEN, 2005, p. 13). É somente quando os nomes faltam – bem entendido, não se trata aqui das palavras do vernáculo que podem faltar em um adulto pouco escolarizado, por exemplo – é que a experiência de exterioridade da linguagem pode ser feita. E é essa condição particular,

que, aliás, deixaremos de ter com o curso do desenvolvimento, que marca a potência do que uma criança pode fazer com outra.

Essa proximidade com a experiência dos nomes que faltam torna a criança mais próxima também da linguagem enquanto estrutura mais destinada à verdade do que a totalidade. “Se não houvesse a experiência, se não houvesse uma infância do homem, certamente a língua seria um ‘jogo’ cuja verdade coincidiria com o seu uso correto segundo regras lógico-gramaticais.” (AGAMBEN, 2014, p. 62). Mas a verdade é mais do que a coincidência lógica ou uma adequação a um suposto real. Ela é mesmo, para continuar com os termos de Agamben, dependente desta “origem transcendental da linguagem” (AGAMBEN, 2014, p. 63) Ali onde a experiência da linguagem está mais próxima do transcendente – a verdade- do que do ente – totalidade – a infância situa seu registro. “Assim como a infância destina a linguagem à verdade, também a linguagem constitui a verdade como destino da experiência” (AGAMBEN, 2014, p. 63).

Longe de qualquer competência construída ao longo do desenvolvimento, esta potência advém de uma condição lógica de entrada na linguagem que nada tem diretamente a ver com uma sequência desenvolvimental, desenvolvimento que, aliás, deve representar mais uma perda desta capacidade do que sua preservação. Das crianças ao adulto, a experiência da linguagem caminha mais da verdade para a totalidade.

A dominância da hipótese desenvolvimentista, própria à psicologia, especialmente aquela que encontrou no casamento com a pedagogia a legitimidade de seu lugar, o reforço de sua pretensa cientificidade e sua legitimidade social, vem trazer o risco de apagar o reconhecimento da infância em toda a sua potencialidade. A imagem da criança como um mini adulto, cujas capacidades ainda embrionárias irão encontrar seu pleno desenvolvimento desde que estimuladas adequadamente por uma educação que deve adaptar-se às necessidades desse desenvolvimento, constitui um obstáculo maior a este reconhecimento. Afinal, fica claro em toda esta exposição que da criança para o adulto perde-se algo, ou seja, que algo se perde ao longo do desenvolvimento que culminará na figura do adulto, cuja definição, aliás, permanece incerta. O que é um adulto? Pergunta até agora não respondida de modo definitivo pela ciência, mas que segue como uma referência da qual todos parecem estar certos de conhecer seu significado.

Nenhuma evolução do pensamento científico será capaz de dar a esta pergunta uma resposta consistente e definitiva, mesmo quando se deixam levar por referências biológicas, psicológicas, jurídicas que pareceriam indicar algum caminho de resposta. Ao fim e ao cabo, o próprio estágio de indefinição conceitual desta noção parece indicar que sua contrastante certeza experiencial não advém senão deste jogo lógico que opõe dois lugares – o de criança e de adulto – que só existem um em relação ao outro. O pensamento científico, aliás, – em particular o da psicologia – parece ter preferido construir algo bem diferente da definição do que é um adulto ou uma criança. Foi este pensamento que possibilitou a construção de uma imagem abstrata da criança, a mesma que iria servir para a célebre fórmula da educação contemporânea: a da educação centrada na criança. Por centrar-se na criança, ao modo muito mais panóptico, ou seja, colocando-a num centro, ponto visual, onde nada de seu comportamento poderia escapar, a psicologia e a pedagogia recalçaram a infância como centro criativo da história. Uma infância que não se trata de domar, ou de endireitar, mas de cultivar. A dimensão do que uma criança pode fazer por outra é nossa forma de retomar isto que o casamento da psicologia com a pedagogia recalçou.

AS CRIANÇAS FORA DE SÉRIE E A ESCOLA

A ESCOLA, O ESCOLAR E AS CRIANÇAS FORA DE SÉRIE

E se uma vez apenas a pedagogia optasse por ser a ciência do escolar em vez de fazer a gestão da escola? Insistimos em vários momentos nos capítulos anteriores sobre os riscos de se perder a especificidade da educação pela excessiva politização da escola. Não se trata de acreditar que a escola é neutra do ponto de vista político, nem que em seu interior não se dê o cruzamento das múltiplas questões sociais mais amplas que a atravessam e a dilaceram, fazendo com que sua ação se veja estruturalmente comprometida com a reprodução de uma dada ordem social dominante e injusta. Tampouco se trata de desvalorizar qualquer medida que seja feita em combate a esse potencial reprodutivo e segregador. É preciso reconhecer o valor dessas considerações, o que tentamos fazer buscando situá-las em seu devido lugar, sem descuidar das questões que especificam a escola, únicas, aliás, desde as quais se pode promover o verdadeiro combate. Se para promover a justiça social, a escola tiver que deixar de ser escola ela terá perdido, paradoxalmente, sua principal força para promover a justiça social.

Na realidade pensamos que é nosso dever enquanto teóricos da educação tirar o conceito de escola das mãos daqueles que o usam apenas para expressar frustrações e expectativas políticas, econômicas ou éticas (isto é, para instrumentalizá-lo em relação a projetos políticos, econômicos ou éticos). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, *in* LARROSA BONDÍA, 2018, p. 24)

Sabemos que o risco existe, por toda a imersão da escola na sociedade que vivemos e que sua possibilidade não é nada desconsiderável. A própria crítica que lhe tem sido vastamente feita de funcionar como uma máquina normativa, colonizadora e alienante, ou mesmo de instituição de sequestro das crianças, retrata bem o campo em que ela tem sido apreendida e como ela parece ter perdido sua especificidade para se reduzir a um mero aparelho ideológico do Estado.

Recuperar, portanto, essa distinção entre o escolar – instituição – e a escola – organização – é fundamental para não perdermos o perfil do escolar no intenso e extenso movimento de crítica à escola. Ainda mais quando vemos que a escola atual, essa mesma que se propõe que seja inclusiva, se cola a teorias, propostas, discursos das mais variadas procedências e que não tem, muitas vezes, nenhuma relação

consequente com a questão escolar, e até se colocam em contradição com ela. Esse é o caso, como vimos em capítulos anteriores, do discurso jurídico, do discurso médico e outros, todos aportando sua lógica à escola sob risco de descaracterizá-la quanto ao escolar. Neste capítulo propomos aprender com as crianças psicóticas e autistas algo que elas podem ensinar à escola sobre o escolar, desde que, é claro, sua palavra e seu estilo não tenham sido domesticados pelo afã de uma escola que quer enquadrá-los num discurso pedagógico restrito que os segrega.

Resulta interessante observar como um discurso aguerrido politicamente, como o da escola inclusiva, se deixou docilmente se colonizar por perspectivas nada inclusivas no caso das crianças psicóticas e autistas, como quando cedem sem maiores questionamentos à dominância do discurso psiquiátrico no assunto. É verdade que a escola foi capaz de colocar a este discurso uma questão que defende o escolar – a da medicalização da infância e a diagnose excessiva dos médicos – mas sem saber ir além da crítica à ideologia médica em suas relações com os interesses econômicos do mercado farmacêutico. Neste sentido é uma crítica que não parte do escolar, mas da crítica genérica sustentada contra o capital – mais uma vez a especificidade da escola fica perdida.

A crítica histórica que a pedagogia conseguiu fazer a uma teorização que não dava nenhum lugar ao sujeito, reduzindo-o a um receptáculo dos conhecimentos professados pelo professor, parece não ter *incluído* as crianças psicóticas e autistas, estas deixadas ao espírito classificatório de uma psiquiatria para a qual qualquer noção de sujeito é estranha.

Estamos convencidos que se a escola souber aprender com o que os psicóticos e autistas têm a nos mostrar sobre os fundamentos do conhecimento, do aprender, do estudar, do desenvolvimento, enfim, todas questões caras ao escolar, se armará melhor contra o risco de se perder num tipo de politização – própria ao espírito neoliberal – da educação que ameaça o escolar. Mas, para tanto, terá que ser capaz de rever algumas de suas próprias bases pedagógicas igualmente segregadoras para as crianças psicóticas e autistas, basicamente ligadas, como veremos, à categoria de sujeito epistêmico que domina e regula o arsenal teórico e ideológico da pedagogia atual. Neste sentido, do

ponto de vista da organização da abordagem pedagógica na escola, as crianças psicóticas e autistas não podem aparecer senão como crianças fora-de-série.

A história da psicanálise, em suas relações com a loucura, pode oferecer à pedagogia uma lição que lhe interessa, a de resgatar na palavra do louco suas dimensões de verdade e obra. Freud com o caso Schreber (1996h) e Lacan (2007) estudando James Joyce constituem dois grandes exemplos de uma retomada da dignidade da posição do psicótico e do processo que ele move contra a própria normalidade.

Sobre isso, uma passagem de valor anedótico no texto de Freud é esclarecedora. Ocorre quando ele se ocupa em assinalar – sem ironia – que, embora haja semelhanças entre a teoria delirante de Schreber, sobre os raios divinos que invadem o corpo, e a sua própria teoria da libido, ele, Freud a teria feito antes de ler o livro de Schreber. Ou seja, Freud se preocupa em não ser tomado por um plagiário. Não parte de uma desqualificação do delírio, ao contrário o respeita como, aliás, bem demonstrou em seu comentário em carta a Ferenczi (PERESTRELLO, 1994) no qual diz ter triunfado ali onde o paranoico fracassou!

Mesmo o delírio, mecanismo que, ao lado da alucinação, é definidor da psicose, foi considerado por ele como presente em sujeitos neuróticos – o delírio histérico, o obsessivo no homem dos ratos (FREUD, 1996i) a aproximação entre o delírio e o sonho (FREUD, 1996a), ou seja, numa clara demonstração de que entre o neurótico e o psicótico a diferença não é de gênero, mas de composição: somos feitos do mesmo barro! Duas músicas diferentes, mas com o mesmo corpo de notas musicais.

Lacan, por sua vez – que à diferença de Freud já tinha considerado o caso psicótico como tendo um valor central para a psicanálise e não apenas como um caso a ser entendido na extensão da compreensão da neurose – vai interessar-se pela obra de Joyce como alguém que inventa, possibilitando com que sua invenção circuite no laço social. O que Lacan busca em Joyce *não é a medida de um desvio, mas o desvio como medida*, como a possibilidade de se fazer com um desvio uma normalidade; é a própria noção de sintoma para a psicanálise que se vê transformada a partir do caso psicótico

Mesmo no procedimento de apresentação de pacientes, Lacan insistia sobre o caráter instrutivo da palavra do psicótico – tratava-se de testemunhar um sujeito – sem se deixar levar pelo furor classificatório que amordaça a palavra em seu valor de verdade,

reduzindo o sujeito à posição de objeto da ciência. Segui-lo no que fala é o que nos traz o que falar.

A consideração do delírio e da alucinação – definidos, respectivamente, como transtorno do julgamento e transtorno da percepção – fora do discurso psiquiátrico que os toma como déficit de uma função, pode desvelar o quanto eles são recursos do psicótico, ou seja, cumprem uma função que lhes oferece um lugar no campo do saber e do conhecimento, campos nada alheios ao interesse pedagógico.

O reconhecimento de que a construção delirante pode cumprir uma função no campo do saber e do conhecimento, assim como compreender mais profundamente a função e sentido do próprio conhecimento, pode livrar ao professor alguns caminhos de seu trabalho de promover o estudar.

Menos explorado por parte dos psicanalistas que a psicose – lacuna que começa a ser preenchida mais recentemente – o autismo também vai poder gerar, através de seu caso singular, uma reflexão importante para a educação e a escola. Mas isso se for possível não encerrá-lo apressadamente na categoria de deficiência e lhe recomendar uma reeducação cujo modelo se aproxima de um adestramento. Como no caso da psicose, mas com seu perfil próprio de subjetivação, também será necessário não considerar seu modo de ser no mundo como bizarrices a serem extirpadas em prol de um comportamento adaptado.

A forma *sui generis* de sua inteligência e de sua entrada na linguagem, ou seja, exatamente aquilo que os tornam verdadeiros fora-de-série podem, igualmente, nos instruir quanto a questões sobre o conhecimento, a aprendizagem, a escola e o escolar.

A escola e o escolar

O escolar, enquanto operação específica, foi uma invenção dos gregos – *skholé* – que queria dizer basicamente duas coisas: um tempo livre e espaço público. O que define este tempo como livre não é uma suposta *aleatoriedade* em sua utilização, mas sua *ociosidade*; tempo de contemplação, de liberdade em relação às urgências do mundo, do mundo dos negócios – *neg-ócios*. Ociosidade que nada tem de antinômico

com certa ideia de utilidade e de produtividade, como bem sublinhou Bourdieu (2001) quando aponta para a importância dessa ociosidade como potente elemento na atividade intelectual: uma pesquisa desinteressada pode desembocar em largos e ricos conhecimentos. Como espaço público porque servia como uma forma de tirar as crianças da regência exclusiva de suas famílias, de colocá-las face ao ócio criativo, longe da endogamia familiar.

Concretamente, ela é um arranjo particular de tempo e de espaço, pessoas, objetos e assuntos que são assim arranjados com o fim de promover a contemplação. Este termo é importante resgatá-lo por seu consabido anacronismo com nosso tempo – o tempo do *time is money* – que prefere a ação à contemplação, o emprego do tempo em contraste com a perda do tempo: demorar-se em alguma coisa é atrasar-se. Não é preciso ir muito longe para perceber que nossa escola contemporânea se encontra imersa numa consideração do tempo como urgência. Nossa escola atual é privada, não no sentido da titularidade privada, mas via transformação da finalidade pública da escola em projeto privado do aluno. Crianças e jovens legitimam a escola hoje em dia – quando a legitimam - por esta se oferecer como um degrau de acesso a um bom lugar no mercado de trabalho: ela entrou definitivamente no mundo dos negócios.

Na verdade se pôde observar ao longo da história muitas formas de tentar neutralizar o escolar colocando-o a serviço de outras ordens. Entre os gregos, tratava-se de uma operação emancipatória, não de emancipação da sociedade, nem da emancipação do indivíduo na sociedade, mas de emancipação do mundo privado em prol de uma nova relação com o tempo, com um tempo público. Neste espaço/tempo abria-se a possibilidade de se deparar com a questão do destino, de seu devir, ou seja, a lembrança do fato de que entre sua origem e seu fim há algo a ser construído; uma abertura para um futuro para o qual se faculta um tempo ao jovem para que se desenhe como tal.

Nossa palavra moderna, escola, derivada claramente da palavra grega, guarda alguma relação com esse sentido original, parentesco que parece cada vez mais sucumbir à normatização e a domesticação da escola por sua excessiva politização. Que haja dois lados dessa politização – um que defende que a escola prepare para o mercado, outro que defende que ela promova a democracia e a justiça social – não impede de que

ambos, conjuntamente, participem dessa politização que reposiciona a escola em termos dos negócios da polis.

O que podemos chamar, junto com o espírito grego, de escolar é essa operação de organização do tempo, do espaço e das pessoas envolvidas com a finalidade de contemplação do mundo e de construção de um destino próprio em relação aos outros. A tarefa distintiva dessa operação é o *estudar*. Importante marcação uma vez que a escola é cada vez mais, hoje em dia, tomada como uma agência de aprendizagens e, ela mesma, em sua domesticação se auto-define como tal. O eixo sobre o qual giram todas as avaliações que visam medir a eficiência da escola é o da performance de aprendizagem dos alunos: se um aluno não aprende é porque a escola fracassou! Resulta interessante imaginar como seriam outras grades avaliativas e suas consequências se as escolas fossem avaliadas por sua capacidade de fazer estudar.

Evidentemente que nas escolas ocorrem aprendizagens e que podemos considerar que nelas isso ocorre de modo exponencial, mas promover aprendizagens visivelmente não é exclusividade da escola; pode-se aprender na rua, em casa, no teatro, no cinema, etc. Quando a escola se deixa reduzir a uma agência de aprendizagens se vê confrontada a tantas outras formas de se fazer aprender e corre o risco, muito iminente hoje em dia, de perder seu protagonismo nessa comparação. Por acaso, não é uma das acusações que recebe modernamente exatamente a de ser menos rica do que outras fontes de informação – a internet, por exemplo? Mesmo que se possa objetar todo o gênero de confusões presentes nessas observações, o fato é que elas provam que a escola está confundida como uma agência de aprendizagens entre outras e dentro de uma concorrência que para nada ela precisaria estar.

Mais do que isso, ao se deixar reduzir a uma agência de aprendizagens ela se vê definida por aquilo que seria um efeito de sua ação – que pode ou não acontecer e que depende de vários fatores não necessariamente sob seu controle – e não por sua tarefa. Sua tarefa, e nisso ela constrói sua especificidade, é a de promover o estudar; aprende-se em vários lugares, mas estuda-se na escola.

O estudar é essa operação que consiste em tomar um objeto do mundo e recortá-lo de sua posição ordinária neste mundo, de sua posição em uma urgência, para que possa ser contemplado, examinado, enfim, estudado. Na perspectiva do estudar é

preciso criar no objeto sua extraordinariedade. Qualquer objeto, já que não há nenhum objeto sem inscrição – simbólica – de lugar no mundo, pode, em princípio, ser tomado como objeto de estudo e prestar-se a ser estudado por diversos ângulos: uma fruta, pode ser estudada pela Física, pela Matemática, pela Biologia, pela Literatura, pela Filosofia, etc, desde que ela não esteja colocada para ser comida. A suspensão provisória – eis aqui o registro do tempo – de sua posição ordinária no mundo, da urgência que pode tomar este objeto, é o que permite sua contemplação. É claro que uma banana, por exemplo, também pode ser utilizada numa peça de teatro e neste sentido não estar na estante de frutas na feira, mas este uso dela enquanto arte ainda não é o recorte que se promove quando se a coloca para ser estudada.

Na escola espera-se que a presença dos objetos do mundo *diga algo* ao estudante. A escola pode ser entendida como um imenso lugar onde o mundo fala, desde, é claro, que haja alguém para ouvir. A primeira ação do professor é a de expor o mundo através de palavras, é compor um texto que narra o objeto desde uma certa perspectiva esperando que essa narrativa diga algo ao estudante. A célebre crítica às aulas expositivas, por seu suposto caráter enfadonho e cansativo – lembremos que se uma aula é enfadonha e cansativa talvez se deva mais a incapacidade de um dado professor do que de um valor intrínseco a uma aula expositiva – esconde o fato de que *expor* é a ação primeira e inevitável de todo o estudo, já que sem este *dar a ver* nada pode ser visto.

A ênfase que o discurso pedagógico dá hoje em dia à aprendizagem apaga o valor da mostraçõ que, em todo o caso, está implicitamente colocada, uma vez que suprimi-la é impossível. Não se aprende nada que não tenha sido antes colocado na frente, dado a ver. E mesmo que se mascare esta operação de mostraçõ, enfatizando a relaçaõ direta do aluno com seu objeto de estudo, este último nunca é uma coisa em si mesma, mas vem acompanhado de um texto que o inscreve numa narrativa construída historicamente por gerações e gerações e que dão a ver isto e não aquilo sobre este objeto. Estudar uma língua não é a mesma coisa que aprender uma língua, como demonstra Larrosa Bondía em um vídeo no YouTube (DESAFIOS, 2017); aprende-se a língua materna, por exemplo, por imersão, sem estudá-la. Se na escola a estudamos não é para falá-la, mas para entender sua posição no mundo. Talvez estudá-la nos faça, provavelmente, falá-la melhor – no sentido de mais próximo da norma culta – mas trata-

se aqui já de outro objetivo que nada mais tem a ver com a fluência da língua materna e sim com dominá-la desde outro ângulo que permite entender sua métrica e eventualmente poder explicá-la.

Essa especificidade da operação escolar foi o que permitiu à Masschelein e Simons, (2018 *in* LARROSA BONDÍA, 2018, p. 19) propor o termo de “língua escolar”, para se referir a uma língua artificial criada por força dessa operação e para uso exclusivo dela. Não que seja uma língua vernacular, mas cuja existência está condicionada a essa operação particular do estudar que implica primeiro uma afetação da língua materna pela relação com as matérias na escola e, segundo, pela afetação advinda do fato da escola estar marcada estruturalmente pelo encontro geracional. Longe de se referir à crítica política de que a língua do professor predomina em relação àquela do aluno, a noção de língua escolar serve mais para dizer que a esta professores e alunos estão submetidos.

Essa exposição dos objetos do mundo, livrados artificialmente de sua condição ordinária para que sejam estudados, é o que caracteriza o escolar e faz dessa língua que promove isso algo próximo da poesia. Desse modo podemos definir a tarefa distintiva da escola, aquilo que faz com que sua função seja propriamente escolar. Essa operação escolar enquanto tal, inclusive, não depende da organização escolar para acontecer. Ela pode se dar em qualquer lugar físico onde for possível dispor o espaço-tempo e as pessoas em determinadas posições que a façam acontecer. Por outro lado, é possível que ela não aconteça exatamente aí onde tudo foi composto em nome dela, a escola, caso esta última esteja perdida atrás das aprendizagens como a última medida de sua razão de ser.

Tomada pelo objetivo de agenciar aprendizagens, a escola não pode senão se decepcionar frente aos resultados que obtém junto às crianças psicóticas e autistas que aprendem, em geral, por fora dos circuitos que a escola mobiliza para que eles aprendam. Além de aprender por via de outros circuitos, costumam, por efeito de estrutura, transformar os conteúdos que aprendem ao ponto de dar-lhes uma forma distinta daquela contornada pelo senso comum. É preciso algum esforço para dar ao que produzem um valor de obra, esforço que a psiquiatria atual nos preparou para não

reconhecer e que a distribuição capitalista do valor das aprendizagens não está preparada nem disposta a acolher.

Se por outro lado, a escola aceita reencontrar o que a define em sua tarefa de promover o estudar, ela pode reasentar seu papel e sua função com estas crianças, evitando sucumbir à desmontagem discursiva que elas inevitavelmente proporcionam. Novamente aqui, deverá saber lapidar a questão do estudar de modo que ele não resulte ameaçador aos sujeitos psicóticos e autistas.

Mas, para tanto, terá que suplantar algumas definições restritas sobre a questão do conhecimento, comuns ao discurso pedagógico e evitar o que tem sido seu hábito preferencial, o de classificar o psicótico e o autista no campo do transtorno, do déficit a ser corrigido na direção do que podemos chamar de um *neuroticocentrismo*.

A escola, o conhecimento, a pedagogia e a psicanálise

Novamente, devemos atribuir aos nossos tempos, em sua visada neoliberal, ter dado ao conhecimento uma imagem acumulativa, uma espécie de capital de conhecimento. Essa imagem se nutre de um entendimento do conhecimento como aquele que se compõe de um conjunto de informações reunidas, mais ou menos organizadas entre si. A abordagem que enfatiza a aprendizagem como a finalidade da escola costuma medi-la por via deste conhecimento acumulado e que pode ser demonstrado de modo direto em uma testagem de desempenho. A *função* do conhecimento, bem como seu *sentido* não é tematizada nessa discussão, apenas seu rendimento, viés pelo qual a resposta quanto à função e ao sentido são dadas, em geral, pela via utilitarista: a função do conhecimento é fornecer instrumentos de operatividade eficiente sobre o real.

Nessa perspectiva, as crianças psicóticas e autistas tem pouca chance de ver suas produções reconhecidas no universo escolar. Mais uma vez podemos esperar que o exame pormenorizado de seus casos traga para nós um valor heurístico quanto a aspectos da escola inclusiva.

Reduzido à sua formatação epistemológica, o conhecimento foi, primeiro pela ciência, em seguida pela pedagogia, reduzido a funcionar como um sistema categorial

com o qual se lida com os objetos. Para mostrar o valor reducionista dessa definição, lembremos do sentido bíblico dado ao conhecimento: Adão conheceu Eva!

“O conhecimento é, de saída, um ato carnal – ‘Adão conheceu Eva’ – que obceca até os limites extremos de suas sublimações os discursos do saber. O conhecimento não se desfaz jamais totalmente desta origem sexual.” (GORI; HOFFMANN, 1999, p. 7, tradução nossa).

Para que este conhecimento carnal chegasse a ter a forma estritamente espiritual que hoje lhe concedemos foi necessário séculos até que na Europa fosse tomada a decisão de demarcar as diferenças entre arte, filosofia, ciência e religião. Uma transformação no entendimento do que seria a linguagem foi decisiva para esta demarcação. Estabeleceu-se uma clivagem que faz aparecer, de um lado a linguagem enquanto revelação e de outro a linguagem enquanto instrumento. Será a linguagem compreendida como instrumental que abrirá o caminho para que o conhecimento passasse a ser compreendido como forma de organizar e adestrar o real pela via epistemológica. Por essa operação, a verdade se torna presa do jogo lógico formal do verdadeiro e nada mais tem a ver com a instância outra, externa à lógica, que a legitima; essa dimensão que, não por acaso, a psicanálise resgata.

Que Piaget tenha sido reivindicado como a ponte entre este jeito de conceber o conhecimento e a teoria pedagógica que anima a escola contemporânea não é um fato aleatório, ele testemunha a vitória do paradigma científico – epistêmico – em detrimento do campo erótico do conhecimento. Na escola, isso significou a chegada de uma teoria – ainda espiritualista- que ela precisava para dar um caráter mais democrático ao sujeito da educação, o que não se podia fazer mantendo-se aferrado ao conceito condutista que o antecedeu e que anulava qualquer possibilidade de existência para o sujeito.

Mas assim fazendo não foi capaz, com profundidade, de realizar a crítica do modelo religioso tradicional em sua visão espiritualista do sujeito, que suprimia a presença do corpo na escola em prol da atividade exclusivamente espiritual. O sujeito epistêmico vive no céu, porque é sem corpo e sem, portanto, o infernal ao qual Freud pediu auxílio para compreender a alma humana “*Flectere si nequeo superos acheronta movebo*” (1996a). Coube à ele, modernamente, lembrar a relação entre a carne e o verbo e à Lacan, dando um passo a mais com seu objeto a, reintroduzir a carne no

coração do verbo! E com isso, ambos religam a questão do amor ao campo do conhecimento (VOLTOLINI, 2019b). Não por acaso, quando quer introduzir a questão do amor – do amor de transferência – é ao Banquete de Platão que Lacan (1992b) faz referência, uma experiência de saber.

A negação do elemento erótico no campo do conhecimento, feito por parte da teorização pedagógica, vai representar um ponto de ignorância assumida que impõe à organização deste discurso uma equivocação no entendimento da complexidade do processo de conhecimento. Entendido com um valor instrumental e regrado pela categorização a qual a função simbólica se achou reduzida, o conhecimento perde seu valor de gozo, dimensão que em nossa língua portuguesa podemos aludir brincando com a proximidade entre as palavras saber e sabor. Em todo o caso, a psicanálise faz desta proximidade uma tese: *a do valor erótico do conhecimento*. Não se trata, bem entendido, de um prazer no ato de conhecer, mais presente em uns do que em outros – aquilo que se pôde chamar de epistemofilia. A epistemofilia não é, senão, uma das versões desta tese que alcança seu valor maior na distinção entre conhecimento e saber, distinção, aliás, que desaparece no campo da pedagogia convencida pelo sujeito epistêmico.

Se a episteme pode ser investida por algo que não é ela – o que a própria noção de epistemofilia prova por si mesma – é porque existe um mais além da episteme. Um mais além que, Freud nos mostrará, não lhe é extrínseco, mas, ao contrário, extremamente íntimo ao conhecimento. Nenhuma distinção entre o campo erótico e o epistêmico está autorizada desde a psicanálise, esta distinção que podemos encontrar, por exemplo, no campo pedagógico sob os termos – ditos complementares – de afetivo e cognitivo. Não há afetivo e cognitivo porque ambos são faces da mesma moeda. Isso significa que não pode haver conhecimento sem significação erótica, mesmo que a ideia rentabilista do conhecimento, que assolou a escola, pretenda que assim seja.

Outro modo de dizer isso e aprofundar o que representa estas duas faces é: não há conhecimento sem saber! Não são termos sinônimos, mas, antes, duas faces do mesmo mecanismo. O conhecimento seria aquela face que se escreve entre o sujeito e o objeto:

ℑ — a

Enquanto o saber se escreve na face sujeito e Outro (grande outro):

$\mathcal{S} \text{ — } A$

Essas faces se articulam assim:

$\begin{array}{c} \mathcal{S} \\ | \\ \mathcal{S} \text{ — } a \\ | \\ A \end{array}$

Mais uma vez será na mitologia adâmica que podemos reencontrar desdobrada esta articulação: comer a maçã (sabor) aceder ao conhecimento (saber) A curiosidade frente ao enigma que a proibição divina estabelece em torno da árvore do conhecimento propõe à Adão e Eva o desejo de conhecer que chega a ser mais forte do que as vantagens do paraíso. É a consideração de que a perfeição – do paraíso – não é suficiente, ou seja, de que algo falta, que situa para ambos a árvore do conhecimento. O enigma é a condição erótica de todo o conhecimento. A inocência perdida com o pecado da maçã é correlativa à entrada do sujeito no campo do saber; a curiosidade segue sendo a marca erótica, por definição, no campo do conhecimento e a escola costuma contar com a existência dela, já que é impotente para criá-la. No máximo pode estimulá-la, quando acerta, ou deixá-la se perder, quando erra. A escola mal sabe onde ela se enraíza e tampouco sabe o papel que ela lhe presta, apenas faz a prova disso justamente frente às crianças psicóticas e autistas onde ela não aparece. Essas crianças que não têm curiosidade – embora consigam aprender – porque simplesmente não comeram a maçã; ao contrário decidiram pelos privilégios do paraíso, embora a perfeição que aí vivem demonstra a angústia de se viver no paraíso.

O SABER E O CONHECIMENTO NA NEUROSE E PSICOSE

Como vimos, o enigma é uma dimensão do campo do saber que tem um papel fundamental no campo do conhecimento. É o *mistério* e não o *problema* que leva o homem a buscar conhecer. Nada leva a crer que o interesse de um Galileu, por exemplo, pela interrogação das estrelas se devesse a alguma preocupação pragmática do tipo: a relação da lua com as marés, para fins de navegação. A urgência à que ele respondia não era a da sobrevivência, mas a do drama existencial. Do mesmo modo que o cientista, a criança edipiana, descrita por Freud em seu périplo investigativo no campo da sexualidade, não quer saber por que precisa desse saber para alguma utilidade na ordem da sobrevivência, mas porque foi incitada pela constatação da sexualidade adulta e porque acha que, graças a ela, corre perigo. Mesmo que movida a saber por uma necessidade prática relativa à chegada de um irmãozinho, por exemplo, provável rival quanto ao amor dos pais, não é senão para desvendar o mistério do amor que ela se move a saber.

À diferença dos outros animais que só se põem a pensar – se é que podemos atribuir essa faculdade a eles – quando um problema se lhes apresenta, o homem é um ser que, inversamente, pode propor problemas para pensar, fora de qualquer urgência de sobrevivência. O que faz com que um problema se torne vital para ele não é uma urgência na vida, mas um mistério do mundo.

Orientada pela ideia de sujeito epistêmico, a noção de mistério praticamente perdeu o valor para a pedagogia contemporânea de base cognitivista que a substituiu pela noção de problema. Foi certamente por ter apagado a diferença entre o saber e o conhecimento que a pedagogia suprimiu de seu campo de consideração a ideia de mistério e enigma. Sobre este ponto resulta interessante observar como Piaget edifica sua pesquisa em cima das perguntas-problema que ele – um adulto interessado cientificamente – faz às crianças: se tenho doze bolinhas de madeira, sendo cinco verdes e sete amarelas, o que tenho mais? Bolinhas amarelas ou de madeira? A astúcia da pergunta do pesquisador, que visa uma conclusão de pesquisa, esconde o fato de que se trata de uma pergunta que não nasceu da criança. A resposta que ela pode dar revela

apenas a medida de seus recursos epistêmicos para trabalhar uma informação, mas nada de seu campo de interesse.

Freud, por sua vez, quando abre a via de sua pesquisa com as crianças, toma o caminho exatamente contrário. Em vez de ser o adulto que faz perguntas à criança, se põe a ouvir as perguntas que as crianças fazem ao adulto: de onde vêm os bebês? Abre, portanto, a via do mistério e do enigma. Nada impede, é claro, que as crianças, felizmente, continuem encontrando os meios de ligar seus mistérios e enigmas às perguntas que a escola lhe propõe por força do currículo, tornando uma questão de conhecimento interessante por se ligar ao campo do saber. Para sorte da escola essa operação da criança confere a esta última um sentido maior do que a simples obrigação de sua assiduidade. Mas é pela ausência dessa operação nas crianças psicóticas e autistas que a escola poderá perceber o verdadeiro valor do campo do saber.

O campo do saber no psicótico não está atravessado pelo enigma, tal como o da criança neurótica. Para esta última, a curiosidade está estruturalmente construída, mesmo que possa, às vezes e de modo caprichoso, não responder à chamada da escola. A criança neurótica passou por uma organização de seu psiquismo que lhe permitiu estabelecer a dúvida como possível, não uma dúvida qualquer, como *espécie*, mas a dúvida como *gênero*. Isso quer dizer que ela consegue navegar no universo da dúvida porque essa possibilidade está ancorada e ancora a organização de seu saber.

O exemplo mais eloquente e paradigmático desse gênero de dúvida neurótica é o de Descartes, com sua dúvida hiperbólica. Ele pode colocar tudo em dúvida sem duvidar que esse processo pode lhe render um saber, no caso, a sua célebre fórmula: *penso, logo existo*. Se pode hiperbolizar a dúvida é porque crê que há um lugar – de saber – que garante a possibilidade de se encontrar a verdade, a verdade que trará a certeza. Mas, ao cabo de sua dúvida hiperbólica, o que o neurótico Descartes encontra não é a certeza sobre nenhum objeto específico, apenas sobre seu sujeito. Pois bem, é exatamente este gênero de dúvida que é impossível ao psicótico.

Na relação com o Outro, o sujeito neurótico é aquele que entendeu que o lugar de legitimação de todo o saber é o Outro. É isso que funda, para ele, o que Lacan chamou de sujeito-suposto-saber (1985b) que nada mais é do que a ideia de que tem alguém que sabe. Note-se, de passagem, que isso é logicamente anterior e heterogêneo,

a qualquer conhecimento específico – o saber é heterogêneo ao conhecimento. A suposição de que há alguém que sabe é uma construção simbólica que faz com que eu pense que as coisas do mundo têm não só uma significação específica (S1) senão que esta significação se inscreve em algum lugar como saber (S2) e que é aí que elas podem encontrar alguma articulação. *Enquanto o conhecimento se constrói visando o objeto, o saber se articula no campo do Outro.* (LACAN, 1985b).

Lacan propõe em seu seminário “Mais ainda” uma interessante discussão sobre o que define o saber, discussão que nos permite distingui-lo adequadamente do conhecimento ao mesmo tempo que compreender as condições da relação entre ambos. Além disso, permite igualmente assinalar com exatidão o ponto onde o conhecimento científico – do qual a teoria pedagógica centrada no sujeito epistêmico faz parte – encontrou seu apoio para separar de vez o saber do conhecimento.

Trata-se do experimento com o rato, um clássico da tradição científica na investigação e formulação dos modos de entendimento no que concerne ao campo da aprendizagem. O experimentador condiciona uma situação, controlando múltiplas variáveis, com vistas a obter do rato uma resposta que vai servir mais a ele cientista do que, certamente, ao rato. Desse experimento o rato não vai senão obter o prêmio por sua aprendizagem sem nada saber das conclusões que o cientista tira da exploração que o concerne. Já o cientista parece tirar maior proveito da situação quando pode gozar de seu prêmio em limites muito mais vastos do que aqueles que compõem a contingência da situação. “Como é que o ser pode saber? É cômico ver como esta interrogação pretende ser satisfeita. Pois o limite, como coloquei, sendo feito de haver seres que falam, pergunta-se o que é que pode ser o saber dos que não falam” (1985b, p. 191).

Lacan começa por situar o vício científico que terminará, inevitavelmente, na separação completa entre saber e conhecimento: a diferença decisiva entre o ser falante e os que não falam. A decisão simples – mas repleta de consequências – de que se pode concluir algo sobre o comportamento humano estendendo para este último as conclusões de experimentos com outros animais – não falantes- é a porta pela qual se vê introduzir o fundamento dessa cisão, promovida pela ciência, entre saber e conhecimento. Na sequência desse mesmo vício, e já mais próximos das consequências deste gesto para o campo da educação, podemos compreender aqui, também, a tese de

Blais, Gauchet e Ottavi (2016) quanto ao determinismo que a teoria darwinista teria tido na constituição do campo do discurso pedagógico moderno. De fato, no campo aberto pelo darwinismo a solução de continuidade estabelecida entre o homem – um animal entre outros – e os outros animais faz desaparecer o peso da diferença que a linguagem representa.

O saber é estritamente dependente da língua, não pode existir fora dela e por ela é condicionado. “Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com alíngua” (LACAN, 1985b, p. 190). A começar a busca da resposta à pergunta do conhecimento com um rato, o campo do saber fica viciosamente condicionado pelo do aprender. “Espera-se, assim, estar no caminho do que é que seja um saber. Crê-se que o rato vai mostrar que capacidade ele tem de aprender. Mas para ‘aprender’ o quê? – o que lhe interessa, é claro. E o que é que se supõe que lhe interesse, a esse rato?” (LACAN, 1985b, p. 191, grifos do autor).

Aqui Lacan sublinha o problema do sentido do aprender, sentido para o rato e não para o cientista, para quem o valor da experiência está muito claro. O interesse do rato, uma vez que não é um ser falante, se esgota na resolução imediata de seu problema que, aliás, foi provocado artificialmente pelo experimentador. Sua fome, sua sede ou sua aflição – enfim, urgências - são os motores da aprendizagem sem os quais nenhum movimento espontâneo em direção à aprendizagem seria possível. Com as crianças, como sabemos, as coisas se passam de modo diferente, mesmo quando possa parecer que são movidas a aprender por força da resolução de algum problema que se lhes apresenta, como, por exemplo, para consertar um brinquedo que quebrou ou para responder à questão de uma avaliação.

Elas não podem aprender nada fora de uma significação – lugar de articulação entre o sujeito e o Outro – dentro da qual esta aprendizagem encontra algum lugar. Quando ocorre, aliás, desta aprendizagem não encontrar um lugar, ela simplesmente não se realiza como tal ou se dissipa no ar tendo sido apenas memorização, como se pôde amplamente observar na condição estabelecida por certo tipo de escolarização centrada na memorização dos conteúdos: a célebre *decoreba*. Aliás, poucas vezes se viu uma inversão tão clara de um conceito quanto na transformação feita da expressão *décor e salteado* que se vê degenerada na noção de *decoreba*. *Décor*, do francês de *coeur* –

literalmente, de coração – quer dizer aquilo que está no coração mais do que só na cabeça e que por isso permite uma destreza – o salteado – já que foi incorporado. É exatamente o oposto de uma apreensão mecânica.

A criança aprende imersa em um campo amoroso no qual a pergunta sobre o sentido se encontra atravessada por uma dramática que tem lugares e personagens. Para ela – pelo menos para a criança neurótica – toda aprendizagem se encontra presa na dialética, estabelecida por Marx e recuperada por Lacan, do valor de uso e do valor de troca. “Aí se encontra de modo seguro, mais seguro do que no próprio Marx, o de que se trata num valor de uso, pois que tão bem quanto em Marx, ele só está aí para constituir ponto ideal em relação ao valor de troca no qual tudo se resume” (LACAN, 1985b, p. 131).

Para o rato, ao contrário, o que ele aprende só tem valor de uso, pois não entra no comércio onde a questão do quanto vale aquilo para o outro se coloca. “Falemos desse aprendido que não repousa na troca. Do saber de um Marx em política – o que não é um nada – não se faz ‘comárchio’, se vocês me permitem” (LACAN, 1985b, p.131). O rato, portanto, não está dividido, condição *sine qua non* para que saber e conhecimento coloquem dois lados que só podem figurar como tal por serem um produto desta divisão. É por essa razão que Lacan irá propor chamar de “unidade ratoeira” (LACAN, 1985b, p. 192), aquela que reúne, sem divisão, o rato e o experimentador.

O saber nunca se dá sem uma *suposição de sujeito*, como bem isolou Lacan em sua fórmula da transferência (1992b) – o sujeito suposto saber – fórmula que já diz algo por si só da relação intrínseca entre o saber e o amor.

Para abrir agora o postigo, direi que o importante do que revelou o discurso psicanalítico consiste no seguinte, de que é de se espantar não se ver o fio por toda parte, é que o saber, que estrutura por uma coabitação específica o ser que fala, tem a maior relação com o amor. Todo amor se baseia numa certa relação entre dois saberes inconscientes. (LACAN, 1985b, p. 197)

Embora se possa pensar que para o experimentador o rato ocupa um lugar no campo do amor, já que com este ele faz comércio, a recíproca nunca é verdadeira. Decididamente nada permite pensar que do ponto de vista do rato o amor entre em jogo; o rato nada pode supor das expectativas do experimentador. “Nada confirma que possa

haver no rato sacação do mecanismo ao qual resulta apertar o botão” (LACAN, 1985b, p. 193).

Na unidade ratoeira não há o Outro, dimensão alteritária que permitiria a suposição de um saber em alguém. Embora seja capaz de aprender, o rato nada sabe do que aprende, pois nada sabe de que o saber está no Outro. Por isso, inclusive, não pode aprender a aprender; aquilo que aprende não o coloca mais sabido para próximas aprendizagens.

A questão que só é colocada secundariamente e que é a que me interessa, é a de saber se a unidade ratoeira vai aprender a aprender[...] Uma vez que ele passa por uma prova dessas, um rato, posto em presença de uma prova da mesma ordem, aprenderá mais depressa? (LACAN, 1985b, p. 192)

Em suma, quando o aprender está fora de um *apreender* – ir pegar no campo do Outro – ele se dissipa em mera aprendizagem. Aqui podemos postular que se aninhe o ponto sutil e velado que uniu historicamente duas perspectivas que nasceram de pontos distintos, mesmo até opostas, a saber: a perspectiva cognitivista e a comportamental, reunidas no modelo cognitivo-comportamental. A primeira tributária do modelo da inteligência artificial – basicamente a linguagem do computador – e a segunda nascida de experimentos com animais – que se lembre aqui do valor mítico de um Pavlov e seu cachorro ou de um Skinner e seu rato. Em ambos os casos, o do computador como o dos animais, estamos diante de uma inteligência desconectada de qualquer Outro. “ Que um computador pense, quanto a mim estou de acordo. Mas que ele saiba, quem é que vai dizer isto? Pois a fundação de um saber é que o gozo de seu exercício é o mesmo do da sua aquisição (LACAN, 1985b, p. 131).

A função gozosa do saber é aquela que explica porque nunca se encontrou nenhum rato, nem mesmo um computador, epistemofílico. O rato quer aprender para se alimentar, e não se alimenta com o aprender, e o sonho do computador que perceberá um dia que pode escapar à sua programação – o que toda criança consegue em sua constituição subjetiva – permanece ficção nos cinemas, uma ficção que nos fascina e assombra, posto que cada vez mais parecemos reconhecer a semelhança entre nós e o computador, semelhança construída muito mais pela nossa equiparação a eles do que a deles a nós: *os homens-robôs já chegaram enquanto os robôs-homens permanecem uma*

promessa. Por ser fruto da divisão do sujeito, o saber e o conhecimento existem como tal e se apresentam como faces da mesma moeda.

O saber é, antes de tudo, esse lugar de articulação de significantes que pode dar a eles alguma direção em termos da posição desde a qual posso ter uma relação com o objeto. Fora do campo do saber o conhecimento resta desamarrado, sem articulação. O sujeito neurótico é aquele que conseguiu tecer a teia que amarra o saber e com ela pode hospedar o conhecimento. O encontro com esse Outro foi uma experiência que lhe rendeu a convicção de que há uma consistência neste a qual ele pode confiar, consistência que não está em algum enunciado em particular, mas na própria capacidade de articulação entre os enunciados. É como garante do saber e não da verdade que o Outro proporciona ao neurótico a possibilidade de situar sua confiança, sua fé no Outro. Por isso Lacan não chama esta operação de sujeito-suposto-verdade, pois se trata de saber. A dúvida nasce exatamente da não coincidência entre verdade e saber; pode-se – acredita o neurótico e na sequência dele a ciência – com o saber se chegar à verdade.

E é por isso que o neurótico pode duvidar, porque experimenta a diferença entre a verdade e o saber. Os saberes podem falhar, inclusive o seu e por isso deve aceitar, ou mais ainda, reivindicar a interpretação do outro sobre seu saber. A conhecida curiosidade infantil, tão explorada por Freud e consubstanciada na chamada fase dos porquês, é própria ao neurótico, e explicita essa convocação do outro a me apoiar em minha investigação acerca da verdade. Verdade que o neurótico só se aproxima se defendendo, sem ferir uma conveniência de seu desejo na determinação da verdade, marca que carregará vida afora. Mas mesmo assim aceita separar verdade de saber e com isso constitui o campo do sujeito-suposto-saber. E será esse campo que cria para a educação em geral e, particularmente para a escola, uma sinergia que possibilita, na mistura da curiosidade com a suposição de saber, que o aluno espere do professor alguma coisa.

Este último pode ser percebido como um dos herdeiros do saber do Outro e com isso ser endereçado pela demanda da criança. Uma vez instalada esta operação, o que o sujeito mais busca daí em diante é a certeza, certeza que ele nunca se sentirá totalmente seguro de ter chegado, o que o incita a dar algum passo a mais para chegar a ter. Para o neurótico, a certeza não é senão aquela cenoura presa na ponta de uma vara amarrada na

cabeça do burro, que jamais poderá ser alcançada e por isso ela passará sua vida a duvidar e sob o risco de se arrepender: será que fiz a melhor escolha? Essa dúvida, que é produto do campo do saber, não é da mesma ordem daquela que tem a ver com o campo epistêmico, não é uma dúvida que cessa pelo esclarecimento: ela é hiperbólica! Ela mantém-se aberta por força do enigma.

O enigma é uma função psíquica que se forja no momento que a criança se depara com a perplexidade. Em Freud, por exemplo, isso fica marcado pela descoberta por parte da criança de sua própria existência: *desde que eu me lembro por gente...* diz a expressão popular que testemunha esse momento. Isso ocorre porque a primeira apreensão que a criança tem de si mesma – advinda da experiência de reconhecimento de sua imagem no estádio do espelho – é identificatória, ou seja, lhe traz um sentimento de existir de modo consistente: *sou visto, logo sou!*

A consistência dessa experiência especular e da identificação com a própria imagem, que é seu produto, lhe rende uma certeza sobre sua existência, de tal proporção que ela não pode compreender, sem perplexidade, o fato, já constatado, de que houve um tempo em que ela não existia. O encontro com o real dessa condição – a da existência finita – que ocorrerá em algum momento de seu desenvolvimento é o que precipita sua perplexidade, perplexidade que não é senão o encontro com o real que quebra um campo estabelecido de significação.

Frente a esse encontro, duas possibilidades se colocam, uma que fará a criança rumar em direção à organização neurótica outra para a psicótica. Ela pode tolerar esse vazio de significação e abrir a partir dele a possibilidade da significância, ou seja, caminho que a leva ao campo do saber, onde ela supõe poder encontrar respostas: o caminho do sujeito-suposto-saber. Ou ela pode paralisar-se frente à perplexidade e responder instalando uma certeza que bloqueia ou dificulta a via de toda significância e do campo do saber.

O neurótico é aquele que adornará esse real com a questão do *Che vuoi?* – que queres de mim? Se quiseram que eu nascesse, algo querem de mim! Ele coloca, portanto, a dúvida hiperbólica no lugar da perplexidade e se põe a tentar decifrar o desejo do outro, tal como a própria figura do Édipo, o grande decifrador. Se ele busca decifrar é porque acredita que o desejo do outro – esse mesmo que o concebeu – porta

uma mensagem que diz respeito a ele. Devo consultar o oráculo? Mais uma vez Édipo a nos mostrar o valor da instalação dessa pergunta sobre a origem e da construção desse lugar de suposição de saber.

Já o psicótico, por sua vez, responde à perplexidade sem aceder ao enigma, mas colocando em seu lugar uma certeza. É em torno da certeza e da função que ela desempenha para o sujeito psicótico que vamos ver se desenrolar seu drama, bem como se colocar de modo mais preciso seu impasse com o universo escolar: não arredando pé da certeza ele não se abre facilmente ao campo do saber e, portanto, ao do conhecimento, não pelo menos na perspectiva que desenvolvemos acima de um conhecimento articulado ao saber. O sujeito psicótico acede à certeza que o neurótico passa a vida a procurar tentando decifrar a mensagem do Outro.

Enquanto o neurótico *duela* com o Outro, suposto portar a resposta ao enigma, pois quer fazer valer sua resposta particular e que ela seja reconhecida pelo Outro, o psicótico abandona o campo desse duelo e vê se perder aí a possibilidade de sua afirmação enquanto sujeito. Com o duelo, o neurótico consegue barrar o Outro em sua dimensão totalizante e construir aí um lugar próprio, dentro do campo do Outro. Por isso ele quer ser reconhecido pelo Outro, porque precisa de seu reconhecimento para constituir seu lugar. Desse modo, o neurótico passa a gozar no campo do sentido, matéria constante de suas divagações: qual o sentido da vida? Porque nós existimos? “Existimos, a que será que se destina!” (CAJUÍNA, 1979) Por sua ânsia de reconhecimento ele se abre no campo escolar para que suas questões, seus mistérios, se articulem com o que é dado na escola como questão. Ainda que não coincida com as suas questões o que a escola desenvolve é um campo possível para que estas encontrem uma articulação possível.

Mas estar no campo do sentido – e com isso no da possibilidade de aderir ao acordo que perfaz o sentido comum – não significa, no caso do neurótico, que ele se fixará aí sem produzir seu desvio em relação a esse sentido. Sua aceitação à autoridade do Outro é com a licença para que, através da inconsistência própria ao significante, ele deslize fazendo passar por aí algo de seu gozo. Toda a clínica da psicanálise não cessa de mostrar isso quando dá valor aos lapsos, chistes, atos falhos, sonhos, formações do inconsciente, que não são senão desvios gozosos do sujeito neurótico. A descoberta

freudiana vai lançar luz não sobre a anormalidade do desvio, mas, ao contrário sobre sua normalidade, sendo a diferença entre o desvio psicótico e o neurótico uma questão de forma.

A relação do psicótico com o sentido e, por consequência com o sentido comum é menos poética: ele jamais quer desviar-se. Ele prefere não tirar o certificado da adesão ao sentido para depois pedir sua licença poética em relação a ele. Para ele, o sentido deve ser rígido, sem negociações e isso ele o faz criando um sentido próprio, percebido pelo neurótico como desviante, mas não por ele – lembremos que os psicótico quase nunca acham que o são – ou aderindo a um sentido rígido emprestado do Outro e com o qual ele não busca a compreensão. É o caso da adesão a slogans de televisão, por exemplo; Em sua escola, Rafael respondia sempre do mesmo modo quando era interpelado: “Coca-cola é isso aí!” Para ele nenhuma significância se abria com esta frase, ela era apenas a oportunidade de fechar a porta para qualquer risco de se perder na variabilidade das significações.

Optando pela certeza que fecha a significância, o psicótico tem todas as respostas que precisa, só tem agora que se cuidar de protegê-las contra a ação dos outros. Por isso ele renunciará a qualquer possibilidade de um sentido comum, compartilhado, que exigiria dele ceder sobre a certeza e com isso angustiar-se.

Desse modo, mais uma vez ele se torna o denunciador do semblante social, esse que permite pensar que é possível se chegar a um sentido comum. O psicótico está certo quanto a isso, mas conhecer a verdade sobre o impossível do social lhe retira a possibilidade de circular nesse social. O engodo que o semblante cria de que há relação social é o que possibilita que os neuróticos circulem fazendo laços entre si.

O psicótico sabe que não está sendo entendido pelo outro, mas tende a pensar que é porque o outro se equivoca. Se o outro não me entende é porque me subestima ou forma parte dos que estão me perseguindo. Donde o consabido sentimento de grandeza nos paranoicos e com ele o abandono de qualquer expectativa de que o outro possa lhe conferir alguma interpretação, algum saber; o saber já está dado e é capaz de organizar o mundo todo sem falhas. Schreber – o psicótico que teve suas memórias analisadas por Freud – estava absolutamente seguro da mensagem que Deus lhe endereçava e não havia espaço para interpretação: será que é isso que ele quis me dizer?

Deus quer que eu seja sua mulher e que com isso se crie uma nova ordem no mundo. Ele não pode interrogar, pois está com pressa de concluir. Mas a certeza psicótica é diferente daquela que um neurótico pode eventual e pontualmente construir, pois possui função diferente. Para o neurótico o momento de certeza tem a ver com uma afirmação de sua posição de sujeito em relação ao Outro, mas ele sabe que sua posição é uma entre outras. O psicótico não pode tolerar a existência de várias posições, pois elas ameaçariam sua certeza. Por saber que sua posição é uma posição singular, o neurótico só pode crer nela, e buscar, em seguida, as evidências que poderiam provar sua posição: crer e ver se apresentam de modo disjunto. Já ao psicótico a diferença entre a crença e a evidência está impossibilitada. Para ele crer e ver se dão de forma amalgamada e assim confirma, de um modo bastante peculiar, a máxima segundo a qual a crença é justamente algo que se instala fora de qualquer necessidade de confirmação: a crença é algo que dispensa a prova, ou seja é a certeza!

Toda essa certeza, bem entendido, se erige como uma resposta contra a angústia que advém da perplexidade e isso coloca uma urgência que predispõe o psicótico ao ato. Sua certeza não é a confirmação de uma posição singular como a do neurótico, mas se dá fora de qualquer elaboração. Ela não é o produto de um processo dedutivo, mas o de uma pressa em concluir para fechar a questão e podemos aqui bem dimensionar o tamanho do risco que ele pode correr no universo escolar, todo fundado na possibilidade e no estímulo à elaboração. Angustiado e para salvar sua certeza, o psicótico está propício a passar ao ato, o que geralmente se manifesta por algum evento disruptivo, percebido como bizarro, e que torna sua presença na escola contestada e vulnerável.

Sua certeza é uma certeza de emergência, não de elaboração e com ela ele se fecha num mundo auto-erótico. Aliás, reside aí a razão última da função de sua certeza; ela é, antes de tudo, uma experiência de gozo do corpo. O psicótico opta por salvar um gozo corporal que não se deixa enredar na significação fálica e que, portanto, não pode circular com os modos sociais organizados de gozo: como dissemos anteriormente o psicótico não está no discurso. A alucinação e o delírio não são meras disfunções do aparelho mental, mas consequências dessa opção de que as experiências corporais auto-eróticas vão restar presas do que foram e não aceder à significação social.

Na escola, como em qualquer espaço de circulação social, o psicótico vai se deparar com sujeitos que aceitaram passar pelo circuito significante suas experiências mais singulares, ou seja, aceitaram recalcar o que há de auto-erótico na experiência do corpo. O psicótico é aquele que nos lembra que no cerne do verbo está a carne, carne que ele não renuncia, renunciando mais ao verbo, ou pelo menos à possibilidade de fazer com o verbo matéria para o laço social.

A CRIANÇA PSICÓTICA E O LAÇO AMOROSO

Os psicóticos e autistas, cada um a seu modo, parecem ter se decidido a se fechar no paraíso – ou dito de modo chistoso no *pára-isso!* – e a viver uma vida sem amor e, particularmente, sem amor ao saber. Reside nisso nossa falta de empatia para com eles. Essa condição em relação ao amor, aliás, representa um passo a mais na discussão sobre se o autismo e a psicose são ou não uma deficiência, pensada agora nos termos da questão transferencial no laço professor-aluno. Com as crianças com deficiência se pode observar algumas vezes o surgimento de empatia, com os segundos o tormento ou a curiosidade são mais comuns; a criança autista ou psicótica pode preferir não se lançar a enigmas, mas elas se tornam rapidamente para seus professores um grande ponto de interrogação. Na deficiência conseguimos estimar um sofrimento com o qual nos solidarizamos porque gozar com o sofrimento é estrutural no neurótico. Choramos no cinema, nos shows, ouvindo histórias tristes ou emocionantes, mesmo sabendo que não estamos diretamente concernidos nelas: ao drama do outro posso ficar empático. Nos psicóticos e autistas o sofrimento é sem objeto e não se pode dele gozar, donde a dificuldade de identificação por parte dos neuróticos.

Seu relato nos assusta porque carece da dimensão de romance, não possibilita uma identificação com personagens: onde está uma mãe malvada, um pai cruel, um Deus injusto, um irmão preferido? Nenhuma dessas cenas faz eco na criança psicótica e autista, o que os predispõe à falta de empatia de seus professores. É comum que nos desenhos de sujeitos psicóticos não apareça a linha do horizonte (DANA, 2010), justamente aquela que situa nosso lugar em perspectiva com o mundo. Parece ser esta mesma falta de perspectiva, daquela que possibilitaria nos colocar em perspectiva com ele, que responde pela dificuldade de estabelecer empatia. Na criança com deficiência, ao contrário, todas essas imagens fazem o cortejo que desfila a nossa frente, sobretudo a do Deus injusto e a da mãe missionária.

O sofrimento atroz que a criança psicótica ou autista sente e nos mostra – sim, porque a angústia está aí presente de um modo bastante particular – mais nos assusta do que nos comove, afinal é um sofrimento que ele expressa sem nos visar com uma demanda, ou seja, sem nenhuma pretensão de evocar em nós uma reação e um

atendimento: é um sofrimento autoerótico. Por ter se construído fora da querela edipiana, esse sofrimento não é reivindicador, não é um acerto de contas com as figuras parentais. Ele é, antes, a expressão direta do mecanismo que encontrou para tentar se estabilizar frente à presença desse outro que o horrorizou.

Reside nisso um dos pontos fundamentais de sua difícil inserção no universo escolar: sua propensão a derrubar o semblante. O semblante é aquilo que é responsável por dar uma cara ao diálogo e uma ilusão de relação, que garante os lugares do diálogo e uma reciprocidade de papéis. O semblante se sustenta pela identificação e sustenta, simultaneamente, a própria possibilidade de identificação.

Desse modo, o psicótico quebra as regras do manual da boa conversação, cuja regra fundamental é a de ter uma conversa sem surpresas. No manual de conversação – construído pelo neurótico, sem dúvida – não só os lugares são previstos e relativamente estáveis, mas as falas e toda a dinâmica da reciprocidade. Mesmo quando esquentada e o confronto se estabelece a conversa se dá sem quebrar o universo da identificação, pois os lugares e papéis ainda restam definidos possibilitando um posicionamento subjetivo. A quebra, por parte do psicótico, – sem nenhuma intenção – do semblante da conversa realizada é da ordem daquela que retira a possibilidade de um objeto comum na conversa: com eles podemos entender *o* que estão falando, mas dificilmente *do* que falam. Não há nenhum problema com o psicótico no plano dos enunciados – a construção gramatical de suas falas não apresenta nenhum traço problemático particular – mas, antes, no plano da enunciação.

E isso porque a eles falta estabilizar uma posição subjetiva face ao Outro; sem esta apenas o Isso (Id) fala. O psicótico “não se defende do inconsciente” (MELMAN, 1991, p. 55) e isso nos é insuportável porque no funcionamento neurótico não se faz outra coisa, donde nossa improbabilidade de identificação. A dificuldade de que se estabeleça um campo amoroso transferencial entre ele e o professor costuma fechar a dialética da relação que normalmente se instala entre os dois personagens. Por tomar o professor como herdeiro do saber do Outro, o aluno neurótico investe libidinalmente a situação escolar erotizando-a e, conseqüentemente, romantizando-a. O professor ou a professora se tornam rapidamente objeto de amor ou de ódio e em torno desse drama se desenrola um romance, o romance escolar. O amor neste caso pode ser dirigido ao

saber, não ao conhecimento necessariamente, mas ao saber, já que todo o jogo do *isto-tem-a-ver-com-alguma-coisa-que-responde-ao-meu-enigma* está colocado por força da organização neurótica.

E nesse sentido o professor não é senão um personagem que cumpre um papel numa cena que tem a ver com a Outra cena – referida ao drama singular do sujeito – da qual ela se transfere. O semblante que sustenta este laço forma parte da ação do recalque que impede que ambas as cenas coincidam, elas apenas se misturam num jogo de interposição que colore o laço professor-aluno com as cores de um romance.

O sujeito psicótico se recusa a entrar neste teatro e em relação a ele se sente ameaçado tal como aquele espectador que teme ser convocado a subir no palco naquelas peças do gênero do teatro interativo. Quando é convocado não pode senão dar provas de que não conhece o texto, nem o contexto, não podendo brincar com a convocatória; ele a leva a sério e a dialética do laço se rompe. O sujeito psicótico não ama o saber e com isso a escola pode se tornar para ele um terreno arriscado no qual sua certeza fica ameaçada.

Todo este percurso pelo funcionamento – e não disfuncionamento – psicótico nos autoriza a colocar uma questão. Se a escola – ou o escolar – se alicerça no estudar, ou seja, nesta operação de recortar um objeto da cultura de sua urgência do mundo para contemplá-lo, e demanda aos alunos uma experiência no tempo – *skholé* – experiência de ociosidade para que o sujeito emerja na interrogação desse objeto, de que pode o sujeito psicótico se beneficiar da escola?

Letícia e a escola⁴²: estudar e conhecimento

Letícia fracassa muito cedo na escola. Repete a primeira série do Ensino Fundamental, já que demora mais tempo do que o esperado para se alfabetizar. Quando se alfabetiza, a escola – guiada pela programação curricular – exige que ela aprenda a escrever usando a letra cursiva e não apenas a letra bastão. Sua frágil condição de se

⁴² A versão do caso Letícia que aqui trabalharemos é uma versão revista e ampliada daquela que publicamos junto com Kisil, a AT que acompanhou Letícia na revista *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (KISIL; VOLTOLINI, 2017).

submeter ao sistema codificado da escrita alfabética se desorganiza diante de uma nova representação imagética para as letras, diferente da que já conhecia. A percepção do *conceito de escrita*, ou seja, de que a escrita em letra cursiva ou bastão permanece a mesma, não é possível para ela que havia aderido à forma da letra bastão como a forma em si da letra: se escrevo de outro modo não é mais escrita. Com sua certeza no Outro abalada ela se fecha regressivamente e faz uma verdadeira crise psicótica.

O momento do desencadeamento de uma crise deste porte nunca nos deve ser indiferente, não só pelo volume de angústia que mobiliza – na criança e na escola – mas, também porque oferece uma chave de entendimento. A crise ocorre toda vez que um sistema que conseguiu equilíbrio, mesmo que precário, se depara com uma injunção no laço social que exige algo do sujeito que ele se vê às voltas com responder e não consegue simplesmente negar. Letícia poderia ter feito, como em muitas outras ocasiões, de modo a permanecer em sua escolha e passar batido pela demanda escolar. Se ela surta é porque essa negação não lhe foi possível e a injunção abalou o universo construído equilibradamente por ela.

Essa nova letra, Letícia irá chamar de *minhocada*⁴³ e trará um efeito desarticulador em sua escrita, fazendo-a parar de escrever e passar a desenhar minhocas. Vai preferir, portanto, para voltar a se organizar, rearranjar as coisas a seu modo: isso não é letra é desenho e é melhor não existir mais letras, é perigoso!

Aos 8 anos vai para uma escola considerada inclusiva que consegue retomar com ela uma via possível para que a escrita se recoloca e aceita que Letícia continue usando a letra bastão. Na terceira série, diante de suas intensas crises psicóticas e passagens ao ato, que atrapalhavam sua condição de ocupar o lugar de aluna e a rotina em sua sala de aula, julga-se necessária a presença de um acompanhante terapêutico na escola. As constantes derivas em relação ao laço social, próprias ao sujeito psicótico, costumam na escola trazer a ideia da necessidade de alguém para acompanhá-lo.

⁴³ Destacamos que a escolha de Letícia pelo termo minhocada não é aleatória. Parece mesmo conservar uma pretensão conceitual, já que a forma gráfica da letra cursiva guarda mesmo semelhanças com a forma física da minhoca. Tudo se passa como se para Letícia a distinção conceitual estivesse clara: minhoca é minhoca e letra é letra. Assim sendo ela se desloca da escrita para o desenho, o desenho da minhoca. A minhocada não está para ela como os primeiros rabiscos que as crianças fazem quando estão numa relação de imitação da escrita; parece ser, simplesmente, um recuo em direção ao desenho.

Normalmente isso é pensado do lado do professor, para que ele possa distribuir sua atenção para a sala e não restringi-la a essa criança.

Seria importante compreender que essa função do acompanhante não é apenas operativa em relação à organização dos trabalhos da sala, ela é propositiva para a criança psicótica. Lacan discerniu seu móbil: *secretariar o alienado*, como no caso da ilustre figura de Sancho Pança para Dom Quixote, que, como veremos, essa AT bem desempenhou. O termo acompanhante ganha seu real valor apenas quando se entende que a função que o define não é a de apoio, mas a da interpretação. Lembremos que o secretário não é apenas aquele que organiza a agenda, mas, sobretudo, aquele que sabe dos segredos. Na língua francesa – e nos permitimos explorar esse léxico pelo fato de que o autor que propõe esta fórmula é francês – a fórmula fica ainda mais rica: *secret – segredo – taire – calar-se*. O secretário é aquele que se cala sobre os segredos de seu patrão e vemos aqui a intrínseca relação desta função com o campo da linguagem e da fala.

Mesmo com a presença da A.T. não foi possível abrandar Letícia a um ponto suportável para a escola e no ano seguinte ela passa a estudar numa escola especial. Mais uma vez, o encontro é ruidoso – outra diferença comum com as crianças com deficiência intelectual, por exemplo – e ela fica apenas um ano nessa escola para, em seguida, ir para uma próxima escola especial aonde estuda até os 14 anos. Diante do efeito disruptivo e do pouco ganho em aprendizagem e socialização que o contexto escolar lhe trazia, os pais e os profissionais que conduziam seu tratamento decidem interromper o processo de escolarização de Letícia e desde então ela está fora da escola, mas não do escolar, como veremos.

Para além de suas crises de desorganização psíquica, uma das características de Letícia que atrapalhavam seu desempenho na escola, era a infinidade de perguntas que fazia. A menina ficava paralisada em uma *perguntação*. “*Dia 12/02/2003 é dia 01/06/2002? Quantos dias tem novembro? Quantos andares tem o prédio amarelo? Quantos anos eu tinha no 13/02/2004? O que é mais longe Osasco ou Diadema? Você prefere Laura ou Ana?*”. Em alguns momentos, uma mesma pergunta era repetida muitas vezes, em outros ela fazia uma sequência de perguntas marcadas pelo

deslizamento metonímico. Sua *perguntação* escancara a certeza psicótica de que o Outro tudo sabe e de que o saber é estável e sem surpresas.

Note-se que suas perguntas nada têm a ver com uma dúvida genuína – a dúvida hiperbólica do neurótico, como vimos anteriormente – mas, ao contrário, com a tentativa de eliminar qualquer possibilidade de instabilidade do saber. Se a escrita não for mais em letra bastão então não é mais escrita! Se a coisa se desarranja em relação àquilo que é conhecido e que lhe garante que não há falta de saber no Outro, Letícia se vê próxima da angústia que a mobilizou à tomar a certeza como defesa. Frente a uma injunção, o neurótico duvida *se a coisa é assim*; o psicótico, por sua vez, duvida *se ele continua o mesmo*: o espelho onde reconhece sua imagem se estilhaça.

Para Letícia, qualquer pessoa encarna um Outro detentor de todo o saber. Embora soubesse a maior parte das respostas para suas perguntas, insistia em fazê-las não para obter esclarecimentos, mas confirmação do Outro e sua validação. Logo se percebe na escola, que é por definição estimuladora do questionamento, que a *perguntação* de Letícia nada tem a ver com uma dúvida sobre os objetos do mundo, mas desempenha algum papel de organização da angústia. Sempre que flagrava um erro na resposta do outro – o que prova que ela sabia a resposta certa de sua pergunta – seu saber se desmontava, sua condição de objeto de gozo do Outro se atualizava e Letícia vivia uma intensa crise de choro.

O excesso de perguntas, por um lado impedia Letícia de se ocupar do conhecimento transmitido pela escola – em relação ao qual não guardava nenhuma relação – por outro apontava para suas questões mais legítimas. Letícia se dizia através de suas perguntas. Assim como outros sujeitos psicóticos, ela sofria com as inconstâncias que percebia no mundo e nos outros e com as mudanças que vivia no próprio corpo, e perguntava na tentativa de manter ou reconstruir certezas a partir das quais pudesse se situar, sem ficar tão submetida ao Outro.

Vale lembrar que o sistema simbólico regido pela lógica fálica oferece a nós neuróticos, a chance de nos situarmos e resignarmos a respeito de certas convenções. A nomeação simbólica e a construção imaginária de um corpo, de uma identidade e das noções de tempo e espaço nos possibilita acreditar na constância das coisas do mundo e de nossa própria existência, apesar das mudanças que se impõem. Para um psicótico,

que não conta com essa referência na organização de seu saber, isso não está garantido. Sem o significante fálico como ordenador do sistema simbólico, o sujeito fica à deriva e com isso não só a organização do saber está ameaçada, como, também, a do corpo.

Para estes sujeitos, aquilo que é inquestionável para nós neuróticos, é vivido como dúvida insuportável. Ao contrário de Descartes, em sua dúvida hiperbólica, no final do percurso de uma verdadeira interrogação elas não encontram a certeza sobre o ser, mas exatamente sua erosão: *duvido, logo não sou!* “Com 13 eu era Letícia?”, pergunta-se Letícia angustiada. Note-se que ela evidencia nesta pergunta o perigo iminente de ruptura com sua posição de sujeito. Não há aqui aquele gênero de pergunta, típica do funcionamento neurótico, sobre o que querem de mim (?), mas, antes, do gênero do eu sou eu (?), mais típica, ainda do estágio do espelho. João, outro garoto psicótico pergunta a sua mãe: “mãe, eu estou com frio?” Como em Letícia a experiência do próprio corpo está ameaçada pelo estilhaçamento do espelho identificatório.

Diante disso, a *perguntação* se configura como um método para garantir certezas que sirvam como pontos de ancoragem. Desse modo, uma pergunta, ao mesmo tempo em que tem sua vertente gozosa, já que aponta para a certeza no saber do Outro, também pode ser tomada como uma abertura à produção de conhecimento e saber. Quando era possível depurar as questões que insistiam, podia-se encontrar um sujeito que indicava um caminho que podia ser percorrido lado-a-lado. Se a escola entende essa via aberta por Letícia, abre para si, também, uma via de trabalho.

Aos 9 anos Letícia questionava se para chegar à escola tinha que descer ou subir sua rua. Considerava que São Paulo fosse uma linha reta a partir da qual todos os lugares que ela conhecia estariam localizados em série, assim como um prédio em que há andares acima e abaixo do seu apartamento. Note-se que ela não deixa de ter uma hipótese, hipótese que desarranja a série descrita por Piaget na gênese normal – normal quer dizer compatível com a organização neurótica – mas, mesmo assim, demonstrativa de sua cognição em funcionamento.

Obviamente essa tentativa de se localizar na cidade de São Paulo usando os parâmetros “*para cima – para baixo*” se mostrava precária e falhava em oferecer as certezas que ela buscava para se situar. Embora pergunte sobre um objeto do mundo – a métrica da construção das ruas – sua pergunta não provém da curiosidade, mas da

perplexidade; está totalmente no campo do mistério e não no do problema, causando uma dificuldade de abertura da certeza para o saber. Ela não queria saber como fazer para chegar à escola – o que já fazia pragmaticamente sem maiores dificuldades – mas sim confirmar se a sua posição em relação ao Outro estava segura.

No decorrer deste trabalho de acompanhamento terapêutico, Letícia passa a se perguntar também sobre bairros, municípios e estados. “*Onde fica Osasco?*” “*É longe da minha casa?*”. Buscando se descolar desse perigoso lugar do Outro que tudo sabe, em vez de lhe responder, a AT sugeria que pesquisassem em mapas para que pudessem responder juntas a essas perguntas. Trabalho importante que visa transformar a perplexidade em curiosidade, entrada sutil do escolar, enquanto apresentação dos objetos do mundo: veja (!) pode lhe ser interessante.

Num dia em que Letícia estava extremamente desorganizada, chorando por causa da resposta errada de alguém, diz-lhe a AT: “*Hoje nós vamos para Osasco!*”. Ela se surpreende, vai se acalmando e começa a perguntar sobre Osasco. Abriu-se ali uma área de pesquisa e um novo fazer. “*Tem Mc Donald’s em Cotia? E em Diadema? Cotia é vizinho de Osasco? Interlagos fica na zona sul?*”. Uma abertura enfim para curiosidade que começa a existir em Letícia. Investiram em passeios pela cidade, indo até bairros e municípios que nem a AT nem Letícia conheciam. Letícia perguntava: “*Aqui já é Osasco? Já é estado? Quando vai virar outra cidade?*”. Note-se que a pergunta identitária – isso é (?) – ainda não cedeu espaço, mas começa a ceder, para a pergunta enigmática – porque é (?). Nessa pesquisa de campo, as noções geográficas de município e de estado foram ganhando sentido e ela foi aprendendo sobre ruas, bairros e sobre os caminhos para chegar aonde queria. Os mapas – objeto da cultura – tinham lhe sido apresentados e com eles o nascimento de um certo interesse.

Um dia ela diz à AT: “*A minha tia disse não. Vamos para Interlagos?*”. Letícia se referia a uma pergunta que a tia respondeu dizendo *não* quando a resposta correta – sabida por ela – era *sim*. Letícia havia estudado para conhecer os lugares, fora de qualquer demanda da escola, mas desde seu interesse e dando provas de capacidade de acessar o conhecimento. A partir da pesquisa que construiu sobre a cidade de São Paulo, ela encontrou um caminho de se relacionar com o campo do conhecimento, mobilizada por sua angústia, é verdade, mas já ao modo de uma resposta, de uma invenção que a

permite *ir para longe* daquilo que lhe faz mal, como por exemplo, o *não* do outro. Era esse *ir para longe* que a mobilizava a correr atrás de um conhecimento.

Seu interesse em ir o mais longe possível do Outro que a invade, leva Letícia a fazer comparações pondo em movimento sua organização de hipóteses e seu desenvolvimento epistêmico. Ela precisava saber o que era mais perto ou mais longe de sua casa e os caminhos mais curtos e mais longos. Para responder a estas perguntas, Letícia circula exaustivamente pela cidade e a partir disso, inventa um sistema próprio de contagem para distâncias. Como o presidente Schreber⁴⁴, ela se põe a reconstruir uma ordem do mundo, uma ordem própria, com a marca do auto-erótico. Ainda que o modo *sui-generis* de seu desenvolvimento epistêmico não refaça necessariamente o caminho que a humanidade construiu e acumulou, é capaz de permitir a ela, mesmo assim, se desenvolver. E seu estudar, como seu inconsciente, prossegue, literalmente, a céu aberto.

Embora se tenha sugerido contar as distâncias em quilômetros com o hodômetro do carro, Letícia diz que quer “contar quadras”. Sua contagem não corresponde ao que nós entendemos por contagem de quadras, mas a uma contagem absolutamente particular que parece estabelecer uma relação entre tempo e espaço.

Ela inventa um novo sistema simbólico para calcular distâncias fora do padrão de medidas ao qual nos adequamos. Letícia encontra a necessidade de inventar uma unidade nova que lhe dê autonomia para contar por conta própria. Criar uma unidade de medida própria é uma transgressão ao instituído pelo laço social que só um psicótico tem liberdade suficiente para sustentar, justamente por estar fora da ordem fálica. Sua recusa em aceitar a equivalência entre seu sistema criado e os outros existentes – o de quilômetro ou milhas, por exemplo – não deve ser entendido como da ordem da oposição ou da contestação ao que está instituído. Opor ou contestar é próprio da organização neurótica e não da psicótica; Letícia não quer fazer do *seu jeito*, ela quer que *não exista outro jeito*. A famosa fórmula popular do *fora-da-casinha*, descritiva da organização psicótica – o psicótico é verdadeiramente *fora-da-casinha* – se aplica no caso de Letícia com perfeição. È na rua, fora da casinha, que ela segue organizando um sistema próprio, fora, portanto, da casinha de todos. Ela não se sente construindo *seu*

⁴⁴ Trata-se do caso Schreber estudado por Freud (1996h).

sistema de contagem, mas desvelando aquele que é o único que seria realmente legítimo, sistema em relação ao qual ela nota, para seu desespero, que todas as outras pessoas parecem não entender.

Como sabemos, a maior parte dos países tem como convenção o sistema métrico como unidade de medida. Quando uma informação tem outra unidade de medida, como a milha, temos que recorrer ao padrão de conversão para que aquela informação ganhe sentido para nós a partir de uma relação proporcional ao sistema métrico. O sistema de medida em quadras é particular e não conta com um sistema de conversão preestabelecido que nos permita traduzir essa informação. Pode-se, mais uma vez, buscar aproximá-la do padrão, mas em termos de possibilidade de relação entre o seu sistema e os outros; é a via da *tradução* para outra língua e não da extinção da que ela construiu, que um caminho de trabalho pode se feito sem provocar a mesma angústia que a passagem para a letra bastão acarretou. Conseguiria a escola bancar isso?

Para Letícia as quadras funcionam como uma unidade de medida. Trata-se de um conhecimento que ela articula a partir da experiência e que dá lastro à noção espaço-distância que até então para ela falhava. A contagem em quilômetros, herança do conhecimento acumulado pela nossa cultura, isto é, saber do Outro, parecia não fazer a função necessária e não operar como uma medida segura. Ela pode desdenhar do conhecimento partilhado, pois como vimos é em relação de anulação deste que ela monta seu saber. Sem colocar em risco sua posição entrando num saber mais instável, ela prefere inventar um próprio sistema e garantir a segurança de sua posição.

A contagem de quadras de Letícia não tem intervalos. Ela marca um *ponto zero* e inicia “0.1, 0.2, 0.3, 0.4... 1 quadra”, interrompendo a contagem apenas quando o carro está parado. Com tal estratégia, ela parece armar um recobrimento simbólico do real e assim se proteger do risco de cair da posição de saber no intervalo da contagem. Sem intervalos, Letícia sustenta um *fazer* e ali é ela quem sabe. Outra coisa que a escola consegue aguentar pouco é essa *inteligência sem repouso*, inexistente na criança neurótica que para pra brincar, por exemplo, mas bem presente na psicótica que fez da inteligência *uma arma contra o mundo*: questão de vida ou morte!

Depois de repetir algumas contagens inúmeras vezes, Letícia foi articulando o número de quadras aos lugares importantes para ela, fixando certos pontos e fazendo suas marcas na cidade. A partir disso, construiu-se junto com a AT uma listagem das distâncias em quadras, de sua casa até os pontos de referência que ela elegeu.

A menina que constantemente sucumbe frente ao saber do Outro sem conseguir dialietizar e relativizar as respostas que escuta, dá provas da produção de um conhecimento próprio. Desta vez Letícia não pergunta, afirma: *“eu sei que a casa da Aline é mais perto da minha casa do que o Parque da Água Branca. Eu contei as quadras”*. Passagem fundamental porque indica que a inteligência dela encontrou algum repouso e que seu lugar de sujeito está mais assentado em relação ao conhecimento.

A oferta de um outro para que realize seu estudo e a confirmação de que seu saber não vai ser simplesmente rechaçado por ser delirante, permite à Letícia avançar. Na medida do possível, aprender seu sistema de contagens e suas nomeações particulares foi necessário para que um estudar se colocasse em jogo. Há, portanto, um compromisso ético que sustenta o trabalho com um psicótico. É preciso se deslocar do *falocentrismo* para reconhecer o que se produz como conhecimento.

Lacan (1998b) discute que tomar a crença delirante como fenômeno de déficit remete à própria noção de verdade da qual estamos partindo. Quando acreditamos que um conhecimento é mais verdadeiro que outro, negamos que a verdade não é algo simplesmente assegurado por um acordo coletivo garantido pela observância às regras lógicas – epistêmicas – do conhecimento. A verdade é uma dimensão distinta da do verdadeiro – esse sim lógico-formal – que funciona como um lugar onde o saber pode ganhar alguma consistência exatamente por poder se referir à verdade. É desse modo que Lacan (1992a) vai preferir situar a verdade mais como um lugar do que como uma operação derivada da lógica-formal. Desse modo, reconhecer a produção do psicótico como conhecimento, e não como déficit, implica em poder esburacar a própria noção de totalidade do conhecimento científico que é tido, por nós neuróticos, como o verdadeiro.

Devemos considerar que o conhecimento se caracteriza justamente por esta pretensão de produzir explicações de modo que a cadeia significante seja capaz de dar conta integralmente de tudo, negando a existência de um real impossível de ser simbolizado. O conhecimento, seja científico ou delirante, nos dá a ilusão do verdadeiro. A psicanálise, no entanto, ao apontar para o caráter objetivante do conhecimento, nos permite questionar a suposta consistência do conhecimento científico e reconhecer o seu caráter um tanto arbitrário. A partir disso, é possível dar valor à produção de um psicótico mesmo que esta esteja fora do “*compromisso simbolizante da neurose*” (LACAN, 1985a, p. 106).

O pensamento do psicótico é um pensamento *ex-cêntrico*, isto é, não conta com o significante fálico como centralizador das cadeias significantes. Portanto, ao acompanhá-los nessas pesquisas é preciso suportar a estranheza inicial frente às suas questões e se distanciar da ilusão do conhecimento verdadeiro, para se interrogar junto com eles e acompanhá-los em seu trabalho.

Um dia, muito desorganizada e invadida pelo saber do Outro, Leticia repetia chorando: “*Minha mãe disse que Osasco é vizinho de Diadema.*”, pergunta a AT: “*Mas quem conhece Diadema e Osasco?*”, e ela responde: “*A gente, né?*”. Diz a AT: “*E Osasco é vizinho de Diadema?*”, e ela responde: “*Não, minha mãe se enganou. Ela achou que Osasco era São Bernardo. Ela não sabia, né?*”. Note-se que aqui novo salto importante em Leticia se produziu. Ela abre a possibilidade de que algo da dialética do conhecimento entre em jogo quando consegue duvidar da consistência do saber no Outro. O outro pode se enganar sem que meu saber e minha posição de sujeito se desmoronem. A dialética entre saber e conhecimento começa a se instalar e com ela a possibilidade de que nasça uma verdadeira dúvida escolar – que é a dúvida metódica de Descartes – aquela que visa o esclarecimento, ao que é possível não mais se duvidar: uma dúvida que repousa!

Como discutimos, a fala do Outro para um psicótico tem valor de certeza, por isso, invade e perturba uma vez que atualiza a condição de objeto que ocupa para este Outro. Quando um outro, na posição de escuta, ajuda Leticia a se dirigir ao que vê e

experimenta no mundo para responder suas próprias perguntas, um conhecimento próprio se produz e um sujeito aparece. A produção de conhecimento na psicose serve, portanto, ao *tratamento do Outro*, já que permite fazer furo no saber do Outro. “*Minha mãe não sabia*”. Letícia nos ensina que na psicose o conhecimento próprio se configura como um saber de defesa que os protege do saber absoluto do Outro. Quanto mais a escola insiste na consistência supostamente não arbitrária do conhecimento científico propagado na escola mais dá consistência ao Outro e corre o risco de desestabilizar o saber da criança psicótica. Não que a escola precisará abandonar essa consistência enquanto aquilo que organiza o mundo do neurótico, nem cessar de oferecer à criança psicótica uma tradução possível de seu saber nos termos do saber do neurótico, mas se souber abrir os ouvidos para o saber delirante do psicótico poderá incluí-lo.

É também a produção deste conhecimento particular que possibilita à Letícia inventar estratégias para “*ir para longe*” daquilo que a devasta. Enquanto pesquisa, ela inventa algo para *fazer* quando se vê invadida pelo Outro. Isso, para quem tinha como única opção se oferecer como objeto de gozo, é uma valiosa invenção. Como afirma Letícia: “*Saber é por querer, né? É por querer saber*”. Fica claro que o que *motiva um psicótico a conhecer é a sua urgente necessidade de se proteger do Outro invasivo*, sua necessidade de existir como sujeito. É para isso Letícia trabalha e estuda 24h por dia.

Letícia pergunta à AT: “*Quanto é 17 + 18?*”. Aquilo que parecia uma questão puramente aritmética tratava-se na verdade da tentativa de saber a distância de um lugar a outro antes de fazer sua contagem de quadras. Letícia já havia contado a distância entre sua casa e a casa da avó (que dava 17 quadras) e a distância entre sua casa e o parque (18 quadras). Queria saber quanto dava da casa da sua avó até o parque e assim a matemática ganha sentido em sua vida. Ela arma uma hipótese: o número de quadras da casa da avó até o parque é igual a 17+18.

“*7/09/2010 foi depois do 16/02/2006?*”. Letícia por muitos anos tentou armar a linha do tempo e garantir a ordenação das datas perguntando, um a um, se um dia foi depois do outro, ou contando com os dedos as distâncias entre uma data e outra. Um dia

ela diz à AT: “*dia 7, 8, 9 e 10 de setembro de 2010 foram depois de 16/02/2006, né? Todos os dias de setembro foram depois?*”. A AT responde que o grupo dos dias de setembro de 2010 foi depois do 16/02/2006, que os dias de setembro formam um grupo e todos foram depois do dia 16. Letícia fala “*dia 1, 2, 3, 4, 5... 29 e 30 de setembro são um grupo?*”, e a AT responde, “*Sim! O grupo do mês de setembro!*”.

Na psicose o funcionamento simbólico opera de um modo singular. Embora Letícia saiba que setembro é um mês com 30 dias, parece que ela nunca havia considerado setembro como um grupo de dias, isto é, que o dia 1 de setembro e 2 de setembro pertencem ao mesmo mês. Cada dia funciona *um a um*, sem que a ordenação esteja garantida pela generalização que o agrupamento de dias em meses garante. O funcionamento significativo em holófrase, ao qual Letícia está submetida, nos leva a pensar que *4 de setembro de 2008* opera para ela como um *monólito* que nomeia aquela data, e não como palavras separadas que apontam para o quarto dia do mês de setembro do ano de 2008, e já estabelecem seu lugar na série.

Foi só depois da constatação de que um mês é um grupo, que ela pôde aceitar *contar datas* com a calculadora, somando os dias de um ano ou de um mês, sem precisar contá-los *um a um* passando o dedo por cada dia do calendário. Hoje ela suporta contar de 16/04/2012 até 20/06/2012, usando o seguinte método: “*para acabar abril são 14 dias + 31 dias (referente a maio) + 20 dias*”.

Por muito tempo nos perguntamos como poderíamos ensinar Letícia operações matemáticas de soma e subtração. Frente à demanda escolar, ela não era capaz de articular um raciocínio matemático. Uma conta armada ou mesmo um problema de matemática não convocavam Letícia a fazer a conta, ela se desviava da demanda do professor e sua habilidade com os números e sua capacidade de aprender passava despercebida. No entanto, essa mesma menina que falhava na aula de matemática, já que não conseguia resolver exercícios do tipo “*2+2= ?*”, no seu dia a dia contava andares de prédios, dias, comparava esses resultados que obtinha e tirava conclusões sobre o que era maior e menor.

A matemática está absolutamente atrelada ao trabalho subjetivo desses sujeitos. Eles fazem contas com facilidade quando uma experiência pessoal motiva tal cálculo. Porém, esperar que eles possam atender à demanda escolar e usar o raciocínio matemático para saber *quantas maçãs Joãozinho tem*, desorienta a escola do bom caminho com estas crianças.

Hoje, quando a lembrança de um dia ruim a invade, ela convida a AT para *contar datas*. Ocupada da contagem como um *fazer*, Letícia se apazigua e produz saber. “*Um dia não é outro dia, né?*” ou “*Esse dia ruim tá longe, né? Tá bem velhinho!*”. Quando o Outro erra ou diz algo que a perturba, a partir do que sua contagem de quadras lhe permitiu saber, ela pode *ir para longe*, mas agora nas datas sem precisar atravessar toda a cidade. Letícia avança na matemática motivada pela necessidade de saber sobre a distância no tempo e no espaço que ela pode tomar em relação ao Outro.

Para os neuróticos, a função do conhecimento, como vimos, é outra. Ele nada quer saber sobre seu desejo, e, portanto, constrói conhecimento como uma forma de recobrir o saber sobre a castração. Podemos dizer então que, na maioria dos casos, a aprendizagem ao mesmo tempo em que se articula ao compromisso civilizatório do neurótico, serve ao sujeito barrado como uma defesa frente à castração do Outro. Na psicose, o sujeito constrói perguntas, que em última instância remetem a uma investigação sobre o Outro, ou melhor, sobre como se proteger da invasão do Outro não-castrado. Letícia se torna pesquisadora e se serve do conhecimento acumulado pela cultura de um modo particular, reinventando-o. Cria uma ciência particular para lidar com seu Outro.

Forlodou (2008) discute que o psicótico muitas vezes dedica a vida a destruir a língua para substituir por outra língua, isto é, por um Outro fabricado por ele. Constroem, portanto, um novo simbólico, um *sistema de mundo* (LACAN, 1985a), um Outro de defesa contra o real. E esse é seu modo próprio de se incluir, criando uma realidade a parte é que ele pode fazer parte. Mas se ela for suprimida pela escola, pelo insuportável que ela gera, uma via importante de trabalho se fecha,

A construção de *um Outro*, institui uma significação não-fálica que serve como baliza para interpretarem o mundo. A partir de significantes menos enigmáticos do que os significantes do Outro, criam um mundo, onde possam existir como sujeitos que sabem. Percebemos então, que na psicose a construção do conhecimento próprio está absolutamente intrincada à produção do *saber*. Como na imagem topológica da *banda de moebius*, conhecimento e saber se articulam, sem que possamos separar onde começa um e onde termina o outro. Letícia nos mostra que é a construção do conhecimento que dá margem à invenção de um *saber fazer* com o Outro.

A partir da experiência *literal* de deslocamento na cidade, isto é, a partir de um *fazer*, um *saber* sobre a cidade se produz. Ao mesmo tempo, o próprio ato de se deslocar na cidade se trata de um *saber fazer* com o Outro. *Fazer saber* e *saber fazer* se articulam o tempo todo. Assim se situa o ato fora da passagem ao ato.

Ir para longe, contar quadras, contar datas se configuram como artifícios particulares que Letícia criou para poder existir. Lacan (2007) afirma que se trata de um *savoir-y-faire*, isto é, de um *saber fazer ali com isso*. Letícia articula um *saber fazer* com o seu *isso*, com o Outro que a devasta. “O sujeito se torna autor, levando em consideração os efeitos da devastação que o atinge” (STAVY, 2007, p. 29).

Fica claro que para Letícia, e para os psicóticos em geral, a produção de conhecimento não responde fundamentalmente à demanda escolar, mas a sua própria existência. É para se proteger do Outro invasivo que Letícia pesquisa e aprende geografia e matemática. O conhecimento que produzem pode estar fora do laço social, no entanto, possibilita uma maior organização psíquica, o que, por sua vez, torna possível fazer laço social.

Por outro lado, percebemos que a demanda de aprendizagem e a própria posição do professor como este que detém o conhecimento verdadeiro podem ser invasivas para o psicótico, impedindo o processo de construção de conhecimento. Devemos considerar que a escola oferece um conhecimento “*prêt-à-porter*”, que tem como lastro a lógica

fálica, enquanto o sujeito psicótico precisa inventar e reinventar o conhecimento a sua maneira.

Pode ocorrer a várias crianças corresponder às expectativas da escola sem que o conhecimento que aí se constrói tenha um valor significativo. Isso faz parte mesmo da crítica contumaz que se faz a escola de ser, muitas vezes, um lugar de aprendizagens mecânicas, voltadas para as provas de desempenho de que tanto será cobrada. O exemplo de Letícia, neste sentido, é interessante como prova de uma aprendizagem desejada pela escola, uma aprendizagem com sentido na vida. Mas um sentido na vida que não se dá em relação à demanda do Outro. O exemplo da criança psicótica nos autoriza a retomar, ao modo de uma provocação, essa crítica feita à escola e a seu modo ordinário de organização. Os conhecimentos aí deflagrados servem à vida ou à demanda por eles?

O sujeito psicótico não consente com a demanda escolar, e isso porque está premido por uma urgência que se lhe impõe, a qual ele consente e se põe a responder a ela sob o modo da certeza. Com os neuróticos a escola consegue – mesmo que não queira – se impor, pois a criança neurótica aceita o insensato, o tolera e se põe a trabalhar. A criança neurótica consente com a escola, muitas vezes buscando outras vias para articular suas perguntas-mistério que não encontrarem forma de se articular ao conteúdo escolar.

Em todo o caso, se não da escola enquanto organização, mas do escolar enquanto instituição, algo foi salvo com Letícia pela via do trabalho da AT. Para ela, a educação foi terapêutica (KUPFER, 2000) e foi, simplesmente porque foi educação. O terapêutico foi um efeito que se deu através e ao lado do educativo.

Letícia estudou e aprendeu, dentro de seu sistema delirante. Seu caso, que se parece em vários aspectos com o de tantas outras crianças psicóticas, é peculiar para nossa discussão, porque mostra, com eloquência, a diferença entre o escolar e a escola. Fora da escola, mas não do escolar, ela estuda e aprende. Que não se tome desde essa conclusão, o que ela não autoriza; não se trata aqui de proscriver a escola como lugar

para a criança psicótica, mas, ao contrário, de prescrevê-la, já que a educação tem nestes casos, além de seu papel de inclusão no mundo, um importante efeito sobre a organização do mundo da criança psicótica. Mas isso se ela souber manter-se fiel a sua institucionalidade mais do que a sua organização: o escolar é o que define a escola!

A CRIANÇA AUTISTA: ENTRE A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM

O autismo ganhou em nossos tempos uma visibilidade e notoriedade extraordinárias. As razões para isso são várias e complexas, entretanto, parecem dever menos a fatores intrínsecos à condição do sujeito autista do que a questões que o concernem, oportunamente em nome de outras motivações. A incidência estatística do diagnóstico, embora tenha se ampliado significativamente nos últimos tempos por conta do próprio alargamento dos critérios diagnósticos, não parece ser a causa principal de tamanho interesse público, mesmo que se possa observar a partir daí um crescimento do tratamento público da questão. O autista inquieta e fascina, sobretudo quando dá provas de uma presença paradoxal que expõe, de um lado, um sujeito aparentemente com significativas limitações e, de outro, o mesmo sujeito com habilidades excepcionais.

O clássico filme *Rain man*, cujo roteiro trata de um autista de alto rendimento em seu périplo pelo laço social, no qual não consegue circular senão de um modo precário e sem dar a sensação de usufruir dessa circulação, consagrou uma imagem simpática desse personagem social, antes desconhecido do grande público. Imagem que parece persistir até os dias de hoje, ganhando uma atenção midiática que embora colabore bastante para a exposição da figura do autista parece colaborar menos para o esclarecimento de sua condição. O autista ocupa, nessa cena midiática, um lugar semelhante ao do extraterrestre, justamente aquele ser de quem pouco se sabe, mas que fascina por suas extremas habilidades que parecem vir de outro mundo e não serem próprias aos humanos. Os ETs são figuras boas de se admirar, mas nunca se pensa em ter com eles uma verdadeira relação. Nos filmes que tratam do gênero, eles estão sempre numa realidade paralela à da Terra, em contatos pontuais com os humanos, nos quais uma desproporção faz sempre a marca.

Mas isso não é senão uma imagem cinematográfica e midiática, distante do debate científico e público que o tema comporta. Contudo, não deveria ser desprezada enquanto tal, pois, a nosso ver, não deixa de retratar um imaginário que vamos ver ressurgir também na discussão científica que, aliás, ao contrário do que se pensa, nunca está livre da mesma influência do imaginário social experimentada por todos: os

cientistas não são ETs. Talvez haja algo importante a reter desta imagem midiática sobre o ET na comparação que ora propomos com o tratamento midiático do autismo. A figura clássica e caricatural do ET se caracteriza por ter uma grande cabeça e nada de sexualidade! Duas linhas fortes de caracterização que veremos retornar na investigação da questão do autismo. Resta saber o quanto isso tem a ver com eles ou com como os vemos.

Buscando outro caminho que não o midiático, a pesquisa científica tem evoluído muito nos últimos tempos e podemos comemorar uma série de descobertas sobre aspectos do autismo dos quais antes nada sabíamos. E ela avançou, sobretudo, na investigação dos componentes em jogo na determinação desse modo de funcionamento, mais do que no consenso etiológico. Muitas teses levantadas quanto à causalidade do autismo, mas nenhuma conclusão definitiva: o autismo resta um quadro com a causa desconhecida.

Em contraste com esse estado atual do debate científico – de incipiência conclusiva – não é raro assistir a declarações categóricas, sobretudo, quanto a sua presumida origem orgânica, que embora ainda não teria sido captada em sua materialidade já se poderia afirmá-la pela força dos indícios. Quando se toma indícios como provas, algo no debate científico não anda bem. A afirmação categórica da origem orgânica do autismo, sem a base necessária para tanto, contribui para obscurecer a investigação, sobretudo aquela que investiga outras hipóteses, impondo ao debate científico uma dinâmica que não lhe é própria. O debate científico é herdeiro das Luzes e não do obscurantismo, é o lugar da confrontação das hipóteses e de sua colocação à prova.

Vemos o mesmo engessamento do debate científico duplicar-se no plano da gestão pública que é responsável pelo atendimento direto da população concernida. Aqui também assistimos a incipiência conclusiva sobre o quadro ser resolvida – no sentido de declarada encerrada – por uma decisão de Estado, o que retoma os riscos da chamada *ciência oficial*. São conhecidos os lamentáveis exemplos na história em que o Estado decretou, em função de sua ideologia, qual posição da ciência deveria ser considerada válida. O nazismo, sem dúvida, constitui o exemplo emblemático e mais repercutido – que se lembre a extrema importância de algumas teorias, que obtinham o

aval médico, e que justificavam a suposta inferioridade biológica dos judeus – mas certamente não o único, para lembrar de Trofim Lyssenko com sua ciência soviética.

A ciência oficial é aquela que cessa o debate científico quando sua evolução não interessa ao ponto de vista do Estado. No caso particular do autismo vimos isso acontecer em alguns lugares do mundo, inclusive no Brasil, por via de decretos, leis, portarias, que utilizavam o termo “baseados em evidências” para separar estudos e propostas de intervenção ancoradas neles em duas categorias: os científicos e os charlatães. Sob a alegação de que o emprego do dinheiro público deve ser parcimonioso – o que todos estão de acordo – viu-se a cassação de alguns trabalhos que tinham atrás de si uma pesquisa intensa e extensa, simplesmente por não atestarem a mesma hipótese de trabalho do grupo preferido pelo Estado. Embora algumas mobilizações políticas conseguiram deter o avanço rápido dessa perspectiva, a ideia de oficializar a ciência e com isso calar o debate científico continua, de certo modo, à espreita. A partir daí, aquilo que estava no campo do estudo científico sobre o autismo como controvérsia (RIBAS, 2004) vira da ordem da batalha⁴⁵ (LAURENT, 2012).

O exame do extenso debate em torno do autismo, em sua característica transdisciplinar, embora muito necessário, excede os objetivos de nossa discussão. Mais modestamente nos propomos expô-lo apenas naquilo que dele nos ajuda para o exame das repercussões no campo da educação, em particular da educação inclusiva. Um dos resultados dessa oficialização científica tem consequências diretas sobre o campo da educação: a definição do autismo como *deficiência*. Tendo se originado no campo dos estudos psiquiátricos e pediátricos como dentro do campo das psicoses, o autismo como categoria vai sofrer, neste interim, esta modificação crucial que o faz passar da categoria dos transtornos mentais para a de distúrbio neurobiológico.

Isso significa que se antes o encaminhamento era predominantemente para tratamento, a partir daí passa a ser para a educação, ou, melhor, para uma reeducação. Desde então, do ponto de vista da educação, da escola, da escolarização, o problema da diferença entre a psicose e o autismo se coloca em termos de oposição. Enquanto o psicótico seria o louco que precisa de tratamento e não de escola, o autista é o que

⁴⁵ Faço aqui a menção a dois livros que mostram no debate francês a passagem de um espírito de discussão das hipóteses – controvérsias – para outro de combate entre elas – batalha. Tratam-se de *Controverses sur l'autisme et témoignages (Controvérsias sobre o autismo: testemunhos)* de Denys Ribas (2004) e *A batalha do autismo: da clínica à política* de Eric Laurent (2012).

precisa de escola e não de tratamento. Procuraremos restabelecer o debate que ficou amordaçado por essa definição oficial com o intuito tanto de esclarecer as posições em jogo nele quanto a de levantar as consequências dessa definição para a educação. Ao cabo deste percurso, nos propomos, também, aprender com os autistas sobre o que eles têm a dizer com relação à escola e ao escolar.

Autismo: deficiência, transtorno mental ou modo de ser?

Por razões bastante diversas e partindo de premissas igualmente diferentes, a psicanálise e a psiquiatria – em particular dessa que se deixou guiar pelas premissas das neurociências e encontrou um par na corrente cognitivo-comportamental – concluíram por retirar o autismo do campo da psicose. No campo psicanalítico esta conclusão é mais recente e menos consolidada já que ainda não conta com o consenso de todos os analistas, alguns persistindo, não sem fundamento, na hipótese de que o autismo constituiria uma forma particular da psicose. No entanto, cada vez mais se observa na literatura analítica a adoção do ponto de vista que marca o autismo como fora do campo das psicoses, apontando-o como uma possível quarta estrutura ao lado da neurose, psicose e perversão (JERUSALINSKY, 1984; LAURENT, 2012; LEFORT, 2003; MALEVAL, 2015).

No campo da psiquiatria a consolidação desse ponto de vista foi se dando junto com a própria alteração dos critérios diagnósticos e do afastamento cada vez mais retumbante em relação à hipótese da origem psicogênica do quadro. Mesmo que a primeira referência a uma possível interferência do cuidado parental no estabelecimento do autismo tivesse sido feita por um psiquiatra – Leo Kanner – o primeiro a isolar o quadro com esse nome, foi à psicanálise que a crítica de apoiar a hipótese psicogênica do autismo recaiu. Do ponto de vista da evolução da pesquisa científica sobre o autismo no campo da psiquiatria e das neurociências, a psicanálise defenderia uma hipótese ultrapassada e supostamente já derrubada por via da falsificação científica e pelo avanço das pesquisas posteriores. Crítica que não faz jus ao que a psicanálise diz sobre o assunto, mas que tornou, daí em diante, todo o debate entre as duas perspectivas improvável, por vezes impossível.

Foi como uma hipótese marcada pela ideia de intersubjetividade da mãe e do bebê que a psicanálise foi julgada no tribunal dos estudos sobre o autismo e declarada falsificada pela investigação científica. Uma melhor compreensão sobre conceitos chave da psicanálise – tais como função materna e paterna – inclusive da própria crítica lacaniana à ideia de intersubjetividade teria poupado o debate entre as duas disciplinas de cair numa querela que em nada contribui para o debate científico. A tese psicanalítica da constituição do sujeito não pode ser reduzida a um interacionismo entre a mãe e o bebê. Ela trata dos modos de entrada na ordem simbólica, entrada na qual a interação mãe-bebê ocupa um lugar dentro de uma função que ultrapassa a ação específica dos personagens enquanto tais. Nesta função, o lugar ocupado é mais decisivo do que a qualidade de seu exercício.

Nada na teoria psicanalítica da constituição do sujeito autoriza alguma definição do que seria uma boa ou má mãe, apenas ressalta como toda esta interação do bebê e da mãe estará condicionada pela ordem simbólica, fora da qual sequer estes personagens se entenderiam como mãe e bebê. Mesmo quando utiliza termos como “mãe suficientemente boa” (WINNICOTT, 1993), por exemplo, não se trata de um predicativo da pessoa da mãe, mas, antes, de uma condição interativa que se estabelece ou não dependendo de uma estrutura que organiza esta interação desde um ponto heterogêneo à relação. Ou seja, é um predicativo da relação e não da mãe. Tomar a interação da mãe com o bebê como uma situação dual, composta de dois personagens que interagem entre si, é estar fora do que a psicanálise revelou sobre a constituição do sujeito. Criticar a psicanálise, portanto, por aquilo que ela não disse em nada contribui para o avanço do debate.

A grande contribuição dessa pesquisa de Marion DeMyer et al. (1972) foi verificar que a qualidade das interações parentais nas famílias das pessoas com autismo não diferiu em outros grupos em termos de aceitação, cuidados emocionais, práticas de amamentação e estimulação geral. (SCHMIDT, 2014, p. 11)

Como se vê a ideia de interação pais bebê é decisiva na definição do padrão do estudo e, conseqüentemente, daquilo que ele conclui: no caso, pela obsolescência da hipótese psicogênica na etiologia do autismo. Com todas as dificuldades de língua entre as duas disciplinas – trata-se verdadeiramente de má compreensão dos conceitos

psicanalíticos -o debate entre elas foi se empobrecendo e o entendimento tanto da questão etiológica quanto da definição do próprio quadro autista se afastando.

Em 1975, se deu por votação no Congresso americano do *Developmental Disabilities Act* o reconhecimento oficial do autismo como uma incapacidade ligada ao desenvolvimento. Em 1980 ele foi classificado no DSM-III como distúrbio global do desenvolvimento e mais tarde, na versão seguinte do DSM, como transtorno invasivo do desenvolvimento. Apesar da convicção quanto à pertinência do diagnóstico, as pesquisas sobre sua etiologia permanecem inconclusivas e quanto mais avançam, avança, com elas, a convicção de que o problema é mais complexo do que parecia; longe de levar ao tão procurado gene que explicaria a síndrome, a pesquisa parece cada vez mais afastar a hipótese genética direta em prol da hipótese epigenética, quer dizer, com a influência do meio sobre um gene.

A principal razão para retirar o autismo do campo das psicoses advém da constatação da ausência nessas pessoas das duas manifestações mais evidentes do quadro psicótico: o delírio e a alucinação. As estatísticas mostram a quase absoluta ausência nos autistas dos delírios e alucinações verbais. Mesmo sem consultar os números não é difícil perceber que uma criança autista raramente fantasia sobre o barulho do vento nas árvores ou teme que por trás da imagem simpática de seu ursinho se esconde uma personalidade malvada capaz de atacá-la. Ainda que se observe nessas crianças a presença de algumas ideias bizarras é necessário mais do que isso para se supor uma construção delirante em jogo. Uma suposição de iniciativa nas coisas; a localização de perseguidores; e uma lógica evolutiva (MALEVAL, 2015) são os elementos definidores da presença de uma construção delirante.

Ao contrário, uma relação pacífica com seu objeto pode ser observada como característica na criança autista, sinal de que projeções persecutórias não formam parte constante desse quadro. Enquanto se verifica na estrutura psicótica um transbordamento do sentido – tendendo a hiper-interpretação da realidade – no autista se constata a predominância de representações nas quais o elemento sensorial prevalece. Se no universo psicótico os objetos falam, no do autista o mundo cala! Mesmo a alucinação, que em sua forma mais clássica assume a forma da alucinação auditiva – o ouvir vozes – não é comum no autismo justamente porque neste quadro o silenciamento do mundo

parece ser a marca. Nem mesmo as vozes *percebidas* que se apresentam ao seu lado ele parece ouvir, não pelo menos atribuindo a elas algum valor ou sentido percebendo-as numa pura sensorialidade.

O temor no autista se daria muito mais quando ele vê o risco de ruptura dessa estrutura inanimada do mundo que ele criou para se proteger, e que poderia fazer surgir, nessa brecha aberta, algum arremedo do humano que ele se empenhou tão habilmente em distanciar. A imagem da *fortaleza vazia* forjada por Bettelheim (1987) demonstra bastante bem o caráter bélico com o que o autista parece cercar o mundo, de modo constante e vigilante, mantendo-o longe do risco de ver seus muros caírem. Enquanto o psicótico organiza o mundo contra um risco de *inundação* – que viria da invasividade do Outro – o autista o faz contra o risco de *desmoronamento*.

Dentre as premissas da psiquiatria, o autismo não seria uma psicose, pois enquanto esta última é pensada como da ordem da desorganização de algumas funções – a da percepção no caso da alucinação e a do julgamento no caso do delírio – o primeiro é entendido como tendo tido problemas na constituição dessas funções: a psicose representaria uma falha na organização das funções, o autismo a incapacidade constitutiva delas.

Ainda que essa referência aos fenômenos elementares do delírio e da alucinação, próprios à psicose, sejam importantes e pertinentes na diferenciação dos quadros de autismo e psicose, ela é insuficiente na sustentação da diferença, por conta de algumas questões que se colocam sobre a própria consistência do que define esses fenômenos. Primeiro porque não é absolutamente certo que a própria presença desses fenômenos elementares seja exclusiva da organização psicótica. O fato, por exemplo, de que se pode induzir por via química as alucinações reforça, por um lado a ideia de seu fundamento orgânico, mas por outro cria dificuldades em se pensar nestes fenômenos como estruturalmente psicóticos. Por outra via, o próprio Freud já havia demonstrado a presença de alucinações em pacientes neuróticos colocando em discussão se estes fenômenos não teriam, longe de serem exclusivos e distintivos da psicose, uma estrutura similar e coextensiva à estrutura neurótica variando apenas no grau.

Além disso, dizer que o autismo não é uma psicose nada diz do que define este último em sua positividade. O caminho para defini-lo como deficiência dependeria

ainda de outra modificação importante na organização do saber psiquiátrico que terminou por pulverizar a própria categoria da psicose e outras em vários transtornos particulares, praticamente eliminando para esta o caráter de entidade nosográfica. O próprio autismo que, à semelhança da psicose era pensada como uma entidade nosográfica, se vê transformado em Transtorno do Espectro Autista (TEA). Definição, cujo exame atento é bastante revelador.

Do ponto de vista da métrica da organização do saber psiquiátrico, a proposta desse nome tem a ver com o deslocamento, entendido como necessário, da perspectiva categorial para a dimensional. A percepção de que os traços característicos do autismo se apresentam com frequência em graus diferentes e podendo afetar várias funções simultaneamente, ou seja, por seu aparente caráter de invasividade das outras funções é que se entende adequado tratá-lo dimensionalmente e não categorialmente. Uma categoria apresenta um contorno mais definido, condição não amplamente cumprida pelo autismo. O termo TEA, então, pluraliza o transtorno passando para transtornos e os reagrupa sob a forma de um espectro.

Mas, para além da declaração de método do saber psiquiátrico podemos pensar que essa modificação de definição – que não é apenas de nome, mas de status do quadro – reflete uma dificuldade em dar um caráter homogêneo ao quadro, concluindo-se preferível considerá-lo de modo mais fluido. Este encaminhamento da questão certamente contribuiu de modo significativo para o aumento exponencial de diagnósticos positivos: com uma definição mais frouxa, mais enquadres possíveis. Além disso, chama a atenção o uso do termo *espectro*, cujo sentido parece dar a ele um caráter pouco adequado para servir de base na definição de um quadro nosográfico. Segundo o dicionário Houaiss (2009, p.814) espectro quer dizer: “suposta aparição de um defunto, incorpórea, mas com sua aparência: fantasma; evocação obsedante.”

A alusão à incorporeidade própria à ideia de espectro parece ser evocada como apropriada para referir a pouca corporeidade do quadro autista. Podemos pensar aí numa hesitação de nomeação que revela a presença incômoda, para o saber médico, de um quadro que não se deixa capturar em uma categorização estável e consolidada. Saído do mundo das psicoses sem conseguir entrar plenamente no da deficiência, o autismo parece figurar como aquele inclassificável que atormenta o saber, sobretudo o médico

sempre ávido das classificações. Talvez isso explique sua pulverização, via evocação da ideia de fantasma que é, justamente, aquela entidade transitória que embora não esteja mais viva ainda não terminou de morrer.

As categorias criadas pelo DSM parecem ser mais hábeis em revelar algo da organização do saber psiquiátrico, do que, propriamente falando esclarecer algo quanto à realidade viva do sujeito concernido por esses quadros. Isso porque foram concebidas como categorias descritivas e não explicativas, nem compreensivas do transtorno em questão. Trata-se de um manual descritivo dos transtornos que tem uma estrutura parecida com a perspectiva da botânica, por exemplo, que inscreve as espécies de plantas dando-lhe um nome que as especifica e sua inscrição em determinada família, a qual por proximidade de traços pertence. Nesse sentido, o que nos esclarece o manual é que o autismo deixou a família das psicoses para adentrar à da deficiência.

O fato é que o debate psiquiátrico é insuficiente para definir o autismo e ainda mais para compreendê-lo, já que se dedica mais à repertorização do que ao entendimento de sua estrutura e dinâmica. Neste sentido pode responder adequadamente às necessidades classificatórias do trabalho psiquiátrico, mas pouco tem a oferecer a outros trabalhos, como o da educação, por exemplo, para o qual esta perspectiva não serve para criar nenhuma operacionalidade. A objetivação que caracteriza a operação diagnóstica nada tem a oferecer à operação de subjetivação que constitui o trabalho educativo. Mesmo que vejamos vários professores alegarem a utilidade em saber o diagnóstico do aluno, e mesmo até de o reclamarem junto à gestão, não se vê em que o dito diagnóstico esclarece e orienta em termos operacionais o trabalho educativo; com maior frequência parecem desempenhar para os professores outra função, – útil, porque não reconhecer – de alívio da angústia pelo efeito da nomeação: mesmo que eu ainda não saiba muito bem o que fazer com isto já sei agora diante do que estou!

Apesar do caráter insuficiente da discussão psiquiátrica, esta se tornou dominante no cenário geral e, sobretudo, na contribuição para a definição do autismo no campo das deficiências. Junto com essa dominância veio, também, uma ideia reducionista de deficiência que assimila a deficiência ao distúrbio. Devemos à Philip Wood uma discussão e definição mais complexa e bem fundada da ideia de deficiência – definição que foi encampada pela OMS em sua classificação internacional – que

ultrapassa os limites do saber médico. Segundo ele é preciso considerar três eixos se se quer distinguir as causas das consequências:

– A *deficiência* é definida pela OMS como ‘toda perda de substância ou alteração de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica’. A deficiência corresponde ao aspecto lesional do handicap. [...]

– A *incapacidade* ‘corresponde a toda redução (resultante de alguma deficiência) parcial ou total da capacidade de cumprir uma atividade de um modo ou nos limites considerados normais para um ser humano’. A incapacidade corresponde ao aspecto funcional do handicap. [...]

– A *desvantagem* (handicap em inglês) ‘resulta para um indivíduo dado de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou interdita o cumprimento de um papel normal (com relação à idade, ao sexo, aos fatores sociais e culturais)’. A desvantagem corresponde ao aspecto situacional do handicap.’ (RIBAS, 2004, p. 161, grifos do autor, tradução nossa)

O distúrbio, localizável num órgão ou função precisaria ainda ser considerado em termos de seu impacto sobre a capacidade, que pode ser compensada de outros modos, e dos efeitos que isso gera na circulação social. É desse modo que podemos concluir que a redução da deficiência à ideia de distúrbio compromete a forma de abordar o assunto. Uma eventual disfunção neurológica, capaz de render uma dislexia em um indivíduo, jamais será percebida como deficiência, por exemplo, numa sociedade iletrada, do mesmo modo que o distúrbio da capacidade visual conhecido com nome de miopia não será considerado deficiência por conta da presença de lentes corretivas que levam à zero, tanto a incapacidade que derivaria do distúrbio, quanto o impacto situacional dele. Uma adesão acrítica à dimensão médica da definição do autismo contribui para criar em torno dele a ideia de deficiência como distúrbio. Isso tem consequências significativas para o trabalho educativo, por exemplo, que ganharia mais em explorar o campo situacional do autismo, já que é sobre ele que as possibilidades de sua ação incidem.

A ampliação da discussão da deficiência para além do discurso médico é salutar por várias razões: (1) porque situa melhor para a educação as condições de sua ação; (2) porque permite rediscutir a própria ideia de deficiência, recolocando o problema do que é uma eficiência, e os autistas constituem um exemplo importante desta distinção já que em muitos casos dão provas constantes de uma eficiência inquestionável e superior às

crianças ditas normais; (3) porque ajuda a reposicionar as perspectivas de tratamento e de educação, bem como sua interação.

Seria ainda necessário acrescentar neste debate a posição dos próprios autistas quando lhes ocorre a possibilidade de se expressar sobre o assunto. Seja em suas declarações públicas como em seus escritos vemos surgir uma defesa da posição autista como *identidade*, do mesmo modo que ocorreu aos surdos assumir a identidade surda. Figuras notáveis como Donna Willians, e Temple Grandin, que conseguiram de modo extraordinário sair de seu isolamento, o bastante para dar seu testemunho sobre a experiência que vivem e assentá-la em características comuns, de modo a precipitar uma nova camada na discussão do autismo, a saber, se ele não seria, antes de tudo, um modo de ser no mundo.

“Alguns cognitivistas canadenses (Mottron, Dawson) sustentam que os autistas não seriam efetivamente nem psicóticos, nem doentes, nem deficientes, mas pessoas diferentes que constituíram ‘uma minoria constitutiva da diversidade humana’.” (MALEVAL, 2015, p. 34). Alguns chegam mesmo a declarar que se lhes fosse tirado o autismo – hipótese que consideram não só impossível, mas, sobretudo, indesejável – não seriam mais eles mesmos. Trata-se de declarações decisivas, sobretudo quando se trata de considerar qual o estatuto justo a ser dado ao autismo. O mínimo que se pode dizer a partir daí é que definir *oficialmente* o autismo como uma deficiência é uma decisão política mais do que científica. Muitas vezes, com efeito, ocorre à vários autistas, na observação de suas próprias características e recursos de funcionamento, ressentir sua posição como uma deficiência, mas seria necessário fazer a distinção entre uma deficiência objetivada e oficializada pela ciência como o verdadeiro estatuto do autismo e outra subjetivada pelo sujeito autista. Afinal, não parece ser exclusividade dos autistas perceber que certas condições constitutivas do sujeito impuseram incapacidades significativas à existência, como nos mostra, aliás, a própria clínica da neurose.

Dizer, entretanto, que se trata de um modo de existência carece ainda de um complemento que vem a ser dado pela psicanálise e a questão que ela coloca sobre o autismo: a do modo de gozo. A posição psicanalítica vai endossar a questão do estatuto do autismo como modo de ser. Menos ocupada com a questão nosográfica – classificação e definição das doenças – do que com a psicopatológica – investigação

sobre o sofrimento, *pathos* -, a psicanálise introduz a questão da estrutura do sujeito. Desde essa premissa se trata de pensar menos em funções presentes ou ausentes, que funcionam ou disfuncionam, mas pensar mais em como tais funções se constituem dentro de um longo e tortuoso processo chamado de constituição do sujeito. O corpo não seria apenas um feixe de funções, dentre as quais a do próprio sujeito, senão que um lugar onde o sujeito goza.

È o próprio fundamento da ideia de deficiência que está em jogo aqui, sobretudo aquela que assimila a deficiência ao disfuncionamento de uma função, suposta como dada pela natureza, ou seja, como parte do patrimônio natural, em princípio igual a todos da espécie e em falta em alguns. Uma velha questão filosófica é retomada aqui como central na discussão: *é o órgão que faz a função ou a função que faz o órgão?* Questão ainda mais pertinente quando o órgão em questão é o cérebro, reconhecidamente um órgão plástico, ou seja, com a definição de sua forma final e de seu funcionamento bastante dependentes da ação do meio. Veremos que da escolha do lado que se está dessa pergunta desembocaremos em duas teorizações distintas acerca do autismo – e do psiquismo em geral- bem como em duas propostas distintas de educação no caso dos autistas: aquela que nasce da posição cognitivo-comportamental e a da psicanálise.

DUAS ESCOLAS DE PENSAMENTO, DOIS PENSAMENTOS SOBRE A ESCOLA

A perspectiva cognitivo-comportamental nasce de uma evolução dos trabalhos comportamentais em direção aos cognitivistas. Com a ambição de construir uma psicologia científica, o comportamentalismo havia escolhido o caminho da observação direta do fenômeno e a evitar sistematicamente a inferência como elemento que desrespeita as regras do método científico. Com isso o que se passa no cérebro é visto como uma caixa preta intangível que deve ser deixada de lado em prol da observação direta do comportamento e do exame concreto de seus condicionantes. O estudo do autismo acabou por ter um papel importante na decisão metodológica do comportamentalismo de se aproximar do estudo dos mecanismos cognitivos, já que se viu aí a possibilidade de assimilação a uma perspectiva bem fundada cientificamente, com a dupla vantagem de manter a integridade científica dos estudos e a de se aproximar de áreas até então afastadas como, por exemplo, a medicina. A simpatia mútua entre os psicólogos dessa corrente e os médicos, observada amplamente hoje em dia, é prova indiscutível dessa aproximação que não existia antes.

O trabalho de Uta Frith (2003) é exemplar das investigações dessa corrente de pensamento. O título sugestivo e pouco modesto de seu livro “*Autism: Explaining the Enigma*” traz elementos definidores da forma de teorização que se encontra em jogo. Num percurso interessante que passa por personagens célebres da história da psiquiatria, tais como Victor de Aveyron – o menino selvagem cuja história foi explorada no filme de Truffault – Kaspar Hauser e outros, ela vai levantando a descrição dos traços distintivos do quadro, bem como de suas hipóteses etiológicas.

A compreensão literal na comunicação, a falta de empatia, a falta da atenção conjunta (*pointing*), aparecem como os traços distintivos do quadro e a autora se lança a explicar sua etiologia. Começa por se opor fortemente a toda explicação etiológica psicogênica que atribuiria a conflitos psicodinâmicos entre a mãe e a criança a causa do autismo. Para ela não resta dúvida de que o autismo é uma doença de origem biológica, provocada por uma disfunção orgânica.

Ela toma como prova o fato de que um terço dos adolescentes autistas apresentam uma epilepsia e considera como signos neurológicos as

estereotípias, as anomalias do eletroencefalograma, a persistência dos reflexos infantis e um nistagno anormal (reflexo da motricidade ocular). (RIBAS, 2004, p. 88, tradução nossa)

Evoca, também, estudos comparativos entre gêmeos idênticos nos quais se pôde observar a presença de deficiências intelectuais e de linguagem no gêmeo do doente. Tudo isso a faz concluir pela hipótese da origem genética de uma desregulação do desenvolvimento cognitivo. A preservação de um grau de inteligência nos autistas, que aparecem nos testes de inteligência, a faz abandonar a ideia de um retardo generalizado no sentido clássico e a defender a ideia de uma deficiência cognitiva seletiva. Levanta, então, a hipótese de um problema na *força de coerência central*, conceito cuja concepção restaria ainda a ser mais bem esclarecida. No fundo, a emergência deste conceito vem mostrar a dificuldade das tentativas de encontrar a localização cerebral da disfunção.

Ela observa que

existe normalmente no sistema cognitivo uma propensão inata de tornar coerentes entre eles uma gama tão grande quanto possível de estímulos diferentes, e a efetuar generalizações cobrindo uma gama igualmente grande de contextos. (apud RIBAS, 2004, p. 89, tradução nossa).

Seria essa capacidade de coerência central que se encontra deficiente nos autistas rendendo a estes uma dificuldade por parte do cérebro de tratar as informações. O entendimento de todas as outras características do quadro parece ser reportado a essa deficiência central no tratamento das informações. As automutilações, estereotípias, a comunicação ecológica, a solidão buscada, tudo isso aparece a ela como decorrência da disfunção central, comportamentos, portanto, derivados da função – disfunção no caso – e sua base orgânica. Nenhum sujeito é suposto por trás desses comportamentos, apenas aquele que teria que se virar com sua deficiência.

O exemplo da atenção conjunta é ilustrativo. As crianças autistas não buscam o olhar do outro para suas atividades, não querem chamar a atenção. Nota-se nelas a presença mais dos gestos chamados proto-imperativos – que são aqueles que visam satisfazer uma necessidade – do que os proto-declarativos – aqueles que visam chamar a atenção do outro para um objeto em comum. Para Frith, o autista não compreende que o

outro tenha um ponto de vista próprio e, logo, não sente nenhuma necessidade de comunicar seus estados mentais. O outro aí em questão é um outro não inteligível e novamente a questão da cognição se coloca no centro da conduta autista. Na verdade, colocar a questão da cognição como central não é exclusivo do caso autista, é, verdadeiramente, uma questão de princípio para o cognitivismo: o psiquismo é a cognição.

Belizário Filho e Lowenthal (2014) apresentam, também, a hipótese de uma cognição social alterada por um distúrbio neurodesenvolvimental, indicando os estudos que apresentam a correlação entre problemas genéticos e neurológicos específicos do autismo. Cognição social, força da coerência central, são conceitos criados a partir da equação: órgão-função-comportamento. Vários outros estudos tentam apontar disfunções perceptuais, corticais, pensadas sempre numa correlação entre o que exhibe o comportamento e a função atribuída ao órgão.

A cognição social é o processo neurobiológico ou cognitivo que elabora a conduta adequada em resposta a outros indivíduos da mesma espécie, especificamente aqueles processos cognitivos superiores que sustentam as condutas sociais extremamente diversas e flexíveis (ADOLPHS, 2006) ou seja é o processo que permite aos humanos que interpretem adequadamente signos sociais. (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2014, p. 128)

Por apoio a uma função neurobiológica, a cognição vai sendo definida como reunindo uma série de outras funções que ela organiza num todo coerente. “A cognição, enfim, seria um processo de construção interna do conhecimento, incluindo atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e discurso.” (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2014, p. 129). Se esta definição que destaca a organização cognitiva atende as necessidades da teorização cognitivista, faltava ainda um passo para que atendesse as da teorização comportamentalista. É deste modo que vemos surgir a noção de funções executivas que

possibilitam ao indivíduo desenvolver comportamentos adaptativos por intermédio de habilidades que envolvem planejamento estratégico, flexibilidade e regulação da ação baseada em pistas fornecidas pelo meio (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009). É a capacidade de manter um posicionamento para resolver adequadamente um problema futuro. (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2014, p. 132)

Assim, vemos sustentar-se de forma substancial a fórmula: órgão-função-comportamento. O reconhecimento do apoio à teoria da informática é evidente quando

vemos a ideia de processamento da informação ser colocada num lugar tão central. Vemos a utilização de conceitos como:

‘memória a longo termo’, ‘memória a curto termo’, ‘codificação’, ‘recuperação e estocagem da informação’, ‘conhecimentos declarativos’, ‘conhecimentos procedurais’, ‘resolução de problema’, ‘expertise’, ‘memória semântica’, ‘memória episódica’ para descrever o funcionamento de nosso psiquismo. (LEGUIL-BADAL, in MILLER, 2006, p. 258)

O apoio a essa linguagem é apresentado, inclusive, como mais adequado àquele próprio a linguagem psicanalítica, segundo eles inapta para compreender os problemas psíquicos descritos pelos pacientes (MEYER, 2005). Mas por que deveríamos concordar que uma linguagem saída da inteligência artificial é mais adequada para descrever os problemas psíquicos? A ciência costuma ser apresentada hoje em dia, por força dos meios midiáticos, mas sem encontrar grande resistência entre os cientistas, como um *conjunto de enunciados verdadeiros, saídos de experimentos controlados metodologicamente e com resultados baseados em evidências*. Essa apresentação homogeneiza a ciência escamoteando o debate epistemológico que problematiza há séculos a unicidade da ciência; com isso comete o duplo erro de negligenciar duas questões caras à ciência e que todo cientista sério conhece visceralmente: (1) a verdade em ciência é provisória; (2) a observação dos fatos não é independente da teoria que a condiciona. Esta última característica do pensamento científico sugere a necessidade de se examinar a teoria que prepara previamente o cientista para a observação dos fatos.

O que significa e sustenta essa linguagem teórica que descreve o funcionamento psíquico em termos semelhantes ao do computador? Que entende o mental como sinônimo de cerebral e toma o distúrbio como um fator primário de funcionamento desse órgão? Sabemos que a opção por essa linguagem nasceu do casamento entre certos ramos da genética, das neurociências, da neopsiquiatria e da teoria cognitivo-comportamental. Se dizemos certos ramos é porque é possível encontrar no interior de cada uma dessas disciplinas dissensos com relação a esta linguagem. Ela é um modelo que se impôs mais na parceira construída fora de cada área do que pelo consenso interno de cada disciplina. Além disso, este consenso externo se consolida fazendo tábula rasa de tudo o que o campo da psicopatologia havia construído em décadas de pesquisa, o que é, por si só, estranho à pesquisa científica. Normalmente a emergência de um

paradigma de pesquisa se dá por confrontação e superação dos outros que se lhe avizinham e não por aniquilamento.

Foi este modo de emergência que teria tornado possível à Pirlot, por exemplo, compará-lo a um parricídio.

Desviando-se dos conhecimentos anteriores (em psicopatologia, psicologia social, antropologia, sociologia, etc.) os cognitivistas desenvolveram, assim, progressivamente, um mundo fraternal e anti-paternal, afrontando as aquisições aportadas por seus pares: eles pertencem a uma nebulosa que qualificaremos de ‘horizontal’ (como a horda dos irmãos parricidas em Totem e tabu) que mobiliza os aspectos mais redutores e sistêmicos de várias disciplinas tão diferentes como a psicologia, a linguística, a neurobiologia, a lógica, a informática, mas também a antropologia e mesmo a sociologia. (PIRLOT, 2010, p. 14-15, grifos do autor, tradução nossa)

Neste sentido, esta parceria mostra-se um autêntico produto pós-moderno, cuja *liquidez* (BAUMAN, 2001) presente na construção revela seu traço distintivo. Além da liquidez, a ideia de eficiência, de solução pragmática, de acoplamento a noções de rentabilidade, de discurso politicamente correto, formam o corolário desta parceria que terminou por tornar um verdadeiro debate científico em uma contenda mortífera por uma via de polarização do debate, como bem prova o Livro negro da psicanálise (2005).

Não procuremos muito longe as referências epistemológicas de uma tal atitude científica: elas são ideológicas e relevam de um neoliberalismo – o qual se pôde observar a recente falência econômica por falta de um ‘quadro regulador’. A cultura do conformismo neoliberal jamais recoloca o fato em seu contexto (histórico, sociológico, político), mas o des-contextualiza (Max Dora), fazendo pouco caso das condições de emergência de tal ou tal sintoma, forma ou símbolo. (PIRLOT, 2010, p. 4, grifos do autor, tradução nossa)

Assim sendo, essa teorização não se interessa pelo sujeito senão quando este apresenta um problema, fato que suscita a busca de uma solução correspondente, conforme o paradigma do problema/solução. A definição do autismo como deficiência se vê assim construída num modelo simplificador que identifica o mal – distúrbio neurobiológico – e sua solução – reeducação e que evacua qualquer história da construção do sintoma. O comportamento humano é tomado num registro etológico e conseqüentemente o meio – social, por definição, no caso humano – é assimilado a um meio ambiente. A descontextualização dos sintomas é o destino!

Na perspectiva de retomar o caminho do debate cumpre-nos destacar que vemos neste paradigma uma resposta, com um pouco mais de um século de distância, à proposta de Freud sobre o entendimento do elo perdido entre o espírito (psique) e o cérebro (soma). Contra o “Projeto de uma psicologia para neurólogos” (1996n) – no qual Freud faz a psicologia entrar na neurologia – vemos surgir uma espécie de *Projeto de uma neurologia para psicólogos*, no qual, claro, se trata de fazer uma neurologia entrar na psicologia. Note-se que para ambos – e isso parece explicar a contenda entre eles pela via do narcisismo das pequenas diferenças – trata-se de pensar qual a relação entre o somático e o psíquico.

Para Freud, a experiência – sempre de ordem psíquica – modela o neuronal, não de modo onipotente, sem que nada da natureza do órgão conte nessa modelagem: *o psíquico seria a causa enquanto o órgão a condição*. A experiência aciona o órgão e o faz funcionar e em se tratando do cérebro – esse órgão tão plástico e indeterminado ao nascimento – esse acionamento não se reduz a disparar o funcionamento de automatismos próprios ao órgão, mas implica uma modelagem. Neste modo de entendimento está prevista a possibilidade de se pensar que alguma anomalia do funcionamento do órgão vai jogar um papel na determinação do resultado final. O fato de não pensá-lo como causa, já que ele não é a força motriz, não significa que seu funcionamento não se imponha como condição. Neste sentido, qualquer avanço científico que venha a dar condições mais favoráveis a este órgão, via alteração física ou química de sua estrutura, é bem vindo.

Tomar o órgão como causa e não como condição implicaria pensar que em vez de ter uma função – cuja especificidade séculos de evolução natural construiu – ele seria um sujeito. Nem mesmo as disciplinas científicas que formam o grupo que deu substância a este paradigma neurologizante entende a função somática deste modo. Esse movimento de tomar o organismo como a realidade última e definitiva do comportamento não se produz senão por força da ideologia científica e não da ciência. A prova está nas tentativas de criação de um modelo integrativo dos estudos

psicanalíticos e neurobiológicos sobre o autismo⁴⁶, no qual o funcionamento orgânico é pensado em estrita relação com o psíquico.

Nestes estudos fica evidenciado que funções próprias ao lobo temporal superior, tais como reconhecimento de rostos, da voz humana, análise dos movimentos de outros, articulação de diferentes sensorialidades, estão em estrita dependência do processo de acesso à intersubjetividade, este último bastante colocado em evidência pelos estudos psicanalíticos sobre o autismo. O caminho integrativo que reúne psicanálise e neurociências de modo convergente é aquele que admite, de saída, que a estrutura e a função de um órgão são elementos que se interpenetram sem que ao fim e ao cabo se possa saber o que define o quê. Nenhuma naturalização do órgão é possível neste modelo já que a realidade última dele nunca é natural; se um dia ele foi pura carne, com a entrada do verbo ele nunca mais será só carne.

A querela criada em torno da *verdadeira* causa – psicogênica ou organogênica – não é senão o fruto mal elaborado de uma disputa de campos que encontra na reserva de mercado sua verdade última. A presença de uma eventual lesão no órgão não justifica que se deixe de investir em intervenções psicológicas, sob pena de perder uma possibilidade importante de influência sobre sua estruturação.

A naturalização da função do órgão vai ainda ser responsável pela autenticação da leitura do autismo como deficiência, uma vez que explica o comportamento dele como resultado direto de uma disfunção. Não deixa de representar certo embaraço para os adeptos deste ponto de vista as várias demonstrações de *eficiência* que podemos encontrar em autistas de alto rendimento, fato que costuma ser driblado pela definição de altas habilidades, que no caso deles sempre se daria em um campo específico e restrito. Tomar a especificidade da eficiência, restrita a alguns campos, como um sinal de que o restante ineficiente justificaria o estatuto de deficiência é, no mínimo, uma operação duvidosa que inibe o prosseguimento de estudos na direção da complexidade que esta eficiência pontual poderia indicar

A própria ideia de eficiência se encontra em xeque nestas definições. Todos os traços distintivos do autismo podem ser pensados como eficiência, desde, é claro, que se

⁴⁶ Como exemplo citamos o “Por uma aproximação da abordagem integrativa do autismo infantil (O lobo temporal superior entre neurociências e psicanálise)” comandado por Bernard Golse e Laurence Robel.

admita como eficiente *aquilo que atinge o que se propõe* e não aquilo que obedece a um padrão considerado normal. Lembremos que a definição de normal, ao contrário do que se costuma pensar, não é natural, mas dependente de acordos discursivos em torno de uma medida comum. A fixação em objetos específicos, a preferência por situações estáveis que nunca se alteram, o desinvestimento social, a ausência de empatia, as estereotípias, traços igualmente constatados por ambas as escolas de pensamento – a cognitivo-comportamental e a psicanálise – podem ser pensados como resultantes de uma posição ativa e inventiva contra a angústia. Fazendo jus ao título que Bettelheim lhes atribuiu, o de *fortaleza vazia*, podemos pensar nestes traços do autista como tendo se erigido para protegê-lo da grande ameaça de aniquilamento que significa a angústia. O vazio que produzem não é vazio fruto da ausência de uma função, mas, ao contrário, um vazio criado, exatamente para cumprir uma função. A fortaleza vazia é uma fortaleza ocupada.

Tomar a angústia e as defesas contra ela como mote para pensar o autismo o iguala em termos estruturais a todos nós. A angústia é um fenômeno comum a todas as estruturas – neurose, psicose, perversão e autismo – variando as modalidades de defesa que se erigem em cada caso. E essas modalidades de defesa não vão cumprir função apenas no campo do controle da angústia, mas chegam a afetar todas as outras funções psíquicas que, aliás, se encontram sempre enlaçadas: a inteligência, a sociabilidade, o desenvolvimento em geral. Nesta perspectiva, o autismo se definiria, então, como modo particular de ser no mundo, não com suas regras próprias, mas com seu jeito próprio de lidar com as mesmas regras de todos.

Leitura que é inclusiva por definição porque em vez de incluir o autista em um universal que não é o dele – em geral o do neurótico – o inclui num universal a qual todos estamos submetidos por efeito de estrutura, deslizando em torno dele pelas formas particulares construídas dentro de uma história e não dadas por natureza. A eficiência de estrutura sempre traz como resultado uma deficiência do ponto de vista das funções chamadas por Freud de egóicas. Assim, o autista sofrerá no plano relacional de falta de empatia, o que lhe significa um certo número de dificuldades na circulação social, enquanto o neurótico sofrerá, no mesmo plano, de excesso de empatia, o que lhe traz, igualmente, dificuldades de circulação social: o primeiro sofre por não amar, o segundo por amar demais. Quando deixamos o campo da eficiência como rendimento e

migramos para o da estrutura as diferenças aparecem como verdadeiras diferenças sem atribuição de valoração.

Mas esses dois modos de entender o autismo, como deficiência ou como estrutura, vão suscitar, como não poderia deixar de ser, dois modos distintos de pensar sua inclusão. Veremos que a escola cognitivo-comportamental vai propor como *tratamento* a educação – mais especificamente a reeducação – enquanto a psicanálise vai propor a *educação* como tratamento. Dois paradigmas, duas formas de pensar a inclusão da criança autista, dois modos distintos de pensar o que é a educação.

Inclusão como adaptação à diferença: a psicoeducação

A concepção do autismo como deficiência, bem como a identificação de seus transtornos específicos levou os adeptos desta visão a pensar na educação como um caminho para o desenvolvimento da criança, caminho este que considerando as particularidades do comportamento autista deveria elaborar e propor métodos adaptados de trabalho com eles. A ideia de comportamento, bem como das possibilidades de sua transformação vai ser decisiva na elaboração dos métodos que vão sendo propostos nesta perspectiva de tratamento. O ABA (Applied Behavior Analysis), e o TEACCH (Treatment and Education of autistic and related Communication-handicaped Children) se apresentam como os dois métodos mais recomendados e repercutidos no trabalho com a criança autista.

Trata-se, em ambos os casos, de propostas que buscam adaptar suas estratégias aos modos de funcionamento do comportamento autista, basicamente em torno de três áreas: dificuldades da área de socialização, comunicação e imaginação. Basicamente consistem em uma estruturação do ambiente de aprendizagem e controle da administração dos estímulos para o autista, com o fim de orientá-lo e ensinar a ele novas habilidades funcionais. A percepção, por exemplo, de que os autistas preferem a comunicação visual à oral levou, no caso destes métodos, à adoção da comunicação visual como forma de contato privilegiado com a criança.

A ideia é, após observação de cada criança oferecer

um currículo individualizado com objetivos a serem trabalhados, organizando-se um *setting* estruturado, as atividades e a rotina previamente planejadas com especificação do que a criança vai fazer, por quanto tempo e o que fará em seguida. [...] A forma de apresentação desse planejamento ocorre pela utilização de uma linguagem visual, ou seja, por murais. (LEON; FONSECA, 2014, p. 185, grifos dos autores)

Todo o controle do enquadre da situação e do planejamento e cumprimento rigoroso das atividades é justificada como pertinente à característica do autista de não gostar da imprevisibilidade das situações. O método ABA, por exemplo, ficou também conhecido como *aprendizagem sem erro*, justamente por conta de sua proposta de evitar que a criança se depare com algo imprevisto, fora do script. As variações individuais do comportamento são consideradas na perspectiva do planejamento, de modo que cada criança deve, idealmente, ter seu currículo próprio de trabalho, segundo suas necessidades desenvolvimentais. Neste sentido esse processo é chamado legitimamente de *intervenção psicoeducacional*.

Contempla não só toda a questão pedagógica e formal da aprendizagem da criança, com base na análise de suas condições individuais, como também desenvolve estratégias para lidar com problemas de comportamento que essa população apresenta., convergindo para uma prática de intervenção psicoeducacional. (LEON; FONSECA, 2014, p. 180)

A presença do termo psicoeducacional, por tudo que discutimos até aqui com relação à educação inclusiva, não poderia nos passar despercebida, naquilo em que nela alude a uma redução da educação a uma de suas dimensões, a psicológica, deixando em aberto as outras duas – sociológica e antropológica. Poder-se-ia objetar essa observação dizendo que as dimensões antropológica e sociológica estão contempladas nesta perspectiva através da consideração das dificuldades sociais do autista que o método justamente pretende trabalhar. Entretanto parece difícil considerar tal objeção quando vemos na proposição do próprio termo *psico* uma subordinação da educação e, portanto de sua complexidade antropológica e sociológica.

“Na perspectiva educacional, o foco do método TEACCH está no ensino de habilidades psicopedagógicas com incentivo à comunicação, à organização e à partilha social” (LEON; FONSECA, 2014, p. 183). Parece ficar evidente que o social é tratado aqui como uma habilidade psíquica – psicopedagógica mais especificamente – e não como uma dimensão própria. Além disso, a ênfase na ideia de estimulação como

instrumento principal de trabalho parece indicar bem o predomínio da visão psicologizante, uma vez que a palavra estímulo pertence ao vocabulário psicológico no qual quer dizer incitação de funções que se quer desenvolver. Por esta via, a educação vai se vendo cada vez mais reduzida a ideia de desenvolvimento, com o prejuízo do objetivo de entrada na cultura.

Bastaria aludirmos aqui ao romance *Walden II* (1972) escrito por Skinner – considerado um dos pais do behaviorismo – no qual narra e descreve como seria uma sociedade caso fosse possível planejá-la integralmente segundo o que a ciência do comportamento estuda e prescreve. Vê-se que *Walden II* não é apenas um romance, mas uma proposta de sociedade psicologizada que como vimos com Arendt (1999) não está longe de se concretizar.

Mesmo quando se considera nestes métodos a importância de abrir para ambientes não estruturados que envolveriam o contato direto com os outros, fora, portanto, dessa situação dual em que se acham colocados a criança e seu instrutor, a dimensão social é considerada como controlada e prescrita enquanto tal. Não tardou para que estes métodos se vissem estendidos para a família e os professores numa perspectiva de treinamento deles para seguir as regras e princípios do método, de modo que toda a situação de convivência da criança se encontra planejada. A ênfase na montagem de situações estruturadas se dá a tal ponto que seria legítimo nos perguntarmos se não se passa aí *de artifício à artificialidade!* O uso da expressão “ambiente naturalístico” (SCHMIDT, 2014, p. 17) para se referir aos ambientes sociais não estruturados se apresenta como sintomática deste modelo. Por um lado, ela parece reconhecer que estruturar todos os espaços de circulação da criança é tanto impossível como indesejável, por outro quando tenta dar conta deste espaço não estruturado acaba por cair no uso de uma linguagem bem própria ao behaviorismo. O termo naturalístico traz em primeiro plano a ideia de natural, de natureza, em vez de social que é exatamente o que compõe o entorno de todo ser humano: não há ambiente natural, só social. Mesmo que pareça claro que os autores querem dizer social quando dizem natural, o uso da linguagem deixa margem a pensar na fórmula que subjaz a proposta: a adaptação.

A naturalização do quadro da criança autista e do ambiente social que a cerca traria ainda para a educação um contrassenso, uma vez que a educação é em si mesma um processo que oferece o elemento cultural no lugar do natural. Nenhuma educação pode se construir por adaptação a uma suposta natureza humana que ela não faria senão prolongar; arrancar de uma natureza é o fundamento de todo projeto educacional. A ideia de entender como o autismo funciona para adaptar um método de ensino e um ambiente as suas peculiaridades faz lembrar aquele procedimento que se baseia nas pesquisas que estudam os hábitos de uma determinada espécie animal para bem definir sob que condições sua jaula no zoológico deve ser construída. Ou ainda, aqueles manuais que caracterizam cada raça de cachorro para que seu dono saiba o que esperar e como proceder com o animal. A comparação com o critério zoológico não é aleatória, ela visa recolocar no centro da discussão a distância entre *zoé* e *bios*, a primeira marcando a diferença entre as coisas animadas e inanimadas, a segunda marcando a diferença entre os animais e os humanos; a animalidade no homem nunca deve ser confundida com nenhuma *bestialidade*, o homem tende à *biografia*!

Nos métodos cognitivo-comportamentais, a artificialização adaptativa do ambiente põe em risco a presença do fundamento humano da educação em prol de uma zoologização. Cria-se assim uma espécie de *natureza autista* para a qual haveria um habitat. O lugar central da ideia de adaptação – seja a da criança aos comportamentos desejados, seja a do instrutor às características do autismo – faz com que estes métodos flertem com a velha noção de treinamento ou adestramento deixada para trás na história da educação especial por portar o risco de apagar o limite entre o humano e o animal.

A pior das educações não é jamais adestramento, a não ser por analogia. E a doçura de alguns adestramentos não os transforma jamais em educação. Para confundir adestramento e educação seria necessário que nenhuma distância mais se estabelecesse entre os animais e os homens. (ULMANN, 1982, p. 10, tradução nossa)

Essa definição marca de modo definitivo uma distinção de gênero e não de grau entre a educação e o adestramento. A educação supõe uma simetria de espécie entre os envolvidos que o adestramento não tem. Todo adestramento se dá sempre entre espécies diferentes – frequentemente de um humano para outro animal, mas não exclusivamente já que podemos evocar o exemplo das formigas escravagistas (ULMANN, 1982) – enquanto a educação ocorre entre membros da mesma espécie, a partir de um intervalo

de grau – mas nunca de gênero – que separa aquele que ensina e o que é ensinado. A alegação, presente na justificação de objetivos destes métodos, de que eles visam desenvolver habilidades funcionais, ou competências sociais, não basta para distingui-los daquilo que comportaria um programa de adestramento.

A própria hesitação de seus propositores em definir o TEACHH como método (LEON; LEWIS, 1997; LEON; OSORIO, 2011) ou programa (LEON; LEWIS, 1995; PEETERS, 1998) é sintomática com relação a este ponto. Um método é aquilo que nos orienta em relação à criança – o método pedagógico – enquanto um programa é aquilo que guia a criança em direção ao objetivo proposto. Lembremos, também, do uso da palavra programa na linguagem da informática – referência axial no pensamento cognitivo comportamental – que tende para programação, ou seja, instalação de um sistema de codificação que dá um funcionamento padrão.

De método à programa, é a própria existência ou não de uma dimensão pedagógica na educação que se acha em jogo. A dimensão pedagógica – quando a pedagogia consegue escapar de ser apenas o reflexo do discurso social vigente – é aquela que busca manter em aberto o espaço crítico que evita justamente a completa adaptação do homem ao status quo; colocando a questão de um ideal para a educação – o que não é o mesmo que uma educação idealizada – ela introduz o futuro como tensionamento do presente, como não conformismo.

Segue-se daí que não há doutrina pedagógica que não implique crítica mais ou menos virulenta do sistema estabelecido e, por vezes, indiretamente e através dele, de toda a ordem social. [...] Toda doutrina pedagógica é, pelo menos, uma antecipação do futuro. (HUBERT, 1976, p. 355-356)

A dimensão pedagógica na educação é aquela que visa salvaguardar o humano de sua domesticação por um sistema que exige, para sua própria conservação e perenidade, da adaptação dos indivíduos ao seu funcionamento. Neste sentido, ela é essencialmente humanista, não por adesão a corrente filosófica senão que por demarcação da liberdade que caracteriza o humano. “Da ciência (que é o conhecimento e, pois, a aceitação da objetividade) já se disse que tinha por função ‘salvar os fenômenos’. Poder-se-á dizer, da educação, que ela tem a de ‘salvar a essência’, o sujeito em face dos fenômenos” (HUBERT, 1976, p. 356).

Esta última observação, que diferencia o papel da ciência do da pedagogia, é particularmente importante enquanto põe em relevo o risco que vemos aqui na chegada de um programa criado pela ciência e proposto exatamente ali no lugar da dimensão pedagógica. Que não se tenha observado nas escolas inclusivas nenhuma resistência à entrada destes métodos em seu interior é realmente digno de nota. Ao contrário, eles foram muito bem recebidos, mesmo quando trazem com eles todo seu cortejo de profissionais externos à escola, ligados ao tratamento da criança e que não podem senão colonizar a escola e o escolar em prol do tratamento programado cientificamente. O que nos faz pensar que a escola tenha preferido, no caso dos autistas, uma solução *ad hoc*.

A educação se vê desidratada, transformada em aprendizagem, mas nisto não se pode dizer que não esteja plenamente adaptada à seu tempo, um tempo justamente da promoção das aprendizagens ao primeiro plano e objetivo da educação, tempo no qual qualquer ideia de transmissão fica subsumida ao valor do aprender.

A transformação fundamental que a escola conheceu no curso do último meio século consistiu na substituição de um sistema cultural centrado na transmissão para um sistema cultural centrado no ato de aprender, no qual tudo é suposto se jogar entre o indivíduo e o saber que ele deseja ou precisa adquirir. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2016, p. 7, tradução nossa)

Não se trataria mais de incluir o neófito na trama de significações, questões, respostas, mitos e histórias que compõem toda cultura, mas de treiná-lo em alguns bons hábitos da circulação social pacífica. Sem subestimar os resultados atingidos por estes métodos – que costuma, aliás, agradar bastante os pais e professores – e mesmo a abertura que muitas vezes estes resultados trazem para saltos futuros da criança autista, a questão aqui é a de sublinhar que, do lado da escola, a psicoeducação é uma colonização científica da educação e, como tal, uma redução de sua politicidade. Já do lado da criança, não é raro que ela desemboque na: (1) instalação de automatismos comportamentais; (2) na instalação de um falso *self*; (3) na aquisição de uma linguagem do tipo papagaio.

Os automatismos comportamentais são aqueles que apresentam respostas padrão que denunciam um comportamento organizado por um lado, mas enrijecido, por outro, pouco afeito à interpretação que julga o contexto de cada situação. O falso *self* é a presença de *um eu sem sujeito*, como aquele que é capaz de responder de maneira

organizada a um dado estímulo, mas sem que essa resposta implique nada para aquele que responde. Já o funcionamento papagaio na linguagem representa provavelmente a questão mais sintomática quando se trata de pensar no valor inclusivo destes métodos para a educação e isso porque a linguagem não pode ser considerada simplesmente uma habilidade entre outras; ela tem um valor disposicional em relação a todas as outras habilidades.

É justamente em torno dela que podemos ver a linha demarcatória entre o aprender e o transmitir. A aquisição da língua materna é um processo que pouco se presta a ser descrito como da ordem da aprendizagem: ninguém ensina a falar, fala-se ao lado da criança e com ela e assim ela aprende. A aquisição da língua materna é o maior exemplo da transmissão. Ensinar a falar ocupa, no entanto, um lugar de destaque nestes métodos sob o nome de *comunicação alternativa*. Mas seria alternativa a quê? À própria linguagem enquanto tal. A *palavra se vê reduzida à dimensão do conceito* esgotando-se num sistema binário do tipo: paz = pomba. Este binarismo fica ainda mais evidente quando se fala em favorecer um tipo de comunicação visual. O desenho de uma boca é acompanhado da palavra boca, ou a proposta da aprendizagem das partes do corpo de uma criança é realizada pela montagem de um quebra cabeça com as partes destacadas do corpo. O campo do visual se acha aqui reduzido à dimensão meramente imaginária, perceptual e com isso toda a questão simbólica do olhar, presente no ponto de mirada⁴⁷ desaparece.

Todo o programa TEACHH é baseado numa aprendizagem cujo modelo é o *puzzle*. Normalmente os sujeitos autistas são hábeis em puzzle justamente porque neles a questão da forma geométrica da peça e seu encaixe se sobrepõe à da imagem formada pela junção das peças. Enquanto um sujeito neurótico tende a montar o puzzle visando à imagem em seu conjunto – imagem que em geral já se viu por antecipação em uma foto – checando a questão da forma da peça apenas no momento do encaixe, o sujeito autista tende a pensar no encaixe antes, formando a imagem global por decurso de procedimento. Ressaltar na linguagem a função comunicativa é já uma opção de método que significa reduzir a linguagem à comunicação. A linguagem humana é atravessada pelo gozo, cujo signo emblemático é nossa tendência ao tagarelismo que é por si só a

⁴⁷ Conferir Lacan (1985b) em seu desenvolvimento da questão do olhar através da análise da perspectiva da arte da anamorfose. Aquela arte que mostra justamente que a definição das formas não é intrínseca ao objeto, mas depende do ponto de vista, ou seja, inclui o sujeito.

demonstração de como a linguagem humana não tende à comunicação. Esta última ocorre como um efeito secundário e sempre dentro de um quadro no qual o sentido e o gozo do sentido – *joui-sens* (gozo no sentido) como sublinhou Lacan para demarcar este entrecruzamento do sentido e do gozo – ocupam um lugar central.

Não por acaso este método de comunicação alternativa e mesmo, mais amplamente, a ideia de se ensinar a falar, encontrou seu espaço no campo do autismo. Os autistas são aqueles que, justamente separaram a linguagem do gozo. A língua para eles não passa pela expressão de nenhuma intimidade, nem visa afetar o outro; ela refere-se, nos casos em que o autista a utiliza, tão somente a designar um objeto. A própria presença do balbúcio, frequente entre os autistas, parece indicar sua preferência por desligar a voz – com a qual brinca – da língua que é aquilo que faria com que a voz fosse submetida ao registro do Outro e compartilhada com todos os outros. O autista retém sua voz (MALEVAL, 2015) como seu objeto próprio que ele põe no bolso e não compartilha. O autista seria aquele que se coloca em boa condição de contradizer a frase de Derrida (2001) que vale integralmente para todos nós – não autistas – : “ Eu só tenho uma língua e ela não é minha!” O autista não tem uma língua e sua voz é só sua!

Não tem uma língua no sentido de que uma língua só é uma língua se compartilhada por outros, mas tem um modo próprio de entrar na língua, pelo menos por aquilo que em sua estrutura deixa mostrar sua afetação ao significante. Se eles respondem ao aprendizado de uma língua que lhes é ensinada é somente porque para eles trata-se de uma língua código, ou seja, uma língua que não deixa margem à interpretação: uma língua unívoca e não equívoca, ou seja, uma língua não humana. Para estes métodos a comunicação se coloca como um imperativo: comunique-se! Com isso toda a dimensão da enunciação e da relação desta com a demanda fica subtraída em nome de um imperativo ao qual a criança autista não apresenta grandes resistências em se submeter já que vive de imperativos. Na educação, seja ela parental ou escolar, a comunicação faz parte de um jogo de demanda que a situa dentro da dinâmica do amor. Fala-se para obter a atenção, para afetar o outro, para expressar um estado de espírito, para se sentir melhor, para destruir alguém, para se destacar, para arrancar o riso, etc.

De um ponto de vista que inclui o gozo como dimensão da linguagem, a comunicação é uma ação de tornar comum – comum-nic-ação – algo que a rigor nunca

se pode tornar completamente comum. Haverá sempre um resto inassimilável pelo comum que só pode ser vivido como comum, mas não comunicado. A língua que se propõe aos autistas aprenderem como comunicação alternativa não possui estas características, por isso ela faz o autista pender ao funcionamento papagaio que é aquele em que o texto se apresenta desconectado de qualquer contexto.

Analisado este escopo teórico-metodológico da visada cognitivo-comportamental do trabalho com os autistas, resulta interessante avaliar a visão da educação inclusiva que decorre daí. Primeiro com relação à inclusão dos pais que são por força da primazia do método igualado sem diferenciação aos professores. Com isto desaparece qualquer diferença entre uma educação familiar e outra escolar. Como vimos até aqui não é difícil entender este achatamento que iguala as duas instâncias educativas, já que ele advém da supressão do elemento filiatório da educação: aprende-se fora de qualquer transmissão geracional. Gestos funcionais é o termo que marca esta separação do objeto da aprendizagem de sua inserção cultural. A sociedade é pensada aqui como um lugar no qual se deve comportar bem, adequadamente, e não no qual se deve inserir-se por mergulho na cultura. O social neste método está no lugar do destino – lugar onde o método pretende levar – exatamente porque não está na origem. Do ponto de vista da educação, pode-se comparar aos processos de *aculturação* como aqueles que se propuseram aos índios, por exemplo, sempre que se queria que se adaptassem a um outro universo cultural.

Depois se poderia indagar, também, se não haveria nesta proposta de inclusão dos pais no processo de tratamento dos filhos certo retorno daquilo que os próprios teóricos do cognitivismo-comportamental reprovaram aos psicanalistas: o papel dos pais no autismo. Para além da acusação – injusta, como já discutimos anteriormente – de que os psicanalistas consideram os pais como tendo um papel na suposta etiologia psicogênica do autismo, vemos aqui os mesmos pais sendo recuperados como tendo um papel decisivo no progresso de seus filhos. Assim como para os psicanalistas, para os teóricos do cognitivismo, os pais também não estão na causa do problema, mas devem participar de sua solução. Se os cognitivistas tivessem observado como os psicanalistas incluem os pais no tratamento de seus filhos autistas poderiam ter revisto seu ponto de vista quanto à suposta culpabilização dos pais.

A diferença é que para os psicanalistas esta participação no tratamento passa por uma implicação subjetiva, por uma enunciação, enquanto para os cognitivistas ela é de ordem técnica, operativa, de treinamento operacional. Implicar subjetivamente significa considerar no campo da intervenção com a criança o saber – inconsciente – dos pais, a maneira como este saber se articula na relação deles com seu filho. A diferença entre filho e criança – dois lugares simbólicos – fundamental na consideração psicanalítica, desaparece no escopo da proposta cognitivista. Nesta última, o trabalho se inscreve no ensino da tratativa com a criança autista. Evidentemente que a dimensão filiatória não desaparece do encontro dos pais com seus filhos, mas ela não é considerada em termos de método, o que não é sem consequências.

A primeira delas é que este modelo de trabalho acaba tendendo a subutilizar uma das mais importantes funções da inclusão escolar: a relação entre pares. Mesmo que a menção à importância da circulação social como forma de ajudar a criança seja feita, é no quadro de uma relação ensino-aprendizagem e de aquisição de competências que ela é formulada.

A escola pode ser de fato um lugar de competência social para qualquer criança, mas pode ser especialmente importante para as crianças com TEA. É neste espaço que elas podem aprender com outras crianças, exercitar a sociabilidade por mais comprometida que seja e, finalmente, exercer um direito indisponível, o da educação. (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2014, p. 138)

O valor da relação com os pares, tal como a desenvolvemos em capítulo anterior, não está em uma circulação onde a criança poderá treinar supostas competências sociais, mas justamente porque nestas relações entre pares a pretensão técnica se encontra suprimida. É porque a outra criança está fora da pretensão de ensinar é que pode haver um efeito de aprendizagem. Mesmo quando ensina voluntariamente é num quadro do brincar que esse ensino se coloca. Além disso, a relação com os pares – mas aqui mais amplamente, também, com toda a comunidade escolar – traz ainda outra contribuição fundamental e que poderíamos chamar de *desalienação parental*. De fato, como primeira instituição pública na vida da criança, a escola realiza para esta um papel decisivo de limitação do poder de influência parental. Ela se introduz como um terceiro elemento que possibilita à criança perceber que a lei da casa não é a lei do mundo. Essa saída da relação dual é fundamental, especialmente para as crianças autistas e psicóticas,

já que a condição delas costuma deflagrar em seu entorno uma tendência a superprotegê-las, em geral, em espaços que reforçam a dimensão dual.

De fato, não deveria nos surpreender o fato de haver este achatamento entre a relação parental e aquela do professor e o aluno, o qual o modelo cognitivista parece tão bem representar. A concepção da escola como relação professor-aluno é herdeira da tradição patriarcal que pensa a criança como posse dos pais. É bastante curioso notar como só recentemente o direito passou a considerar a relação entre irmãos, situados para a adoção, como laço reconhecível que deve significar algum peso na decisão sobre a adoção: as relações fraternas são subsumidas às paternas, ao que parece para o direito como para a pedagogia. O modelo cognitivista tende, em sua formulação, a privilegiar a relação dual, centrada no ensino e aprendizagem, visando a aquisição de competências.

Nisso se aproxima da perspectiva do *home-schooling* que tem brilhado tanto aos olhos de muitos pais. Sobre este ponto e de modo provocativo poderíamos nos perguntar: não haveria um risco neste modelo de se criar uma situação que constitui um caso particular de alienação parental? Este termo, que no vocabulário do direito significa a ação danosa de um dos pais sobre a criança visando atingir o outro pai, é destacado aqui como uma possível ação parental danosa contra a escola e a possibilidade desta realizar seu trabalho de desalienação parental. Em todo o caso, mesmo que não se chegue a tanto, seria importante sublinhar a inserção ideológica que permitiu que a escola aceitasse esse achatamento entre os pais e professores que, em suma, vem contestar a própria institucionalidade da escola.

Do mesmo modo, os professores são instados a observar o método de tratamento ou a se deixarem ser substituídos por quem o conhece. O termo “sala de aula/atendimento” (LEON; FONSECA, 2014, p. 187) parece não deixar dúvidas quanto ao caráter aproximativo das dimensões de aula e tratamento. Uma escola que trata é um outro nome para a psicoeducação. Como dizíamos acima, as dimensões de educação e tratamento aparecem tratadas de modo inverso na perspectiva psicanalítica e na cognitivo-comportamental. Enquanto para a primeira *educar* é tratar, para a segunda *tratar* é educar.

Deste modo, a adesão da visada cognitivista à educação inclusiva se dá de maneira extrínseca ao projeto inclusivo, ou seja, o projeto inclusivo é pensado como um

lugar que deve ser adaptado ao método de tratamento dos autistas. “Com o desenvolvimento e na presença de ambientes favoráveis, alguns pacientes se tornaram mais flexíveis. Deste modo, a inclusão escolar é a melhor e a mais adequada estratégia para modificarmos os ambientes sociais afim de abrigar essas crianças.” (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2014, p. 133). É como prescrição do tratamento dos autistas que a educação inclusiva se acha formulada nesta abordagem.

A prática entre vários: educação como causa

As coisas mudam bastante de figura quando deixamos de considerar o autismo como deficiência para tomá-lo, ao contrário, como algo que tem a ver com um ato eficiente – ainda que se trate de uma eficiência que não interesse aos padrões normais da sociedade – uma escolha de posição que busca a todo custo evitar o mundo como experiência; o autista tenta reproduzir um mundo experimentado, sem abertura para um novo que lhe chegaria como perturbação. Não que esse ato eficiente exclua a ideia de que no nível do corpo alguma coisa não funcione bem, e que esse disfuncionamento cumpra algum papel nesta escolha, mas que, em sendo um ato, não pode ser atribuído a nenhum automatismo corporal deficitário. Ainda que seja um ato que se construa paradoxalmente na perspectiva de impedir qualquer outro ato posterior, não deixa de ser um ato que aponta para a existência minimalista de um sujeito que apareceu com toda sua força para levantar uma fortaleza contra o mundo que lhe chega como um grande zumbido ensurdecedor. Lacan já tinha observado que quando uma criança autista tapa os ouvidos – o que ocorre com relativa frequência frente ao contato com a voz dos outros – demonstra que é sensível ao campo do significante mesmo que não entre nele para se fazer representar.

Ocorre as vezes aos autistas aceitarem romper o muro que construíram em sua proteção para observar o que se passa do lado de fora, afinal o muro não foi construído fundamentalmente para evitar o que há fora dele, mas para evitar que se tenha que construir um dentro a partir daquilo que vem de fora. O senso comum se engana quando diz que o autista vive isolado em seu mundo, pois que ele vive isolado de todo e qualquer mundo: ele está no i-mundo (JURANVILLE, 2003). Os objetos aos quais adere – objeto chamado autista para marcar justamente essa particularidade – não é um

objeto construído na circulação no campo do Outro, mas, ao contrário feito sob medida para evitá-la. Sobre ele e as estereotípias que lhe fazem cortejo se pôde dizer, com razão, que se trata de “ruínas de antigos castelos” (LAZNIK-PENOT, 1997). Como se vê as metáforas de uma *nobreza* monárquica para o autismo abundam na psicanálise – fortaleza, castelo, etc. -, em contraste com a *pobreza*, própria da vigência da visão cognitivista para a deficiência. Nobreza que visa reconhecer um ato sustentável eticamente, ou seja, uma escolha de posicionamento no mundo, expressa por sua vontade decidida de se isolar.

O objeto autista é um objeto que não é compartilhável, é sua garantia de que não vai ser invadido por esta turba discursiva que ameaça sua integridade: ele cria, então, um objeto contra o mundo e que serve para colocar-se fora do alcance do Outro! Ele se empenha em evacuar o mundo de toda a significação, pelo menos daquela que abre espaço para a interpretação, que é sempre implicação subjetiva, portanto, tomada de posição. Se houver várias possibilidades de ver uma mesma coisa, certa solidez do mundo estaria ameaçada e a saída, então, é reduzir o mundo a poucos objetos controláveis. Ele provavelmente se interessará pelo conhecimento sempre que este não for cruzado por nenhum saber – tal como articulamos anteriormente a propósito da dinâmica do conhecimento humano – ou ainda quando lhe permitir reforçar seu objeto enquanto borda de proteção contra o mundo. As zonas de interesse específico, também chamadas de ilhas de inteligência, são bastante comuns nos sujeitos autistas e fazem muitas vezes, para os neuróticos, o espetáculo de sua condição. Nestes campos estritos eles não cessam de dar provas de extrema eficiência.

Mas se fogem da experiência, tentando reproduzir um mundo experimentado, se evitam os objetos de circulação social, se renunciam a um mundo contestável pela interpretação, o que será deles na escola e na educação? Escola que, como desenvolvemos anteriormente, é exatamente o lugar, por excelência, da experiência, da interpretação, da circulação dos objetos do mundo? Logo esses sujeitos, cujo olhar caracteristicamente vazado, que vê sem olhar, o que fariam eles na escola, lugar da contemplação? A tentação de deixá-los em suas fortalezas sem importuná-los nos surge – pelo menos para os psicanalistas – e chega a ser mesmo uma questão ética e preliminar a todo o tratamento possível do autismo. Provavelmente é essa mesma tentação que fez com que cognitivistas e psicanalistas, de modos distintos e até opostos,

acabassem por propor contextos particulares para seu tratamento. Os ambientes controlados e artificiais dos cognitivistas, ou as comunidades como lugares de vida dos psicanalistas, são tentativas de abrir para a criança autista um caminho.

Desde o início da consideração psicanalítica do autismo houve a recomendação das práticas institucionais de tratamento. Contra as perspectivas asilares, as instituições propostas como lugar de acolhimento e abertura se baseiam na criação de lugares onde a vida comunitária deve funcionar como um elemento no qual se aposta para a mobilização do autista. O laço social – aquele exatamente do qual o autista se excluiu – apareceria aqui como uma oferta, cuidada zelosamente para que não lhe chegue como uma demanda, como uma invasão: uma oferta dirigida a todos – e não a ele – para quem quiser se incluir. A escola experimental de Bonneuil – exemplo que discutimos em capítulos anteriores – foi concebida sob esta premissa. Essa montagem institucional não se propôs como uma *solução institucional*, mas como um dispositivo de trabalho sempre sujeito à transformação em prol de arranjos mais operativos. Como em uma psicanálise, a clínica é sempre soberana em relação à teoria.

Embora seja uma perspectiva comunitária não é *comunitarista*, pois sua aposta não está em nenhum espontaneísmo da convivência, nem na criação de uma comunidade alternativa – o que a transformaria em uma solução gueto – mas em uma *convivência clinicamente atravessada*. Com a mesma inspiração de aposta clinicamente orientada no laço social como dispositivo de trabalho com os autistas outras instituições se erigiram, tais como L'Antenne 110, e Le Courtil, ambas instituições belgas. Uma fórmula proposta por Jacques Alain Miller (1997 *apud*, CIACCIA, 1999) veio dar o nome a este dispositivo de trabalho: a *prática entre vários*. Não se trata de uma prática única feita por vários, mas de uma prática que aposta no *entre* e no *vários* como dispositivo de trabalho. Note-se que ambos os termos constituem os pontos de rejeição por parte do autista em sua constituição. Tanto o *entre* como o *vários* supõem uma relação com o Outro como instância e com o outro como semelhante que o autista copiosamente renunciou.

Propô-las como uma dimensão de trabalho é o modo próprio deste dispositivo se adaptar às condições do autismo. Poderíamos dizer que enquanto a abordagem cognitivista se adapta a uma suposta natureza do autismo, a psicanalítica busca

mobilizar a adaptação que o próprio sujeito faz ao autismo. A intenção não é normatizá-lo, mas lhe ofertar uma extensão – simbólica – da qual pode se valer caso queira e possa. Não um instrutor, nem um mestre, mas um parceiro. Trata-se de uma forçagem, uma *doce forçagem*, tal como foi denominada por seus propositores. Mas por que forçá-los e forçá-los para onde e para quê? Já que os autistas nada demandam, por que não deixá-los onde estão? Questão que, aliás, no campo da educação nem chega a se colocar, uma vez que é recoberta pela recomendação generalizada da escola como um direito à criança. A escola é entendida como um Bem indiscutível, sustentado, sobretudo, nas sociedades democráticas onde ela se tornou um dever do estado. A forçagem de que se trata aqui, entretanto, nada tem a ver com a forçagem da escola como direito e dever, mas com uma perspectiva clínica que aposta que esta extensão simbólica pode ampliar os instrumentos com que o sujeito pode lidar com as ameaças que o acoçam e circular mais amplamente pelo mundo.

Podemos ainda estender a justificativa desta proposta e considerá-la no campo da educação como significando uma forçagem que tem a ver com a própria pertença à civilização. Estar na civilização é forçagem para todos, uma vez que significa renúncia pulsional, em princípio recompensada pela contrapartida que a cultura oferece. A iniciativa da prática entre vários parece se justificar neste princípio e se apoiar nele para ofertar ao autista uma extensão possível de sua posição em direção a um mundo compartilhado. Trata-se de uma proposta inclusiva, não tanto por oferecer o acesso aos bens da cidade, mas por oferecer, igualmente a experiência do mal-estar civilizatório. Curiosa imagem, um tanto avessa ao ideário da inclusão bem mais marcado pela idealização de um mundo igualitário feliz e afortunado.

Doce forçagem, entretanto, pois se dá respeitando fundamentalmente o objeto autista e sua escolha de proteger-se contra o mundo. Tomado, em geral, como um elemento indesejável, que atrapalha as iniciativas educativas, o objeto autista costuma ser alvo de uma supressão. O bastão que ele não larga e não cessa de girar, o corrimão da escola que ele não cessa de acessar para encerrar-se nele com uma estereotíпия, etc. fazem parte dos comportamentos que as iniciativas educativas consideram bizarros e que visam suprimir. Sobretudo quando o autista toma seu próprio corpo como objeto, exibindo movimentos repetitivos que aumentam a sensação de um comportamento desligado de qualquer interesse educativo. Se esse comportamento pode nada significar

para a escola interessa muito ao sujeito autista, uma vez que é sua tentativa de regular minimamente o gozo. É sua tentativa, também, ainda que de modo errático, de construir um significante a partir do objeto, objeto que teima em não aceder ao estatuto de significante, tal como ocorre no famoso jogo do *fort-da*, com o qual o neto de Freud dá provas de sua elaboração simbólica.

A criança autista não brinca como brinca a criança neurótica. Para esta última o objeto – brinquedo – a representa para os outros, como o carrinho que coloca na brincadeira, por exemplo, a representa para os outros personagens de sua imaginação. A criança autista tem uma relação com o objeto que não é de representação, mas de isolamento e que busca a homeostase. É por uma tentativa de simbolização que o parceiro do autista neste modelo de trabalho busca inventar um encadeamento a partir de jogo minimalista que a criança tem com o objeto. A ideia é “eivar esse jogo à dignidade do significante” (CIACCIA, 1999). Não se trata de interpretar o jogo como se faz na sessão analítica, mas de inventar uma sequência que possibilite dar a ele um estatuto de jogo simbólico, base imprescindível para que algo do saber se instale. O que se pretende aqui é ativar aquilo que Benveniste chamou de “instância discursiva” (BENVENISTE, 1991), como bem salientou Souza (2014), ou seja, esta dimensão que possibilita que o comportamento não seja apenas comportamento sem posição subjetiva. A instância discursiva é aquilo que permite a construção de uma posição enunciativa sem a qual a entrada na linguagem se daria ao modo papagaio como salientamos anteriormente.

Na prática entre vários, o parceiro é a lembrança desse Outro desejante, presença que ele se empenha em calibrar reduzindo o excesso de gozo, já que esse excesso significaria provavelmente a volta do sujeito autista a uma posição de fechamento. Para tanto, ele busca *falar ao lado do autista e não endereçando-se a ele*. É esse *ao lado*, crucial na proposta, que parece justificar a ideia do entre vários. A situação dual é em geral angustiante para o autista, pois se torna demandante e invasiva. Estar entre vários, desde que sejam vários ofertantes e não demandantes, aumenta a chance de funcionar como elemento convidativo: convidativo e não convocatório! Trata-se, pois, de criar uma atmosfera facilitadora que permita ao sujeito autista viver e refugiar-se quando sentir necessidade sem ser incomodado pela demanda do outro. A perspectiva da reeducação e da educação especial em geral, dada sua concepção bastante tecnicista

centrada no saber do expert, costuma significar demanda incessante ao autista. Normalmente nestas escolas a criança não tem o direito de isolar-se sem que esse isolamento seja tomado não como decisão do sujeito, mas como signo de sua deficiência ou patologia.

Trata-se, nesta perspectiva, de trabalhar o Outro do autista, invasivo e ameaçador, temperá-lo, acalmá-lo para que ele se torne mais palatável e virtualmente interessante. Uma intransigência com o Outro para que seja possível ao sujeito uma posição e uma condição de se dizer através dela.

Partir da relação da criança autista com seu objeto não significa, contudo, tomar essa criança como mestre, característica tão defendida pelo discurso pedagógico contemporâneo. Não é ela que fornecerá os elementos da intervenção, mas que suscitará nos parceiros um questionamento que os levará à construção de uma intervenção: a criança autista está mais na posição do discurso da histórica do que na do mestre. Toda essa disposição de escuta e sensibilidade dos parceiros exige o suporte subjetivo normalmente oferecido nas reuniões nas quais se trata da discussão dos casos, não tanto como apoio ao sofrimento da posição, mas muito mais como possibilidade da construção de um *saber fazer com* as coisas que aparecem. Essa perspectiva performativa do saber – *savoir y faire* (saber fazer aí com) e eventualmente teorizante no plano do conhecimento é um ponto fundamental nesta proposta.

Ainda que não concebido nem como uma resposta à pergunta sobre a instituição ideal – O que é uma boa instituição? – nem como uma proposta educativa em si mesma, a prática entre vários não deixa de representar um questionamento importante á perspectiva educacional para essas crianças. Ela não prescreve nenhum modelo de educação ou de escola inclusivas, mas destaca a importância do laço social como causa da articulação do saber e do conhecimento, da importância do estabelecimento da instância discursiva e do risco da relação dual muitas vezes prescrita como ideal pela abordagem tecnicista da reeducação. Deste modo, este dispositivo clínico de trabalho com os autistas não deixa de estar alinhado com a perspectiva da educação que concebe esta última como o *locus* da constituição do sujeito, da construção do saber. Resgate da dimensão antropológica e sociológica da educação, ambas negligenciadas pela perspectiva psicoeducacional da abordagem cognitivista.

COM A PALAVRA OS AUTISTAS

Vários autistas alcançaram a possibilidade de se pronunciar publicamente sobre sua condição e particular modo de existir de maneira que, além da ressalva evidente que este fato coloca à questão do autismo como deficiência, sugere-se que seus depoimentos sejam escutados com o peso político de uma posição. Isso evitaria, de saída, um risco tão sério quanto pouco destacado, de que seu destino fique traçado pela relação cada vez mais constante e empoderada entre os pais ou responsáveis e os especialistas. Suas produções autorais cada vez mais aparecem dando-nos a possibilidade de ignorar um pouco menos sua posição.

Eric Laurent (2012), em seu livro *La bataille de l'autisme: de la clinique à la politique* (*A batalha do autismo: da clínica à política*) nos oferece depoimentos interessantes para a consideração, sobretudo quando se referem a este debate que nos concerne em torno das propostas educativas que são dirigidas ao autismo. Michele Dawson, por exemplo, pesquisadora canadense da equipe de Laurent Mottron em Montreal, que foi declarada autista no início dos anos noventa, se pronuncia criticamente em relação à perspectiva do método ABA. Num artigo “*The misbehavior of behaviourists. Ethical challenges to the autism-ABA industry*” (DAWSON, 2004) ela analisa desde as origens a perspectiva de trabalho do método ABA. Seus argumentos vão desde a colocação de seu fundador – L. Lovaas – sob suspeita ética até o levantamento das balizas conceituais deste método que ela analisa pormenorizadamente. Ressalta em seu artigo, por exemplo, que Lovaas antes de se dedicar à construção do método ABA, havia na década de setenta se dedicado a um projeto financiado que visava promover

modificações de comportamento de crianças cujas condutas eram julgadas desviadas e incômodas para seus parentes e grupo de pares. Trata-se do FBP – Feminine Boy Project (projeto para meninos efeminados) – que tinha por objetivo substituir, nos meninos, condutas femininas por condutas masculinas afim de prevenir e bloquear uma possível evolução em direção à homossexualidade. As punições admitidas na experiência iam de palmadas nas nádegas e tapas. (LAURENT, 2012, p. 155, tradução nossa)

Para obter fundos nacionais para a pesquisa o autor justificou a justeza, segundo ele, dos objetivos, segundo o princípio de que seria mais rentável conter estes

comportamentos nas crianças do que mudar a intolerância social com respeito às condutas homossexuais. Além disso, deveria ser considerado legítimo que “Uma vez que os pais e os profissionais concluíram que uma criança tem um distúrbio de gênero, um terapeuta não pode eticamente *recusar* de atender essa criança” (DAWSON, 2004 *apud* LAURENT, 2012, p. 156, grifos do autor, tradução nossa). Este projeto acabou por acontecer simultaneamente ao projeto *Young Autist Project*, como os mesmos fundos de pesquisa.

Michele Dawson procura mostrar que para Lovaas a mesma supressão de comportamentos indesejados nos meninos efeminados está em jogo para as crianças autistas. Fato contra o qual ela se insurge incisivamente sustentando a ideia de que o autismo não é um comportamento, menos ainda indesejado. Para ela, a causa do autismo é indiscutivelmente de fundo genético e gera não uma deficiência, mas uma variante humana que não deve ser tratada, mas compreendida em sua especificidade. Ela se empenha também em mostrar que o alegado alto índice de efetividade das propostas comportamentalistas, frequentemente ressaltado como suposta prova científica de seu valor, “repousa, sobretudo, sobre a admissão de punições no protocolo. Os tratamentos sem punições são muito menos bem ‘sucedidos’. Ela considera, então, esse pretendido sucesso como a conjunção de uma ‘ética lamentável e de uma desonestidade científica’”. (DAWSON, 2004, *apud* LAURENT, 2012, p. 157, tradução nossa).

Sem negligenciar o sucesso destes tratamentos, ela, ao contrário, ressalta que é nisso que está seu maior perigo. Como eles podem ser bem sucedidos eles podem ser violentos com os autistas conseguindo suprimir coisas que lhe são fundamentais. Dawson também vai se pronunciar sobre o risco da aliança pais-profissionais feita em nome do interesse dos autistas. Ela destaca a presença de um conflito de interesses entre a criança e seus pais “conflitos que ela compara ‘àqueles que podem surgir quando os pais escolhem o sexo de uma criança marcada de ambiguidade sexual no nascimento’ ” (DAWSON, 2004, *apud* LAURENT, 2012, p. 158, tradução nossa). Em muitos desses casos, ao crescerem essas crianças manifestaram um desacordo com a decisão parental, por vezes recorrendo à cirurgia.

Em suma, ela defende uma perspectiva não normatizante de educação na qual se oportunize aos autistas o acesso educativo ao saber em vez de envolvê-los em

aquisições de comportamentos desejáveis – desejáveis a quem? – que terminam por suprimir pontos fortes e importantes para o sujeito autista. Seria preciso reconhecer a diferença da inteligência autista em relação à neurótica e o que essa diferença representa em termos educativos e cessar com essa corrida de controle comportamental que não interessa senão àqueles que veem seus próprios problemas resolvidos.

Gabriel Bernot, que se apresenta como autista da *Associação espectro autista, distúrbios invasivos do desenvolvimento (SATEDI)* comenta em coluna do jornal *Le Monde* as recomendações das altas autoridades em saúde (HAS) na França sobre o tratamento do autismo. Diagnosticado tardiamente como autista conseguiu escapar das investidas reeducativas, características do Estado para este quadro e declara haver se beneficiado de uma educação regular que lhe abriu portas de acesso ao saber. Experiência que lhe serve de base, justamente, para acusar o que ele chama de guerra de lobbies definidos a partir da psicanálise: um primeiro anti-psicanálise – formado majoritariamente pelos cognitivistas comportamentalistas – e o segundo pró-psicanálise.

Bernot acusa o Estado de ter ficado refém da querela entre as posições rivais, feita em nome da seriedade da ciência, e de deixar de lado a posição dos próprios autistas sobre o tema. Destaca, ainda, o gasto astronômico do Estado francês no tratamento reeducativo dos autistas por força da opção estatal pelo lobby anti-psicanálise. “segundo os números que disponho estes métodos representam um mercado entre 15 e 42 milhões de euros por ano” (BERNOT, apud Laurent, 2012, p. 162, tradução nossa). Ainda que entenda que seu caso constitui uma exceção ao grupo mais amplo de autistas, o que lhe permite expressar-se politicamente, postula que esta participação com voz e voto deve ser estendida a todos os autistas que, segundo ele, possuem um denominador comum.

O posicionamento do Estado a favor da palavra dos especialistas se daria em benefício apenas dos especialistas em detrimento do Estado que gasta desnecessariamente e dos autistas que se veem reféns do que a ciência pensa sobre eles. Assim sendo, Bernot posiciona-se, tal como Dawson: “Deixem-nos aprender de nosso modo, deixem-nos nossos comportamentos autistas singulares enquanto não tenha sido demonstrado que eles nos impedem de aprender e deem-nos voz na matéria em todos os níveis.” (BERNOT, apud Laurent, 2012, p. 163 tradução nossa).

Ao Estado ele reprova ter assimilado educação e métodos cognitivo-comportamentais de cunho reeducativo. Isso impediria um acesso amplo à experiência da educação como abertura ao saber. Aos comportamentalistas ele reprova o empuxo à supressão de comportamentos singulares, julgados inapropriados segundo a opinião dos especialistas e dos pais que veem aí uma oportunidade para retomar, ao modo conformativo, o sonho do filho perfeito. Aos psicanalistas ele reprova de manter os autistas às expensas do saber, através de suas instituições para autistas que, segundo ele criam um “vivido interior desértico” (BERNOT, 2012, apud Laurent 2012, p. 163, tradução nossa). Um desinvestimento na intelectualidade, a espera da aparição do desejo de aprender, seriam, segundo Bernot, os vícios psicanalíticos que proporcionam o risco à vacuidade interior do autista submetido a essas instituições.

A posição de Bernot é decidida a favor da imersão pura e simples no campo do saber, e de que se deixe que os autistas façam a prova dessa imersão como todas as outras crianças. Isso mantém em aberto a questão do que fazer quando se apresentam os problemas singulares e particulares dessa imersão, o que, aliás, acontece, também, na maioria dos casos das crianças em geral, mas define de modo convicto a posição de partida: uma educação *stricto sensu*.

Relevar a voz destes autistas em particular para discutir a educação pode receber a objeção por parte de todos aqueles que têm uma experiência direta e diária com autistas e que não vivem absolutamente esse posicionamento. É verdade que a imensa maioria dos autistas não consegue se expressar com a mesma destreza, nem é capaz de tomar alguma posição pública, para além da posição subjetiva, embora siga sendo um mistério se em algum lugar de sua intimidade não repousa a mesma posição. O fato de que não se expressem não significa que não tenham nada a expressar. Essa objeção é justa e reconhecemos seu valor desde que ela não seja colocada em termos de *a verdade sobre os autistas*, como se houvesse uma. Relevar a posição destes autistas *fora-de-série* tem a função de reabrir no caso do autismo a discussão que ficou fechada no circuito *lobby dos especialistas- pais-Estado*.

A questão do autismo deve ser tomada como *não-toda*, ou seja, como não totalizável em uma fórmula supostamente declarável como a fórmula sobre o autismo. Num terreno onde por força da supressão do valor político da palavra do autista – como

a do psicótico igualmente – qualquer palavra toma a forma de palavra técnica – mesmo a dos pais que malgrado sua posição visivelmente afetiva tem sido considerada como majoritária na discussão das políticas sobre o autismo – é fundamental reabrir o campo em direção à pluralidade de posições. Que venham para o debate os pais, os experts, as autoridades governamentais e os autistas e psicóticos, mas sem que uma hierarquia calcada em uma lógica do poder estatal defina previamente o valor relativo de cada posição.

Neste sentido, o projeto da educação inclusiva, por sua particular preocupação com a pluralidade, pode se converter num importante instrumento desta reabertura, desde que, claro, ele não se perca na mesma palavra dos especialistas, nem na ideologia normativa e de controle do neoliberalismo. É preciso que não se reduza sua fórmula àquilo que é apenas uma de suas partes: *o para-todos*. A inclusão não deve ser apenas para-todos, mas fundamentalmente *de-todos*. O para-todos ressalta o acesso de todos ao bem da inclusão, mas ainda deixa em aberto a questão de como se dão as coisas no âmbito das decisões sobre este mesmo projeto. Os autistas, como os psicóticos, constituem um exemplo do risco da supressão desta parte da fórmula. Uma escola pensada para eles, mas sem sua participação no próprio processo de concepção reduz a inclusão a um *fazer parte*, quando sua vocação se traduziria melhor pelo *participar*. Isso não se faria sem que as limitações de cada um se apresentem e que representem um papel importante na dinâmica destas discussões, mas faz diferença se a limitação é considerada a priori, como critério para exclusão de assento no debate ou se se lida com ela no meio do debate.

No fim das contas, a ideia de *não-toda* parece ser mais decisiva e salutar ao projeto da educação inclusiva do que a própria ideia de *para-todos*. Não se trata tanto de que atinja todos em seus efeitos o que sempre ocorrerá de modo parcial e precário, mesmo que se aperfeiçoe muito os meios de sua consecução, mas de que o debate intrínseco ao projeto não se deixe fechar em posições fixas que não fazem senão representar interesses específicos. A expressão não-toda sublinha, ainda, que nenhum projeto pode encontrar sua máxima realização, posto que isso significaria que nenhuma outra questão restaria a ser aberta. Não é na capacidade de solução dos problemas que um projeto encontra sua excelência, mas na capacidade de enunciá-los adequadamente, de encaminhá-los e de não impedir as questões que esses mesmos encaminhamentos

colocam. A excelência é um dos nomes da soberania administrativa que soube transferir sua lógica para as políticas públicas. Quando buscamos a medida de referência para os projetos públicos cremos ser preferível perseguir outro termo: a suficiência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA É NÃO-TODA

No ponto culminante de um percurso somos sempre tentados a fazer um balanço. Em nosso caso, gostaríamos de dar à ideia de balanço um sentido preciso. Longe de ser um recenseamento dos passos dados, do conteúdo mobilizado, das ideias discutidas – o que consideraremos certamente como um ingrediente do balanço – queremos dar à ideia de balanço um sentido político: a do saber oscilar entre as posições extremas sem se fixar nelas e aproveitando o empuxo dado pela inércia para manter o movimento. Não fixar-se nas posições extremas não coincide, entretanto, com aquele gênero de indecisão conveniente, típica do em-cima-do-muro, mas muito mais com o balanço daquele objeto utilizado como enfeite no qual as duas bolas extremas encontram no meio outras que permanecem estáticas mesmo com o impacto que recebem das que estão em movimento. Embora estáticas, estão transferindo a força do impacto causado pelas bolas em movimento, participando, pois, de todo o processo. Fazer um balanço deve produzir movimento e consistência.

Optar pelo balançar é assumir essencialmente – como o fizemos ao longo de toda esta tese – o que pensamos ser a política da psicanálise e que é sempre a mesma quando se trata de tratar um paciente ou de pensar as questões da polis: uma *política de estranhamento da linguagem*. A chamada escuta flutuante – marquemos que a flutuação é um dos sinônimos para o balançar – é a decisão do analista que faz com que sua posição frente ao discurso do outro ganhe uma especificidade e difira radicalmente de qualquer outra. O analista escolhe não se deter apressadamente nas colagens entre os significantes e os significados, que conduzem sempre ao campo do sentido, de um sentido com o qual se goza – *joui-sens* – porque espera de sua conduta de abertura ao não sentido a possibilidade de escutar outra coisa, diferente daquela escutada pelo próprio sujeito que fala, e que ao ser destacada pode chegar a ter um efeito libertador. Politicamente, a psicanálise está ancorada na ideia de liberdade, de uma liberdade que nunca será *estado*, mas apenas *condição*. Por saber disso, seu caminho não é o da revolução – cujo engodo Lacan soube tão bem sublinhar evocando o sentido astronômico da palavra: re-evolução, girar para voltar ao mesmo lugar.

Com a escuta, o psicanalista se engaja, ela é sua ação, pois se trata de uma escuta performativa e não passiva, ou seja, ela cria forma e não reflete uma que exista. O analista não escuta para compreender, mas para estranhar porque sabe que as palavras, longe da ideia comum que se tem delas, não são meros instrumentos de representação, mas de constituição do mundo. Ao estranhar, o analista propõe a seu paciente que ele reconheça em si algo que resiste a ser reconhecido. O analista é quem sabe – mas isso não é um privilégio exclusivo seu – que a realidade não é externa ao sujeito, este a cria e o faz dentro de certa conveniência, manejando os termos de sua percepção a favor de seu desejo.

As palavras são como os óculos, servem para ver o que se passa, desde que a gente não olhe para os óculos, mas através dele. O analista é aquele que propõe olhar para os óculos, por um instante, o suficiente para examinar os efeitos de torção presentes em sua ação. Diz-se que os óculos corrigem o que a patologia específica do olho distorce, mas só o fazem para se ajustar à acuidade específica da visão humana: o sujeito é sempre quem dá a medida do que se vê. O analista sabe tirar proveito da operação que explora a “vacilante equivocidade do mundo” (ARENDDT, 2005), ou seja, dessa condição de que quando prestamos a devida atenção às palavras – como aos óculos – a coisa por trás dela se esfumaça.

Barbara Cassin (2017) soube mostrar com precisão a proximidade entre esta operação do psicanalista com a palavra e aquilo que os sofistas faziam na *polis* grega. Estes últimos eram tomados como escória pelos filósofos, como Platão, por exemplo, – os sofistas eram acusados de descuidar da questão da verdade que, segundo aqueles, só se alcançaria pela via do uso sério, metódico, da razão. A verdade deveria vir da correspondência das palavras com as coisas, operação que tornaria o mundo estável, confiável e, porque não dizer, perfeito. O mundo poderia ficar claro quando a ideia sobre ele é justa. Os sofistas eram aqueles que incomodavam por mostrar a dimensão performativa da linguagem – *logos*: ela cria o ser desde o não-ser. Dizer que a linguagem cria o mundo e não se ajusta a ele tornou os sofistas figuras imperdoáveis, pois relegou a segundo plano todo o problema filosófico da verdade como adequação ao real.

Não se trata aqui, como no caso dos retóricos de apostar nos efeitos sedutores e enganosos da palavra, aqueles que persuadem dirigindo certo modo de percepção. Como, aliás, também recusou Freud, em seu campo, quando abandona a hipnose e, com ela, toda a ideia de um uso do poder de sugestão. Lembremos, a principal razão que leva Freud a deixar o recurso da hipnose da prática da cura analítica não é metodológica, nem de avaliação de sua suposta ineficiência, mas, ética, ou seja, para tentar superar o campo da sugestão. O campo da sugestão é eficiente – fato mostrado abundantemente pelos espetáculos de cura em certas igrejas modernas, por exemplo – mas realça a alienação do sujeito à palavra do mestre, fato coextensivo à própria neurose; o neurótico já é alguém que está hipnotizado pelos significantes mestres que o constituíram.

Dormindo e sob o comando de uma palavra induzida, o paciente não pode se apropriar enquanto sujeito dos efeitos criativos da palavra; uma análise tem a ver com a possibilidade de criar significantes novos, eis seu poder de libertação. Neste cenário, a questão da verdade se coloca de outra maneira, não mais como correspondência das palavras com as coisas, mas como *alétheia* – palavra que designava para os gregos simultaneamente verdade e realidade. É fácil comprovar a completa ineficiência em se tentar convencer, filosoficamente, um fóbico quanto à inadequação intelectual de sua fobia. Inadequação que ele, aliás, já reconhece, e que o move a buscar ajuda. Seu terror pela barata, ou pela altura, ou pelos lugares fechados não poderá nunca ser explicado nem resolvido no plano conceitual; trata-se de simbolização. A verdade de sua fobia não tem a ver com a adequação – ou inadequação no caso – das palavras com as coisas, mas, sim, com o poder criativo, performativo da palavra. *Fiat Lux!* É a expressão que marca que a palavra torna a coisa real.

Alétheia é a verdade enquanto o que está oculto, esquecido, mas que nem por isso deixou de gerar seus efeitos; uma verdade *latente*, como bem demonstrou Freud. Latente vem do radical de *alétheia* que indica que algo está dormindo, não morto, virtualmente se preparando para aparecer. Verdade escondida, camuflada por trás da realidade construída justamente para velá-la. A realidade é um véu contra o real, ela é hipnotizadora. Mas porque evocar a psicanálise e, ainda os gregos para falar de educação inclusiva, referências que parecem tão anacrônicas ao nosso tempo, ao tempo em que se constitui o projeto da educação inclusiva? Primeiro porque seria um erro, bastante comum em nossos dias, de pensar que nossa época se construiu fazendo tábula

rasa das anteriores. A palavra *contemporâneo*, imprópria para nomear uma época, dado que quer dizer, por definição, que se está no tempo presente – como chamaríamos a época que vem depois do contemporâneo? - tem sido utilizada para nomear nossa época. Menos um erro, a nosso ver, do que uma sutil adequação ao espírito da época que parece querer acreditar que vivemos um presente sem conexão com um passado e com o futuro. Estaríamos presos no presente – con-temporâneo –, e é nossa época que parece anacrônica.

Palavras como democracia, escola, polis, república, tão presentes e fortes entre nós foram invenções gregas. O reconhecimento da infiltração deste passado em nossos dias não é exclusividade de Freud e da psicanálise, mas pode ser encontrado em autores como Foucault, Agamben, Derrida, Deleuze e outros. Enfim, em todos aqueles que optaram pelo caminho genealógico que consiste em entender que toda verdade não é senão interpretação, e que interpretação da verdade é interpretação da interpretação, o que vai nos colocar, em última instância, em direta conexão com os gregos.

A evocação da questão do anacronismo serve também para mostrarmos o quanto essa crítica revela que é mesmo no campo do tempo que se joga uma questão política de peso. A expressão *time is money*, característica do capitalismo, indica que o tempo não é mais lugar do desdobramento da experiência, mas o da rentabilização de um bem. Não há tempo para esperar os efeitos da verdade latente, é preciso rentabilizar a verdade, o que se faz com as cada vez mais crescentes demandas de avaliação: a verdade de todas as coisas vem da capacidade de mensurar sua eficiência. Quando Lacan escreve na fórmula do discurso do capitalista, tantas vezes evocada em capítulos anteriores, um circuito fechado, sem saída, que gira em círculos, com velocidade, mas sem sair do lugar em relação a si mesmo, aponta para o caráter resiliente do capitalismo. Sua aparente eternidade é vivida enquanto experiência de inércia do tempo, o eterno presente, um presente do qual não se pode sair. Os relógios modernos, da era digital, constituem o melhor exemplo deste tratamento do tempo, porquanto à diferença do seu antecessor analógico ele marca apenas a hora atual. Os ponteiros do analógico deixavam entrever o percurso do tempo que riscou a base do relógio fazendo história; no relógio digital o passado se apaga e não deixa registro, pois que a hora é agora.

Se marcamos com Agamben a importância da ideia de revolução messiânica, foi para sublinhar a importância de se pensar que qualquer saída dos efeitos deletérios do capitalismo – e da noção de democracia que se desenvolveu dentro dele – implica uma ação no eixo temporal. O anacronismo da psicanálise e dos gregos pode, então, ser justificado politicamente desde que se torne uma ferramenta política.

Estranhar a linguagem da educação inclusiva é fazer entrar em jogo a miríade de significações latentes e com ela os tempos que a subjazem. Freud gostava de comparar o inconsciente à cidade de Roma para metaforizar a convivência mais ou menos harmoniosa de edificações de várias épocas num mesmo espaço e tempo. Procuramos ver, ao longo de nosso percurso, essa convivência de ideias gregas e sua presença em nosso tempo. Mas se começamos por estranhar é, como dizia Fernando Pessoa para em seguida *entranhar!* Trata-se de adotar uma posição realista, não aquela que busca a fidedignidade aos fatos, ou seja, a correspondência entre enunciado e fato, mas, ao contrário, aquela que vai nas entranhas, que tenta tocar o real: *estranhar a palavra é entranhar na coisa!*

O cinema realista nos dá uma excelente imagem sobre o real e sobre o fato de que a realidade encobre o real.

O olhar cinematográfico do realismo trabalha como uma espécie de artifício capaz de dissolver a ideia das coisas para nos confrontar com a coisa num estado bruto. Quando uma panela é enquadrada sob certa luz, durante um determinado tempo perde sua condição de objeto, deixa de ser o utensílio que, no dia a dia, quase não vemos, para passar a ser uma coisa em si mesma. (LÓPEZ, 2018, p. 227-228)

A realidade cotidiana da panela, sua condição de objeto, alterada pela luz desaparece em prol de uma coisa que já estava ali, de certo modo, mas sem poder ser percebido como tal. O real desentranha-se da realidade graças à operação de lançar luz. O mesmo cabelo que aprecio na contemplação de minha imagem no espelho, me aflige quando o vejo dentro do prato de comida, onde caiu desafortunadamente. A materialidade de uma coisa não é dada nela mesma, mas no lugar que ela ocupa numa imagem que lhe dá consistência. O fio de cabelo é contemplação no espelho – o belo – e aflição no prato – o horror. O real é esse efeito – posto que o real só se deixa tocar pontualmente – gerado pela percepção instantânea de que alguma coisa está fora de seu lugar. Mas, lembremos, não há nada de natural neste lugar; os lugares são, por

definição, arranjos simbólicos que os tira de uma aleatoriedade completa na qual ficariam na natureza não fosse o simbólico para lhes conferir lugar.

O realismo possibilita, portanto, experimentar a diversidade do mundo, escondida por trás das formas estáveis e estáticas com que nossa percepção tenta abarcar o mundo para que ele não nos incomode. Ser realista é tirar o excesso de realidade que encobre o mundo para chegar no real, o que passa pela operação de tomar as palavras como construtoras de mundo. Ser realista é ser “fiel ao mundo como mistério” (LÓPEZ, 2018, p. 228). Passar pelas várias imagens da escola inclusiva, destacar suas relações com o projeto democrático moderno, destacar seu nascimento como dispositivo normatizante, discutir seus princípios e formas engendradas no seio do debate científico, destacar a antinomia entre seu projeto e aquele de escola, mostrar a validade de sua denúncia e a atualidade de seu projeto, foram tentativas de jogar a luz sobre o objeto não para iluminá-lo, mas para extrair algo de real de sua penumbra.

Foi uma tentativa de dar a ele alguma *ex-sistência*, ou seja, a possibilidade de vê-lo desde outro lugar – de exterioridade – em relação a sua postulação. Não pretendemos alcançar nessa análise uma objetividade – muito embora mantivemos certa preocupação com ela, evitando posições desprovidas de contato com o que os discursos organizam sobre este objeto – mas abrir caminho para o real. De novo aqui uma posição política: a que aposta que o desvelamento é uma operação da ordem da verdade, que opta por pensar a verdade como efeitos de verdade que viriam desse desvelamento. “Se o mundo fosse apenas o que dizemos do mundo, ele deixaria de ser a fonte de renovação de nossa existência, perderia a capacidade de irromper em nossa representação para lhe dar uma nova vida, uma vida insuspeitada” (LÓPEZ, 2018, p. 228).

Se nosso percurso pareceu crítico à educação inclusiva seria bom marcar qual o gênero de crítica ele comporta; Não se trata da crítica desqualificadora, essa que tem sempre um fundamento narcísico de me colocar do outro lado do criticado, lado supostamente melhor. Esse gênero de crítica se dá de modo especular – ou eu ou você – e leva, exatamente por esta estrutura, geralmente à recriação do mesmo que foi criticado. Normalmente é em torno desse gênero de crítica que a maior parte da discussão da escola inclusiva se dá: uma versão à esquerda a favor e outra à direita contra. Façamos a ressalva, se é que ainda ela é necessária após todo nosso percurso e

sua explanação, mais porque nunca estamos a salvo dos espíritos avessos à profundidade do pensamento e em busca dos entendimentos econômicos: Não defendemos nenhum retorno a ideias felizmente ultrapassadas de regime de educação especial e de educação especializada. Só mesmo um espírito simplista, preso na querela direita e esquerda em seu nível mais superficial, poderia encontrar nesta tese matéria e munição para sua posição reacionária.

A desvantagem dessa posição querelante é que nela nada do real é tocado. Na linguagem cinematográfica essa perspectiva crítica se colocaria do lado do cinema clássico, no qual predomina um antagonismo do herói em relação ao mundo. Há sempre um conflito, um evento fatídico, ocorrido ao longo da vida e que estabelece a trama. A aventura que daí decorre é a tentativa de restaurar algo perdido com este evento. O herói costuma ser rapidamente identificado e sem surpresas, já que se espera que o espectador se identifique com ele, sentindo o que ele sente, sofrendo o que ele sofre. Neste sentido, nunca é bom complicar a identificação do espectador criando ambiguidades no perfil do herói. Este deve permanecer do começo ao fim fiel ao seu heroísmo e, se possível, terminar bem.

A discussão querelante na educação inclusiva – e neste sentido, como vimos, é a mesma da querela geral na pedagogia em torno de suas posições de oposição: conservadores e progressistas – costuma prever o herói – a escola inclusiva –, localizar um evento fatídico – a segregação – e construir a saga que deve ao final restituir a cena ideal quebrada pelo evento nefasto – a educação inclusiva.

Assim fazendo, a visão apresentada se mostra tributária à ideia de *Um*, do um como *Uno*, indivisível, que faz massa, que vira palavra de ordem e desemboca na militância, não qualquer militância, posto que a militância que se constrói no depois da reflexão deve ser distinta desta que se constrói por oposição à reflexão. E é aqui que o projeto inclusivo, bem além de ser apenas uma extensão do projeto democrático construído sob a influência das sociedades neoliberais, toma sua forma mais paradoxal: *se tender a fortalecer o UM ele se torna intrinsecamente segregador!*.

Em seu livro *Elogio de la traducción: complicar el universal* (2019), Barbara Cassin destaca, desde a perspectiva aberta pelos sofistas – categoria segregada pela filosofia – a necessidade de se *complicar o universal*. Para ela, e concordamos

inteiramente com seu ponto de vista, trata-se de uma posição política importante e urgente. O universal é isso que tende a fazer de uma posição, Uma-Posição-Toda. Platão criticava a democracia globalmente como um sistema incorreto porque imperfeito. Aristóteles, por sua vez, via nela o menos pior dos regimes. Note-se na definição aristotélica um relativismo que permite a defesa do regime sem desembocar em sua absolutização, assim como a possibilidade de lhe fazer a crítica sem sair de sua sustentação.

O gênero da crítica que propomos neste trabalho é o do pôr em crise um conceito, não condená-lo. Esse gênero de crítica possibilita, como sustentamos através da noção de interpelação ética do discurso inclusivo, que levantemos as questões sobre seus fundamentos, sobre as questões que o erigiram para desde aí pensar em novas respostas para seus problemas. Nesse sentido, o que fizemos ao longo de todo nosso percurso não foi uma *dissecação* da fórmula educação inclusiva, mas sua *diluição*. Enquanto dissecar é uma operação exploratória sobre algo que já morreu, diluir algo é dar-lhe outras formas que conservam sua virulência em outra composição.

O “universal é sempre universal de alguém” (CASSIN, 2019) é uma fórmula importante para apontar os riscos do Um do universal. Nova relativização decisiva que impede que tomemos algum universal como para todos. Se tomamos qualquer universal como válido para todos segregamos aqueles que estiveram fora da construção desse universal. Não é outra coisa que vemos escrito na fórmula lacaniana do discurso do mestre, que é aquele discurso que tenta passar como universal sua versão particular das coisas, versão construída através do rapto do saber do escravo. Mas, por acaso, não é definidor na fórmula do discurso inclusivo a expressão *para-todos: escola para todos?*

O para-todos ocupa o lugar de um universal que esconde o projeto do mestre de passar o seu universal para todos. *É para todos, mas não de todos!* O *de todos* implica maior complexidade, pois se trata aqui de manter aberta a porta da diversidade na concepção do projeto. Na fórmula *escola para todos* onde está o sujeito da enunciação? O para todos está na posição de objeto na frase, é para quem o projeto se dirige, mas o sujeito da enunciação permanece velado, embora se possa flagrar sua posição como aquela do Mestre, ou seja, daquele que assim deseja. Não precisamos ir longe para demonstrar que embora esse projeto tenha se construído legitimamente na luta

democrática, ele não toca a todos do mesmo modo, afinal, a democracia é um sistema imperfeito.

Duas metáforas criadas por Aristóteles sobre a polis e a diversidade (DIÁLOGOS, 2018) deixam claro o problema em questão: a primeira é a que compara a diversidade na polis a um teatro. O melhor espetáculo é aquele que tem uma plateia diversa, com espectadores especialistas em teatro e outros leigos e que no final todos aplaudem. A segunda metáfora é a do piquenique na qual todos se reúnem para comer, mas a graça só se dá se cada um trouxer um prato diferente; na eventualidade de todos trazerem o mesmo prato o piquenique perderia todo seu valor.

Note-se que nestas metáforas a diversidade não aparece *respeitada* ou *tolerada*, mas *valorizada* como elemento decisivo do bom resultado. Por acaso, a ideia de respeito à diversidade, típica do discurso inclusivo, não poderia estar acentuando o caráter intolerável dela? Mas intolerável a quem? A quem estabeleceu um universal como Uno. Como seria uma educação inclusiva semelhante ao teatro ou o piquenique na metáfora aristotélica? Uma em que a diversidade compusesse o espetáculo e não fosse tolerada nas cadeiras especiais, reservadas para as pessoas com necessidades especiais? Foi esse assinalamento que encontramos presente na observação de Kristeva (2003) em sua asserção sobre a possibilidade da construção de um novo laço social *com* as pessoas com deficiência e não *para* elas. Um espetáculo é de todos quando agrada a todos, e é para todos quando serve para agradar apenas ao anfitrião.

Mas valorizar a diversidade não é tarefa nada fácil em nenhuma cidade, menos ainda naquela hegemonicamente dominada pelo discurso do capitalista. O discurso do capitalista é exatamente aquele que prima pelo Todo, pelo Uno, ou se preferirem na própria linguagem dos economistas pela globalização. A própria educação, apesar do flagrante fato de que a definição de seus meios e fins se encontre sempre em estrita dependência com os valores locais, está cada vez mais, como observa Larrosa Bondía (DESAFIOS, 2017) colocada globalmente em torno das mesmas questões: como modernizar a escola para se adaptar a uma suposta nova clientela, como adaptá-la às necessidades que o mercado reclama para não torná-la sem sentido para os alunos, etc, questões que formam a grade atual e global das preocupações da educação no mundo. Não deveria nos espantar que a própria formalização da educação inclusiva tenha vindo

de um movimento internacional e proposta para todo o mundo. Os direitos humanos, sua base como vimos, se deu como um universal. Um universal criado pelo discurso da ciência – único capaz de oferecer os elementos deste universal para além da diversidade cultural – e transformado em global quando vendido pelo capitalismo como um produto *prêt-à-porter*.

A exclusão é a patologia inevitável do universal e, não por acaso, nem por ser adivinho, Lacan profetizou que a aumento do mercado e a manipulação dos grupos pela ciência desembocariam em aumento de segregação (1992a). Sendo sempre de alguém e imposto aos outros a segregação já está dada desde o ponto de partida. A extensa explosão da comunidade mais ampla em grupos identitários, explosão do coletivo em coletivos (LACLAU, 2015)– entre os quais as pessoas com deficiência, mas também os lgbtsqi+, os negros, as mulheres, etc, constituem exemplos representativos – não representaria uma dificuldade intrínseca à possibilidade de se conceber um projeto inclusivo de todos? Todos em busca de um lugar ao sol? Não correria o risco de ser o projeto da educação inclusiva um projeto que, a semelhança dos de sua época, é feito por alguns para todos os outros?

Contra a força do universal e para complicá-lo, Cassin propõe um *relativismo consequente*, não binário, do tipo, verdadeiro e falso, bom ou ruim, incluído/excluído, todos estes a desembocar na exclusão, mas o relativismo do *melhor que*. Isso implica uma comparação fora do campo das identidades – não se trata de melhor que o do outro – mas dentro da linha do tempo: melhor do que isto, aquilo. *Kairós*, o deus do tempo oportuno é evocado aqui como uma figura importante para pensar o tempo. Para os gregos haviam dois deuses do tempo: *Chronos* e *Kairós*. Enquanto *Chronos* era o deus do tempo linear, cronológico, sequencial, com uma natureza quantitativa, *Kairós* era o do tempo oportuno, o da boa hora, com uma natureza qualitativa, uma inteligência do instante. Modernamente é usado por referência ao tempo climático por exemplo. Em Lacan podemos encontrar essa referência à *Kairós* na articulação do tempo com o Um, expresso na fórmula: “Não há universal, portanto, que não se reduza ao possível.” (LACAN, 2003a, p.273) O universal que conta é aquele que se dá no possível, ou seja, no tempo que o articula como tal.

A ideia de *melhor que* significava a capacidade de reconhecer, dentro de um estado geral de coisas, ou seja, o clima e atmosfera da situação, a melhor decisão de estratégia. O UM do universal, do Uno, fica evitado pela relatividade do tempo e do contexto, pelo *um que conta*, do um da diferença com o dois. A diferença, assim, é mantida na estrutura da própria proposta. A diversidade proposta pelo Deus anárquico que puniu a ambição dos homens na Babel da língua única que os levaria ao céu. Aqui vale a observação de Derrida (2001) que, por sua vez também encontra eco na fórmula do discurso do mestre de Lacan: “Eu só tenho uma língua e ela não é minha!” Ninguém é mestre *do* discurso, no máximo mestre *no* discurso. A língua é algo que faz Um à condição de ser não-toda; ninguém a possui ou pode possui-la; nós só a habitamos, ela é hospitaleira, mas jamais podemos senão ter com ela uma relação de aluguel.

A evocação da figura da criança louca – psicótica e autista – como marcamos desde o início de nosso percurso, não serviu para nós como um caso particular da inclusão. Note-se que considerá-la um caso particular – além de manter a psicanálise restrita ao lugar de especialista no discurso inclusivo – seria sustentar a ideia de Todo, de Um, do qual a parte se refere. As crianças loucas para nós constituem um caso *exemplar* e não *particular* da inclusão. São exemplares porquanto expõem que no limite da corda da diversidade está a heterogeneidade, o radicalmente diferente que ameaça justamente o projeto do UM. Essas crianças *fora-de-série* trouxeram para a escola inclusiva um desafio fundamental, que não se deve tanto a conseguir inclui-las, mas o de conseguir manter com elas – e sem o sacrifício delas – um projeto de inclusão digno deste nome. O problema que a criança louca coloca para a escola é, seguindo ainda a linguagem proposta por Cassin, o de sua *intradutibilidade*. É como *intraduzível* na linguagem escolar que ela aparece aos olhos da escola que pretende inclui-la. Para tentar lhe fazer face, a escola busca, claro, traduzi-la, e o faz propondo sua tradução dentro do modelo da deficiência. O evidente fracasso dessa operação de tradução conduz essa escola a uma crise de identidade com a conseqüente impossibilidade de oferecer a essas crianças a hospitalidade devida.

Se Cassin pôde fazer o *elogio da tradução* não foi por uma ideia de tradução perfeita, sem restos, mas, ao contrário, porque soube reconhecer na tradução a presença de um *saber fazer com a diferença*. Traduzir é conseguir encontrar alguma representação na outra língua sem fechar os sentidos possíveis que permanecem em

aberto na língua original. Ou seja, é deixar o espaço aberto e privilegiado à interpretação. A interpretação é aquilo que só existe porque a tradução não pode ser toda-feita. Na linguística isso abre para as possibilidades de discussão da tradução, sempre frequentes e bem vindas, na psicanálise isso fica convenientemente demonstrado desde Freud pela dinâmica da repetição. A impossibilidade de que a Outra cena, congelada num passado que se eterniza, encontre uma tradução exata na cena presente, com a qual se articula é que abre espaço à interpretação, tanto a do sujeito que precisará adequar o enredo ao contexto, quanto à do psicanalista que verá, por esta porta aberta pela diferença entre as cenas, a possibilidade de que sua interpretação encontre sua eficácia.

Poderá a escola incluir a criança louca? Saberá a escola aproveitar a diferença que ela representa, sua impossível tradução em termos da norma fálica, do Um que organiza o conhecimento científico, tal como ensinado na escola? Saberá a escola reconhecer suas bordas e trabalhar com elas permitindo à criança louca deslizar, para seu proveito, para aprender eventualmente fora dela? Saberá a escola recuperar o escolar que ela parece ter perdido por sua excessiva adaptação ao que a sociedade quer dela? O nomadismo que propõe a criança louca na escola – afinal ela não para na sala, nem nos critérios classificatórios – é um ingrediente interessante a levar em consideração nestas questões; o nomadismo da criança louca força a contestar os pilares da educação inclusiva, mas para ser inclusiva deveria lhe ser possível dar a esta contestação um valor, sem tomá-la como um problema, como algo que exigiria ser suprimido, como, aliás, sempre se pensa do comportamento destas crianças. Para ser inclusiva, ela teria que ser capaz de realmente aproveitar a crise de identidade que ela provoca para fazer uma transformação, enfim, o tal novo laço social, que não seria tão novo, no sentido de nunca antes existente, mas novo em relação ao que predomina em seu tempo capitalista de não laço. Ela teria que ser capaz de ficar *ex-posta*, ou seja, um pouco posta fora dela mesma.

Nomadismo não deixa de ser um bom nome para situar um limite da proposta da educação inclusiva situada na ética da cidadania. Limite criativo e promissor enquanto propõe a ela uma crise ética da qual pode sair vencedora. Por acaso entre o nômade e o cidadão não haveria uma sagrada oposição? Estas crianças fora-de-série, nômades institucionais, intraduzíveis, inclassificáveis, vem representar com seu apelo, ainda que

desorientado, a crise ética que valeria a escola ter para escapar da saída moralista que tem como premissa a banalidade do bem.

Esta crise poderia, também, ter o mérito de colocar para o Estado a questão- pelo menos confessamos assim nosso desejo – de sua adesão acrítica à posição neoliberal que o faz cada vez menos governar e cada vez mais administrar. Talvez seja por isso que o Estado cada vez mais venha se ocupando das questões que dizem respeito ao espaço privado das intimidades: se as pessoas fumam, se as pessoas abortam, como elas se relacionam sexualmente, etc. Não que estas não sejam questões que possuem uma dimensão pública, que implique sua discussão, mas que costumam ser tomadas no lugar das outras mais públicas, tal como a da segregação. Que o Estado consiga habitar a questão da inclusão regulando a pluralidade de posições sem prescrever uma única reputada como a solução poderia ser uma justa medida para esta grande questão pública.

O próprio DSM (1994), colocado num lugar central na política inclusiva destas crianças, é em si mesmo um documento desta política neoliberal. Nele encontramos praticamente *toda-a-vida-social* esquadrihada e retratada em termos de transtorno: como se passeia, como se estuda, como se relaciona sexualmente, como se lida com o dinheiro, como se dorme, como pensamos, como sonhamos, etc. Toda a intimidade existencial se encontra catalogada em termos de funções cerebrais mais ou menos circunscritas, supostamente responsáveis pelo bom ou mau funcionamento do comportamento. Categorias classificatórias, cuja liquidez impressiona quando se trata de atribuir a elas o rótulo da cientificidade, já que se pode verificar sua mudança frequente à aproximadamente cada quatro anos. Trocou-se a consistência teórica pela efemeridade classificatória. Pode ser o projeto da educação inclusiva aquele capaz de recolocar para a educação a decisão que se tornou difícil no mundo em que vivemos: o quanto saberemos escapar da tendência normativa, própria ao mundo contemporâneo e reabrir a educação em sua vocação emancipatória?

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- AGAMBEN, G. *O amigo & O que é um dispositivo?* Chapecó: Argos, 2014.
- ALEMÁN, J. *Soledad: común: políticas en Lacan*. Madrid: Clave Intelectual, 2012.
- ALEMÁN, J. *Capitalismo: crimen perfecto o emancipación*. 2. ed. Barcelona: NED, 2019.
- ALEMÁN, J.; LARRIERA, S. *Lacan: Heidegger*. Buenos Aires: Ediciones del Cifrado, 1996.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- ANDERSEN, H. C. *A roupa nova do rei*. São Paulo: VoltaMeia, 2012.
- ARAGÃO, L. T. et al. *Clínica do social: ensaios*. São Paulo: Escuta, 1991.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ARENDT, H. *Qu'est-ce que la politique?* Paris: Seuil, 2001.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARENDT, H. *Journal de pensée: 1950-1973*. Paris: Seuil, 2005. 2 v.
- ASSOUN, P.-L. *Freud et les sciences sociales: psychanalyse et théorie de la culture*. Paris: Armand Colin, 2008.
- AULAGNIER, P. *A violência da interpretação: do pictograma ao enunciado*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- BASAGLIA, F. *A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BELIZÁRIO FILHO, J.; LOWENTHAL, R. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, C. (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 125-144.
- BERNOT, G. Moi autiste, face à la guerre des lobbies. *Le Monde*, Paris, 21 mar. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3aSJ3DR>. Acesso em: 30 dez. 2020.

- BETTELHEIM, B. *A fortaleza vazia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BLAIS, M.-C.; GAUCHET, M.; OTTAVI, D. Pour une philosophie politique de l'éducation: six questions d'aujourd'hui. Paris: Librairie Arthème Fayard/ Pluriel, 2013.
- BLAIS, M.-C.; GAUCHET, M.; OTTAVI, D. *Transmettre, apprendre*. Paris: Arthème Fayard, 2016.
- BORIS Cyrulnik – La memoire traumatique. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (72 min). Publicado pelo canal UnivNantes. Disponível em: <https://bit.ly/3pNNcxd>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRUCHON, Y. *Handicap et citoyenneté: quand le handicap interroge le politique*. Paris: L'Harmattan, 2013.
- CAJUÍNA. [Compositor e Intérprete]: Caetano Veloso. In: CINEMA Transcendental. Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Polygram, 1979. 1 CD, faixa 9 (2 min).
- CALLIGARIS, C. Liminar. In : ARAGÃO, L. T. et al. *Clínica do social: ensaios*. São Paulo: Escuta, 1991.
- CALVÈS, G. *La discrimination positive*. Paris: PUF, 2004.
- CASSIN, B. *Jacques, o sofista: Lacan, logos e psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CASSIN, B. *Elogio de la traducción: complicar el universal*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2019.
- CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard, 1995.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHAUVIÈRE, M. *Trop de gestion tue le social: essai sur une discrète chalandisation*. Paris: La Découverte, 2010.
- CIACCIA, A. Da fundação por Um à prática feita por muitos. *Curinga*, Belo Horizonte, n. 13, p. 60-65, 1999.

CLAVREUL, J. *A ordem médica: poder e impotência do discurso médico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DANA, G. *Quelle politique pour la folie? Le suspense de Freud*. Paris: Stock, 2010.

DAWSON, M. The misbehaviour of behaviourists: ethical challenges to the autism: ABA industry. *No Autistics Allowed*, [s. l.], 18 jan. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2X9M9vf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

DESAFIOS da educação: Jorge Larrosa Bondia. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (25 min). Publicado pelo canal Ivan Rubens. Disponível em: <https://bit.ly/38RHEdW>. Acesso em: 30 dez. 2020. DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Porto: Campo das Letras, 2001.

DEVELAY, M. *Propos sur les sciences de l'éducation: réflexions épistémologiques*. Montrouge: ESF, 2001.

DIÁLOGOS transatlânticos II: Bárbara Cassin y Senda Sferco – Canal Encuentro. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (38 min). Publicado pelo Canal Encuentro. Disponível em: <https://bit.ly/38LLfdz>. Acesso em: 30 dez. 2020.

DOUVILLE, O. (org.). *Clinique psychanalytique de l'exclusion*. Paris: Dunod, 2014.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DUFOUR, D.-R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EMMANUELLI, X. *Out...la malédiction de l'exclusion peut-elle être vaincue?* Paris: Robert Laffont, 2003.

FOLLARI, R. *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar, 1997.

FORLODOU, L. La homofonía delirante: las conquistas seguras de Jean Pierre Brisset. In: MILLER, J.-A. *Los inclasificables de la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, M. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Lisboa: Edições 70, 2013.

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. 4).

- FREUD, S. *A significação antitética das palavras primitivas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud).
- FREUD, S. *Análise terminável e interminável*. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. 23).
- FREUD, S. *As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 11).
- FREUD, S. *Conferência XXIII: os caminhos da formação dos sintomas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. (Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud).
- FREUD, S. *Conferência XXXI: a dissecção da personalidade psíquica*. Rio de Janeiro: Imago, 1996f. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 22).
- FREUD, S. *Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna*. Rio de Janeiro: Imago, 1996g. (Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud).
- FREUD, S. *Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (Dementia Paranoides)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996h. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).
- FREUD, S. *Notas sobre um caso de neurose obsessiva*. Rio de Janeiro: Imago, 1996i. (Edição Standard das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 10).
- FREUD, S. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1996j. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud).
- FREUD, S. *O estranho*. Rio de Janeiro: Imago, 1996k. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 22).
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1996l. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. 21).
- FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1996m. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 8).
- FREUD, S. *Projeto de uma psicologia para neurólogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996n. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 3).
- FREUD, S. *Psicanálise “silvestre”*. Rio de Janeiro: Imago, 1996o. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 11).
- FREUD, S. *Psicologia de grupo e análise do ego*. Rio de Janeiro: Imago, 1996p. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18).

- FREUD, S. *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Rio de Janeiro: Imago, 1996q. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. 14).
- FREUD, S. *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1996r. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).
- FRITH, U. *Autism: explaining the enigma*. 2. ed. London: Wiley-Blackwell, 2003.
- GAUCHET, M. *La démocratie d'une crise à l'autre*. Nantes: Cécile Defaut, 2007.
- GAUCHET, M. *L'avènement de la démocratie: le nouveau monde*. Paris: Gallimard 2017. t. 4.
- GAULEJAC, V. *La société malade de la gestion: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil, 2005.
- GAULTHIER, C.; BISSONETTE, S.; RICHARD, M. L'enseignement explicite. In: DUPRIEZ, V.; CHAPPELLE, G. (dir.). *Enseigner*. Paris: PUF, 2007. p. 107-116.
- GENI e o Zepelim. [Compositor e Intérprete]: Chico Buarque de Holanda. In: ÓPERA do Malandro. Intérprete: Chico Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: CBD Phonogram, 1978. 2 discos de vinil, disco 2, lado A, faixa 5 (5 min).
- GOMEZ, J.-F. *Handicap, éthique et institution*. Paris: Dunod, 2005.
- GOMEZ, J.-F. *Le labyrinthe éducatif: considérations inactuelles sur le travail éducatif dans les établissements spécialisés*. Grenoble: PUG, 2014.
- GORI, R.; HOFFMANN, C. *La science au risque de la psychanalyse: essai sur la propagande scientifique*. Toulouse: Érès, 1999.
- HAMELINE, D. Le bricolage et la vertu. *Connexion*, Paris, n. 37, p. 123-127, 1982.
- HOUAISS, A. VILLAR, M.de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, 1. Ed. Rio de Janeiro : Objetiva, 2009.
- HUBERT, R. *História da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional: MEC, 1976.
- IDEOLOGIA. Intérprete: Cazusa. Compositores: Cazusa e R. Frejat. In: IDEOLOGIA. Intérprete: Cazusa. Rio de Janeiro: Philips Records, 1988. 1 CD, faixa 1.
- ILLICH, I. *Deschooling society*. London: Marion Boyars, 1995.
- IMBERT, F. *Vers une clinique du pédagogique: un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux: Matrice, 1992.
- IMBERT, F. *La question de l'éthique: dans le champ éducatif: pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Matrice, 1993.

- IMBERT, F. *L'inconscient dans la classe: transferts et contre-transferts*. 3. ed. Montrouge: ESF, 2005.
- JAPIASSU, H. *Psicanálise: ciência ou contraciência?* Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- JERUSALINSKY, A. *Psicanálise do autismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- JURANVILLE, A. *Lacan et la philosophie*. Paris: PUF, 2003.
- KISIL, I. A.; VOLTOLINI, R. Ouvrir la porte par le dedans: ponctuations sur la scolarisation inclusive de enfants psychotiques. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation e de la Scolarisation*, Paris, n. 76, p. 193-207, 2017.
- KRISTEVA, J. *Lettre au président de la république sur les citoyens en situation de handicap: à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*. Paris: Fayard, 2003.
- KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- KUPFER, M. C.; PINTO, F.; VOLTOLINI, R. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: KUPFER, M. C; PINTO, F. (org.). *Lugar de vida, 20 anos depois: exercícios de educação terapêutica*. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2010. p.97-111.
- LA BOÉTIE, E. *Discours de la servitude volontaire*. Paris: Librio, 2018.
- LACLAU, E. *La guerre des identités: grammaire de l'émancipation*. Paris: La Découverte, 2015.
- LACAN, J. Conferência de Jacques Lacan em Milão. Publicado por lacan.em pdf, disponível no site: lacanempd@gmail.com, acesso em 30 de dezembro de 2020
- LACAN, J. Reseña para el anuario de la Escuela Práctica de Altos Estudios . In: *LACAN, J Reseñas de enseñanza*. Buenos Aires: Manantial, 1984. (Reseña para el anuario de la Escuela Práctica de Altos Estudios).
- LACAN, J. *O seminário: livro 3: as psicoses*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.
- LACAN, J. *O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b.
- LACAN, J. *O seminário: livro 20: mais ainda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985c.
- LACAN, J. *O seminário: livro 7: a ética da psicanálise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1991
- LACAN, J. *O seminário: livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992a.

- LACAN, J. *O seminário: livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992b.
- LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.
- LACAN, J. Formulações sobre a causalidade psíquica. *In: LACAN, J. Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b. p. 152-194
- LACAN, J. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. *In: LACAN, J. Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998c. p. 197-213.
- LACAN, J. Do sujeito enfim em questão. *In: LACAN, J. Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998d. p. 229-237.
- LACAN, J. A ciência e a verdade. *In: LACAN, J. Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998e. p. 869-892.
- LACAN, J. *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- LACAN, J. O aturdido. *In: LACAN, J. Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003a. p. 448-497.
- LACAN, J. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola. *In: LACAN, J. Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003b. p. 248-264.
- LACAN, J. Televisão. *In: LACAN, J. Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003c. p. 508-543.
- LACAN, J. Alocução sobre as psicoses na infância. *In: LACAN, J. Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003d. p. 359-368.
- LACAN, J. *O seminário: livro 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- LARROSA BONDÍA, J. *Elogio da escola*. São Paulo: Autêntica, 2018.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LAURENT, E. *La bataille de l'autisme: de la clinique à la politique*. Paris: Navarin, 2012.
- LAZNIK-PENOT, M.-C. Seria a criança psicótica carta roubada? *In: SOUZA, A. M. (org.). Psicanálise de crianças*. Porto Alegre: Artmed, 1989. p. 47-65.
- LAZNIK-PENOT, M.-C. *Rumo à palavra*. São Paulo: Escuta, 1997.
- LEBRUN, J.-P. *Clinique de l'institution: ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*. Toulouse: Érès, 2008.

- LEFORT, R.; LEFORT, R. *La distinction de l'autisme*. Paris: Seuil, 2003.
- LEGENDRE, P. *O amor do censor: ensaio sobre a ordem dogmática*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- LEON, V.; FONSECA, M. E. G. Contribuições do ensino estruturado na educação de crianças e adolescentes com transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, C. (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2014. p. 179-200.
- LEON, V. C.; LEWIS, S. Programa TEACCH. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B. (org.). *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 1995. p. 233-263.
- LEON, V. C.; LEWIS, S. Grupos com autistas. In: ZIMERMAN, D.; OSORIO, L. C. (org.). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 249-267.
- LEON, V. C.; OSORIO, L. O método TEACCH. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (org.). *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 263-277.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Mitológicas I: o cru e o cozido*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- LEVINAS, E. *Totalité et infini: essai sur l'extériorité*. 8 ed. Paris: Librairie Générale Française, 2003.
- LÓPEZ, M. V. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, J. (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 225-233.
- MALEVAL, J. C. Por que a hipótese de uma estrutura autística? *Opção Lacaniana*, [s. l.], n. 18, p. 1-40, 2015.
- MANNONI, M. *Educação impossível*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- MEIRIEU, P. *Frankenstein pedagogue*. 5. ed. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006.
- MEIRIEU, P. *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris: ESF, 2017.
- MELMAN, C. *Estrutura lacaniana das psicoses*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- MEYER, C. (org.). *Le livre noir de la psychanalyse: vivre, penser et aller mieux sans Freud*. Paris: Arènes, 2005.
- MILLER, G. O ato falho por excelência é o ato sexual. In: Miller, G.. *Lacan*. Rio de Janeiro, JZE, 1999. p.58-67.
- MILLER, J.-A. *L'anti-livre noir de la psychanalyse*. Paris: Seuil, 2006.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- O ESTRANGEIRO. [Compositor e Intérprete]: Caetano Veloso. *In: ESTRANGEIRO*. 1989. Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Philips, 1989. 1 CD, faixa 1 (6 min).
- PASCAL, B. *Pensées*. Paris: Folio Classique/ Gallimard, 2004, PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PEETERS, T. *Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.
- PERESTRELLO, M. *Prefácio à edição brasileira*. *In: FREUD, S.; FERENCZI, S. Correspondência Sigmund Freud e Ferenczi*. Rio de Janeiro: Imago, 1994..
- PERRENOUD, P. *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Paris: ESF, 1994.
- PIRLOT, G. *Contre l'uniforme mental: scientificite de la psychanalyse face au neurocognitivism*. Paris: Doin, 2010.
- POE, E. A. *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- POMMIER, G. *Freud apolítico?* Porto Alegre: Artmed, 1989.
- POMMIER, G. *A ordem sexual: perversão, desejo e gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- PRUD'HOMME, L. *et al. L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016.
- QUINET, A. *Psicose e laço social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- RIBAS, D. *Controverses sur l'autisme et témoignages*. 3. ed. Paris: PUF, 2004.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SAURET, M.-J. *O infantil e a estrutura*. São Paulo: EBP, 1998.
- SAURET, M.-J. *Psychanalyse et politique: huit questions de la psychanalyse au politique*. Toulouse: PU Midi, 2005.
- SCHMIDT, C. (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2014.
- SCRAMIM, S.; HONESKO, V. Apresentação. *In: AGAMBEN, G. O amigo & o que é um dispositivo*. Chapecó: Argos, 2014. p. 9-19.
- SINGER, H. *República das crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1997.

SILVA, K. C. B. *Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2016.

SKINNER, B. F. *Walden II: uma sociedade do futuro*. São Paulo: Herder, 1972.

SKLIAR, C. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: 25 reunião da ANPED,, 2002, Caxambú. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2002. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/sesseoesespeciais/carlosskliar.doc. Acesso em: 30 dez. 2020.

SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOLER, C. *O que faz laço?* São Paulo: Escuta, 2016.

SOUZA, A. P. R. A linguagem em uma perspectiva enunciativa: análise de um caso do espectro autista. In: SCHMIDT, C. (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2014. p. 105-124.

STAVY, Y.-C. Apostar no sintoma. In: FREIRE, A. B. (org.). *Apostar no sintoma*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ULMANN, J. *La pensée éducative contemporaine*. Paris: Librairie Philosophique, 1982.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

VOLTOLINI, R. *Retratos do mal estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta, 2014.

VOLTOLINI, R. *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, R. Interpelações éticas à educação inclusiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-18, 2019a.

VOLTOLINI, R. Uma pedagogia esquecida do amor. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 363-381, 2019b.

VOLTOLINI, R. Mon école est dans la rue. *Psychologie Clinique*, [s. l.], n. 50, p. 49-59, 2020.

WINNICOTT, D. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.