

SEÇÃO TEMÁTICA:  
EDUCAÇÃO ESPECIAL, PSICANÁLISE E  
EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

**Educação**  
& realidade

## **Interpelações Éticas à Educação Inclusiva**

**Rinaldo Voltolini<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

**RESUMO – Intepelações Éticas à Educação Inclusiva.** Neste artigo propomos analisar criticamente a educação inclusiva enquanto um dispositivo institucional, constituído na intersecção dos discursos jurídico e administrativo, o que lhe confere uma forma normatizante e tecnicista, com prejuízos para os próprios objetivos da inclusão. A interpelação ética – procedimento construído nas fronteiras do discurso psicanalítico e da abordagem filosófica – nos permite interrogar as raízes desse dispositivo, reabrindo vias de tratamento dos impasses da inclusão, vias fechadas pelo regime do dispositivo. A conversão do olhar – engajamento subjetivo na inclusão – e a higiene simbólica – processo de articulação do saber e do conhecimento – aparecem como duas dessas vias reabertas pela interpelação ética.

**Palavras chave: Ética. Moral. Educação Inclusiva. Educação Especial. Exclusão.**

**ABSTRACT – Ethical Interpellation to Inclusive Education.** In this article we propose to critically analyze inclusive education as an institutional device, constituted at the intersection of legal and administrative discourses in a process that gives it a normative and technical form, damaging the objectives of inclusion. An ethical interpellation – a procedure developed on the frontiers of psychoanalytic discourse and philosophical approach - allows us to interrogate the roots of this device, reopening ways of dealing with the impasses of inclusion; ways that were closed by the institutional regime. The transformation of perspective – a subjective engagement in inclusion – and the symbolic hygiene – a process of articulation of knowledge and understanding – appear as two instances of the ways reopened by an ethical interpellation.

**Keywords: Ethics. Moral. Inclusive Education. Special Education. Exclusion.**

## Introdução

A educação inclusiva é uma dessas questões sociais nas quais se pode constatar, seguindo a distinção feita por Max Weber (1963) o predomínio de uma ética da convicção sobre a da responsabilidade. A ética da convicção é privada e apoia-se nos valores morais individuais e na (boa) intenção, independentemente dos resultados. Já a da responsabilidade é grupal e pública, tendo sua medida validada pelos resultados. Somos muitos os que na esfera íntima estão prontos a defender os princípios da educação inclusiva, menor o número daqueles aptos a bancar as ações que promovam seus resultados.

Contudo, para aqueles que vivem concretamente os efeitos deletérios de uma exclusão não basta contar com a simpatia de muitos por sua causa, tampouco de ver reconhecidos seus direitos e a implementação deles em políticas institucionais. É preciso algo mais para se superar os efeitos de um processo segregativo. Os marcos jurídico e administrativo são o primeiro passo decisivo na ética pública da responsabilidade, mas a inclusão, digna desse nome, não é algo que se deduz da simples construção de leis e de sua aplicação. Garantir a matrícula universal de todas as crianças na escola regular, independentemente de sua condição particular, social, econômica, mental, não garante que essa criança esteja incluída.

Num certo sentido, a própria necessidade da criação de *políticas de inclusão* atesta a falta de uma *cultura de inclusão*. Fosse a educação ordinária inclusiva em si mesma, como, aliás, foi o espírito de seu início que data da democratização da escola abrindo suas portas para todas as crianças, não seria necessária a criação de políticas – extraordinárias – que não surgem senão de modo reparatório a essa tarefa ordinária que é realizada de modo insatisfatório. A grande aposta das políticas de inclusão é a de poder um dia deixarem de existir, após verem suas práticas transformadas numa cultura inclusiva.

A criação de uma cultura inclusiva não depende estritamente da criação de leis específicas, mas exige um tipo de engajamento de todos e da dialetização dos impasses e conflitos advindos desse engajamento na direção da construção de um novo tipo de laço social. Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à *causa*, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de *nossas próprias implicações* no processo segregativo.

Foi como um dispositivo institucional, construído na intersecção dos discursos jurídico e administrativo, que a educação inclusiva fez sua aparição na realidade brasileira contemporânea. Esse gênero de resposta para os problemas sociais – a resposta jurídico-administrativa – é característica de nosso tempo que acredita sobremaneira na capacidade da lei de realizar a justiça social e no poder da gestão para executar as ações necessárias ao bom andamento das coisas.

Neste cenário, a educação inclusiva corre o risco de se reduzir a uma rotina institucional, composta de procedimentos mais ou menos estandardizados, cuja única finalidade é a de servir à gestão e a de dar

uma resposta cínica às demandas sociais inclusivas, sem levar, verdadeiramente a construção de uma cultura inclusiva. Se falamos de cultura inclusiva, falamos de uma dinâmica que tem a ver com o laço social.

O que seria necessário para que o projeto de incluir não sucumbia em medidas administrativas, rompendo com sua vocação de dinamização do laço social? A questão é complexa, com vários elementos a serem analisados. Primeiramente uma compreensão da inclusão como processo que tem a ver com mudança no laço social se faz necessária.

Proporemos neste artigo a figura do *handicap*<sup>1</sup> – um dos sujeitos a quem a educação inclusiva se dirige – como caso-tipo para pensar essa relação. A escolha da pessoa com deficiência para tratar dessa questão não é casual, uma vez que, apesar das políticas inclusivas não se reduzirem à inclusão desses sujeitos, é normalmente em relação a eles que o rótulo de incluídos repousa na escola. Esperamos com essa análise poder extrair elementos gerais da relação entre o projeto inclusivo e a construção de um novo laço social.

Em seguida, nos será também importante analisar o dispositivo de educação inclusiva, estratégia estabelecida pelas políticas públicas de inclusão como resposta aos problemas derivados da segregação. Procuraremos demonstrar como sua composição responde de modo moralizante à questão da segregação. A distinção entre os termos moral e ética, normalmente tratados como sinônimos, nos servirá para dar corpo ao que propomos chamar, já no título desse artigo, de interpelação ética.

Enquanto a abordagem moralizante se ocupa de conceber como as coisas deveriam ser, a ética, como veremos, se ocupa de como as coisas chegaram a ser como são. A psicanálise constitui, para nós, o discurso que melhor permite interpelar eticamente a educação inclusiva, uma vez que possibilita perscrutar a implicação subjetiva de todos aqueles que se encontram envolvidos no processo. Se entendemos que as mudanças fundamentais que a ideia de inclusão visa introduzir são relativas ao laço social, essa implicação subjetiva se torna lugar decisivo de transformação. Por último, abordaremos diretamente o campo das transformações subjetivas em jogo no processo inclusivo: – a conversão do olhar e a higiene do simbólico – para com elas pensar princípios e alternativas de ação.

## O Handicap e o Laço Social

E se no lugar de falar de seus cuidados, o *handicap* nos ajudasse a reinventar o laço social? (Kristeva, 2003, p. 38, tradução livre).

Com essa frase, escrita ao presidente da república como uma *Carta ao presidente da república sobre os cidadãos em situação de handicap para o uso dos que o são e dos que não o são*<sup>2</sup>, a autora não só coloca uma questão pulsante, como propõe um programa de trabalho a ser colocado em curso. Questão com muitas virtudes, sensível ao mesmo tempo ao

problema que todos colocam ao *handicap* e ao problema que o *handicap* coloca a todos. Ela ressalta, no mínimo três problemas fundamentais:

*Que a Questão do Handicap é da Ordem da Condição e não de um Estado*

Se soubermos distinguir corretamente a noção de distúrbio – alteração do funcionamento *normal* de uma função do organismo – da noção de deficiência – efeitos na circulação social *normativa*, aquela que circunscreve competências sociais gerais, *eficiências* que funcionarão como parâmetros para a definição das *deficiências*, saberemos claramente que a deficiência só pode se definir como tal dentro de certas condições, não sendo jamais um derivativo inevitável do distúrbio. Bastaria aqui evocar o exemplo eloquente da ausência de disléxicos nas sociedades iletradas. Ainda que possa haver o distúrbio neuropsicológico correspondente, a inexistência da língua escrita nesses povos torna o distúrbio anódino. Ou ainda, a deficiência visual do pintor Monet que se por um lado lhe acarretava algumas restrições, por outro formou parte significativa de sua competência na criação de um estilo plástico.

*Que essa Condição é o que Ressalta que o Cerne da Questão do Handicap é o Laço Social*

Sendo uma condição e não um estado, o *handicap* é um problema que envolve no mínimo dois indivíduos, ou seja, não se define desde as limitações diretas impostas pelo distúrbio, mas na significação dada a elas pelo outro. Pelo *outro*, mas fundamentalmente pelo *Outro*, para trazermos para a discussão uma categoria discernida pela psicanálise e que mostra que toda relação entre duas pessoas está sempre referida a uma instância, transcendente a elas, que as atravessa e que lhes dá o estofo simbólico dentro do qual essa relação se torna possível. Fora do mundo da significação não haveria como identificar o *handicap*, ou seja, a questão do *handicap* é, fundamentalmente, da ordem da significação, o que parece facilmente demonstrar o processo de *rotulação*, presença constante na dinâmica da inclusão e que exige, de tempos em tempos, que a vigilância terminológica entre em campo para tentar diminuir o peso pejorativo dos termos utilizados para designar a pessoa com deficiência.

*Que a Questão do Handicap não Deveria ser Reduzida ao Plano dos Cuidados às suas Supostas Necessidades Especiais, mas, ao Contrário, aberta ao Plano da Dignidade Humana*

Reinventar o laço social, um outro mais respeitoso à dignidade humana, ressalta bem a crítica possível ao laço social dominante na sociedade contemporânea, no qual, para dizer o mínimo, o elemento da eficiência ocupa um lugar privilegiado. A mesma eficiência esperada e cobrada das máquinas, fetiche de nosso tempo, é também esperada e

cobrada dos indivíduos. Não foi por acaso que a emergência da questão da inclusão – e mais particularmente da inclusão do *handicap* – se deu em nossa sociedade contemporânea. Inclusão, pois, em uma sociedade da competição, na qual só há lugar ao sol para alguns – os vencedores – havendo, portanto, uma ameaça iminente de se ver deixado de fora – excluído. Sendo o outro um rival competidor em potencial aumenta o medo de se perceber sem um outro confiável, quer dizer sem um laço social continente e acolhedor.

Não foi por acaso, também, que a emergência da questão da inclusão dos *handicaps* se deu no campo do reconhecimento dos direitos humanos, movimento que, em sua forma atual<sup>3</sup>, parece surgir justamente como resposta a esse estado de coisas dominado pela lógica da eficiência maquinária do mercado. Contra a maquinização, a humanização. Nessa lógica discursiva, os *handicaps* seriam os primeiros a serem lembrados por sua especial fragilidade em relação à competitividade, emblemática de nossos tempos. Eles se tornam emblemáticos de um lembrete a todos quanto à vulnerabilidade própria ao humano.

Mas, acima de tudo, o que essas três dimensões da questão feita por Kristeva ao presidente da república colocam em evidência é a dimensão ética da questão da inclusão: *de objetos do direito a sujeitos da transformação social*.

Dizemos ética e não política – muito embora a dimensão política seja de certo modo, como veremos ao longo desse texto, intrinsecamente ligada à ética. Esses dois níveis da questão – ético e político – podem ser identificados na sensibilidade flagrante na questão da autora. Sujeitos da transformação social, enquanto atores dela (sentido político), sujeitos configurados como tal por terem *ação e discurso* e participarem das questões da polis (Arendt, 1999), mas sujeitos, também, por serem *um tema*<sup>4</sup> (sentido ético), a provocação que constituem por sua existência na polis, que interroga as condições do laço social e põe em curso o processo necessário à sua transformação. O *handicap* não pode deixar de ser um assunto de todos – nada banal como veremos, mas ao contrário, central na existência e dignidade humanas.

Dizemos também ética e não moral – termos normalmente confundidos como sinônimos – porque nos interessa demarcar explicitamente a diferença crucial entre esses campos. É mesmo na demarcação dessa diferença que podemos ver surgir o essencial da questão da inclusão, ao menos daquela inclusão que pode ser digna desse nome, assim como tomar o que surge dessa diferença como a base do programa para a inclusão que a visada ética parece deflagrar.

Por ora destaquemos o teor ético presente na tensão existente na frase da autora quando distingue a dimensão de objeto de cuidados – empresa moralizante – da de sujeito da transformação – empresa ética. Distinção que podemos ver em ato no diálogo seguinte, cuja eloquência não deixa dúvidas quanto ao que o reducionismo moralizante pode fazer.

- Do que você tem medo?
  - De viver sem existir.
  - Explique-me melhor?
  - O que me põe mais à prova não é minha necessidade dos outros.
  - O que é então?
  - É que eles não tenham necessidade de mim
- (Gardou, 2012, p. 85, tradução nossa).

## Da Moralização à Etificação da Questão da Educação Inclusiva

Haveria lugar, no campo da educação inclusiva, para que uma questão de ordem ética seja colocada, ou nesse campo, estaríamos condenados a ficarmos todos, como dizia Lévinas (1961) *tontos da moral*. A moral nos entontece, como lembra esse autor conhecido por seus trabalhos marcantes sobre a ética. Entontece-nos, sobretudo, porque funciona na afirmação da obediência às regras, construindo seu império na adequação das atitudes – as boas atitudes – à essas regras definidas, também, por sua vez, no campo das boas intenções.

Presos ao cumprimento das regras, a serviço delas, portanto, corremos o risco de não mais nos perguntar a que elas servem. A dinâmica da obediência parece ter essa vocação de nos tirar do caminho da interrogação. Na verdade, a confusão sobre as definições de ética e de moral remontam à origem e tradição desses conceitos. É em Aristóteles (2014), em sua obra *Ética à Nicômaco*, que eles ganham um tratamento mais detalhado.

A primeira questão para este autor é a da aquisição do hábito – *ethos*. Por mais que se atire uma pedra ao ar ela não poderá contrair um novo hábito, diferente de sua tendência à queda. O homem, ao contrário, é capaz de adquirir um novo hábito, desde sempre e para sempre. Essa capacidade – que pode ser denominada de liberdade com relação aos determinismos – é mesmo distintiva de sua humanidade. Mas seu grau de liberdade dos determinismos o faz desembocar no problema moral: o dos bons ou maus hábitos. Como não se pode colocar o problema da aquisição dos hábitos sem abrir um outro, o de sua adequação, costuma-se confundir a dimensão ética com a moral, donde seu tratamento como sinônimos. Mas reservemos à dimensão ética esse espaço de liberdade que permite ao sujeito tanto adquirir como transformar o hábito, enquanto fica reservado à moral o espaço referente à criação e adequação aos bons hábitos.

A reflexão ética se ocupa dos princípios fundadores de um discurso – sua constituição e seus pendores – daquela zona na qual esse discurso tomou uma via quando poderia ter tomado outra, enquanto a reflexão moral se ocupa dos valores e das necessidades que eles geram – sua boa forma. Enquanto a ética estuda como uma dada coisa toma forma, a moral estuda como ela mantém a forma. O discurso moral é, por definição, *conformizante*, ou seja, visa a conformidade, a *consistência* do

discurso, donde sua vocação imaginária. A consistência de um discurso só pode se dar ao preço de sua *imaginarização*, ou seja, do apagamento, pelo menos provisório, da *sobredeterminação* simbólica de todo discurso.

Livre da interrogação sobre aquilo que *fabrica o discurso* pode dedicar-se a *fabricar atitudes* a serem prescritas e seguidas. O que a visada moral deseja é que as coisas *andem bem, no caminho do bem*.

A visada ética, por sua vez, sabe que por mais que as coisas possam andar bem, não podem andar bem para sempre, mesmo com todo zelo e dedicação que se faça aplicar a elas. E não podem andar bem para sempre porque são tecidas discursivamente, ou seja, num território de palavra que é, justamente, aquilo que impede que as coisas tenham uma consistência indelével. Por ser falante o homem nunca está sempre no mesmo lugar, ele é histórico e a história introduz uma variância em seu ser. Habitar a linguagem o torna, como dizia Sartre (2012) um ser cuja existência precede sempre sua essência, ou seja, onde seu vir a ser torna impossível seu ser pleno.

Graças à linguagem – pai de todos os hábitos e condição de sua mutabilidade – a busca pela essência permanece uma aventura sem fim. Nada que é da ordem do ser pode gozar da definição: não há fim ou estabilidade para o ser que não passe por uma condição transitória imposta pela linguagem.

A consistência dada a um discurso, portanto, será sempre um engodo, necessariamente transitório, fazendo com que o que funciona bem hoje derrape inevitavelmente amanhã. Que ele derrape amanhã não é da ordem da previsão, mas do *sobredeterminismo*, próprio à estrutura da linguagem que permite que a gente saiba – e não preveja – que o próprio funcionamento do sistema o leva a seu derrapamento. Nenhum lugar para se pensar aqui em qualquer pessimismo, que poderia ser substituído por um otimismo – que seguem por sua vez, sendo duas figuras da crença, da previsão – mas, antes, da constatação da estrutura da linguagem e tudo aquilo que ela suporta.

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

É essa *ex-sistência*, ou seja, essa propriedade de escapar ao domínio da consistência que interessa à visada ética. Ela desenvolve um desvio em relação a essa boa forma para trabalhar no espaço de liberdade que permitiu a um discurso estabelecer-se como tal, traçar seus hábitos.

Por fim, é nossa própria capacidade de se arrancar das coisas, de criar novos hábitos, que impõe à boa forma seus limites: estamos condenados à liberdade. Há várias virtudes da reflexão ética: (1) enquanto se refere ao campo da liberdade ela nos retira da naturalização dos fa-

tos: “[...] a liberdade coloca-se como outro da natureza” (Ricouer, 1985 apud Imbert, 2001, p. 17). Tirando-nos do campo do *determinismo* – do sem saída – ela nos mostra nossa *sujeição*. Livres do saber instintivo, hábito dado pela natureza, nos encontramos presos à sujeição própria à linguagem. (2) ela permite retomar o valor instituinte de um discurso podendo chegar, com outro valor e visão, àquilo que está instituído nas práticas. Isso ajuda muito, sobretudo nos momentos em que parecemos estar fechados demais, sufocados naquilo que o instituído estabelece, mesmo quando ele vacila em sua desenvoltura. (3) ela abre o campo da singularidade da experiência, contra a generalização característica da reflexão moral. (4) ela permite distinguir Lei – que marca simbolicamente *algo que não se pode fazer* – de regra – caracteristicamente imaginária, que preza mais pelo *como deve ser feito*.

Quanto ao discurso da educação inclusiva, a reflexão ética pode nos informar sobre aquilo que o constitui. Mais do que estabelecer as regras de seu bom funcionamento, sua boa forma, fatores nos quais a moral tem reduzido a questão, ela pode nos remeter ao universo constitutivo desse discurso, dando-nos a possibilidade de ver aí o que contribui para sua performance, com a vantagem de nos mostrar, ao mesmo tempo, as condições de liberdade que temos em relação a ele.

Situando-nos no *campo do impossível*, a reflexão ética é capaz de nos ajudar no *campo dos possíveis* de um discurso. A reflexão moral, por sua vez, se perde em relação a essa diferença, bem como aos efeitos interessantes advindos dela, por se fechar no campo do *desejável, do idealizável*, empresas típicas da dinâmica egóica que caracteriza todo projeto institucional.

Mais especificamente quanto ao discurso da inclusão, a reflexão ética pode nos ajudar a driblar duas coisas próprias à constituição desse discurso: (1) que ele tenha se constituído em nossos tempos como um dispositivo institucional, ou seja, tal como descreve Foucault (2012) e Agamben (2014) em um conjunto de práticas e saberes que definem regimes de verdade e circulação de poder. (2) porque em seu apelo à dimensão da liberdade em relação a um hábito pode dar relevo ao impróprio da origem etimológica da palavra incluir: incluir quer dizer “[...] encerrar, meter, fechar, fazer parar, rodear, cercar, limitar, terminar” (Houaiss; Villar, 2009, p. 1064). Uma coisa incluída é uma coisa que, de certo modo, perdeu sua liberdade.

## **As Dimensões Política e Ética da Questão da Inclusão: a identidade vitimária e a conversão do olhar**

É no esteio das discussões que marcam a tensão própria de uma sociedade democrática, sempre em busca de seu aperfeiçoamento, que a questão da educação inclusiva emerge. A constatação de que nossa sociedade trata de modo desigual seus indivíduos, restringindo a circulação e o acesso aos bens da cidade para uns mais do que para outros, constatação ampla, extensiva a todo o tecido social, não poderia deixar de chegar, também, à educação e à escola.



O termo educação *inclusiva* tem sido considerado, de modo ainda polêmico, como substitutivo do termo educação *especial*. Como a origem de sua concepção, a composição do que ele circunscreve, assim como as vicissitudes de sua performance nascem de uma perspectiva crítica ao modelo da educação especial – vista como uma *educação exclusiva*, já que se atém, substancialmente, sobre as dificuldades particulares de cada aluno – consolidou-se a impressão de que um termo viria para substituir o outro, numa lógica de emancipação.

Esses termos têm convivido, entretanto, sem que possamos distinguir adequadamente o quanto essa convivência se deve à força da reflexão conceitual que os abarca, ou o quanto ela se deve meramente à força das inércias acadêmicas e institucionais que a preservam a despeito de qualquer reflexão. Às vezes se propõe uma solução conciliatória, na qual a educação especial apareceria como parte integrante – aquela referente ao atendimento às necessidades educativas especiais – da educação inclusiva que, por sua vez, se caracterizaria como um conjunto de ações globais, que incluem as especiais e todas as outras. O fato é que uma tensão existe entre esses dois conceitos e talvez possamos aprender algo do que se revela nela.

Parece ser em torno do peso e do sentido dado ao termo especial, variável conforme o modelo da educação especial ou o da educação inclusiva, que podemos ver a chave dessa tensão. No modelo da educação especial, a noção de especial serve para marcar tanto o indivíduo que dela faz parte e que é a razão da criação do modelo – o indivíduo especial – como para marcar a natureza especial do atendimento que deve ser dado a ele – o atendimento especializado.

Já no modelo da educação inclusiva, a ideia de especial é combatida, mesmo dentro de um reconhecimento da existência de particularidades dos indivíduos a serem incluídos e que deverão encontrar algum lugar no atendimento desses indivíduos. Ela é combatida em prol da ideia do reconhecimento de sua exclusão, bem como do reconhecimento dos direitos desse que foi excluído. Enquanto na educação especial tratar a diferença significa atender a diferença com recursos diferentes, na educação inclusiva tratar a diferença é buscar não a transformar em desigualdade social.

Entre os dois modelos, o deslocamento que nos importa destacar é aquele que leva da ênfase no indivíduo para a ênfase no social: do indivíduo especial e seu atendimento especializado à sociedade que precisa reconhecer seus mecanismos de segregação. Nesse sentido, esse deslocamento tem a vocação de *politizar* uma questão que tenderia a permanecer – não restritamente, mas prioritariamente – no nível *técnico*.

A ideia de inclusão sinaliza que *a questão do handicap não é dele, mas, antes, do social* que lhe estabelece um lugar, definindo, com isso, um tipo de circulação social. Que um indivíduo só se defina dentro do social que o condiciona e o configura é a verdade que o discurso da inclusão põe em evidência.

Como em sua origem, o discurso da inclusão esteve fortemente marcado de uma proteção às minorias – a parte da população que se encontraria excluída – correu-se e corre-se o risco de que esse discurso penda para o campo *eu-outro*. Neste restrito campo podemos ver a discussão da inclusão se perder numa espécie de reivindicacionismo de direitos individuais eventualmente desrespeitados. É evidente que a reivindicação de justiça na distribuição de acesso aos bens e cumprimento dos direitos é legítima, mas centralizar a questão da inclusão neste ponto é reduzi-la e fazê-la se afastar de sua essência.

Inclusive porque esse direito reivindicado em questão pode pontualmente ser atendido sem que nada da estrutura segregativa da sociedade seja verdadeiramente combatido. Nesses termos, o discurso da inclusão pende para uma chave *reparatória*: dar a alguém aquilo que lhe foi suprimido. Este *modus operandi* é emblemático do segundo momento dos direitos humanos, para seguir a fecunda elaboração feita por Marcel Gauchet (2007) e apontada acima.

A força do discurso da inclusão está em sua propensão a funcionar como um lembrete crônico à sociedade quanto à existência nela de uma *estrutura negativa: a exclusão* (Douville, 2014, p. 3, tradução nossa). Nesses outros termos, o discurso da inclusão trabalha numa chave *emancipatória*: marcar a todos que ninguém – não importando a condição ou a diferença que porte – pode ser privado ou excluído. Aqui encontraremos a marca característica do primeiro tempo dos direitos humanos, na mesma classificação feita por Gauchet (2007).

Desse modo é no campo *sujeito-Outro* que se joga o essencial do discurso da inclusão. É importante salientar que a força do discurso sociológico no tratamento da questão da exclusão contribuiu para o deslocamento dela do campo *sujeito-Outro* para o campo do *eu-outro*.

Se a tendência clássica das pesquisas sociológicas com R. Linton, ou mesmo etnopsicanalíticas com G. Devereux, foi a de analisar as contradições da sociedade e as resoluções estruturais dessas contradições sociais a partir dos sistemas de exclusão, o crescimento importante dos excluídos no mundo ocidental levou a considerar essa categoria dos excluídos por ela mesma (Douville, 2014, p. 3-4, tradução nossa).

Esse gênero de pesquisas, para além da verdade que indiscutivelmente elas portam, trouxe o risco de uma *sociologização* excessiva da questão. Da exclusão – condição social, relativa ao campo *sujeito-Outro* – ao excluído – identidade vitimária, atribuída a alguém, relativa ao campo *eu-outro*, há um salto amplo e pleno de perigos.

E foi mesmo pela via desse deslocamento, da exclusão para o excluído, que emergiu a tentação de se fazer uma certa psicologia do excluído, capaz, se supunha, de tratar de modo reparatório o sofrimento advindo de sua exclusão.

Nos termos que estamos sublinhando, a ideia da inclusão se mostra em sua chave eminentemente política. Mas política enquanto reme-

te a estrutura do problema da exclusão ao *polis* – entre vários – onde a questão tem sua constituição. No vício *sociologista*, discutido acima, vemos o risco de que uma política de inclusão reparatória possa, paradoxalmente, esfumegar o que há de político na inclusão em seu modo emancipatório. Neste caso teríamos uma inclusão a favor do excluído, em respeito ao direito individual do excluído e não como afirmação universal da equidade.

Destacar que a questão da exclusão/inclusão ganha seu valor no campo político, no campo do *entre vários* não significa que não haja uma dimensão singular da experiência da exclusão. Aliás, por definição, esse que é identificado como excluído em algum ponto é um sujeito que, como tal, não pode perceber sua exclusão senão dentro da cadeia de experiências que compõem sua existência. Para o excluído, não interessa sua inclusão, mas sua vida; ser incluído é um processo que nunca é percebido isoladamente, em dissonância com suas outras experiências.

O erro de se criar uma psicologia do excluído é que o sujeito é sempre algo mais do que sua exclusão. Restringi-lo a isso, ou tomá-lo a partir disso, seria cercear aquilo que um tratamento, digno desse nome, poderia lhe trazer. Evidentemente que da condição concreta de exclusão decorrem problemas concretos e sofrimentos correspondentes, mas estabelecer entre eles uma correlação unívoca – *standard* – é negar o papel da dimensão fantasmática do sujeito que faz com que todo sofrimento seja sempre singular, sempre vivido por um sujeito.

No campo sociológico, em geral, *social* se opõe a *individual*, mas com a noção de experiência queremos destacar outra dimensão que não se deixa capturar nessa oposição. Trata-se do *singular* que não se confunde com individual. Singular é a experiência e o sujeito que lhe corresponde; singular marca o *irrepetível* de cada experiência, já que ela só se define num quadro no qual existência e temporalidade são seus condicionadores. Reintroduzir a dimensão da experiência e, portanto, do sujeito, é introduzir a dimensão ética na inclusão.

Em nosso mundo contemporâneo, em nome de uma perspectiva gestonária, facilmente, no plano das práticas, se suprime o sujeito e a experiência. Parece haver mesmo uma antinomia entre gestão e sujeito. A razão para isso é simples: governar desde a vastidão aberta pelo campo do desejo é mais difícil – impossível segundo Freud – do que governar desde o mundo tangenciável e controlável das necessidades.

Suprimindo-se o sujeito – mesmo que ele não se deixe suprimir – do interesse prático viabiliza-se uma política enquanto gestão. Que a política tenha, em nossa época, sido substituída pela gestão é um fato conhecido demais para que precisemos nos deter na discussão dele. O livro de Michel Chauvière (2007), com seu título expressivo basta para pôr em evidência essa antinomia: *Trop de gestion tue le social* [Muita gestão mata o social (tradução nossa)].

No quadro específico da educação inclusiva essa tendência gestonária não é diferente. Será pela criação de leis e gestão de recursos

para sua implementação que vemos iniciar-se a questão da educação inclusiva no mundo ocidental contemporâneo.

Duas crenças básicas, que parecem animar o espírito contemporâneo, como destacamos na introdução desse artigo, fazem seu cortejo também no campo da educação inclusiva: (1) crença na capacidade do direito de promover a justiça social; (2) crença na capacidade da gestão de conduzir o social. O que essas duas crenças esquecem, ou suprimem simplesmente, é a questão da dinâmica do sujeito, que se caracteriza sempre por *dar uma resposta particular à lei* e por *exceder qualquer tentativa de ser governado*. Com efeito, não precisamos ir longe para perceber que a instauração de uma lei não é suficiente para que se funde a realidade que ela pretende fundar. A lei da abolição da escravatura no Brasil, por exemplo, a despeito de sua antiguidade, decididamente não suprimiu a escravidão no país, tampouco os efeitos do preconceito contra o negro.

Para tanto, é necessário mais do que a criação de uma lei. É necessário o concurso de outro processo, que podemos chamar de *engajamento subjetivo*. Até se pode pensar em leis cujo resultado esperado delas não depende crucialmente de um engajamento subjetivo. A lei do pagamento da pensão alimentícia, por exemplo, que depende apenas da execução de um comportamento – o de pagar a soma devida a quem tem o direito – sem que essa execução demande em nada uma mudança de percepção das coisas. Se uma mudança de percepção advir do cumprimento dessa lei será por acréscimo, mas sem que o cumprimento dela dependa, para nada, dessa mudança.

Mas a lei que demarca o processo da inclusão está longe de ter essa característica. No entanto, não é raro vermos se instalar no plano institucional a ideia de que com a garantia do acesso e da permanência na escola das crianças e jovens alvos da inclusão escolar, a inclusão estaria garantida. Evidentemente que se trata de um pensamento mais comum àqueles que participam da gestão do que daqueles que estão na linha direta do trabalho diário nas escolas, mas mesmo assim podemos ver aí a insistência e a consistência do paradigma da gestão.

No caso particular da lei da inclusão o engajamento subjetivo mais do que necessário é decisivo. Sem o envolvimento dos atores no processo a dita inclusão permanece, como todos sabem, sendo uma resposta burocrática das instituições às exigências igualmente burocráticas do sistema gestor.

O próprio termo exclusão, definidor conceitual das políticas públicas de inclusão, induz a uma miopia na percepção do problema que a dimensão ética é capaz de corrigir. A ideia de exclusão desvia o olhar para aquilo no que o indivíduo estaria *fora*. Mas, o que há de mais íntimo e decisivo na exclusão tem a ver exatamente com aquilo que põe o sujeito *dentro* – dentro de uma discursividade que em seus termos e sua dinâmica exclui o indivíduo.

O excluído só o é por força de um discurso que o posiciona em um tal lugar cujo efeito, ou um dos seus efeitos, é sua exclusão. As crianças

em situação de *handicap*, por exemplo, se foram encaminhadas às instituições especializadas num certo período histórico, o foram por força de um discurso que entendia a deficiência que portavam como sinônimo do distúrbio correspondente. Será uma mudança no nível do discurso sobre elas que fará surgir a ideia de sua exclusão. A ideia de exclusão tornou-se o mote de uma situação paradoxal: *excluído* é aquele que está *incluído* como tal no discurso que o toma como sujeito/tema.

É neste paradoxo que a dimensão ética da questão da inclusão deixa de ser apenas aquela que aponta para uma dimensão esquecida do problema e passa a se tornar um programa de trabalho, em prol de inclusões concretas, com um objetivo claro que poderíamos situar em dois grandes eixos: (1) a *conversão do olhar*; (2) a *higiene do simbólico*. O fato de que tudo começa no combate ao preconceito – ou seja, termo que indica bastante bem a dimensão discursiva, conceitual, que está em jogo – já deveria bastar para revelar a predominância discursiva na questão.

Com a fórmula *conversão do olhar* queremos marcar duas coisas: (1) que o olhar é uma dimensão simbólica constituída, portanto, discursivamente e que tende a se estabilizar como tal, sedimentando um saber – o pré-conceito é, em todo caso, uma forma de saber – que se ancora em algo mais do que um simples processo conceitual. O que a ideia de preconceito mostra, em primeiro plano, é que existe uma dimensão anterior ao conceito. Pré-conceito não quer dizer essencialmente um conceito fraco, mas, ao contrário, a insistência de um saber cuja força persiste apesar do esclarecimento. Normalmente, a superação de um preconceito não se dá apenas pela via do esclarecimento, pois exige que convoquemos a outra dimensão, com frequência esquecida no processo: *a fantasia*<sup>5</sup>.

A formação de um conceito, por mais objetiva que ela possa ser – objetividade promovida, em última instância, por força da tendência da adequação do pensamento ao objeto do qual ele se ocupa –, inclui sempre a dinâmica da fantasia. No caso específico do *handicap* isso parece ficar bastante claro. A suposição de um déficit que repousa sobre ele persevera mesmo quando se está frente a produções extremamente eficientes. Parece funcionar aí uma dinâmica que Korff-Sausse (1996) bem delineou em seu livro que já indica a fórmula em seu título: *Le miroir brisé* (O espelho quebrado, tradução nossa) A figura do *handicap* reativa em todo aquele que não o é, a angústia típica da experiência do corpo fragmentado, angústia que todos vivemos em um tempo primitivo de nossa constituição subjetiva.

O espelho<sup>6</sup>, elemento cuja função foi a de dar a nós uma imagem unificada de nós mesmos, se quebra frente à imagem fragmentada que o *handicap* parece nos oferecer, tornando muito difícil a percepção dele fora da perspectiva de um déficit.

O olhar é essa função mesma que jogou um papel estrutural na constituição da imagem de si. Trata-se mesmo de uma função que permanece em seus efeitos de estrutura. Converter o olhar implica, portan-

to, entender que se trata aí de uma estrutura que inclui a fantasia e não só algo que se joga no plano cognitivo e intelectual.

(2). Converter o olhar significa, também, considerar que essa conversão depende de um processo elaborativo que não se reduz a uma *tomada de consciência*. Normalmente, a tomada de consciência é alçada, dentro do processo de combate ao preconceito, ao nível máximo, como objetivo principal desse processo.

Toda evolução da experiência analítica, desde Freud até os tempos atuais, não cessa de nos mostrar os limites da conscientização no que tange à mudança de atitude. Não basta estar informado sobre algo para se ter sobre ele uma *visão adequada*. Saber e conhecimento não são sinônimos, nem existe entre eles uma relação sincrônica, mas, antes, uma relação dialética. Entre eles ocorre uma relação de interferência.

O saber – inconsciente e referido à relação subjetivante com o objeto – entrecruza ao modo moebiano<sup>7</sup> com o conhecimento – consciente e referido à relação objetivante com o objeto. O saber tende ao *mítico*, enquanto o conhecimento tende ao *conceito*. Converter o olhar implica, portanto, incluir na perspectiva de trabalho o campo do saber.

Assim desembocamos no segundo eixo de trabalho: a higiene simbólica. Se os conceitos – ou pelo menos em sua relação com o plano atitudinal – não são definidos apenas na esfera epistêmica, sua constituição se dá inevitavelmente mesclada com o plano da fantasia. Ao *limpo* das ideias claras e distintas, mistura-se o *sujo* do mitológico campo da constituição da fantasia.

A não confundir a utilização do termo higiene aqui como aludindo a algum tipo de higienismo. Não se concebe jamais, desde a psicanálise – nem seria desejável –, nenhuma perspectiva de limpeza do mitológico do saber em prol do distintivo do epistêmico. Enquanto o higienismo é um processo de purificação de algo, do estabelecimento de um estado que se considera puro, sem detritos, o que chamamos aqui de higiene, ao contrário, parte da constatação prévia de que a condição humana é ela mesma impura – *húmus*, de onde vem etimologicamente a palavra humano, quer dizer resto de uma operação metabólica, impureza e imperfeição.

Tratar-se-ia de uma limpeza simbólica que, ao contrário do que é dominante no processo de conceitualização, implica uma *desconstrução do saber*, o que só pode se dar em uma perspectiva elaborativa. E elaboração implica a imprescindibilidade do apoio no vivido. Não se elabora nada fora de um engajamento libidinal com a situação. Uma prática formativa calcada na discussão de situações abstratas, forjadas de modo exemplar para que se reflita sobre elas, não constitui um bom terreno para essa elaboração.

A costumeira tendência de separar o campo das ciências humanas – campo da produção de um saber – do campo das práticas sociais – campo da suposta aplicação desse saber – desconsidera a diferença entre refletir no vivido ou fora dele.

Restaurar a dimensão da experiência, com toda a implicação subjetiva que isso representa, é introduzir de modo consequente esse eixo da higiene simbólica. O que significa, na prática, instaurar lugares e momentos em que a fala sobre o trabalho seja considerada em um lugar central, disparador não de um desabafo ou de um relato, mas como processo, em si mesmo, de elaboração do saber. No lugar daquela reflexão que busca identificar e depois estabelecer modos melhores de proceder com a inclusão – higienismo metodológico e institucional – propomos outra, calcada na experiência e com consequências diretas para aquele que elabora.

As instituições preferem, em geral, o caminho da *fetichização do método*, pois isso favorece a gestão. O que não cessam de demonstrar os apelos redentores àquelas experiências que deram certo, para que sejam exportadas, como modelos, para outras realidades institucionais.

Nessa perspectiva de trabalho que estamos delineando não caberia pensar nessa *exportabilidade* do saber. Ele vale – e só pode valer – localmente, de maneira situacional, uma vez que é o resultado de um saber implicado de sujeito. Isso não quer dizer que o saber que derive dessa experiência de elaboração singular não seja transferível de modo algum, mas, simplesmente que acreditar em sua objetivação e generalização aprioristicamente é negar o essencial do processo.

Ao contrário de buscar um procedimento normativo qualquer que responda às vicissitudes do processo inclusivo, sabemos que é exatamente quando esse procedimento normativo falha que começa o trabalho elaborativo. O trabalho social começa verdadeiramente, lá quando as pautas técnicas de trabalho – adequadas a um sujeito abstrato – falham em sua consecução, dada a resistência estrutural do sujeito à sua governabilidade. A perspectiva da governança – métodos fetichizados, recursos institucionais, direitos, etc. – tenta responder de modo standard uma questão que é sempre recheada de particularidade.

Assim fazendo, a governança tenta eliminar o que há de conflituoso na convivência social, o que há de trágico na existência humana. Ninguém quer ou espera de uma instituição, a mera satisfação de suas necessidades. Espera encontrar nela um *lugar para viver* (Mannoni, 1988), lugar em que os conflitos tenham continência e que possam se desenrolar como em qualquer outro lugar.

A governança quer pacificar o conflito identificando e atendendo às necessidades, quer garantir uma espécie de paz institucional. “O inimigo gostaria de ter comigo a paz. Mas ele pensa em uma paz protocolar” (Darwich, 1997, apud Gomez, 2005, p. 24, tradução nossa). Essa perspectiva da governança é desumanizante. Ao promover, para fins de gestão, o saber *standard*, ou seja, válido como estratégia generalizável, deixa de lado a questão do sujeito, faz uma *inclusão sem sujeito*: “Eis aí o projeto que nos preparou a ‘galáxia dos experts’ um social sem rostos, quer dizer, no fim das contas, uma espécie de guerra ao humano” (Gomez, 2005, p. 25, tradução nossa).

Essa paz institucional buscada não pode – e nem seria desejável que o fosse – ser feita. Sua empresa apenas encobre o fracasso de toda governança, mesmo quando se pensa e se anuncia o seu suposto poder. A governança é poderosa, sem dúvida, mas existe em seu seio um furo que marca a impossibilidade de sua empresa. Como de hábito, toda governança toma essa impossibilidade como impotência e se lança em busca de mais saber, aquele que traria agora o controle sobre aquilo que escapou.

A dimensão ética é aquela que entra aí para denunciar que esse princípio geral do funcionamento da governança vacila e que é nessa vacilação que o sujeito mostra sua presença. Melhor, então, considerá-lo desde sempre.

Uma inclusão, portanto, que inclua o sujeito não visa nenhuma paz e extinção dos conflitos, seja oriunda do atendimento suposto de necessidades, ou de garantia de direitos, ou ainda da mobilização de recursos de trabalho. Essa inclusão em pauta é aquela que permite o dissenso e que toma o conflito como um valor. Se a moral não nos deixar muitos tontos, a ética pode nos indicar bons caminhos.

Recebido em 16 de julho de 2018  
Aprovado em 08 de novembro de 2018

## Notas

- 1 Preferiremos ao longo do texto a utilização do termo *handicap* – de língua inglesa – por ser ele mais elucidativo do que nosso termo de pessoa com deficiência, próprio à tradição brasileira. Em sua origem, o termo *handicap* – *hand in cap* – provinha de uma ideia de aposta no cavalo ruim. Neste uso, ele conserva, portanto, o caráter relacional da deficiência, a ideia que uma deficiência inicial não tem valor intrínseco, pois pode ser transformada em seu valor graças ao peso das circunstâncias. Afinal, mesmo o cavalo ruim é digno de aposta pois pode, no final, ganhar. Lembremos que o termo também é preferido na língua e na tradição cultural francesa – *handicapé*.
- 2 Esta carta foi escrita em um momento histórico particular e decisivo na França, momento da organização dos primeiros Estados gerais do *handicap* que desembocaram em uma lei – em maio de 2005 – que reconhece o princípio da compensação, um avanço decisivo embora até os dias de hoje incompleto.
- 3 Marcel Gauchet (2007) descreve dois tempos da formulação dos direitos humanos: o primeiro, que ele denomina momento *político*, teria origem na revolução francesa e se caracterizaria pela afirmação da legitimidade e soberania popular sobre qualquer forma de poder vertical: a categoria de homem neste caso, seria alçada a um lugar dominante em toda a lógica política, como valor soberano. O segundo tempo, denominado pelo autor de momento *jurídico*, teria se originado com a vitória do paradigma neoliberal na contemporaneidade fazendo com que fosse necessário retomar o reconhecimento dos direitos humanos num quadro onde o direito individual se coloca em perspectiva contra a sociedade. Desse modo se compreende porque em nossos tempos os direitos humanos se tornam uma espécie de idioma geral, desde o qual reivindicações contraditórias são feitas em seu nome. O direito ao uso da burca, por exemplo, é condenado



em nome da igualdade homem e mulher, mas defendido, ao mesmo tempo, em nome da liberdade de expressão, ambos valores fundamentais dos direitos humanos.

- 4 Lembremos que nas línguas inglesa e francesa a palavra sujeito – subject e sujet, respectivamente – significam ao mesmo tempo o sujeito, categoria gramatical e o assunto que se trata em uma determinada conversação.
- 5 Termo utilizado por Freud e primeiramente no uso corrente na língua alemã e como conceito a partir de 1897 “Correlato da elaboração da noção de realidade psíquica e do abandono da teoria da sedução, designa a vida imaginária do sujeito e a maneira como este representa para si mesmo sua história, ou a história de suas origens: fala-se então de fantasia originária” (Roudinesco; Plon, 1998, p. 223).
- 6 O termo espelho é aqui utilizado por nós no sentido dado a ele por Lacan (1998) como um momento lógico estruturante da formação do Eu. Assim sendo, afirmar que algo do espelho se quebra significa dar relevo ao impacto eventualmente e pontualmente desestruturante que a visão de uma criança fora da imagem perfeita pode ocasionar.
- 7 A banda de moebius é uma figura topológica utilizada por Lacan ao longo de sua obra, para tratar de um tipo de articulação entre instâncias na qual lados se articulam de maneira intrínseca sem que se possa saber onde começa um e termina o outro. Trata-se de uma figura que representa a ausência de fronteira entre o que seria seu limite externo e interno.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O Amigo e o que é um Dispositivo?** Chapecó: Argos, 2014.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ARISTÓTELES. **Ética à Nicômano** (Coleção Obras Completas). São Paulo: EDIPRO, 2014.
- CHAUVIÈRE, Michel. **Trop de Gestion tu Ele Social: essai sur une discrète marchandisation**. Paris: La Découverte, 2007.
- DARWICH, Mahmoud. **La Palestine comme Métaphore**. Arles: Actes Sud, 1997.
- DOUVILLE, Olivier. **Clinique Psychanalytique de l'Exclusion**. Paris: Dunod, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- GARDOU, Charles. **La Société Inclusive, Parlons-en!** Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse: Éditions érès, 2012.
- GAUCHET, Marcel. **L'Avènement de la Démocratie**. I: La révolution moderne. Paris: Gallimard, 2007.
- GOMEZ, Jean-François. **Handicap, Éthique et Institution**. Paris: Dunod, 2005.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IMBERT, Francis. **A Questão da Ética no Campo Educativo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

KORFF-SAUSSE, Simone. **Le Miroir Brisé**: l'enfant handicapé, as famille et le psychanalyse. Paris: Calmann-Lévy, 1996.

KRISTEVA, Julia. **Lettre au Président de la République sur les citoyens em situation de handicap à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas**. Paris: Fayard, 2003.

LACAN, Jacques. O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. P. 96-103.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalité et infini**: essai sur l'extériorité. La Haye: Martinus Kijhoff, 1961.

MANNONI, Maud. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

WEBER, Max. A Política como Vocação. In: GERTH, Hans; MILLS, Carl Wright (Org.). **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963. P. 97-153.

**Rinaldo Voltolini** é psicanalista, mestre e doutor em Psicologia pelo IPUSP, com pós-doutorado em psicogênese e psicopatologia pela Université Paris XIII. É professor e orientador na Faculdade de Educação da USP, editor da revista *Estilos da Clínica* e coordenador do Laboratório de estudos psicanalíticos da infância e educação (LEPSI). Autor de vários livros e artigos no campo da psicanálise e educação.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4842-7962>

E-mail: [rvoltolini@usp.br](mailto:rvoltolini@usp.br)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.