

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FRACASSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE

*Maria Luiza Andreozzi**

Resumo

O artigo discute a Declaração de Salamanca de 1994, a qual propõe a educação inclusiva através da escola inclusiva, levantando a hipótese desse discurso como sintoma da modernidade atual. Para tanto, retoma o percurso histórico da modernidade edificada nos ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade” representados na cidadania, à qual todos têm direito, articulados à educação escolar como meio de realização desse projeto. Trabalha o fracasso do projeto da modernidade a partir do momento em que ele exclui desse acesso as camadas sociais com interesses conflitantes com os da elite detentora do poder político. Assinala esse fracasso como representante, também, do fracasso escolar da educação na modernidade e de seu projeto revolucionário no empreendimento humanizador. Situa as condições de decadência do projeto revolucionário da burguesia por meio da acumulação sempre crescente do capital nas mãos de uma minoria, investindo na especulação financeira para mais lucrar, o que corrói o projeto revolucionário burguês. Trabalha, nesse contexto, a diluição do tecido simbólico como referência para a organização da sociedade, da educação e do sujeito e os efeitos desse processo na proposta de educação inclusiva.

Palavras-chave

Inclusão, subjetividade e educação; Educação, inclusão e sintoma social; Inclusão e simbolização.

* Psicanalista, doutora em Educação, professora titular da Faculdade de Educação da PUC-SP coordenadora do Centro de Estudos Galatéia – das relações psicanálise-educação-cultura. E-mail: luandr@uol.com.br

Abstract

The present article discusses the "Salamanca Declaration" of 1994, which proposes inclusive education through an inclusive school, raising the hypothesis that this discourse is a symptom of current modernity. To achieve that, it resumes the historical course of modernity, built around the ideals of "liberty, equality and fraternity" represented by citizenship, to which everybody is entitled, and linked with school education as a means to carry out this project. It approaches the failure of the modernity project from the moment it excludes from this access the social classes whose interests conflict with those of an elite that owns the political power. It shows that this failure also represents the school failure of education in modern times and the failure of its revolutionary project as a humanizing entrepreneurship. It situates the conditions of decadence of the bourgeoisie's revolutionary project by means of an ever-increasing capital accumulation in the hands of a minority, investing in financial speculation to make more profit, which destroys the bourgeois project. In this context, it deals with the disintegration of the symbolic material as reference for organizing the society, education, and the subject, and the effects of this process on the proposal for inclusive education.

Key-words

Inclusion, subjectivity and education; Education, inclusion and social symptom; Inclusion and Symbolization.

Educação: inscrição simbólica do sujeito

A Educação estrutura-se enquanto cultura e, como tal, ocupa um lugar orgânico central na modernidade atual. Seu lugar histórico, condicionado à vida humana na sociedade, é de transmissão dos conhecimentos históricos acumulados para a nova geração. Supõe, portanto, que haja *diferença* de gerações para que o ato educativo se efetive. Supõe que a geração mais nova, ou seja, as crianças e os jovens conquistem um lugar subjetivo na sociedade através de sua passagem pela educação. Um lugar junto à comunidade de adultos. Nesse sentido, a educação é tão antiga como a própria existência do homem sobre a terra. Historicamente, a educação se organiza através de um conjunto de práticas que viabilizem a função educativa, e que, desde a Grécia antiga, chama-se Pedagogia. A educação tem início na família, quando os pais introduzem e inscrevem o novo ser no grupo familiar que os constitui, da forma como lhes é possível.

Ao nascer, a criança é um indivíduo da espécie humana, marcado assim pela filogênese, e enquanto tal, é igual a todos os outros indivíduos. Todos, filogeneticamente, com uma boca, duas orelhas, dois braços, duas pernas, etc. – marcas da natureza filogenética humana. Assim se apresenta a natureza humana, sem inscrições particulares, um todo, um nada em si. A Coisa em si. A partir do momento em que o olhar desses pais, desse Outro, acolhe essa natureza, atribuindo-lhe marcas, significantes extraídos da cultura e da sociedade em que vive, interpretando-o segundo seus ideais, podem dizer: “parece com mamãe”, “tem os cabelos de papai”, “suas mãos são graciosas”, etc. “Seu nome será Antonio, porque é o nome de seu avô, com o qual ele se parece” ou “porque nasceu no dia de Santo Antonio”. A partir desse momento, a criança se constitui como um sujeito inscrito no desejo desse pais, desse Outro. Não é só um indivíduo, uma massa da natureza indiscriminada. Revela-se no discurso dos pais o seu desejo (inconsciente) que reconhece naquela criança um filho, atribuindo-lhe um lugar de filho pela via do significante. Os pais encontram significantes que transferem para essa criança, falando dela de uma determinada maneira, na medida em que seu olhar vê na criança “algo” no qual eles se identificam. Aqui não importa o que é mostrado pela criança, mas o que os pais vêem. Não se trata de uma verdade empírica de fato, mas de uma verdade do desejo inconsciente, que circula nesse processo de transferência. O que é “engraçadinho”, parecido com mamãe ou papai? O que é Antonio? É um significante que representa aquilo que passa a ser simbolizado pelos pais, extraído do tesouro dos significantes da cultura – do Outro. O sujeito assim se constitui através de uma marca simbólica que o separa da natureza, constituindo-o como Antonio, o Antonio idealizado por seus pais. Dentro desse projeto de vir-a-ser, seus pais o educam como Antonio. Aí começa a história de Antonio. A educação é uma marca simbólica que extrai da indiferenciação do indivíduo-natureza, um sujeito. *A educação historiciza o homem, transmite-lhe sua filiação na cultura. Ao historicizar o homem, a educação o **exclui** da natureza. E esta é a condição do homem se constituir subjetivamente, humanizando-se.*

Na atualidade, a educação tem sua continuidade, em destaque, através da educação escolar. A relevância histórica da educação escolar para a sociedade teve início nos ideais da revolução francesa, como marco das conquistas políticas da burguesia.

A partir da revolução francesa, e em direção à própria condução dos ideais da revolução francesa, a educação escolar passou a ocupar um lugar orgânico central na sociedade, institucionalizando a escola, cuja função nuclear, que se mantém até hoje, é de educar a todos. A Revolução Francesa, em seu tempo propriamente revolucionário, congregou todos os “excluídos” de condições sociais, políticas e econômicas para a revolução. O ideal revolucionário de “liberdade, igualdade e fraternidade” chama todos. Através da promessa de que todos poderiam ter melhores condições de vida se participassem da destituição do poder político da aristocracia, a revolução francesa sai vitoriosa com apoio popular.

No conflito que, a partir de então, é o da França revolucionária e o da aristocracia européia, uma parte da burguesia se dá conta de que não venceria sem o povo: os *Montanbeses* aliaram-se aos *Sans Colottes*. (Soboul, 1979, p. 64)

O projeto da Revolução Francesa, como marco significativo da razão iluminista, assenta-se na educação. Os filósofos iluministas, ao proporem a queda do poder aristocrático, sustentavam a possibilidade do acesso de todos aos mesmos direitos através da educação. A educação é, dentro desse projeto, o mediador da construção da modernidade. Condorcet, incorporando o filósofo Voltaire, enquanto membro do governo revolucionário em 1792, propõe desenvolver pelo ensino todas as faculdades e talentos, estabelecendo assim a igualdade de fato entre os cidadãos. Ele introduz nesse contexto a instrução pública ao alcance de todos. A educação, entendida como instrução pública, passa a ser monopólio do Estado. A escola é institucionalizada para a construção da sociedade moderna. Leiga e ordenada pelos princípios da razão iluminista, ela prepara cidadãos contra a nobreza.

A *razão de Estado*, agregando o bem comum e a cidadania, congrega os homens para um universalismo, em oposição ao particularismo da aristocracia, e passa a ser o eixo das relações entre os homens na moderna sociedade. O governo, desse modo, se expressa em leis para regular a conduta dos homens, preservando ao mesmo tempo a liberdade de cada um, em particular, e de todos, em geral. As leis que sustentam essa nova sociedade deixam de ser respaldadas no direito divino, aquele que mantinha a nobreza no poder, para se sustentarem no direito natural de todos. A justificativa na natureza para o comando da ordem social permite, nesse momento, a construção da fisiocracia como um conjunto de idéias marcantes da modernidade até os dias de hoje.

A escola se constitui, no projeto da modernidade representado pela revolução francesa, como um lugar simbólico significativo de inscrição do sujeito na sociedade e na cultura, lugar de inscrição da criança na comunidade adulta. A educação escolar, em sua concepção moderna, é um lugar de passagem, que desloca o sujeito do lugar da infância, na família, para alocá-lo no lugar de escolhas sociais e culturais do simbólico. A escola assim projetada apresenta-se como possibilidade de subjetivação da marca simbólica transmitida pelos pais. Através da família, a criança se inscreve simbolicamente. Através da educação escolar, na continuidade desse processo, a criança, o jovem, tem a possibilidade de movimentar essa inscrição simbólica primeira, operando-a subjetivamente nas escolhas que pode fazer a partir desse lugar primeiro de inscrição.

A educação escolar, portanto, permite um movimento subjetivo através do ato educativo enquanto ato sustentado pela diferença de gerações. O ato educativo que institui a educação escolar repousa no ideal de futuro que inscreve a educação e a construção da própria modernidade em seu projeto original, diferenciando-se de um passado onde o poder estava centralizado numa minoria (nobres e igreja). A institucionalização da educação escolar é central no projeto de construção da modernidade. Ela formaliza e legitima o lugar da educação como articulador e construtor da sociedade humana voltada

para o futuro, diferenciando-o do presente. *E nessa diferença reside a subjetividade da educação, pois cada sujeito e cada geração, ao inscrever-se na série filiação-cultura pode fazer uma re-leitura, uma ressignificação dos significantes nos quais está inscrita.*

Através dos pais, o que se efetiva, ao fim e ao cabo, é a filiação de um sujeito na cultura mediada por aqueles, ou seja, a filiação simbólica. A educação escolar, na continuidade desse processo, em tese, vai revelar, em última instância, a pertinência do sujeito à cultura, e colocá-lo diante de escolhas que agora pode fazer, subjetivando-se diante da alienação no desejo dos pais e da sociedade, não se limitando às escolhas que estes fizeram em seu nome. Não se limitando a uma adaptação à sociedade em seus moldes, podendo introduzir nela elementos de transformação. A subjetividade inscrita na educação introduz transformações, pois implica os sujeitos em escolhas a partir de suas interpretações do contexto social em que vivem.

No entanto, a razão, em sua aventura iluminista, a partir do momento em que se nivela à natureza, concebendo-se como razão natural, funda nessa premissa a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que afirma: “todos o homens são iguais, por natureza e perante a lei”. Marca, dessa forma, a modernidade até a atualidade. Entretanto, as contradições desse processo alteram seu projeto inicial.

Esvaziamento simbólico e narcisismo

Educação implica inclusão social. Quando o indivíduo nasce e é nomeado pela família, passa a ter uma história, portanto, passa a estar incluído socialmente através da marca simbólica que o subjetiva, que o nomeia e lhe dá acesso social, um lugar social que lhe permite circulação e trocas simbólicas na sociedade em que vive.

Como podemos, então, situar e acompanhar o discurso da educação inclusiva da Declaração de Salamanca de 1994, sobre Necessidades Especiais, como um marco significativo da educação na modernidade atual? De que inclusão se trata, dado que inclusão só

pode ser compreendida na lógica da dialética inclusão-exclusão de lugares socialmente reconhecidos? O discurso de inclusão de Salamanca refere-se a que lugares de inclusão/exclusão?

O Relatório, para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (Delors, 2004), reconhece as desigualdades produzidas na sociedade globalizada pelo capitalismo financeiro. Introduce a educação, destacadamente a educação escolar, como direito de todos, mantendo as propostas de Salamanca em 1994. Nesse contexto, o relatório apresenta a educação como direito humano e meio de conquista de cidadania para a garantia dos demais direitos humanos. Através de recomendações que buscam dirigir a educação no sentido de corrigir as desigualdades ao promover a inclusão diante das ameaças das exclusões sociais, o relatório Delors para a educação no século XXI reafirma os ideais da revolução francesa do direitos de todos à educação como acesso à cidadania.

Esse relatório não discute as condições que produzem o fracasso escolar, no percurso histórico da modernidade até a atualidade gerada pela a lógica do capitalismo financeiro que se globalizou, e que nessa empreitada foi deslocando a razão de seu lugar esclarecedor e revolucionário. A educação escolar é colocada do lado de fora do jogo econômico. O relatório não aloca a educação escolar como um componente do jogo do capitalismo financeiro, absorvida e globalizada pelas leis do mercado. Sua análise, habilmente, se desvia da estrutura produtora das desigualdades, na qual a escola está inserida, apresentando-a com uma autonomia que ela não tem. Embora sua elaboração seja posterior (Delors; 2004) à Declaração de Salamanca (1994), e sua proposta seja de fornecer indicações para a educação no século XXI no mundo, confirma o discurso autônomo da escola contido na Declaração de Salamanca, que, em seu item 3, afirma:

O princípio que rege esta ESTRUTURA é que as escolas devem acomodar TODAS AS CRIANÇAS, não levando em conta suas condições físicas, intelectuais, sociais, lingüísticas ou outras. Isto deverá incluir crianças deficientes e crianças superdotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações nômades ou remotas

crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outras áreas ou grupos desvantajados ou marginalizados. Estas condições criam uma gama de desafios diferentes a sistemas escolares. *No contexto desta ESTRUTURA, o termo “necessidades educacionais especiais” se refere a todas aquelas crianças e jovens cujas necessidades emergem de dificuldades em razão de deficiências ou problemas de aprendizado.* Muitas dessas crianças experienciam dificuldades de aprendizado e, dessa forma, têm necessidades educacionais especiais a certa altura, durante sua escolaridade. *As escolas necessitam encontrar formas para educar todas as crianças com sucesso, incluindo as que têm sérias desvantagens e deficiências...* O desafio que a escola inclusiva enfrenta é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com êxito todas as crianças, incluindo que a função dessa escola não é somente de ser capaz de fornecer educação de qualidade a todas crianças; o seu estabelecimento é um passo crucial para ajudar a mudar atitudes discriminatórias, na criação de comunidade que recebam bem as crianças no *desenvolvimento da sociedade inclusiva.* (Grifos meus)

Como está proposto, cabe à escola em si resolver as desigualdades. Ela se situa, nessa afirmação, com autonomia diante do processo histórico que produz desigualdades sociais e econômicas. Evidencia também que as dificuldades e deficiências são da própria criança, possivelmente de sua “natureza”; na medida em que não situa a produção da aprendizagem das crianças no jogo das contradições das relações sociais.

A maneira como se apresenta a proposta de educação inclusiva confirma o fracasso da educação escolar na modernidade em possibilitar ao sujeito inscrever-se no simbólico da sociedade adulta, onde possa se alocar na comunidade de adultos, inscrevendo aí seu lugar subjetivo para além da família. Pois, ao se propor como Educação Inclusiva, está suposta a exclusão que a educação escolar veio produzindo na modernidade como pressuposto lógico que sustenta seu discurso, mesmo ausente dele. Dado que a função que estrutura a educação como processo social é incluir socialmente, desde a família, o que justifica o discurso de educação inclusiva é o fato de que a educação na modernidade não incluiu socialmente os sujeitos, conforme propunham os ideais das revoluções burguesas.

A proposta de educação inclusiva no discurso de Salamanca não se envolve com a exclusão praticada no processo histórico moderno, no qual a educação escolar exerceu papel significativo. Conduzida pela pedagogia científica ou moderna e sua neutralidade, que nega o processo histórico, a educação escolar sustenta-se na ficção da autonomia. Essa pedagogia da autonomia escolar ainda se mantém no discurso de Salamanca. Desse modo, a declaração de Salamanca se apresenta, aparentemente, como uma nova política humanizadora para todos os países, especialmente voltada para os países em condições de profundas desigualdades sociais e econômicas. Sem analisar as diferentes condições de exclusão na lógica dialética inclusão-exclusão referida a lugares, seu discurso é unificador, ou seja, engloba todos, indiscriminadamente, tomando a discriminação como negativa. Nota-se isto nos itens 4 e 6 da proposta, que seguem:

A educação de necessidades especiais incorpora os princípios comprovados de sólida pedagogia, na qual todas as crianças podem beneficiar-se. Ela supõe que as crianças humanas são normais e que o aprendizado deve, de conformidade, adaptar-se às necessidades especiais da criança em vez de a criança adaptar-se a suposições pré-decidedas quanto ao ritmo e natureza do processo de aprendizado. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos alunos e, como consequência, à sociedade como um todo (...). A tendência em política social das últimas duas décadas tem sido promover a integração e a participação e combater a exclusão.

Nessa direção, sugere ser mais uma estratégia de globalização do capital financeiro que a todos pretende incluir. Pois, se a exclusão for admitida, trabalhada e analisada como categoria lógica oposta à inclusão, mas que a valida, o sistema capitalista financeiro deixa de se mostrar coeso, numa totalidade unificadora idealizada, pois a acumulação de capital financeiro se alimenta de exclusões.

Sabemos há muito tempo das marchas e contramarchas dos ideais da revolução francesa ao tecer a modernidade atual e suas contradições. Quando Napoleão instala a burguesia com poder econômico no poder político, e se estabiliza nele em nome da própria burguesia (9 de novembro de 1799), o projeto original da revolução

francesa se esvanece e a revolução francesa se apresenta num tempo conservador. O percurso que segue efetiva o poder político burguês, a escola burguesa, excluindo do acesso a esse poder os interesses não burgueses. Assim, o povo fica fora do poder político burguês.

Mas esta intromissão popular no cenário político pareceu uma suprema ameaça aos interesses da grande burguesia que, pela boca de Brissot, denunciou a “hidra da anarquia”. “Vossas propriedades estão ameaçadas”, proclamou Pétion, em fins de abril de 1793, reconvocando os proprietários. “A igualdade não passa de um fantasma – replicou furioso Jacques Roux, em 35 de janeiro de 1793 – quando o enriquecido pelo monopólio exerce o direito de vida e de morte sobre seu semelhante. Abre-se na primavera de 1793, o drama em que, perante as exigências da revolução burguesa, soçobrou afinal a República popular confusamente desejada pelos *Sans-Culotte*. Assinala-se assim, por antecipação o irreduzível antagonismo entre as aspirações de um grupo social e o estado objetivo das necessidades históricas”. (Soboul, 1979, p. 64)

Neste percurso cabe indagar o que ocorreu com a razão iluminista que protagonizou a revolução francesa, construindo os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, universalizando os direitos inalienáveis de todos cidadãos.

No processo histórico de hegemonização burguesa, que se desdobra até a atualidade globalizada, a razão iluminista da revolução francesa se comprime, se obscurece. Na análise de Horkheimer, a razão vive um eclipse:

Considerar a razão como órgão natural não a libera da tendência para dominação nem a investe de maiores potencialidades de conciliação. Pelo contrário, a abdicação do espírito no darwinismo popular implica a rejeição de quaisquer elementos da mente que transcendam a função de adaptação e não sejam conseqüentemente instrumentos de auto-conservação. *A razão desmente seu próprio primado* e professa ser apenas uma simples serva da seleção natural. Na aparência, essa razão empírica parece mais humilde em relação à natureza do que a razão da tradição metafísica. (Horkheimer, 1976, p. 137 – grifo meu)

A razão passa a cooptar os interesses *exclusivos* e restritivos da burguesia. A razão universaliza interesses particulares burgueses buscando construções que possam fazer com que esses interesses

pareçam de todos, se igualem ao de todos. A razão busca integrar todos nos interesses particulares burgueses. Oculta os diferentes interesses e os conflitos decorrentes deles. Busca apaziguar instâncias não conciliadoras. Oculta ambivalências através de acordos que privilegiam uma instância de modo disfarçado, negando desse modo a contradição de interesses. A razão iluminista se desfigura numa razão burguesa que se volta para a acumulação do capital. Esconde os sujeitos e seus interesses agregando-os num interesse comum a todos, produzindo dissimulações. Nesse movimento histórico, a razão burguesa produz exclusões de outros interesses que não se direcionem para os interesses do mercado financeiro, aumento e produção de consumo. O sujeito esvanece.

Assumindo uma forma positivista de mão única, a razão esconde suas próprias contradições e se enfraquece enquanto esclarecedora das escolhas do homem. Ela não reconhece a representação das contradições e conflitos existentes e atuantes na própria lógica dialética que a constitui, excluindo-a da consciência. Nesse processo positivizado, ela dissimula um falso discurso de igualdade, liberdade e fraternidade. Para tanto, as diferenças são necessariamente também excluídas, pois um mundo de diferenças implica interesses diferentes. Os interesses que apontam conflitos são excluídos de representatividade. No entanto, dado que a diferença de interesses está presente e atuante, a razão é levada a produzir discursos que buscam integrar as diferenças numa unidade idealizada positivamente através de imagens totalizantes, sem avesso. Discursos dissimuladores que continuam e se sucedem repetida, metonimicamente.

Nesse percurso sobejamente refletido por diversos pensadores, a razão instrumentalizada em sua onipotência chega à irracionalidade, à barbárie; ou seja, a seu avesso. Enquanto positividade, a razão é cooptada pela racionalidade do capitalismo financeiro que a burguesia implementa. A razão iluminista se deteriora, ao se apresentar sem avesso, sem seu negativo. No entanto, seu negativo continua presente de forma não representada e atuante, pois esse povo excluído do poder político burguês retorna como protagonista de um novo tempo

na história, reivindicando o que lhe fora negado, constituindo o movimento dos proletários, que encontra nas teses de Marx um lugar para se representar no movimento da dialética histórica. Marx (1979), retomando Hegel, assinala as contradições desse processo, buscando salvar a razão da alienação a que ela se confinou no movimento conservador da revolução francesa, em sua obra *Dezoito Brumário* (1979).

Nesse confronto, a razão iluminista se dissolve na barbárie, na irracionalidade, no fanatismo, no moralismo, no totalitarismo produzidos pela acumulação financeira... Cabe à razão conter, disciplinar, instrumentalizar, vigiar e punir as produções a serem negadas e excluídas.

A ciência aí gestada, como uma das faces do liberalismo, outra insígnia representativa do iluminismo e expressão máxima da razão humana, opera hoje um imperialismo sobre a razão, colonizando-a, obscurecendo a própria racionalidade humana, que deixa de pensar para acatar a “última palavra da ciência”. A razão ficou refém de um imperativo categórico equivocado que a ciência produz em nome da razão. A ciência trai a razão iluminista que a gerou e se consagra em racionalidade instrumental, na medida em que se produz na atualidade enquanto investimento econômico financeiro, deixando sua origem humanista.

Os conceitos se reduziram a síntese de características que vários espécimes têm em comum. Pela dominação da semelhança, os conceitos eliminaram o incômodo de enumerar qualidades e servem melhor assim para organizar o material de conhecimento. São pensados como simples abreviações dos itens a que se referem. Qualquer uso dos conceitos que transcenda sumariação técnica e auxilie dos dados fatuais foi eliminado como último vestígio de superstição. Os conceitos foram “aerodinamizados”, racionalizados, tornaram-se instrumentos da economia de mão-de-obra. É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa restrito, em suma, tivesse se tornado uma parcela da produção. (Ibid., p. 29)

A razão vai se tornando instrumental pelas transformações do capital. A constante é a acumulação do capital através do lucro

sempre crescente até os dias de hoje. Essa estrutura econômica edifica a modernidade. O que vai se modificando no decorrer da história da modernidade são as formas de acumulação do capital e a obtenção do lucro. Um primeiro movimento ocorre através do investimento do capital acumulado pelo mercantilismo na industrialização. Nesse momento, a acumulação através do lucro ocorre da forma como analisou Marx. O lucro é expropriado do salário do trabalhador, que assim retornava para os que investiam nas indústrias. O lucro está subordinado e vinculado ao mercado, à produção e ao trabalho, mantendo-os. O homem se mantém numa relação de trabalho, e mesmo com as contradições aí existentes, a sociedade e sua produção é mediada pelo trabalho humano. O sujeito pode se representar por seu trabalho, e a razão é solicitada na construção de categorias para tanto. Segue-se a esse momento a acumulação do lucro, que vai se desligando gradativamente da produção, do mercado e do trabalho, como se caracteriza a atualidade. O lucro não é mais calculado em função da produção e do mercado. Ele, antecipadamente, determina a produção e o mercado. O lucro impõe ao mercado determinado produtos através da propaganda, impõe portanto que haja consumidores e impõe um número crescente de consumidores. O lucro não mantém a produção e nem o trabalho. Desliga-se deles. Desse modo, o mercado, o trabalho e a produção ficam subordinados ao lucro, e os sujeitos pressionados ostensivamente a consumirem. Acrescenta-se a isso que a multiplicação do capital se dá pela especulação das ações das empresas na bolsa de valores, cujo capital que ali circula é fictício, volátil e artificial, pois não representa a produção das empresas e sim a especulação financeira. Essa forma de acumulação não produz trabalho. Pelo contrário, reduz o campo de trabalho, multiplicando quantidades de dinheiro cada vez maiores, concentradas cada vez mais numa minoria. Conseqüentemente, as exclusões sociais são cada vez maiores, dada a falta de trabalho que essa lógica produz. Dentro do campo do trabalho que resta, o valor perseguido é o lucro em si, sem mediações que o representem. Com trabalho ou sem trabalho, os sujeitos estão pressionados a consumir para alimentar

a lógica dessa acumulação de capital. Sem referências para se representar, os sujeitos que lucram com o consumo, e os que são explorados para produzirem lucro e/ou consumirem se apresentam de formas diferentes, mas todos eles diluídos, enfraquecidos – consumidos pelo lucro. Nesse processo, o tecido social se desfaz numa rede que acirra jogos perversos, buscando a sobrevivência – para o lucro... O lucro que vale por si, sem que nada o represente, sem que nada o barre, corrói a simbolização no homem na medida em que corrói o tecido social simbólico como lugar de representação do homem. O lucro vale por si como coisa. Destituída da capacidade de simbolizar, a razão se apresenta sem sentido, sem significações. Ela resiste através de formas instrumentais nas tecnologias do lucro edificadas pela ciência ou em seu avesso irracional...

Pois, dada a natureza do Estado liberal, todas as questões tinham de estar referidas, em última instância, ao motivo essencial sobre o qual o Estado liberal assentava: o motivo de lucro.

Foi no interesse do lucro que teve de romper com a disciplina da *Respublica Christiana* medieval. Foi para impedir os obstáculos às oportunidades de lucro que estabeleceu o governo constitucional. Foi com a mesma finalidade que aceitou, após século e meio de acirrada luta, a necessidade econômica de tolerância religiosa. Mesmo quando, como no caso do utilitarismo, seus adeptos aceitaram um critério, pelo menos em teoria, teria possibilitado a abertura de horizontes mais amplos, seu emprego de tais critérios sempre pressupôs que o homem de negócios era o que Macaulay chamava à classe média: *representante natural da raça humana*. Como sociedade organizada, o estado liberal, no fundo, não tinha um objetivo definido, salvo a obtenção de riqueza, nem um critério mensurável de função e status, salvo a capacidade de adquirir riqueza. (Laski, 1973, p. 187)

Resistência da razão ao seu melhor produto, o pensar, representar as contradições de seu trajeto, de sua história. A razão apresenta-se defensiva, pois em seu núcleo está o eu narcísico edificado no processo histórico que se centralizou no “Eu penso, logo existo”, sem se dar conta de um pensar separado da existência; de um pensar alienado da existência. Um eu que a todo momento costura e oculta essa fratura de seu ser presente em seu avesso, em seu negativo.

A razão sustentada pelo eu que se encontra neste tempo ameaçado por suas próprias produções não reconhecidas, se enclausura numa cápsula protetora, numa totalidade idealizada de imagens fictícias que se unem como forma de proteção de tudo o que não reflete sua imagem. Nesse processo, através do eu, a razão produz uma série de distorções, negações, dissimulações daquilo que, embora sendo seu produto, lhe aparece como estranho, estrangeiro. É um tempo de regressão, onde o eu narcísico aprisiona-se num modo de funcionamento infantil do prazer do lucro imediato. Neste tempo de uma razão egóica narcísica, a modernidade se infantiliza, pois a constituição narcísica tem sua origem na infância, originando a própria infância.

Produzindo este contexto e dialeticamente como produto dele, o discurso da educação inclusiva se inscreve numa razão decadente, que exclui as contradições e os conflitos, permanecendo nos limites da positividade da razão narcisizada, que forja o “desenvolvimento natural e progressivo da sociedade e das pessoas” negando que os conflitos são sociais, pois nascem das relações entre os homens.

Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural e da diversidade de tradições e de cultura. (Delors, 2004, p. 85)

O relatório Delors, que pretende oferecer parâmetros para a educação do século XXI no mundo, refere-se a um homem naturalizado, por isso supõe desenvolvimento de talentos. Não o situa nas relações simbólicas de troca, relações essas que são simbólicas em função das diferenças que as constituem e só podem existir a partir de uma referência além delas, que não se encontra na natureza. Diferenças que implicam um significante que as represente, produzindo algum significado em relação a um outro significante. Sem referência ao significante, os sujeitos perdem sua simbolização, os sentidos a serem produzidos, e ficam perdidos na indefinição da natureza – colados nela, massificados. O sujeito está remetido ao significante e

sem ele não se separa da natureza como real, e não se inscreve num registro simbólico das significações da cultura e da própria linguagem que o tece.

Um discurso que precisa naturalizar o social nega e exclui a diferença entre natureza e cultura negando sua própria condição de discurso enquanto simbolização da natureza. Essa negação implica negar a lei que estrutura o tecido social e cultural da educação e da vida humana: a lei do simbólico no qual o homem se constitui amputado da natureza. Lacan explicita a pertinência do homem ao simbólico da seguinte forma:

Ninguém deve desconhecer a lei: essa fórmula, transcrita do humor de um Código de Justiça, exprime no entanto a verdade em que nossa experiência se fundamenta e que ela confirma. Nenhum homem a desconhece, com efeito, já que a lei do homem é a lei da linguagem, desde que as primeiras palavras de reconhecimento presidiram os primeiros dons, tendo sido preciso haver os detestáveis daneses, que vinham e fugiam pelo mar, para que os homens aprendessem a temer as palavras enganosas com os dons da fé (...)

Será nesses dons, ou então nas senhas que neles harmonizam seu contra-senso salutar, que começa a linguagem com a lei? Pois esses dons já são símbolos, na medida em que o símbolo quer dizer pacto em que, antes de mais nada, eles são significantes do pacto que constituem com o significado: como bem se vê no fato de que os objetos da troca simbólica – vasos feitos para ficar vazios, lanças enterradas no solo –, são desprovidos de uso por destinação, senão supérfluos por extensão. (Lacan, 1953, p. 273)

A negação e a exclusão do simbólico como lugar onde as diferenças podem ser representadas, produz o discurso positivizado e naturalizado. Deixa o homem em privação, sem referências, sem representação. Pois o eu deixa de se sustentar em algo além dele, no qual possa ancorar as diferenças. Resta-lhe ficar coisificado, massificado num mundo de coisas.

As exclusões/inclusões são simbolizadas nas trocas que sustentam as próprias relações sociais. Desse modo, elas estão remetidas a lugares sociais, lugares onde ocupam valor simbólico. Todo sujeito está incluído social, historicamente, por uma marca simbólica que o

constitui como sujeito ao ser nomeado pelos pais que o inscrevem nos laços sociais no lugar de filho. A inclusão/exclusão refere-se a lugares. Um discurso que generaliza a inclusão de todos ao “sucesso, ao êxito” em nada contribui para promover uma reflexão comprometida com “as exclusões sociais”. Ele mistifica e aliena os sujeitos em relações fetichizadas, massificadas, isoladas dos operadores de sua produção. Um discurso mistificador não promove a construção de conteúdos que impliquem os sujeitos (excluídos/incluídos) constituintes dessas relações em diferentes lugares. O discurso mistificador promove muitas mudanças onde tudo fica no mesmo lugar; onde todos ficam no mesmo lugar, mas agora indexando o qualificativo “incluído”. A proposta de Salamanca aponta para essa direção quando diz que agora o movimento é da escola. Quando diz que a instituição escolar deve fazer tudo o que for possível para incluir. Quando diz que a instituição escolar é quem deve se adaptar ao sujeito, de modo que a exclusão seja eliminada. A indicação não é na direção de os sujeitos se transportarem de um lugar a outro, ressignificando lugares, mas da instituição escolar absorvê-los no mesmo espaço geográfico da sala de aula para evitar exclusão. Que haja um esforço da instituição, é plausível. Porém, sem implicação dos sujeitos simbolizados em seus lugares, torna-se difícil qualquer mobilidade de lugar. Pois os lugares, por serem simbolizados, são diferentes e por isso podem ser ocupados. E na medida em que os sujeitos ressignificam seus lugares, eles têm acesso aos critérios organizadores das diferenças de lugares. A proposta de Salamanca se afasta dessa possibilidade. O item 7 da Declaração sugere essa hipótese, dada a sua generalização indiferenciada: “Dentro das escolas inclusivas crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo e qualquer apoio extra que possam necessitar para garantir a educação efetiva”.

Não discriminar lugares implica negar a pertinência do sujeito ao simbólico, onde um se diferencia do outro em função do lugar que cada um ocupa nessa relação. Fica indicado que a educação inclusiva não propõe mudança de lugares, mas a manutenção deles. Talvez ela proponha aumentar o número de vagas no mesmo lugar.

Talvez a educação inclusiva receie explicitar inclusões/exclusões em relação a lugares que os sujeitos ocupam, para evitar os conflitos produzidos nessa abertura da totalidade coesa e ilusória em que a sociedade moderna se propõe. Ou talvez para não explicitar que sua intenção de mudança é para que nada saia do lugar. Neste caso, a proposta da declaração de Salamanca se apresenta para amortecer e sufocar conflitos e/ou revoltas oriundas do processo histórico que constituiu simbolicamente a diferença de lugares ocupados. Nesta hipótese, seu discurso é um discurso vazio, que se produz como encobridor e mantenedor da totalidade coesa da sociedade moderna hegemônica e determinado pelas leis do mercado e do lucro que não se abre a mudanças. O relatório Delors aponta as questões envolvidas nesse processo:

Solicitado por uma modernidade global, na qual, muitas vezes não tem meios de realmente participar e que pode contrariar em parte, seu engajamento pessoal em diversas comunidades de base, o indivíduo sente-se confuso perante a complexidade do mundo moderno, que altera suas referências habituais. Muitos fatores reforçam esta sensação de vertigem: o medo das catástrofes e conflitos que podem alterar sua integridade; um sentimento de vulnerabilidade perante os fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais, ou a impotência generalizada perante uma mundialização em que podem participar apenas alguns privilegiados. Abalado por ver, assim, postas em causa sua existência o homem contemporâneo corre o risco de encarar como ameaças as evoluções que se operam além das fronteiras de seu grupo imediato e de, paradoxalmente, ser tentado, por um sentimento ilusório de segurança, a fechar-se sobre si mesmo, com a eventual consequência de rejeição do outro. (...) Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo. (Delors, 2004, pp. 46-47)

Num mundo de coisas onde tudo vale pelo lucro que dá, suprimido o valor das coisas, que é simbólico, construído nas relações sociais, o tecido social se dilui. O obscurecimento da razão, ao negar o avesso que a constitui, através de um eu razão, vive em busca de

imagens perfeitas, idealizadas narcisicamente. Produz um esvaziamento do simbólico enquanto lei que inscreve o sujeito na cultura e o expõe às diferenças e à separação entre um e outro.

Uma coisa se diferencia de outra, se colocada em relação a outra. Sem essas relações diferenciadoras o sujeito encontra-se diluído enquanto parte inominável no todo da massa e não se subjetiva. Ou seja, não tem condições de se implicar e intervir escolhendo direções possíveis de inscrição e circulação em lugares sociais que o representem, dada a viscosidade da simbolização enfraquecendo representações e facilitando imaginarizações ilusórias.

O tecido social é feito de relações que só podem existir na medida em que estão remetidas a algo além delas, uma lei que as discrimina e por isso opera as próprias relações, trocas e combinações. É o significante que opera diferenças no que um tem e outro não tem; falta-lhe, sem implicar em ser menos, e sim em ser diferente de... Essa lei que diferencia, implica simbolização, pois somente a partir do que é definido numa lei é que podemos dizer o que falta: “A ausência de alguma coisa no real, é puramente simbólica” (Lacan, 1956-1957, p. 38).

Quando ocorre a simbolização, já não se trata mais da coisa e sim da produção de um valor da coisa, referido a uma lei. Pois o real da coisa não tem falta. O que falta só é concebido pela simbolização através do significante. Trata-se de um significante da coisa, em relação a outro significante, que, na oposição de um para outro, produz efeito de significação da coisa-signo (recalcada), produz a palavra e o discurso que se desloca (da coisa). Com o significante é que se pode relacionar “a” com “b”, um com outro, e produzir um sentido, dado que “a” tem um valor, diferente do valor de “b”. O “a” é recalcado quando passamos para “b”, onde “b” adquire um valor em oposição ao “a”. O significante, enquanto valor, se refere à coisa-signo recalcada, ausente, substituindo-a. Nesse deslocamento, a coisa passa a existir como símbolo através de uma nomeação na linguagem, da forma como expressa Lacan: “O homem fala, pois, mas porque o símbolo o fez homem” (Lacan, 1953, p. 278).

Através do um significante diferente de outro significante, a porta dos sentidos está aberta. Torna-se então possível um discurso que não é a coisa, mas a representa, a simboliza. Um discurso surge porque emerge de um tempo anterior (onde algo ocorreu e foi recalçado), precipitando a fala desse algo acontecido. Senão não há discurso (não há simbolização). O discurso supõe a coisa recalçada que emerge no registro de simbolização.

A lei simbólica, atribuindo um valor diferencial, dá, portanto, suporte para o homem construir sua existência enquanto sujeito do simbólico, operando corte nas imagens narcísicas que se sucedem sem lugar onde se inscrever. Sem o amparo do simbólico, o homem é sugado pela angústia diante do horror do nada, onde tudo é o mesmo nada, uma massa inominável, anônima. Angústia da privação, do sem sentido, do trauma. Angústia da falta de objeto. Angústia que não subjetiva.

Na medida em que o processo histórico da atualidade está hegemonizado pela lei dos interesses do lucro do mercado financeiro em si, não subordinado a uma lei que diferencie e discrimine o que pode do que não pode, entregue às pulsões perversas que não simbolizam as diferenças, o humano se reduz à coisa – biológica – e o mercado caminha devastadoramente liberal, inscrito na naturalidade do real das pulsões.

O discurso de igualdade e integração de tudo numa mesma totalidade unificadora narcísica de um eu idealizado e globalizado torna-se um discurso massificador, chamando a todos para se incluírem numa mesma massa que hegemoniza o todo, mas não subjetiva. As relações se tornam precárias, sem sentido – uma massa que ao agregar dilui. Quanto mais incluído e agregado o indivíduo está, mais diluído se encontra. Esse tecido narcísico não faz relações, pois não diferencia. Ele aborve em seu próprio tecido as diferenças, diluindo-as, englobando-as. Contraditoriamente, o sujeito encontra-se diante de algo assustador, que gira entre duas alternativas não subjetivantes: – tornar-se um nada na massa, uma massa ou um fragmento fora da massa. Duas alternativas angustiantes. Qual é então a diferença entre o “incluído e o excluído”?

Educação inclusiva como crise do narcisismo

Alguns autores já refletiram sobre a constituição narcísica da modernidade. Entre eles Christopher Lasch.

A cultura do narcisismo não é necessariamente uma cultura na qual as restrições morais ao egoísmo entraram em colapso, ou na qual as pessoas libertas dos vínculos dos compromissos sociais perderam a si mesmas num excesso de auto-indulgência hedonista. O que se debilitou não foi tanto a estrutura dos deveres e preceitos morais, como a confiança num mundo que sobrevive a seus habitantes, em nossa época, a sobrevivência e com ela a realidade do mundo exterior, o mundo das associações humanas e das memórias coletivas, apresenta-se cada vez mais problemática. O desvanecimento de um mundo durável, comum e público – podemos conjecturar – intensifica o medo da separação ao mesmo tempo que enfraquece os recursos psicológicos que tornam possível enfrentar tal medo de forma realista. Esse processo liberou a imaginação dos constrangimentos externos, mas a expõe mais diretamente “à tirania das compulsões e angústias internas. Os fatos inelutáveis da separação e da morte somente são suportáveis porque o mundo tranquilizador dos objetos fabricados pelo homem e pela cultura humana restaura o sentido de vinculação humana em nova base. Quando esse mundo começa a perder realidade, o medo da separação se torna quase esmagador, e a necessidade de ilusões passa a ser, conseqüentemente, mais intensa do que nunca”. (Lasch, 1990, pp. 177-178)

Percorrendo esse caminho, sabe-se que a história da modernidade iniciada no renascimento, representada em seu início por Descartes, fecunda o eu e o pensar consciente empreendendo uma grande aventura na edificação desse eu sustentado pelo liberalismo. A modernidade avança na medida em que se distancia de um Pai-Deus, destituindo-o enquanto Outro do eu enquanto censor e repressor das livres iniciativas desse eu; e, ao mesmo tempo, a autoridade discriminadora do que pode e do que não pode, enquanto referência para as decisões do eu. Enquanto o eu ganha dimensões de liberdade e independência, é anunciada a morte de Deus. O eu liberto do Outro, libera suas iniciativas e constrói a estrutura nuclear

da modernidade num eu consciente que a princípio se mostra potente, forte e revolucionário. A produção egóica da modernidade se consagra na ciência e nas revoluções produzidas por esta. A modernidade, edificando o eu, edifica a cultura do narcisismo. A estrutura do narcisismo é imaginária, feita de imagens. O espelho é o protótipo do imaginário, uma vez que a construção do imaginário refere-se à imagem do Outro. Diante do corpo do *enfans* despedaçado, a imagem do Outro desejante refletida no espelho integra essas partes construindo uma unidade, uma totalidade corporal, o eu do sujeito na identificação primordial ao desejo do Outro, conforme escreve Lacan no estádio do espelho (Lacan, 1936). A imagem que totaliza o eu antecipa e sustenta uma forma, dada a precariedade orgânica em que o *enfans* vive como experiência de angústia do horror da desintegração das partes do corpo. Sustentado pela imagem do outro, via olhar do Outro sobre si, marcado pelo desejo inconsciente desse Outro, o *enfans* se introduz numa forma unificada, de apaziguamento e do belo, tendo a impressão de ser um todo. Marcado pelo desejo do Outro, o *enfans* deseja o desejo do Outro que o ampara, numa condição de alienação. Entretanto, esse todo eu, imaginário, traz o Outro como seu duplo, já que o eu é o Outro, que não é o eu. O eu está sempre acompanhado de um Outro, estranho e familiar, alteridade, diferença e igualdade. Há então uma barra entre o eu e o Outro/do eu. O Outro do eu como inconsciente. Entre o eu e o Outro há ambiguidade, conflito, amor e ódio. A experiência narcísica do eu reside em reconhecer o que é igual ao eu, excluindo o que é diferente, estranho, e portanto ameaçador à integridade do eu. A experiência narcísica do eu é conservadora da integridade do eu. Ela encobre falhas e faltas, resguardando sua unidade sem fissuras, a imagem do belo, do perfeito. Essa imagem reveste a falta, construindo então uma unidade totalizadora sem faltas, correspondendo à onipotência do eu, onipotência narcísica. Entretanto, o eu encontra-se com o Outro, originando a oposição ao eu, a discórdia, o conflito, a falta no eu, que rompe assim a bela imagem do eu. Ao buscar eliminar o Outro que desorganiza o eu, o narcisismo é anti-social.

Conduz ao isolamento superegóico longe das relações sociais, pois estas implicam perda narcísica. O narcisismo enfraquece o tecido social simbólico em prol de uma falsa autonomia individualista e massificada do eu, que nada quer perder de sua imagem alienante que o massifica. Enquanto conservador, o eu procura defender-se numa racionalidade que busca incessantemente manter sua unidade totalizadora, excluindo o conflito, o diferente, o estranho.

O imaginário do eu barra, recalca aquilo que macula a bela imagem, que então se apresenta para o eu como aquilo que ele não pode ver. A imagem aliena o eu do Outro, o eu do inconsciente como Outro. Ela engana, mascara, de modo que aquilo que não interessa ao eu seja excluído, não apareça, fique velado. O imaginário é um tempo sem futuro, só com presente.

Daí decorre que o sujeito não é o eu, o sujeito é um Outro do eu, inconsciente, que o eu como estrutura primordial veda, uma vez que o efeito da marca do simbólico, do Outro desejante no sujeito, o cindiram, alienando-o deste Outro num eu consciente, o eu do Outro, fundando assim o inconsciente como Outro.

(...) que o inconsciente do sujeito é o discurso do Outro, eis o que aparece, ainda mais claramente do que em qualquer lugar, nos estudos que Freud consagrou ao que chama de telepatia (...). (Lacan, 1953, p. 266)

O eu e seu narcisismo, quando se defende do estranho, excluindo-o, defende-se assim do inconsciente, não o reconhecendo como seu Outro. Neste não reconhecimento o eu está fundido ao Outro de modo a cobrir a fissura entre o eu e o Outro. O Outro lhe aparece entretanto como seu duplo, apresentado por Freud como o estranho-familiar que o acompanha durante em sua existência.

É por isso que o inconsciente não é um acidente histórico, porque vocês devem saber já nestas alturas que o grande projeto da modernidade é acabar com o inconsciente. Ou seja, substituir este lugar da ignorância ao redor do qual o discurso social, época após época, se esmera em produzir uma borda discursiva, substituir este

buraco, tamponá-lo com um objeto positivizado. Um objeto de natureza tal que oculte a extensão de nossa ignorância recobrando-a com uma técnica. Tal é o projeto da ciência e da racionalidade modernista. (Jerusalinsky, 1998, p. 159)

A modernidade ocidental, edificada no narcisismo do eu racionalizado e massificado, fundada no movimento egóico das identificações primárias, idealiza em torno do eu a igualdade como seu pilar de sustentação, afastando-se do diferente e do estranho. Notamos isso hoje, por exemplo, diante da oposição Ocidente-Oriente e a investida do Ocidente em colonizar o Oriente pelas via da democratização. Nesse movimento ela tende a igualar a diferença sem reconhecê-la. Assim como sugere o discurso da educação inclusiva quando direciona esforços pedagógicos via estratégias e programas para promover a eliminação da exclusão.

As recomendações da Unesco permitem a interpretação de que, se o diferente se igualar ao modelo narcísico idealizado numa sociedade de massa, voltada para o consumo, cooptada pelo mercado financeiro, será então incluído.

Assim procedendo, a proposta da escola inclusiva esvazia a educação enquanto ato simbólico e enfraquece a eficácia do ato educativo.

A pedagogia científica e racionalizada chamada para operar a escola inclusiva faz a educação escolar sucumbir e não encaminhar seu projeto revolucionário. Os conhecimentos históricos a serem transmitidos mascaram-se em habilidades e comportamentos a serem instalados a partir de estímulos adequados fornecidos. O professor deixa seu lugar de transmissor da cultura, para ser motivador, estimulador dos alunos e modelador de comportamentos. A cultura-conhecimento iguala-se à programação; a educação enquanto ideal simbólico a ser transmitido em sua inscrição de vir-a-ser é suprimida, obscurecendo a dimensão de futuro. Em seu lugar ficam os objetivos e a programação... Assim as pedagogias científicas, num esforço compulsivo e repetitivo de “resolver” as mazelas do fracasso social da educação, produzem a educação escolar como sintoma social da moder-

nidade. Nesse empreendimento, as pedagogias, rompidas da matriz educacional, que lhes dá corpo e consistência, desfazem o que “ingenosamente” pretendem construir. Constituem-se como controle social orientado para os interesses dominantes que almejam englobar todos.

A educação escolar, nesse processo, se fixa num registro infantil narcísico, fragilizando seu ato de operar a passagem do sujeito para a sociedade dos adultos. Deixa de movimentá-lo para uma inscrição subjetiva num lugar social simbólico diferente da família. Ela infantiliza o sujeito quando suas práticas voltam-se para o prazer imediato nas atividades escolares, escondendo dos sujeitos e buscando eliminar do trabalho escolar as insatisfações, dificuldades, uma dose de sofrimento. Como se fosse possível aprender a ler e escrever só com satisfações, “naturalmente”, sem conflitos. Quando a educação escolar faz esse discurso, ela nega as vicissitudes e insatisfações humanas que envolvem a vida em sociedade. Dificulta a passagem do sujeito para uma vida adulta, do trabalho nas relações sociais. Apresenta para a criança um mundo ilusório, de imagens fictícias, que se sucedem sem ponto de parada, sem corte por onde um novo sentido pode emergir. Permanece fechada num imaginário pouco sustentável para a inscrição do sujeito no simbólico que constitui a sociedade e a cultura.

Nesse registro está a marca da moderna educação que podemos acompanhar destacadamente no ideário da chamada Escola Nova, que se mantém até hoje como modelo de educação na modernidade na qual se situa a escola inclusiva. Sua proposição, por exemplo, de que todos conteúdos escolares tenham aplicabilidade imediata, se não não têm validade, alimenta o infantilismo narcísico do aqui e agora, sem um tempo que separe o presente do futuro. Marcada pelo narcisismo, a escola nova dilui a diferença de gerações, pois congrega todos num mesmo tempo, o tempo da infância:

Os adultos dispõem considerável energia a fim de tranquilizar a criança quanto a sua importância e o amor que eles têm por ela, com intuito, talvez, de apaziguar a suspeita de que tenham efetivamente pouco interesse por ela. Esforçam-se por não lembrar a criança de sua imaturidade e dependência. Relutantes em reivindicar a autoridade da

maior experiência, os pais buscam tornar-se colegas de seus filhos. Cultivam uma aparência jovial e gostos jovens, aprendem a gíria mais recente e se lançam às atividades das crianças. Em suma, fazem todo o possível para minimizar a diferença entre gerações. Mais recentemente, passou a ser moda minimizar também as diferenças entre os sexos – mais uma vez – com a melhor das intenções. (Lasch, 1990, pp. 176-177)

Esse deslizamento subtrai o tempo entre tempo da diferença, onde o futuro é construído com trabalho, como insígnia de um tempo adulto, separado de um tempo infantil. Enquanto imaginizada e infantilizada, a educação escolar se enfraquece simbolicamente e omite de sua prática os conflitos que constituem o humano. Com ela se enfraquece a organização social e subjetiva, que passa a ser colonizada pela lógica do lucro do capitalismo financeiro globalizado – que engloba tudo num mesmo processo totalizante narcísico. Nessa direção, a educação escolar das intenções revolucionárias burguesas, que prometia a cidadania a todos, se enfraquece. A educação escolar passa a ser instrumento de poder político de uma minoria que detém o poder econômico do lucro de mercado, absorvendo num todo fictício e imaginário a todos. A educação escolar perde sua eficácia social. Reduz-se a hegemonizar o capital financeiro e o mercado de consumidores de massa num mundo onde os objetos de consumo imediato se dispõem a oferecer a satisfação e completá-la onde ela falta.

O mundo do gozo, onde a falta não pode aparecer e deve ser sempre velada, para uma vida moderna que não tem lugar para a angústia que a falta introduz. Um mundo onde não se pode sentir... falta.

Esse funcionamento produz a hipótese da educação inclusiva como formação de sintoma da educação na modernidade porque

Torna-se então compreensível que o eu também procure suprimir o estranhamento e isolamento do sintoma, utilizando-se de todas as possibilidades para, de algum modo, ligá-lo a si próprio e incorporá-lo à sua organização por meio de tais laços. Sabemos que esse tipo de esforço influencia o ato da formação de sintoma. (Freud, 1926, p. 12)

A formulação educação inclusiva ignora a função na qual a educação se constitui numa sociedade, onde já está *incluído* o qualificativo inclusivo. Seu discurso, ao se sobrepor sobre a educação enquanto inscrição simbólica do sujeito, investe no sentido de substituí-lo, buscando assim recobrir e mascarar a função social da educação e seu percurso histórico na modernidade, que desse modo fica oculto, esquecido-recalcado.

(...) formação de sintoma como sinônimo de formação substitutiva. Parece então claro que o processo de defesa é análogo à fuga através da qual o eu se afasta de um perigo que o ameaça de fora, e que constitui uma tentativa de fuga frente a um perigo pulsional. (Ibid., p. 57)

Os “excluídos” oferecem então um perigo, uma ameaça social. O contingente de “excluídos” de uma sociedade cuja lei é a da acumulação do lucro do investimento do capital, e sua lógica rege as relações sociais, oferece sem dúvida uma grande ameaça. Oferecem uma ameaça à unidade e manutenção totalizante do narcisismo financeiro do sistema globalizado. Uma forma de conter essa ameaça pode ser um discurso que imaginariamente se proponha a inclusão de todos...

Contudo o modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento econômico revelou-se profundamente desigual e os ritmos de progressos são muito diferentes segundo os países e as regiões do mundo. Calcula-se, assim, que mais de três quartos da população mundial vivem em países em desenvolvimento e se beneficiam de apenas 16% da riqueza mundial” (p. 70) (...) O maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a se sentir joguete dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, com risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas. (Delors, 2004, p. 50)

Laski (1973), analisando o percurso do liberalismo, também mostra essa mesma ameaça. No entanto, ele a coloca no processo histórico construído pelo próprio liberalismo, que “exclui” para nada perder e “ganhar mais”. Nessa dimensão, a ameaça é oriunda do processo interno gerado pelo liberalismo.

Não era natural para uma população, da qual poucos desfrutavam dos confortos da vida, acumular de maneira tão colossal. A guerra desvendou a possibilidade de consumo para todos e a futilidade de abstinência para muitos. Assim o ardil foi descoberto; as classes trabalhadoras talvez não continuem a renunciar a tanta coisa a as classes capitalistas, já sem confiança no futuro, talvez procurem desfrutar mais plenamente suas liberdades de consumo – enquanto durarem – e assim precipitem a hora de sua confiscação. (p. 185)

O olhar exposto à imagem do excluído torna-se assustador, produzindo a suspensão de sentido através da queda da imagem. Assiste-se à ruptura e destituição narcísica da imagem aprisionada à onipotência massificadora do eu.

Revela-se então o trágico, inassimilável da angústia. Retorno do recalcado, para além da imagem, revelando um vazio sem palavras. Na medida em que o lucro vale por si mesmo, o processo de coisificação massificador, de não simbolização, de vazio, é intensificado, produzindo o nada, a angústia.

Pode ser exemplificado na condição rotineira, na qual, por segundos, o sujeito vive um corte rápido no tempo, quando, dentro de seu automóvel confortavelmente instalado, é abordado impulsivamente por um “pivete” ou por um sujeito sem uma das pernas, andando de muletas. Este dirige ao cidadão no automóvel um pedido, via de regra de dinheiro. Ele surge para o cidadão como ameaçador, violento, agressivo, subvertendo a organização do cidadão em seu eu planejado, mesmo fazendo só um pedido. Mesmo sendo franzino, pequeno e subnutrido, marcado no corpo pelo membro que lhe falta, produz intensidades afetivas intoleráveis no cidadão. Nesse pedido está uma demanda de reconhecimento. Os vidros do automóvel sobem, edificando uma barreira entre o eu-cidadão e esse estranho-familiar Outro. Um vazio – angústia no cidadão diante do Outro como seu duplo; aquele que realmente o ameaça, o Outro do eu-cidadão, que o cidadão desconhece.

O sujeito abordado, entretanto, em sua rotina, pode ser um educador e empreendedor de programas de educação inclusiva...

Quando mais a cidade desenvolve as possibilidades de encontros, mais sós se sentem os indivíduos; quanto mais livres e emancipados das coações antigas as relações se tornam vazias, mais rara se faz a possibilidade de conhecer uma relação intensa. Por toda parte encontramos a solidão, o vazio, a dificuldade de sentir, de ser transportado para *fora de si*; de onde uma fuga para a frente de “experiências”, que mais não faz do que traduzir esta busca de uma experiência emocional forte. Por que não posso amar e vibrar? Desolação de Narciso, demasiado bem programado na sua absorção em si próprio para poder ser afetado pelo Outro, para sair de si – e, no entanto, insuficientemente programado, pois que deseja ainda um mundo relacional afetivo. (Lipovetsky, 1983, pp. 73-74)

Por outro lado, a angústia diante da privação possivelmente mobilizou o pivete e o aleijado em movimentos bruscos, impulsivos, e repetitivos, num automatismo quase mecânico da natureza, que sem nome e sem saber busca sobreviver compulsivamente além do princípio do prazer diante do Outro absoluto e desconhecido... No mais além onde está a angústia diante do horror da morte, assustadora como outra face da vida, que o eu-pivete ou eu-aleijado encontra como não existência, ele busca na repetição compulsiva. Encontro do eu-pivete ou eu-aleijado com o eu-cidadão como trágico encontro com o Outro, sem a máscara protetora da imagem. Encontro com a desfiguração do Outro que desfigura o eu. Encontro com a morte. Morte da imagem, encontro com o real.

Cena que em Freud pode ser tomada da seguinte forma:

Se o ato do recalçamento nos mostrou a força do eu, por outro lado testemunha a sua impotência e o caráter não influenciável da moção pulsional do isso. Com efeito o processo que se tornou sintoma por obra do recalçamento afirma agora sua existência fora da organização do eu e independente dela. (Freud, 1926, p. 11)

Retomando a letra freudiana, Lacan olha para a cena desse encontro apontando para o simbólico da seguinte maneira:

Quanto ao primeiro sujeito, para quem o termo *acting out* assume seu sentido literal, vocês têm de fazê-lo reconhecer onde se situa sua ação, uma vez que ele atua fora de si mesmo. Quanto ao outro, vocês

têm de fazer reconhecer no espectador, invisível do palco, a quem o une a mediação da morte. (Lacan, 1953, p. 305)

Mais adiante destaca:

A liberdade do homem inscreve-se inteira no triângulo constitutivo da renúncia que ele impõe ao desejo do outro, pela ameaça da morte para o gozo dos frutos de sua servidão – sacrifício consentido de sua vida pelas razões que dão à vida humana sua dimensão – e pela renúncia suicida do vencido, que frustra da vitória o mestre/senhor que ele deixa entregue à desumana solidão.

Dessas imagens da morte, a terceira é o supremo desvio pelo qual a particularidade imediata do desejo, reconquistando sua forma infável, encontra na denegação triunfo. E é preciso reconhecemos o seu sentido, pois com ela nos confrontamos. Ela não é, com efeito, uma perversão do instinto, mas aquela afirmação desesperada da vida que é a forma mais pura em que reconhecemos o instinto de morte. (Ibid., 1953, p. 321)

O eu emerge aí despojado de suas máscaras, fora da massa que o aliena. Onde a imagem não engana, num tempo do des-engano, através da certeza do engano. Produz o horrível da nudez do eu. Colapso da imagem, ausência, falta de forma, a queda do objeto investido, angústia do real. “Há uma angústia do real do trauma que se torna condição de possibilidade do recalque e que alimenta a angústia do desejo” (França, 1997, p. 27)

A angústia enquanto encontro com o vazio implica um caminho aberto para a formação do sintoma, pois produz de imediato, diante do assustador, o recalque do assustador diante da falta de significação que ele provoca.

A proposta da educação inclusiva de Salamanca, ao se colocar de imediato como discurso encobridor das diferenças, dos conflitos, propondo-se eliminar a exclusão através de um discurso massificante como formação substitutiva sintomática diante da presença do nada do real, veda a angústia. Esforça-se nessa direção através de uma série de recomendações que se apresentam na mesma posição, como formações sintomáticas. Repetidas compulsivamente na medida em que o eu narcísico da modernidade não dá conta de defender-se da

ameaça dos “excluídos”. Essa compulsão à repetição se verifica em busca de sentido diante do *non sense* da angústia e como uma fuga da angústia, pois

(...) toda formação de sintoma só seria empreendida para escapar da angústia; os sintomas ligam a energia psíquica que de outra forma seria descarregada como angústia, de tal modo que a angústia seria o fenômeno fundamental e o problema principal da neurose. (Freud, 1926, p. 56)

Na sociedade globalizada pelo mercado financeiro dirigido para o consumo compulsivo não faltam objetos disponibilizados para o consumo, vedando o sentimento de angústia e assim desejo (inconsciente) do sujeito. O tempo da modernidade infantilizada no narcisismo racionalizado do eu, é um tempo de exorcização da angústia produzindo seus antídotos como prozac – remédios da felicidade –, para que a satisfação narcísica infantil se mantenha ou seja repostada ali onde ela é insatisfação. Assim, as multinacionais farmacêuticas globalizadas se alimentam do resto como o excluído da simbolização que elas mesmas produzem no império do lucro coisificado na mais-valia do gozo.

Não faltam também os aconselhamentos psicológicos que enaltecem racionalmente o ego narcísico infantilizado, bem como programas sociais que intencionam promoção do bem-estar de todos.

Na sociedade de bens vão encontrar ao sair, no pavimento de todas as esquinas, atrás de todas as vitrines, uma proliferação desses objetos, objetos feitos para causar o desejo de vocês, na medida em que agora é a ciência que os governa. (Lacan, 1992, p. 153)

Dentre eles existem e são fabricados vários “produtos-programas educativos” que prometem a inclusão.

Nesse círculo metonímico por onde o desejo se movimenta, a angústia se dissipa, o alimenta e o afasta pela via do sintoma do mais gozar. Esse mais gozar do discurso da educação inclusiva impede a simbolização do desejo inconsciente e assim sustenta a proposta de inclusão da declaração de Salamanca. E numa hipótese complementar a esta, a angústia que a exclusão promove indica sua

privação de simbolização, produzindo o discurso da inclusão como formação substitutiva sintomática.

Além disso, a angústia diante da ausência de significação recoloca o desejo revelando uma verdade fundante do sujeito, embora lhe seja estranha, a verdade que o constitui como sujeito desejante no desejo do Outro:

Em outro momento indiquei que a maioria dos recalcamientos com os quais temos de lidar no trabalho terapêutico são casos de pressão posterior. Pressupõem *recalcamientos originários* acontecidos anteriormente e que exercem sua influência atrativa frente a uma situação mais recente. (Freud, 1926, pp. 7-8)

A formulação que Freud faz da angústia, segundo a análise de Joel Birman, em *Ensaio da Teoria Psicanalítica*, citado por França, inaugura uma outra razão:

Freud inaugura outra ordem de razão, onde o sentido que estava sendo considerado não se regula por uma concepção de verdade em contraponto ao falso, pois uma outra realidade, a realidade psíquica, que passa a ser suporte e referência da verdade singular e da subjetividade. Isto significa o valor de convicção subjetiva que Freud escuta em sua clínica, revelando através de sua intensidade afetiva e sua capacidade expressiva de desordem, manifestada sob a forma de angústia. (França, 1997, p. 28)

A angústia, da maneira como Freud a formula, testemunhando uma verdade fundante do sujeito, supera a normalização positivista da verdade encontrada nas imagens massificadoras e unificantes do eu narcísico, para ser encontrada no desconhecido do desejo (do Outro) que se manifesta no sintoma que demanda significação.

A formulação da hipótese do sintoma da educação inclusiva pode revelar, nos lapsos, contradições, vazios de seu discurso, a verdade do desejo (do Outro) que funda e mantém esse discurso diante da angústia do real como não simbolizado. Vazio de angústia que se abre *entre* um e Outro: “includores-excludores” diante de “excludores-includores”, uma *outra significação* possível, desde que haja um lugar de escuta da angústia...

Referências

- Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais Acesso e Qualidade, 1994.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez, 2004.
- FRANÇA, M. I. *Psicanálise, estética e ética do desejo*, São Paulo, Perspectiva, 1997.
- FREUD, S. “Lo ominoso”. In: *Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- _____. *Inibição, sintoma e angústia*. Porto Alegre, ed. da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 1926.
- _____. “Más allá del principio de placer”. In: *Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- _____. “El malestar en la cultura”. In: *Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- HORKHEIMER, M. *Eclípsa da Razão*. Rio de Janeiro, Editorial Labor do Brasil, 1976.
- JERUSALINSKY, A. O sujeito infantil e a infância do sujeito. *Estilos da Clínica*, ano III, n. 4, 1998.
- LACAN, J. (1936). “O Estado do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência analítica”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998 (1949).
- _____. *O Seminário, Livro 4 – A relação de objeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995 (1956-1957).
- _____. *O Seminário, Livro 10 – A angústia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005 (1962-1963).
- _____. *O Seminário, Livro 17 – O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992 (1969-1979).
- _____. “Função e campo da fala e da linguagem”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998 (1953).
- LASCH, C. *O mínimo Eu*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- LASKI, H. *O liberalismo europeu*. São Paulo, Mestre Jou, 1973.
- LIPOVETSKY, G. *A Era do Vazio*. Lisboa, Relógio D’água, 1983.
- MARX, K. *O dezoito Brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro, 4 ed., Paz e Terra, 1978.
- SOBOUL, A. *A Revolução Francesa*. São Paulo, Difel, 1979.

