

# Inclusão e Subjetividade: projeto moral ou ético \*

Sandra Dias \*\*

## Resumo

O texto explicita os ideais e a ética que nortearam o campo da educação desde os seus primórdios, a fim de situar a origem do movimento de inclusão. Critica o conceito de educação inclusiva a partir dos fundamentos filosóficos da educação. Situa o traço mensurável como elemento segregador da exclusão de crianças com deficiência e a escola com território de exclusão social. Utiliza a psicanálise como crítica ao conceito de homem que fundamenta a Educação e as práticas pedagógicas na pós-modernidade, pois a ruptura com a tradição metafísica em favor do discurso científico elidiu a questão do sujeito e constituiu um discurso no campo pedagógico que apagou as diferenças. Situa como modelo norteador do paradigma da escola inclusiva uma teoria educacional enlaçada à ética e à subjetividade para que a inclusão não se torne um projeto moralizador ou nova retórica em educação.

**Palavras-Chave:** Inclusão, Exclusão, Educação, Subjetividade, Moral, Ética, Psicanálise.

## Abstract

This paper is a discussion of the ideals and ethics that guided the education field since its beginning to establish the origin of the movement for Inclusion. It scrutinizes the concept of "inclusive education" from the perspective of the philosophy of education. It establishes a measurable threshold as the segregating element in the exclusion of handicapped children and defines the school as an area of social exclusion. It uses psychoanalysis as a tool to criticize the idea of human defined Education and pedagogical practices in post-modernity, considering the break with metaphysical tradition that thrived in the scientific tradition, suppressing the issue of the Subject and building a discourse that obliterates differences in the pedagogical field. Defines Ethic and Subjectivity as guide lines for the paradigm of Inclusive Education so that it does not become a moralizing or new rhetorical approach to the education field.

**Key-words:** Inclusion, Exclusion, Education, Subjectivity, Moral, Ethics, Psychoanalysis

---

\* Texto publicado na revista **Educação e Subjetividade**, ano 1, n. 2, 1º sem. 2006 (Revisado em Outubro de 2008).

\*\* Dra. Sandra Dias, Professora Titular do Depto. de Psicodinâmica PUCSP.  
Contato: [sandra.dias@uol.com.br](mailto:sandra.dias@uol.com.br).

A Unesco considerou o tema da Diversidade como o foco de política e trabalho na atualidade. A Unicef assumiu o compromisso ético de ajudar a pautar políticas públicas usando a educação como instrumento de transformação social. O governo promulgou leis que visam à inclusão na escola e no trabalho de portadores de necessidades especiais.

Criou-se um novo paradigma nas ciências humanas: a inclusão visando orientar os projetos e ações no âmbito do trabalho que envolve o humano. O campo da educação foi o pioneiro nesse movimento de reconhecimento tanto da diversidade como da desigualdade social que impera na sociedade contemporânea. Isto foi possível porque a educação, ao assentar as bases da pedagogia moderna, o fez sobre fundamentos filosóficos que não variaram desde Comenius: “*a educação na escola deve ser universal*”.

### ***Os princípios filosóficos da educação e as práticas pedagógicas***

Para Comenius, o preceito máximo da educação era “*nas escolas é preciso ensinar tudo a todos*” (2002, 95). Acoplado a isso, ele lançou um conjunto de postulados que permitem situar o princípio ético que rege a educação na sua origem como doutrina moderna: “*O homem para ser homem precisa ser formado*” (2002, 71) e essa formação só pode ser dada na primeira infância (2002, 77). Assim, a educação é necessária para que o homem aceda a sua humanidade, devendo, portanto, ser universal, como direito a todo ser humano de superar sua natureza animal. O tempo em que isso se produz se dá na primeira infância até a juventude. Comparando o homem com a árvore frutífera, Comenius situa no governo político e eclesiástico o dever de salvar o gênero humano e coloca a urgência no plantar, podar e irrigar para que o mal seja eliminado na sua origem. (2002, 80-81)

Comenius busca dar à prática de ensino um caráter científico. Para tanto cria procedimentos organizados de forma sistemática a serem utilizados na sala de aula, técnica que ficou conhecida como Didática. Ao ser publicada a Didática Magna, em 1657, com seu princípio de ação que toma a educação como processo de humanização pacífica (Barros, 1971, 126), já havia se instaurado no velho continente a primeira educação obrigatória, em 1619, na região de Weimar. Por sua vez, no novo continente – EUA, em 1647, a lei escolar já era obrigatória em Mass. O pensamento pedagógico moderno nasce sob o princípio de educação para todos. Mas, se a educação em seu princípio é universal, como pode ser situada a questão da desigualdade no seu âmbito?

Rousseau foi um dos teóricos da educação que acentuou a relação entre educação e política, e centrou seu discurso no tema da educação da infância na idade moderna. Ele buscou situar o campo das desigualdades entre os homens “*Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdades: uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens*” (2005, 31). Esta divisão feita em 1755, marca os diferentes privilégios de que gozam alguns indivíduos, mais poderosos, em detrimento de outros que devem obediência. O filósofo inicia seu discurso com a questão “os que mandam valem mais do que os que obedecem?” (2005, 31”).

Rousseau faz parte do movimento que pregou uma educação laica, gratuitamente

oferecida pelo Estado a todos e baseada numa formação cívica e patriótica, segundo o modelo democrático. Condorcet, outro filósofo, propõe o ensino universal como forma de eliminar a desigualdade. Antes desses iluministas, já havia pensadores que apontavam para a importância da educação na formação do homem. Kant, por exemplo, acreditava que o homem é o que a educação faz dele através da disciplina, didática, formação moral e cultural. Para ele, o homem tem que se civilizar para corresponder à natureza. O reconhecimento e o debate sobre a universalidade da educação e as desigualdades entre os homens instauram o ideal democrático da educação, “ensinar tudo para todos”, como imperativo ético e pilar que sustenta a pedagogia como disciplina subordinada às ciências da educação. Em que ponto do caminho esse ideal se perdeu para que se instaurasse no século XXI um novo paradigma que, na verdade, é o retorno do princípio ético da educação moderna?

No hiato entre a criação da escola pública burguesa e a escola inclusiva das pós-modernidade aberta à diversidade, encontramos na concepção pedagógica moderna de “criar o homem novo pela educação” linhas de pensamento que se desenvolvem a partir da questão de “qual o tipo de educação adequada ao homem novo” em duas direções: uma faz do educando seu ponto de partida, enquanto outra “se eleva a partir do problema da escola, da questão da organização de um sistema de educação” (Barros, 1971, 136). Os esforços na resolução dessas temáticas levarão a duas novas direções: uma que cuida da “questão do desenvolvimento do educando, procura constituir o programa de ensino em função da psicologia real do aluno” (Barros, 1971, 137), e outra que postula que a educação comum como a base da república e como um instrumento que viabiliza a eliminação das desigualdades.

A herança deixada pelos pensadores educadores do século XVII abrange duas formulações sobre o homem: uma em que a psicologia do educado fornece a base da educação, e outra que pensa em termos de direito, e não de fato, tendo por base a imagem do cidadão (Barros, 1971, 137). O sistema de ensino para a primeira deve formar o cidadão livre para a vida democrática e, para a segunda, deve estar em função do problema da psicologia do educando. Ao integrar a noção de desenvolvimento histórico à noção de desenvolvimento individual, Comte dá à educação uma dimensão nova. “Porque há um desenvolvimento do espírito do homem, há também um desenvolvimento do espírito humano” (Barros, 1971, 138). A educação espontânea da humanidade é paralela ao desenvolvimento do espírito do homem, é a marcha do espírito do indivíduo que regula o da humanidade, “se é no homem, enquanto ser biológico, que está o esboço da ordem que só a humanidade, pelo progresso, pode levar da potência ao ato, a educação é possível sempre e sempre está ligada ao estágio por que passa a humanidade” (Barros, 1971, 139). A integração do indivíduo na humanidade, com a conseqüente integração da humanidade no indivíduo, é o resultado da educação positiva (Barros, 1971, 141). A educação é integral (ativa, estética, intelectual e moral) e não visa só submeter a inteligência às leis de seu próprio desenvolvimento, mas conduzir à dupla integração do indivíduo na humanidade e desta naquele, para formar o homem. Por isso, a recusa à educação é uma forma de doença, e aceitar a ordem e a educação é saúde. Comte situa como motivação por parte do indivíduo para a recusa à ordem definitiva e à educação universal, não uma escolha ética, mas a conseqüência da doença, de ruptura do estado de saúde. A liberdade envolvida na recusa é causada por uma desordem (Barros, 1971, 146), e como a própria recusa é uma doença, há de ser tratada pedagogicamente, já que a educação é a medicação por excelência (Barros, 1971, 148).

A doutrina pedagógica moderna se afirma como filha de Rousseau que reconheceu o valor e a especificidade da infância e cuja teoria da educação enlaça um conjunto que abrange a psicologia e a ética. Mas, embora predomine a idéia de que para se conhecer o homem em sua natureza é necessário acompanhar o desenvolvimento do seu espírito, o desenvolvimento psicológico não serve de fundamento das leis éticas que determinam o fim da educação (Barros, 1971, 165-169). A pedagogia moderna visar formar o homem para si mesmo, mas isso pode significar sua integração autônoma numa humanidade ideal, cujo conceito vem se forjando ao longo da história, quando se pensa o homem em termos éticos. Mas pode significar também que não há consideração ética, pois formar para si mesmo pode ser formá-lo para suas inclinações e instintos, ainda que disciplinados pela vida social. No primeiro modelo ter-se-ia um projeto ético e, no segundo, um projeto moralizador.

Pestalozzi, seguidor de Rousseau, apresenta a escola elementar voltada para os muito desprotegidos. Compara o ofício do educador à arte do jardineiro: ele vigia para que nenhuma força externa obstaculize o desenvolvimento, ele fiscaliza para que o desenvolvimento siga seu curso: a criança é um organismo que se desenvolve segundo leis definidas e ordenadas. (Eby, 1978, 388). Ele busca alicerçar a pedagogia numa teoria do desenvolvimento orgânico (natural), moral e religioso. Embora postulasse que o desenvolvimento fosse harmonioso, Pestalozzi desenvolveu uma concepção em educação para o alicerce do seu método pedagógico que procedeu a uma psicologização da educação. O método de educação é seguir uma única regra: a da natureza. Mas, ao desenvolver sua pesquisa, acabou se centrando no desenvolvimento intelectual, tomando como ponto de partida a idéia de que a impressão sensorial da natureza é a única base da instrução humana, porque é o único alicerce verdadeiro do conhecimento humano (Eby, 1978, 389)

“O movimento que Locke começou fazendo da criança o centro da prática e da teoria educacional que Rousseau estabeleceu, (...) , que Pestalozzi trouxe para a escola e tornou concreto nas mãos dos professores” (Monroe, 1969, 290) Herbart tornou permanente, dando-lhe uma base científica. Ele unifica o desenvolvimento e a vida mental sob o modelo de uma psicologia das faculdades. Sua pedagogia científica baseia-se numa doutrina filosófica, a psicologia do mecanismo das representações. Ele distingue a instrução, cuja função é formar o pensamento, da educação que forma o caráter, e subordina a educação à primeira. A instrução fornece idéias ao espírito, estabelece as relações que conduzirão à ação (Monroe, 1969, 297). O objetivo da educação é ético (liberdade interior e caráter moral) e sua natureza consiste em fornecer ao espírito representações e experiências, para completar o círculo do pensamento. O educador deve formar o caráter moral com base no desenvolvimento da vontade. Isto é possível através da instrução educativa, a moralidade depende do conhecimento. Sua proposta acentua o valor da vontade e do interesse, bases do conhecimento.

Assim, Herbart trouxe “à idéia dum processo científico de instrução, a base científica da organização do currículo; e a idéia da formação do caráter como alvo de instrução, a ser alcançado cientificamente por meio do uso do método e de currículo” (Monroe, 1969, 365). A educação fundada como corpo científico a partir da organização da instrução, iniciada por Comenius, a partir de Herbart faz um fechamento no seu horizonte, pois reduz o educacional ao instrucional (ensino formal). Essa tendência científica implicou a revisão do conceito de educação; se ela passou da concepção da educação como esforço e disciplina para a concepção de processo natural determinado inteiramente pelos interesses da criança, a nova tendência reconcilia o interesse com o esforço (vontade), com base na prática educativa (Monroe, 1969, 368). O interesse é o ponto de partida do processo

educativo e o esforço é essencial para o resultado, mas nem um deles pode ser um fim em si mesmo ou guias para o processo educativo.

Ao postular que a tarefa do ensino é organizar os interesses e desenvolver a vontade direcionando-a à formação do caráter moral do educando, Herbart enxertou a ética na educação, dependendo dos conhecimentos da psicologia da aprendizagem. Ao postular que a educação não é nada sem a instrução, inverteu o pressuposto que até então dirigia a educação: é dos ideais da educação que se postulam problemas que serão resolvidos pelo ensino. Trata-se aqui de uma questão epistemológica fundamental: “ou consideramos a educação um projeto global, político, de formação de cidadãos, que reivindica meios de ensino para concretizar-se, ou consideramos, conforme Herbart, que será a instrução que deve organizar as percepções que irão, na totalidade, compor a educação” (Franco, 2003, 29). Embora em Herbart se ressalte o empenho da pedagogia se constituir como ciência, “ela ainda é uma ciência filosófica e institui um início de uma pesquisa epistemológica em educação” (Cambi, 1999, 431)

Os avanços na teoria e na prática da educação do século XVIII são transformados em norma jurídica pela Revolução Francesa: o Plano Nacional de Educação (1793) transforma a educação em um direito de todos e dever do Estado. Enlaça-se assim educação e política. Em Durkheim, a sociologia determina os fins da educação. A pedagogia e a educação não são mais do que apêndice da sociedade e sociologia, sendo a educação um esforço contínuo para a vida em comum, exercida pelas gerações adultas.

Da base científica da educação assentada numa psicologia experimental com modelos mecânicos e matemáticos, fornecida por um modelo positivista, inicia-se a expansão de uma pedagogia científica que perseguirá o ideal positivista de Comte, em que o conhecimento só se dá pelo método de experimentação, que se organiza por meio da observação direta da experiência sensível. A educação, ao se afirmar como ciência, se confunde com a pedagogia e abandona a filosofia como parâmetro ético para assentar as suas bases no enfoque científico-técnico ou histórico-crítico. Duas novas correntes epistêmicas se colocam em educação: uma pedagogia pragmática-utilitarista e uma pedagogia dialética (Franco, 2003,32).

Ziller, discípulo de Herbart, abriu o caminho ao propor o Processo Educativo como Ciência e a Pedagogia como Tecnologia. A pedagogia definida como produtora de tecnologia, racionaliza as ações pedagógicas e se distancia das reflexões sobre os valores dos processos ético-sociais e dos sentidos do educar. Seu fim passa a ser organizar estratégias que garantam a previsibilidade de seus resultados, e a educação passa a ser uma ciência que se assenta na psicologia e sociologia experimental.

Depois da criação da escola burguesa, somente o movimento da Escola Nova, influenciado por Dewey, a partir dos ideais liberais, apresentará uma renovação da educação no que tange ao pedagógico e ao escolar. Ele funda a pedagogia numa concepção pragmática-utilitarista, criticando a valorização da transmissão dos conhecimentos da escola tradicional, minimizando o papel do professor e enfatizando a importância da experiência e do processo. Para isto fundamenta o ato pedagógico na ação, a aprendizagem se dá pela atividade da criança e o aluno era o autor da própria experiência (Gadotti, 2002,142). Dewey priorizou o aspecto psicológico da educação em detrimento da análise da organização capitalista da sociedade, fator fundamental na determinação da estrutura educacional. A educação seria então um “processo de reconstrução da experiência enriquecida socialmente pela experiência individual, que dá em troca, ao indivíduo, maior controle de suas próprias forças” (Monroe, 1969,371). O problema da educação é a

harmonização dos fatores individual e social: o “processo de conformar o indivíduo a um dado padrão ou tipo social, de tal modo que as suas capacidades inerentes sejam desenvolvidas, sua maior utilidade e felicidades alcançadas, e, ao mesmo tempo, conservando o supremo bem-estar da sociedade” (Monroe, 1969,371).

Ozmon e Craver apontam que Dewey foi muito distorcido por seus seguidores (2004, 163), mas o fato indiscutível é que negou à filosofia o papel de orientadora prévia dos problemas da educação e de instituir seus fins, porque no seu sistema a filosofia devia trabalhar no sentido instrumental, regulando e acompanhando os fins alcançados (Franco, 2004,39). Ele situou a inteligência e o pensamento em uma posição central na sua teoria: a inteligência se desenvolve na atividade intencional que lida com problemas e deve chegar a soluções. O professor deve ajudar o aluno a reconhecer seus interesses e torná-los operativo. Como a educação cognitiva é central, “a formação da inteligência se dará através de um curriculum de estudos que coloca em suas próprias bases a ciência.” (Cambi, 1999, 553), através da ciência o pensamento se prepara para enfrentar situações problemáticas e resolvê-las, adestramento que se dá na formação escolar.

Portanto, essa filosofia da experimentação que submete o pensamento à ação, “cabendo à inteligência o papel de transformador da realidade no sentido utilitarista e colocando a reflexão a partir de problemas dados e posteriores à ação” (Franco, 2004,39), alavancou o estabelecimento da pedagogia como um campo científico e experimental separado da filosofia e independente da política. Institui-se um saber pedagógico que, alicerçado nas ciências positivas que tratam do homem (a fisiologia, a antropologia, a psicologia) e da sociedade (a sociologia, a etnologia, a criminologia), “renova seu método e seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulado em conhecimentos baseados em fatos” (Cambi, 1999,498)

A pedagogia por um lado se ideologiza e, por outro, se hiper-especializa. Nasce a pedagogia com acento científico, supervalorizando as técnicas e métodos científicos como meios de contornar os obstáculos. A nova metodologia aplicada às teorias educacionais e aos problemas da educação ocasionou a modificação do currículo, que passou de um programa humanista tradicional para um programa mais realista, prático e técnico. A pedagogia experimental se expande na Europa e nos Estados Unidos e se produzem estudos sobre o ensino, a didática e sobre os aspectos psicológicos da educação.

### ***O traço como elemento de segregação social***

A tentativa infrutífera de Herbart em aplicar o cálculo matemático à evocação de idéia foi retomada por psicólogos que utilizaram, com sucesso, instrumentos de mensuração em elementos sensoriais de reação de tempo, de memória e outros traços psicológicos, dando origem aos testes e medidas psicológicas que modificarão definitivamente o cenário educacional e escolar. É na Europa que a pedagogia experimental se institucionalizará com Alfred Binet (Cambi, 1999, 582), psicólogo designado, em 1904, pelo Ministro da Instrução Pública da França, para encontrar um método científico de distinguir, nas escolas, as crianças anormais a fim de separá-las das demais (Eby, 1978, 558). Nasce assim a chamada idade mental, uma classificação das crianças em: idiota, imbecil, débil e normal. A evolução dos testes permite a invenção do Quociente de Intelectual, correlacionado aos “scores” obtidos nos testes de inteligência, e de uma

classificação do desenvolvimento mental a partir de normas estatísticas. A criação de instrumentos para medir e classificar a obtenção de produtos ou respostas observáveis, permitiu à educação passar a uma exclusão sistemática de um contingente de crianças que não cessou de crescer ao lado de uma proliferação de medidas educacionais (métodos e escolas) para o atendimento desses alunos, classificados como fora da normalidade e adjetivados como deficientes.

A primeira obra sobre educação de deficientes foi editada em 1620, a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos foi fundada em 1770, a de cegos em 1784, e o método Braille, criado em 1829 na França. Na Alemanha, em 1801, o médico Itard publica o primeiro livro sobre a educação de um retardado, seguido de inúmeros estudiosos que vão estabelecer o campo da Educação Especial. Em tal campo, os métodos e técnicas utilizados auxiliarão, através de instituições especializadas, crianças portadoras de lesões graves que não acompanham o processo educativo normal (Mazzota, 2005, 17-24). Ainda na Alemanha, em 1832, aparece a primeira instituição de educação para deficientes físicos. No Brasil, o primeiro atendimento escolar especial se deu no Rio de Janeiro, em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos meninos Cegos.

Há uma diferença radical entre o nascimento da educação especial a partir do desafio da própria prática educativa e o modelo médico-pedagógico desenvolvido por Binet, o qual gerou, a partir de 1905, os centros especializados, alicerçados na teoria psicológica positivista que tem como pilar a noção de inteligência enlaçada a uma teoria do desenvolvimento orgânico. Ao tomar os produtos dos testes psicológicos como “scores” reais da inteligência da criança, excluiu-se o dado de que os testes são baseados em raciocínios e habilidades que supõem conhecimento. Não há medida possível de inteligência que não implique algum conhecimento e, portanto, a ação da cultura. Dessa forma, as crianças excluídas pelos testes refletem sua própria inserção cultural mais do que sua competência, fator ideológico que essa concepção ignora. Isso permitiu uma segregação baseada na competência, enquanto produto ou realização de um conjunto de tarefas, que pretende ser representativa do universo daquela idade, já que os testes refletem somente a resposta da criança a esse universo cultural do teste.

Ignorando o viés ideológico dos testes psicológicos, a psicologia e sociologia da educação fundamentaram o campo da educação, ao constituir uma classificação que implicou uma nosografia que situou o quadro da deficiência mental como um padrão sujeito a métodos específicos. Enquanto o início da educação especial, de cegos, surdos-mudos e deficientes físicos, se assentou nos traços visíveis, diagnosticados pela medicina na tentativa de contornar o obstáculo orgânico-funcional, a nova educação especial para crianças com dificuldades de aprendizagem se baseou num modelo que segregava a partir de uma classificação baseada num déficit mental, traço mensurável, que traz embutido a conduta adaptativa da criança (Gómez-Palacio, 2002, 42). A deficiência ou atraso mental tomado como traço concreto, visível apenas através de uma escala de mensuração a partir de padrões estatísticos, trouxe incorporado o conceito de conduta adaptativa. Isto se torna claro quando se constata que os primeiros trabalhos sobre o atendimento médico-pedagógico publicados no Brasil, por volta de 1915, referem-se a Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência ou Crianças Mentalmente Atrasadas (Mazzota, 2005,30).

A infância retardatária é aquela cujo Quociente Intelectual se acha abaixo de 90, os normais estariam na faixa de 91-110, e os gênios ou superdotados na faixa acima de 110. Os atrasados mentalmente abrangem a faixa entre 89-70, os limítrofes ou lentos de

aprendizagem a faixa 69-55, os atrasados leves a faixa 54-40 e os atrasados mentais severos apresentavam “score” menor que 40. A cada faixa se supunha uma dificuldade de aprendizagem cognitiva e de atividades de vida diária que só podiam ser superadas mediante métodos e técnicas específicas levadas a cabo por professores especializados, num ambiente protetor e isolado das crianças normais, porque os atrasados apresentavam uma limitação significativa da eficácia individual em relação ao padrão de maturação, aprendizagem, dependência pessoal e responsabilidade social esperada para o seu grupo de idade .

Por conseguinte, o desenvolvimento de estudos da mente, levados a cabo por psicólogos baseados numa filosofia pragmática-instrumental, teve impacto decisivo sobre os métodos pedagógicos originando uma concepção em educação que isolou um traço, visível por mensuração baseada em tratamento matemático-estatístico – o atraso mental, criando uma nova categoria de alunos. Mesmo as críticas subseqüentes aos testes, a denúncia do seu fator ideológico, a incorporação dos dados culturais, familiares e históricos não eliminaram esse viés, pois a educação passa a ser dividida entre educação regular e educação especial. Esta, composta por métodos e técnicas especializadas para um tipo especial de alunos, não cessará de crescer no tocante aos alunos considerados deficientes mentais.

A idéia de mensuração da inteligência permitiu isolar um traço, concreto e visível através de uma mensuração matemática, que, comparado a uma padronização estatística que instituiu normas para o desempenho de uma criança de acordo com a idade cronológica, permitiu estabelecer o que é normal ou anormal em termos de desenvolvimento mental. Ao se comparar a produção, medida em “scores” obtidos através de respostas à tarefas e problemas apresentados no momento da testagem, pode-se situar a criança numa classificação. Esta classificação acabou funcionando como etiqueta que deu não só o lugar da criança no contexto educacional (no sistema de ensino e na escola) como estabeleceu as possibilidades e limites do seu desenvolvimento mental. O traço de inteligência se torna não só o traço que identifica a criança num dado momento cronológico, mas também passa a ser um traço absoluto que define o ser da criança. O homem em sua humanidade, o homem no seu desenvolvimento do espírito, é substituído por um pólo de atributos, quantificáveis e mesuráveis, que nomeados o definem. Assim, a psicologia experimental fundamentou e realizou o ideal da educação positivista e sensorialista, mas operando uma distorção, pois fez uma redução do espírito ao psíquico, e do psíquico ao desenvolvimento intelectual, ocasionando o afastamento da educação em relação à filosofia que a apoiava e que enlaçava a ética à educação no desenvolvimento do homem.

### ***A escola como território de exclusão social***

Em 1992, a Associação americana (apud Gómez-Palacio, 2002, 43) redefiniu o atraso mental como “uma limitação substancial no funcionamento real do sujeito. Caracteriza-se por uma diminuição significativa do funcionamento intelectual com limitações adaptativas, em duas ou mais das seguintes áreas : comunicação, cuidado de si mesmo, vida diária, habilidades sociais, participação na comunidade, autocontrole, saúde e segurança, o uso funcional de conhecimento acadêmico, tempo livre e trabalho“.

Suavizar as implicações desse modelo, situando que o atraso mental não é um traço absoluto do indivíduo, mas uma expressão da interação entre a pessoa com determinado funcionamento intelectual e seu entorno, que não se classifica o indivíduo pelo seu Q.I., mas pelo tipo e intensidade de apoio de que necessitam (Gómez-Palacio, 2002, 44), não eliminou a segregação que isola o sujeito no contexto da escola. Nem mesmo a idéia de que há que se considerar a diversidade cultural e lingüística, assim como as diferenças nos aspectos comunicativos e comportamentais, ou que ao lado das limitações adaptativas específicas coexistem potencialidades, habilidades e capacidades em outras áreas, conseguiu eliminar o fato de que esses alunos são diferenciados a partir de um traço isolado e por isso excluídos do contexto da infância normal.

A educação, ao optar por uma filosofia pragmática-utilitarista, permitiu que a escola se transformasse num território de exclusão social das crianças que não se encaixam nos padrões normativos da pedagogia moderna. Esta, alicerçada na psicologia centrada na consciência, aquisição de conhecimentos e habilidades e numa visão social que situa o cidadão adaptado ao padrão comum, traiu o seu princípio fundamental: formar o homem em sua humanidade. Pressuposto este que implica negar a redução do espírito às funções intelectuais ou a um pólo de atributos.

O propalado reconhecimento das diferenças na Educação Especial, a partir do qual se isolava um traço para poder melhor educar, respeitando a particularidade e assim manter a humanização no campo educativo não passou de retórica. As crianças, ao serem classificadas e isoladas com objetivo de apoios e serviços diferenciados, que respeitassem seus ritmos e tempos de aprendizagem, sua diversidade cultural e lingüística e também suas características de personalidade, acabou por gerar um ensino que não só segregava como excluía definitivamente a criança da inserção social. Isto foi constatado pelos resultados dessa nova educação: um montante considerável de crianças, que entrou na escola especial aos 5/6 anos, permaneceu, até sua maioridade, sem que nenhum progresso de autonomia pessoal ou uma inserção e responsabilidade social se produzissem.

Se antes os deficientes mentais eram segregados nos hospitais psiquiátricos, a escola passa a ser o seu substituto, pois vai se constituir no lugar natural de depósito dos marginalizados, dos fracassados no processo educativo normal. Ante o imperativo ético da educação, em 1959, iniciou-se, na Dinamarca, um movimento baseado no conceito de que o deficiente mental deve desenvolver sua vida tão normalmente como seja possível. O conceito de normalização se popularizou e chegou às escolas sob o título de “Mainstriming” ou Integração. Seus principais pontos eram: aceitação da diferença em todas suas manifestações com diminuição dos prejuízos sociais, atenção aos sujeitos desfavorecidos por equipes multiprofissionais e um conjunto de leis que situavam o direito de todo cidadão à vida normal, a ter experiências que favoreçam o desenvolvimento de uma personalidade própria e à vida independente, assim como ter emprego (Gómez-Palacio, 2002,20-21).

O princípio da normalização e sua aplicação no âmbito escolar, denominado no campo das práticas pedagógicas de Integração, era um movimento que assumia que toda pessoa é capaz de aprender e enriquecer-se em seu desenvolvimento humano. Todo sujeito com deficiência têm os mesmo direitos que outros cidadãos, devem-se escolher meios menos restritivos para evitar a segregação das pessoas desfavorecidas, entre eles descentralizar os serviços para aplicá-los no lugar geográfico dos alunos. Assim, o aluno especial passou a ser integrado no ensino regular e a receber no próprio local de inserção

social o apoio e recursos especiais necessários ao seu desenvolvimento enquanto pessoa total.

Gómez-Palacio aponta as transformações no campo da educação especial causada por esse movimento: uma nova concepção de transtorno do desenvolvimento e das deficiências (a diferença não é mais inata e irreversível); uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais (o papel da aprendizagem é ativo, e o ensino se converte em uma experiência compartilhada com aceitação da diferença nos resultados); as provas psicométricas são recusadas como método de avaliação da capacidade de aprendizagem (são criados novos sistemas de avaliação); o fracasso escolar é situado do lado dos fatores sócio-culturais-educativos (se recoloca a fronteira entre a normalidade, o fracasso e a deficiência); os resultados das escolas especiais são pobres e não logram o desenvolvimento máximo do potencial dos alunos catalogados como deficiente (não separa os casos brandos dos mais severos que poderiam ter acesso ao ensino regular).

Passadas mais de duas décadas, a avaliação da integração das crianças com deficiências no ensino regular não revelou resultados tão díspares dos já obtidos com o modelo anterior. A maioria das escolas e professores, embora admitissem que a integração era um benefício social, não se acharam ou não tiveram condições de aderir ao projeto de integração. Os pais se dividiram entre os satisfeitos com a integração e os que retiraram os filhos para que regressassem à escola especial. Os programas de apoio foram insuficientes e mal confeccionados, o professor da sala regular se viu sobrecarregado e incapacitado para a tarefa. Poucas crianças lograram algum progresso significativo, sendo os maiores resultados os o âmbito social e afetivo (Gómez-Palacio, 2002,30-31).

Esse panorama implicou a decretação da falência do modelo da Integração calcado no principal argumento de que, na Integração, o aluno deficiente é que tinha que se adaptar à escola, o que acabou por realizar um processo de inclusão perversa. Pesquisadores na área das ciências humanas destacaram o fato de que a exclusão é algo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas (Sawaia, 2002, 9), que não foi considerado no conceito de Integração. A revisão do modelo da Integração vai criar um novo paradigma em educação – o da Inclusão- agora com o princípio de que é a escola que deve se adaptar ao aluno com deficiência, propondo a escola inclusiva como promessa de sucesso ao considerar a diversidade .

### ***A educação inclusiva e a escola aberta à diversidade***

O Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado por Jacques Delors, propõe uma educação à prova de crises sociais e uma escola aberta ao mundo. A educação está no coração da sociedade e deve ser um fator de coesão social. Para isto tem que estabelecer o respeito à diversidade e à especificidade dos indivíduos e grupos humanos , evitando ser um fator de exclusão (2006,54). O relatório examina os efeitos do crescimento econômico no desenvolvimento humano e situa a educação como o fator principal de combate às desigualdades e exclusões que causam sofrimento aos marginalizados. Em se tratando de inclusão, a lei e a regulamentação antecederam à realidade e criaram uma situação paradoxal no campo educacional: a inclusão de portadores de necessidades especiais tornou-se um imperativo, mas não se

perguntou aos agentes envolvidos (pais, professores e alunos) o que pensavam sobre o assunto e se estavam prontos para a ação.

O movimento de inclusão educacional responde à política que se centra em torno do conceito de Diversidade, uma forma de abordar o diferente que não seja pela desvalorização e exclusão. “A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na detecção mais precisa dessas características” (Bueno, 1999). A inclusão, por sua vez, reconhece a existência das mais variadas diferenças, englobando do deficiente ao gênio, da criança de rua à que trabalha, da criança de minoria lingüística, étnica ou cultural até a de origem remota ou pertencente a grupos marginalizados.

Partindo da crítica ao modelo anterior, o movimento de inclusão aponta a necessidade de inserção social de todo o diferente, mas alerta que essa convicção não é suficiente por si só para garantir a inclusão. A integração pode ser perversa, pois traços como raça, gênero, físico e inteligência que aparecem como aparente diferença podem ser base para a formação de imagens que, quando cristalizadas, transformam-se em estereótipos e preconceitos, atitudes em que estas discordâncias e diferenças, ao invés de serem vistas como singularidades, são vistas como exceções, com caráter negativo. Nesse sentido, tanto o débil (menor inteligência) quanto o gênio (maior inteligência) podem, pela diferença, constituir-se num agrupamento de exceção desvalorizado: os louquinhos, esquisitos ou tontos.

A inclusão se coloca como um processo ético porque parte do pressuposto democrático de uma educação para todas as crianças que leva em conta as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. É a via mais efetiva para combater as atitudes discriminatórias e garantir às pessoas educação independente das diferenças, além de visar tanto à apropriação e construção do conhecimento quanto à interação dos sujeitos envolvidos no processo. A inclusão, como movimento que retoma o ideal democrático em educação, vai constituir a educação inclusiva e a escola inclusiva. Mantoan afirma: “Inclusão escolar é aquela que garante o cumprimento do princípio democrático de educação para todos que só concretizamos nos sistemas educacionais especializados em todos os alunos e não apenas em alguns deles” (1997, 116). Forest e Marsha, por sua vez, colocam que a inclusão significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança, quer dizer estar com o outro e cuidar uns dos outros (apud Mantoan, 1997, 113).

Destacamos na Declaração de Salamanca e nas linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais que “As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade” (1994,23). O novo ideário pautado em inúmeros documentos restaura o caráter político enlaçado à ética no campo da educação, mas o que garante que essa proposição não seja apenas retórica, um discurso velho travestido de uma nova forma com finalidade de apaziguar o conflito advindo das imensas desigualdades sociais, da violência e desagregação na sociedade contemporânea?

Esse discurso se apóia em um novo conceito - “educandos com necessidades educacionais especiais”- que, no artigo 5º, da resolução 02/2001, é definido como sendo os alunos que durante o processo educacional apresentarem:

1. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
2. crianças com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de diferentes formas de linguagem;
3. altas habilidades - superdotação e grande facilidade de aprendizagem.

Serão oferecidos a essas crianças, portadoras de necessidades educativas especiais, apoios e serviços especiais que visam garantir o desenvolvimento das potencialidades em todas as etapas e modalidades da educação básica. Nesse novo modelo constata-se que: os excluídos recebem um novo nome, educando com portador de necessidades educativas especiais, e que a nova proposta centra o sucesso da educação inclusiva no apoio e serviço especializados dado a essas crianças, isto é, na qualidade e eficácia desse elemento. Dessa forma, podemos pensar que substituir o técnico e o isolamento do aluno na sala especial, características do antigo modelo, por um modelo que insere o aluno na sala regular sob a direção de um professor generalista cujo resultado está diretamente ligado à eficácia de um especialista (professor especializado nas diferentes necessidades educativas especiais), seria trocar seis por meia dúzia.

Não seria o conceito de educando com necessidades educativas especiais apenas um novo nome em substituição aos antigos termos já utilizados em educação: anormal, déficit intelectual ou fracasso escolar? Muda-se o instrumento de avaliação e a etiqueta, mas, ao se manter a formação do homem, o desenvolvimento do espírito reduzido ao desenvolvimento das habilidades e competências, incluindo-se aí a inserção na sociedade, não se repete o mesmo fracasso?

A educação não pode receber a atribuição de inclusiva porque em sua origem, constituição e fim ela sempre visou ao homem enquanto homem, isto é, em sua humanidade e, portanto, ela é em si mesma inclusiva. A educação visa ao homem para o homem, ou seja, o homem em sua realização. Esta só se dá através de uma diferença em relação aos demais, por isso a educação é em si mesma também uma socialização. Ela supõe tanto a singularidade como a seriação - a diferença como a identidade - social - e, por isso, aquele que responde pela função de ensinar foi nomeado educador (ducere) - o condutor para uma realização, e não um técnico (techné) - o que sabe fazer. Portanto, nesse novo modelo o que deve receber a atribuição de inclusiva é a escola, pois precisa reintegrar a massa de segregados e excluídos do seu território pela ação de um pensamento pedagógico pragmático-utilitarista, o qual dominou a educação que sucedeu ao movimento humanista e iluminista.

### ***O paradigma da inclusão e a inserção social na escola: projeto ético ou moral?***

Não se pode situar o paradigma da inclusão sem situar que ele se origina de um fato: a exclusão de uma grande massa de pessoas da sociedade. A exclusão como processo cultural é um discurso que interdita, rejeita e nega o lugar do sujeito no acesso ao pleno

gozar do direito do cidadão. Nesse final de milênio, em que surgem as promessas integradoras econômicas, sociais e educativas, a sociedade reconhece e define o lugar de exclusão que ocupa o sujeito cujas diferenças individuais, desigualdades econômicas e desqualificação e levam a desafiliação social. A exclusão decorre de um olhar que considera os sujeitos parecidos, mas não iguais, um sujeito de uma diferença que é quase a mesma, sendo o grupo de excluídos claramente identificado numa sociedade como o dos estrangeiros.

Sawaia coloca que o tratamento da problemática da exclusão tem que levar em conta a dialética inclusão-exclusão para que a inclusão não tenha um caráter ilusório ou se torne uma inserção social perversa (2002, 8). Situar o campo da diversidade e desigualdade social através dessa dialética permite introduzir a ética e a subjetividade na análise do problema, transformando a exclusão como descompromisso político para com o sofrimento do outro. Dessa forma, pode-se articular a educação e o político, não no nível da responsabilização do Estado, mas no nível da sociedade, isto é, do engajamento de todos os “socius” no projeto de inclusão do diferente. Essa lógica dialética permite inverter a idéia de inclusão social ao desatrelá-la da noção de adaptação e normatização bem como da culpabilização individual, para ligá-la aos mecanismos psicológicos de coação

A inclusão supõe trabalhar a diversidade, palavra que no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é diferença, dessemelhança. Por isso, a diversidade no campo educacional não pode supor a percepção do traço visível - mensurável (magro, baixo, gordo, preto, mutilado, feio, bonito, inteligente, pobre, etc.), já que é uma diferença aparente. A diversidade no campo educacional deve pensar a relação eu e o outro, pois pensar o diferente, implica pensar em nós mesmo, na nossa história, nos nossos valores. Pensar em diferenças significa estabelecer comparações: O que é semelhante? O que é o diferente? Para que a comparação se efetive, é necessário um padrão ou norma que funcione como referência. Na sociedade, a diferença é sempre cultural, se estabelece de acordo com os hábitos, valores e crenças que regem as condutas dos socius, e é em função disso se exclui o diferente.

O tema da inclusão surgiu da cultura pensada a partir das minorias, fazendo com que o discurso em torno do outro, da alteridade, alcance novas dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas. A pergunta acerca da alteridade – quem são os outros- adquire transcendência filosófica, social, política, antropológica e cultural porque o discurso sobre o outro é de crucial importância para não ser reproduzido a partir da mesmidade e não se cair em políticas e ações de cunho caritativo que mascaram a superioridade dos agentes dessa benevolência.

Mas o que é esse excluído? É o outro, meu próximo, familiar e parecido e ,ao mesmo tempo, o estranho e o diferente – o outro, meu próximo, o idêntico, porém diferente. Aquele que, embora idêntico, não é igual, e que assume perante o olhar dos semelhantes o lugar do que precisa algo a mais para poder se inserir na sociedade, ou seja, uma atenção especializada e cuidados especiais para que tenha pleno acesso ao gozo dos direitos do cidadão. Na educação, a concepção de excluídos inclui desde índios e meninos de rua até sujeitos com dificuldades de aprendizagem, problemas de conduta, superdotados e os deficientes - físicos, mental sensorial e psíquico. Conceitualmente, deve-se situar que o excluído é todo aquele que é rejeitado do mercado material ou simbólico, dos valores dos socius. Os excluídos são rejeitados: física, geograficamente ou materialmente do mercado e de suas trocas e também de suas riquezas espirituais, pois seus valores não são reconhecidos. Por isso, ao lado de uma exclusão social, acrescenta-se sempre uma

exclusão cultural(Wanderley, 2006, 18). No caso da exclusão de crianças deficientes do ensino regular, acrescenta-se ainda a exclusão da subjetividade por não ter uma representação social inserida numa norma legítima.

Essa exclusão simbólica não é semelhante às outras, porque sendo mais fundamental, afeta o excluído em sua humanidade. Na escola, a segregação da criança do convívio com seus pares, ao lhe ser recusada a construção de um projeto de vida, afeta o princípio básico da educação de formar o homem enquanto homem. Por isso, insisto que não se pode falar em educação inclusiva, pois o princípio ético da educação se resume na educação de tudo para todos no coração da sociedade. Sendo a escola o motor que permite à criança a passagem do núcleo familiar (primeiro agente socializador e representante da cultura) à sociedade, ela também é em essência inclusiva, só cabendo a denominação escola inclusiva para indicar seu desvirtuamento.

A nova configuração social constrói identidades baseadas no traço, visível, concreto ou mensurável, base da exclusão, e de práticas baseadas no saber e tecnologia, adequados ao novo objeto – a mercadoria. A subjetividade é reduzida à consciência, à sensorialidade e à racionalidade, expressa em comportamentos medidos como competências, habilidades e intencionalidades (vontades e interesses). A sociedade torna-se um grande mercado de objetos, em que tudo, até as relações entre os homens e o saber, se torna mercadoria, que, com seu circuito de troca infinito, é a base econômico-cultural da própria sociedade. O movimento de inclusão parte justamente dessa mesma base, na medida em que uma grande quantidade de pessoas, ficando à margem dessa sociedade, torna-se uma ameaça a seu funcionamento. A demanda social por inclusão, confirma nesse caso, o ciclo capitalismo-exclusão, num movimento que tende a perpetuar a diferença e a desigualdade social e, nesse caso, passa-se da exclusão à inclusão perversa.

Seguindo esse modelo, o projeto de inclusão será um projeto moralista, porque há uma redução da subjetividade e do social para gerar um modelo operatório de fácil compreensão e aplicação, com resultados imediatos, cujos efeitos geram guetos, falsas identidades e novos processos ideológicos. Dentre esses, o mais grave é a formação de cidadãos de segunda classe, subjetividades aniquiladas no processo social, quer porque se inferiorizam achatadas pelo traço que as unifica num grupo fechado ou quer porque se acham no direito de, por revanche ou sentimento de superioridade, terem privilégios e posição de exceção em relação aos outros “socius”.

Na educação, corre-se o risco de que o projeto de inclusão seja moralista porque ao se escolher como elemento a ser incluído “o portador” de necessidades especiais – o educando - deixa-se vago o conceito de homem que o fundamenta filosoficamente e que deve nortear toda prática educativa e de saúde. O projeto de inclusão moralista faz uma opção por um projeto utilitarista, próprio das demandas da sociedade pós-moderna. Atua à margem da cultura de consumo que massifica o homem através de uma identidade unificadora e o toma como objeto-máquina: máquina de trabalhar, de pensar, de consumir, excluindo a questão antropológica e psicológica que necessariamente apontariam a questão da subjetividade, regulada por outra ética que não a dos resultados empíricos e imediatos.

A inclusão deve ser então um projeto ético-político de resgate aos verdadeiros ideais da educação e de possibilidade de realização da verdade do homem – o encontro com sua humanidade- porque de outra forma será um projeto moralizador que visará a adaptação à uma norma e padrão legitimado socialmente. Não há teórico que discorde de que a educação visa à realização do homem sua humanidade, mas o sentido atribuído a isso é que permitirá situar se a inclusão é ou não perversa: se responder ao que há de verdade no

campo das diferenças. Se o fim da educação é o homem em si mesmo, o sujeito que emergir no processo educativo deve ser aquele que assumiu a sua humanidade com liberdade.

### ***A Psicanálise como crítica ao projeto moral de inclusão***

A Psicanálise pode ser utilizada como instrumento de crítica ao conceito de homem que fundamenta a Educação e as práticas pedagógicas na pós-modernidade, que podem conduzir a um projeto moralista em educação, isto é, à inclusão como processo de adaptação da criança à norma social.

A moral é diferente da ética. A moral se referencia a uma norma enquanto a ética diz respeito aos princípios que fundamentam a ação. A ética, como reflexão sobre os princípios – ou, o que vem a dar exatamente no mesmo, sobre os fins últimos, sobre as finalidades do agir humano, sobre o próprio sentido da existência individual e coletiva – é uma lei que conduz a uma decisão. “Uma norma é uma regra, é aquilo que serve para fazer justiça, instruir, endereçar” (Rechach, 2002, 43). Ela não tem estatuto ontológico, está subordinada ao tempo histórico e se apóia no termo médio, no estatístico ou na convenção. Já a ética possui uma universalidade enquanto princípio ordenador da ação, se aplica a todos os sujeitos em qualquer lugar e em qualquer tempo. A moral concerne aos costumes ou regras de conduta admitidas numa época, mas, socialmente determinada, implica a análise dos comportamentos à luz dos valores de uma dada sociedade, portanto dependente da cultura.

A educação como forma de socialização implica em incluir todos os “socius” no processo educativo para realização do homem enquanto cidadão. Mas, ela é também uma prática social discursiva que pode velar a exclusão do diferente, o que nos permite dizer que na educação, qualquer projeto, inclusive o de inclusão, pode ser situado tanto na vertente da norma e da moral como na vertente da ética. Na modernidade, a ruptura com a tradição metafísica em favor do discurso científico que elide a questão do sujeito, constituiu um discurso no campo pedagógico que apagou as diferenças ao subsumir o numérico e o generalizado estatístico. Os seus efeitos se revelaram no mal estar na educação que afetou a função de mestria do professor, a singularidade de cada aluno e o produto dessa relação – o saber. A questão, portanto, é qual a concepção de subjetividade que o discurso pedagógico e a prática social dele derivada apontam no projeto de inclusão.

O capitalismo produziu transformações que alteraram a ética e moral vigente, mas também construiu novos modos de subjetivação. Dessa forma, alterou tanto o social (o Outro) como as condições subjetivas e produziu novos sintomas. O capitalismo derrubou as ontologias e ideologias reinantes e com elas os ideais que serviam de referência para o sujeito crítico, sujeito autônomo (Dufour, 2005, 24). A máxima dessa sociedade ultraliberal é: toda e qualquer coisa pode ser transformada em mercadoria, tem preço e pode ser adquirida por todos. Tudo é transformado em unidades quantificáveis, em objetos de consumo, até o saber e a relação entre os homens.

A teoria da subjetividade na psicanálise postula o conceito de sujeito, que é impensável sem o conceito de alteridade. Essa alteridade, o Outro, antecede o sujeito e é o lugar no qual o sujeito tem que se enlaçar para se constituir como desejante. Esse Outro, anterior ao sujeito, permite a função simbólica, pois dá apoio para o sujeito para que seu discurso repouse num fundamento. Entre o Outro e o sujeito se estabelece uma dialética,

na qual o sujeito é tanto sujeição, “subjectus”, como resistência ao Outro. O “sujeito só é sujeito por ser sujeito de um grande Sujeito e, basta declinar no lugar do grande Sujeito ou do Outro, que teremos as figuras que estão no centro das diferentes configurações sociais: a Phisis, Deus, Rei, Povo, Mercado. Mais do que um seu Deus – o mercado, no capitalismo atual o que se vê é o fascínio e a servidão a uma utopia, que demanda aos sujeitos tomar como verdade absoluta, que a felicidade consiste em servir a um Senhor, um Deus único– o Mercado”.

. Assim, “o triunfo do neoliberalismo trouxe consigo uma alteração do simbólico” (Dufour, 2005, 14), ou seja, do Outro. Se o Outro se altera, o sujeito também se transforma, pois esse sujeito desse grande Sujeito – o Outro - é o sujeito que se insere no laço social como sujeito consumidor. O modelo no qual se calcava a sociedade patriarcal, era baseado na figura da exceção : o pai totêmico. A civilização moderna girava em torno de um significante Mestre, que ordenava as significações, mas deixava em aberto os processos de idealização possíveis para a figura do pai ou dos significantes mestres. Isto organizava os conjuntos totalizantes, porém não havia a universalização, permitindo também limitar os efeitos da exclusão. Nesse que se chama Um tudo é mercadoria, a natureza, saber e o sujeito. Esse Um totalitário, esse que tem o poder de saber e falar a todos, indica que há liberdade na realização nas miragens que esse Outro fornece. O sujeito, alienado nessa fantasia do UM, “enfeitiçado pelo Nome do Um, é impelido a gozar a qualquer preço (Melman, 2004, 58). Assim, a sociedade, ultraliberal enquanto cultura de consumo, altera a sensibilidade, modeliza a percepção estética, cria necessidades, produz um imaginário compensador, e a moral e a ética. Portanto, é uma falácia opor “a ordem subjetiva quase intemporal à dimensão histórica das relações sociais” (Chemama, 2002,251).

A reação a essa negação de um lugar próprio ao sujeito e a relação com a alteridade, em que haja lugar para a incompletude, gerará um movimento de busca de uma mínima diferença onde sustentar uma diferença, ainda que baseada no narcisismo próprio da espécie humana. Nunca se falou tanto de autoconceito e auto-estima como nessa sociedade cuja moral preconiza que cada homem tem seu preço. O capitalismo, enquanto prática social, gera uma moral que acentua a diversidade em que a subjetividade é identificada com o bem-estar: cada sujeito deve buscar o próprio prazer, e a aquisição de objetos traz felicidade, ser cidadão então é ser consumidor. Mas seu efeito é exatamente o oposto, porque traz no seio da sociedade, essa massa anônima que o cidadão-consumidor faz parte, conflitos e violência decorrentes da segregação dos que ficam fora do mercado. Astucioso, esse mesmo mercado que não pára de crescer vai propor uma ética da solidariedade: inserir os excluídos, a exceção no seio de sua sociedade. Nesse sentido, a inclusão educacional e o conceito de educando com necessidades educativas especiais podem servir de instrumento para um projeto moral se não explicitarem qual é o sujeito implicado nessa prática.

Portanto, a psicanálise, como crítica aos fundamentos filosóficos da educação na pós-modernidade, aponta que na temática da diversidade tem-se que considerar conceitualmente o diferente como a diferença, porque os universos de discursos são distintos. O diferente remete ao Um no universo do Todo, enquanto a diferença remete a uma operação no Todo, isto é, o Um e o Outro, o Sujeito e o Social. Pode-se, a partir de agora, introduzir a problematização que a psicanálise traz em relação à ética. Enquanto a moral é da ordem da conformidade de uma subjetividade ao social, a ética da psicanálise é da ordem da autenticidade do sujeito. A ética da psicanálise é distinta da moral, e frequentemente até mesmo se opõe a ela. É a busca do que é mais verdadeiro de si mesmo

ou do que é mais verdadeiramente si mesmo, ou seja, sua falta, pois o homem só se realiza enquanto homem ao considerar no seu universo de discurso a incompletude.

O desejo, matéria que suporta o sujeito do inconsciente, nasce da falta. A ética que rege não é do bem-estar, mas a do supereu, que situa o gozo como um excesso. A limitação do gozo abre espaço para o desejo antinômico ao desejo, e permite dizer que o sujeito é sempre responsável. “Por nossa posição de sujeito, sempre somos responsáveis. Que chamem a isso como quiserem, terrorismo.”(Lacan, 1998,873) Dessa forma radical, Lacan aponta a responsabilidade do sujeito, o que é diferente de apontar a influência dos neurotransmissores, da genética, da família, da cultura, do social, do Outro. A ética da psicanálise se diferencia no projeto de inclusão ao situar no centro a noção de sujeito e responsabilidade, tanto no que diz respeito ao educando como também ao educador. Somente dessa forma a inclusão poderá ser identificada a um processo de reconstrução ou restituição do direito pleno à cidadania.

A responsabilidade do educando e do educador não tem nada a ver com norma e moralidade, mas tem muito mais a ver com o confronto com uma verdade, a situação penosa de exclusão, de aniquilamento da subjetividade, da qual emergirá a aposta no sujeito, constituindo cada educando ele mesmo num paradigma de inclusão. Essa é a única posição possível para restaurar ética humanista perdida quando a educação abandonou os ideais e fins estabelecidos pelos novos ideais e fundamentos da ciência. Um projeto de inclusão sem ética, isto é, sem uma concepção de sujeito, é mera tolerância .

## **Bibliografia**

- Barros, Roque S. M. *“Ensaio sobre a Educação”*. São Paulo: EDUSP, 1971.
- Brasil *“Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001”*. Brasília: Diário Oficial União de 14/19/2001.
- Brasil. *“Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais”*. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 2 ed., 1994.
- Bueno, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, Políticas educacionais e a formação do professor: generalista ou especialista? In *“Revista Brasileira de Educação Especial”*, vol. 3, nº. 5, set/1999.
- Cambi, F. *“História da Pedagogia”*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- Chemama, R. *“Elementos Lacanianos para uma Psicanálise no Cotidiano”*. Porto Alegre: CMC Ed., 2002.
- Comenius. *“Didática Magna”*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- Delors, Jacques. *“Educação: Um tesouro a descobrir”*. São Paulo: Cortez, 2006.
- Dufour, Dany-Robert. *“A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal”*. Rio Janeiro: Companhia Freud, 2005.
- Eby, Frederick. *“História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais”*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- Franco, M.A.S. *“Pedagogia como Ciência da Educação”*. Campinas: Papyrus, 2003.
- Gadotti, M. *“História das Ideias Pedagógicas”*. 8ª Edição. São Paulo: Ática, 1999.

- Gómez-Palacio. *“La educación especial: Integración de los niños excepcionales em la familia, en la sociedad y en la escuela”*. Mexico: Cultura Econômica, 2002.
- Lacan, J. Ciência e verdade. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- Mantoan, M. T. E. *“A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema”*. São Paulo: Ed. Mennon, 1997.
- Mazzotta, M. *“Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas”*. São Paulo: Cortez, 2005.
- Melman, Charles e Lebrun, Pierre. *“O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço”*. Rio Janeiro: Companhia de Freud, 2004.
- Monroe, P. *“História da Educação”*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- Ozmon, H.A. e Craver, S.M. *“Fundamentos Filosóficos da Educação”*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- Rechach, Carmem Alicia. *“El sujeto em la educacion: filosofia e psicoanalysis”*. Rosário, Argentina, Laborde Editor, 2000.
- Rousseau, Jean-Jacques. *“Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005.
- Sasaki, Romeu Kazumi. *“Inclusão Construindo uma sociedade para todos”*. Rio de Janeiro: WVA, 2002, 4ª ed.
- Sawaia, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In Sawaia, B. (org.). *“As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social”*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Wanderley, M.B. Refletindo sobre o conceito de exclusão In Sawaia, B. (org.). *“As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social”*. Petrópolis: Vozes, 2001.