

PSICANÁLISE, ÉTICA E INCLUSÃO ESCOLAR

PSYCHOANALYSIS, ETHICS AND INCLUSIVE EDUCATION

PSICOANÁLISIS, ÉTICA Y INCLUSIÓN ESCOLAR

Ana Beatriz Coutinho Lemer¹

Rinaldo Voltolini²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo central investigar as formas que o discurso sobre a Educação Inclusiva assume na contemporaneidade e alguns efeitos desse discurso para a subjetividade das crianças, pais e profissionais da escola. Para isso, realizamos inicialmente um levantamento bibliográfico acerca da inclusão escolar apresentando as origens desse movimento, os principais marcos legais que organizam o campo e as perspectivas teórico-críticas atuais. Em seguida, apresentamos elementos do discursivo sobre a inclusão analisados à luz da noção de ética apresentada por Lacan no Seminário, livro 7: A Ética da Psicanálise e algumas contribuições que esta noção psicanalítica pode aportar para a Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise. Ética. Inclusão escolar. Educação.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the central ways in which the discourse on Inclusive Education assumes in contemporary times and some the effects of this discourse on the subjectivity of children, parents and school professionals. In order to accomplish this goal, we first review the literature concerning Inclusive Education, showing the origins of this movement, the main legal frameworks that organize this subject and the current theoretical perspectives. We then analyze discursive elements considering the notion of ethics in psychoanalysis formalized by Lacan in the Seminar, Book 7: The ethics of psychoanalysis and present some contributions that the notion can bring to Inclusive Education.

KEYWORDS: Psychoanalysis. Ethics. Inclusive education. Education.

RESUMEN: Este artículo está dirigido principalmente a investigar las formas en que el discurso sobre la educación inclusiva se lleva en la contemporaneidad y algunos efectos de este discurso a la subjetividad de los niños, los padres y el personal escolar. Para esto inicialmente realizamos un estudio bibliográfico sobre la inclusión escolar, los orígenes de este movimiento, los principales marcos legales que organizan el campo y las perspectivas teóricas y críticas actuales. Posteriormente presentamos elementos discursivos sobre la inclusión analizado desde el punto de vista de la ética propuesta por Lacan en el Seminario, Libro 7: La ética del psicoanálisis buscando destacar algunas contribuciones desta noción psicoanalítica para la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Psicoanálisis. Ética. Educación Inclusiva. Educación.

¹ Psicanalista. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Email: anabcoutinho@usp.br

² Psicanalista. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Email: rvoltolini@usp.br

A inclusão escolar é um importante tema no universo educacional na contemporaneidade e reúne em torno de si contribuições de diferentes campos do conhecimento que sobre ela se debruçam para produzir saberes que sustentam as pesquisas e as práticas educativas.

O uso do termo inclusão expandiu-se no Brasil principalmente a partir da década de 90, período em que se firmaram os principais marcos regulatórios da educação inclusiva, e passou a ser utilizado de forma bastante abrangente e generalizada referindo-se às mais diversas situações de exclusão: exclusão racial, exclusão socioeconômica, exclusão de pessoas com deficiência, entre outras.

Esse tema tem sua origem atrelada a movimentos sociais mais amplos e compartilha de pressupostos filosóficos da Reforma Antipsiquiátrica que intentou sensibilizar a sociedade para os prejuízos da segregação e marginalização de grupos minoritários. De acordo com Coutinho e Aversa (2005, p. 36), “[...] os movimentos de inclusão escolar nascem como uma extensão do movimento antimanicomial que, se para os adultos representou a queda dos muros dos hospitais psiquiátricos e o esforço de circulação social, para as crianças representou a possibilidade de escolarização regular”. Tais movimentos sociais alicerçaram a base moral para a proposta de inclusão escolar, sob o argumento inquestionável de que todas as crianças com deficiência teriam o direito inalienável de participar de todos os espaços sociais destinados à infância.

Para além dos argumentos morais e jurídicos, encontramos na literatura especializada diversas perspectivas teóricas que apontam para os benefícios da escolarização para as crianças incluídas. A perspectiva sociológica destaca o papel determinante da convivência com os pares para a construção da identidade social, que se dá na e pela relação com outros significativos. Na psicologia do desenvolvimento, os autores são unânimes em afirmar que a interação social é a base da construção do indivíduo, já que é no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento de si e do outro (CAMARGO; BOSA, 2009; MENDES, 2006).

Kupfer e Petri (2000), a partir de uma leitura psicanalítica, elencam uma série de razões pelas quais uma criança com distúrbios psíquicos pode beneficiar-se da inclusão. Para elas, “a criança moderna é uma criança escolar”, cujo lugar social preponderante é a escola e não

o hospital ou outras instituições de tratamento. Além disso, a escola é uma importante ferramenta terapêutica no tratamento de crianças com distúrbios psíquicos na medida em que oferece uma nova chance de estabelecimento de laços com os outros. “Aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para a criança” (KUPFER; PETRI, 2000, p. 96).

Rahme (2010, p. 330) compartilha dessa posição ao afirmar que “[...] estar na escola e compartilhar espaços de convivência comuns pode significar a vivência de uma experiência subjetiva importante para a criança”.

A última década, porém, foi marcada pela emergência de trabalhos que apontavam para as limitações da proposta inclusiva, seus impasses e efeitos na constituição da subjetividade de educadores, alunos e familiares. Os trabalhos mais recentes expressam uma mudança de tom no discurso. Se “[...] no início eles eram claramente entusiastas, ufanistas, quase panfletários refletindo o tom de sua origem político-partidária, com o tempo, foram se tornando mais reflexivos, ponderativos, permitindo a dúvida e o questionamento desta ou daquela posição” (VOLTOLINI, 2005, p. 150).

A psicanálise, por estar centrada no sujeito e na função subjetivante da educação, teve um papel preponderante nessa vertente crítica, ao apontar para a complexidade da questão, “[...] complexidade esta que tende com frequência a ser negligenciada pela abordagem político-partidária” (VOLTOLINI, 2005, p. 150).

Alinhada a essa perspectiva, Kupfer (2005, p. 17) localiza pelo menos dois problemas na defesa incondicional da inclusão escolar de crianças. “O primeiro está na confusão que se instala quando aparece, ao lado da defesa da igualdade, a igualmente vigorosa defesa das diferenças entre as crianças. O segundo está no caráter absoluto com que se defende a inclusão: ela precisa ser feita a qualquer custo”.

Para privilegiar a problematização do discurso inclusivo, faremos uma breve apresentação do percurso histórico desse movimento, destacando os principais desenvolvimentos legais, as mais relevantes orientações internacionais e as diferentes formas de incidência desses marcos regulatórios sobre o cenário educacional brasileiro. Para isso, os marcos referenciais da educação inclusiva serão analisados a partir de comentários de autores provenientes dos campos da psicanálise e da educação.

De acordo com boa parte dos autores da educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais substituiu o paradigma da integração, considerado ultrapassado e conservador. O novo paradigma teve como marcos fundamentais a Declaração Mundial da Educação para Todos, também chamada de Declaração de Jomtien (1990), proveniente da Conferência Mundial de Educação realizada na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, de 1994. Esses documentos foram revistos e ampliados em diversos encontros mundiais como o Fórum Educativo Mundial de Dakar, em 2000, e a Conferência Internacional de Educação, ocorrida em Genebra, em 2008 (BUENO, 2008).

Esse deslizamento terminológico deveu-se principalmente à concepção de que a integração escolar dizia respeito apenas a medidas técnicas e administrativas implantadas para permitir que uma criança com deficiência frequentasse a escola regular. Nesses termos, a integração não envolveria uma mudança radical na estrutura da escola e na lógica que rege as relações entre educadores e alunos. Sua perspectiva é considerada normalizadora, dado que se espera da criança uma adaptação às estruturas e práticas vigentes, aproximando-se da criança considerada normal.

A inclusão escolar, por sua vez, “[...] fundamenta-se na ideia de que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola mais próxima, sejam quais forem suas diferenças”, o que implica em uma transformação cultural e educativa nas escolas para acolher a todas as crianças (PLAISANCE, 2010, p. 34). A educação inclusiva pode ser entendida também como educação para as diferenças, isto é, para a aceitação do diferente, do outro, o que pressupõe que os sistemas educacional e social devem, em alguma medida, adaptar-se para receber a criança diferente.

Kupfer (2005) nos lembra de que o acolhimento da diferença no interior das escolas é uma questão complexa, já que, há algumas décadas, a instituição escolar recebe e trabalha com diferenças quanto à classe social, cor, deficiências e condições de aprendizagem das crianças. Para ela, há uma hierarquia das diferenças e o distanciamento com relação à norma instituída é que definirá a maior ou menor possibilidade de a diferença ser acolhida (e diluída) no interior do grupo escolar.

Do ponto de vista do ordenamento jurídico, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada a partir da Conferência de Jomtien realizada em 1990, e a

Declaração de Salamanca constituem as bases legais para o desenvolvimento das ações e políticas públicas de inclusão escolar.

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1998) consiste em um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem e reafirma que:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; [...] É preciso universalizar o acesso à educação e promover a equidade; é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998, s/p).

A Declaração de Salamanca, sem dúvida, constituiu-se como um ponto de inflexão para a educação especial. Desde sua realização, passou a ser uma referência obrigatória para o desenvolvimento de políticas educativas inclusivas em todo o mundo e internacionalizou o uso do termo “necessidades educativas especiais”. Essa declaração versa sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e proclama em seu artigo segundo que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994, s/p).

No Brasil, os efeitos discursivos do movimento mundial em favor da educação para todos fazem-se notar nos textos e trabalhos acadêmicos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Bueno (2008) considera essa versão da LDB como o documento disparador das ações e políticas públicas referentes à inclusão que incorporou os princípios das declarações universais como sugestão, porém sem convocá-los como obrigatórios. Atualmente, assistimos no âmbito da educação pública a desarticulação das escolas

especiais como única inserção institucional de crianças com necessidades especiais, amparados em recentes mudanças legais que tornaram obrigatória a matrícula de crianças com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular e restringiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a uma função complementar ou suplementar à escolarização do aluno.

Em que pesem os avanços legais, Plaisance (2010, p. 24), alerta para a pretensão totalizante do discurso em favor da inclusão e afirma que a “[...] obsessão pela integração pode ocultar uma vontade de tornar a diferença invisível socialmente”. Ele situa a inclusão na atualidade entre dois impasses: de um lado as barreiras humanas e materiais e, de outro, a “invocação moral e abstrata em favor da inclusão que engendra formas dissimuladas de exclusão.” Sua posição vai ao encontro do que afirma Cifali (2009, p. 159):

Na educação, temos uma pesada herança no que concerne à moralidade. Nós estamos habituados aos imperativos categóricos kantianos, ao “tu deves”. É a moral do respeito por meio da qual conjugamos as palavras justiça, igualdade, respeito, tolerância: palavras que compõem nossos valores e que os objetivos escolares não cessam de repetir em seus textos gerais. [...] Essas palavras nos sustentam: gostamos de pronunciá-las. Mas, depois de algum tempo, sabemos também que elas não nos preservam de nada, que seus nomes podem representar o horror e sua reprovação. Essas palavras supõem, com efeito, que sejamos seres racionais. Ora, um homem se revela por sua paixão, seus excessos, seu ilogismo, que é desejo e afeto, e não somente inteligência e razão. Essa moral demanda-nos respeito à lei sem particularismo, exige obediência. [...] Ela forneceu-nos valores universalizantes que transcenderam nossos particularismos, mas é não-suficiente (grifos do autor).

Os autores de orientação psicanalítica, em geral, alertam para as armadilhas da prevalência do discurso jurídico e de sua função normativa quando se trata de legislar sobre o laço entre as pessoas (VOLTOLINI, 2004; PLAISANCE, 2010; ALMEIDA, 2004).

Para Cifali (2009, p. 154), hoje “[...] é o jurídico que parece marcar o passo e querer ordenar as relações assimétricas, com armadilhas cujo principal objetivo é confinar cada um no seu próprio direito e o colocar fora de influência”. Almeida (2004, s/p) sugere que a diferença que os discursos jurídico e moral desejam resgatar, na prática, acaba por ser “[...] conformada ao todo, igualada, apagada [...] ou, dito de outro modo, recalcada quando não denegada ou forcluída”¹.

Podemos notar que, no interior do discurso educativo contemporâneo, a inclusão é abordada cada vez mais como um imperativo a ser cumprido, sem que necessariamente sejam considerados os aspectos que excedem a mera (porém necessária) implementação da

educação inclusiva como política pública educacional.

Apesar da obviedade da necessária transformação das escolas no sentido de proporcionar o alargamento de suas fronteiras para acolher o maior número de crianças possível, empurrando “[...] a linha que demarca os de dentro e os de fora para outro lugar” (VOLTOLINI, 2004, p. 99), uma contribuição fundamental da psicanálise é chamar ao primeiro plano de análise as condições subjetivas relativas à inclusão.

Que formas o discurso da inclusão escolar apresenta na contemporaneidade e que efeitos esse discurso engendra para a subjetividade de profissionais, pais e crianças? Que consequências éticas podemos extrair da aproximação da psicanálise com a educação inclusiva?

FORMAS CONTEMPORÂNEAS DO DISCURSO SOBRE INCLUSÃO

Consideramos que o discurso sobre a inclusão na contemporaneidade carrega as marcas da dialética característica do campo social que Pommier (1989) descreve com o movimento de balança entre o discurso do mestre e o discurso da histórica. Tais operadores de leitura, extraídos do Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise (LACAN, 1991), apontam para uma engrenagem discursiva que comporta, de um lado, significantesⁱⁱ que remetem às certezas da necessidade de incluir a todos e, de outro lado, significantes que apontam para a impossibilidade dessa empreitada. Consideramos os significantes de mestria como aqueles que impõem ao outro que algo deve ser feito, tal como o mestre que ordena ao seu escravo que trabalhe para que ele usufrua. Como produto da operação do discurso de mestria, encontramos uma série de procedimentos técnicos para “fazer funcionar”ⁱⁱⁱ a inclusão. Os significantes característicos do discurso da histórica são aqueles que interrogam o dizer do mestre, muitas vezes pela via da queixação, mas também permitem produzir mudanças na imposição do mestre.

Os significantes de caráter imperativo que prevalecem no discurso do mestre impedem a dúvida que poderia atribuir à criança um lugar de coautor de seu processo de escolarização e tem importantes efeitos subjetivos para os educadores que são o suporte dos processos inclusivos.

Do ponto de vista dos efeitos subjetivos para os educadores, destacamos a produção de um discurso queixoso que tem a falta, não como condição estrutural do trabalho, mas como falha a ser corrigida, obstáculo a ser eliminado para que o ideal da inclusão possa ser atingido. Dessa forma, o educador fica refém de uma rede discursiva que o obriga a incluir, que

afirma que a inclusão é uma questão de procedimentos e que, se o professor não consegue incluir a todos, é uma falha pessoal ou profissional que pode ser superada. Tal situação gera um sentimento de insuficiência e impotência do professor frente ao ideal da inclusão que o leva a queixar-se, não sem um tanto de razão, ora das políticas públicas, ora das condições estruturais do sistema educacional e ora de sua formação como pedagogo.

Quando consideramos os ideais, por definição, como inatingíveis, podemos situar as dificuldades no campo do impossível e não da impotência pessoal. Considerar o impossível não significa paralisarmos diante das dificuldades, mas seguirmos avançando no sentido de que a inclusão é uma tarefa que não se esgota, que não se conclui e que depende de invenções e riscos que corremos cotidianamente nas instituições em que atuamos.

Outro efeito subjetivo que recolhemos do discurso dos educadores diz respeito à tendência à moralização presente no discurso pedagógico sobre a inclusão. Muitas vezes, a invocação moral em favor da inclusão produz formas dissimuladas de exclusão na medida em que desconsidera a dimensão do conflito, inerente ao laço social, e a sustentação desejante dos atos humanos. Neste aspecto, destacamos o discurso corrente sobre o amor na educação que impõe modos de agir ao professor em nome do amor aos seus alunos.

Em meio ao tom imperativo predominante no discurso, encontramos também experiências que revelam abertura para a singularidade dos processos inclusivos, engendrando práticas educativas com importantes efeitos subjetivantes para crianças e educadores. São experiências que não buscam tamponar a imprevisibilidade do ato educativo e que consideram a educação não esgotável pelo conhecimento técnico.

A insistência da Pedagogia contemporânea em fazer do campo educativo uma aplicação de teoria coma finalidade técnica induz, como aliás acontece em toda relação de aplicação, a uma prática tendente à generalização, que diminui a importância do singular e do encontro, naquilo que ele sempre porta de imponderável (VOLTOLINI, 2011, p. 244).

ÉTICA, ALTERIDADE E INCLUSÃO

Com a finalidade de avançarmos no tema em questão, faremos a apresentação dos princípios que caracterizam a ética e a moral para a psicanálise e sua diferença com relação a abordagens filosóficas tradicionais para então extrairmos algumas incidências éticas que a psicanálise pode sugerir para o estudo da educação inclusiva.

Kehl (2002, p. 7) aborda “[...] as implicações éticas do advento da Psicanálise

no Ocidente, como um pensamento e uma prática questionadores dos pressupostos éticos tradicionais, que, de fato, já não se sustentavam como orientadores da ação moral nas sociedades no final do século XIX”. Para a autora, a psicanálise não surgiu como proposta de uma nova ética para o mundo moderno, porém, “[...] a virada freudiana abalou profundamente algumas convicções a respeito das relações do homem com o Bem, exigindo que se repensassem os fundamentos éticos do laço social a partir da descoberta das determinações inconscientes da ação humana” (KEHL, 2002, p. 8).

No Seminário, livro 7, Lacan afirma que muitos psicanalistas dedicaram-se ao estudo da ética em sua ligação com os problemas morais propriamente ditos. Para ele,

A experiência moral como tal, ou seja, a referência à sanção, coloca o homem numa certa relação com sua própria ação que não é simplesmente a de uma lei articulada, mas sim de uma direção, de uma tendência e, em suma, de um bem que ele clama, engendrando um ideal de conduta. Tudo isso constitui, propriamente falando, a dimensão ética e situa-se para além do mandamento, isto é, para além do que pode apresentar-se como um sentimento de obrigação (LACAN, 1991, p. 13).

Essa visada caracteriza uma das perspectivas da abordagem psicanalítica da ética, segundo a qual a relação do sujeito com a lei extrapola o registro imaginário^{iv} que compreende as regras morais e o sentimento de obrigação. Para Lacan (1991, p. 14), a gênese da dimensão moral enraíza-se no próprio desejo do sujeito, o que revela sua dimensão simbólica. “É da energia do desejo que se depreende a instância do que se apresentará, no término de sua elaboração, como censura”.

Em termos filosóficos, a obra ‘Ética a Nicômaco’, de Aristóteles é uma referência que será percorrida por Lacan como forma de medir as diferenças do pensamento psicanalítico com relação à reflexão ético-filosófica consagrada à época.

Para o autor, o sistema aristotélico formula uma ética do caráter, dos bons hábitos, do adestramento e da educação. Ela tende a referir-se, assim como todas as outras éticas, a uma ordem, à busca de princípios de “como devemos fazer para agir de uma maneira reta, correta, dada nossa condição de homens” (LACAN, 1991, p. 30).

Essa ordem apresenta-se primeiro como ciência, *episteme*, ciência do que deve ser feito, ordem não contestada que define a norma de um certo caráter, *ethos*. O problema se coloca então, na maneira pela qual essa ordem pode ser estabelecida no sujeito. Como é que no sujeito a adequação pode ser obtida, quem o fará entrar nessa ordem e submeter-se a ela (LACAN, 1991, p. 33).

Para Aristóteles, a forma pela qual essa ordem pode ser estabelecida no sujeito é pela criação de hábitos e pelo desenvolvimento das virtudes do sujeito. A educação desempenha aí um importante papel ao dirigir os sentimentos de prazer e de dor segundo uma ordem ética em direção ao Bem Supremo. Entende-se, no interior do pensamento aristotélico, que o Bem está associado à finalidade última das ações humanas: a felicidade. O fundamento de sua ética é a razão, considerada um atributo de todos os homens que serviria de base para a busca da felicidade.

Nesse ponto, o que Lacan tenta demonstrar é que a ética aristotélica baseia-se em um ideal de homem racional e moral ao qual o sujeito deve ser conformado. Esse ideal confronta-se com a concepção do homem introduzida por Freud, marcado pelo inconsciente e pela impossibilidade de satisfação total de seu desejo. Para ele, a ética aristotélica situa o homem em relação ao ideal, enquanto a ética psicanalítica situa o homem em relação ao real.

A moral de Aristóteles [...] se funda inteiramente em uma ordem certamente arrumada, ideal, que corresponde, contudo, à política de seu tempo, à estrutura da Cidade. Sua moral é uma moral do mestre, feita para as virtudes do mestre, e está vinculada a uma ordem dos poderes. A ordem dos poderes não deve absolutamente ser desprezada – não se trata aqui, de modo algum, de afirmações anarquistas – é preciso simplesmente conhecer o limite disso no que se refere ao campo aberto à nossa investigação (LACAN, 1991, p. 368).

A originalidade de tese lacaniana, apresentada já no início do ‘Seminário, livro 7’, reside em trazer ao centro da discussão a tensão decorrente da oposição entre prazer e realidade, afirmando com isso que não há ordem racional que dê garantias para a felicidade, nem no campo social e nem no campo subjetivo.

Em oposição ao Bem como finalidade última da ação do homem, o autor situa a busca da satisfação por meio do reencontro com um objeto^v que repetiria a experiência de satisfação e completude do início da vida do bebê. Porém, do ponto de vista da psicanálise, esse objeto da satisfação é definido como inalcançável, está para sempre perdido para o sujeito. Para Lacan (1991, p. 85-86), “[...] o homem busca sempre aquilo que ele deve reencontrar, mas que nunca poderá atingir”.

A busca por satisfação empreendida pelo sujeito, portanto, nunca se completa, dado o caráter imaginário do objeto. Neste horizonte há uma falta, algo que não nos realiza completamente e que, portanto, opera como condição para que sigamos desejando dado que nunca encontramos uma satisfação plena, absoluta e conclusiva de nosso desejo. Os objetos são

sempre substitutos e colocam-se em uma condição de precariedade para a satisfação esperada. Entretanto, se por um lado, o objeto não passa de uma miragem perante a expectativa de satisfação plena e irrestrita, por outro, a impossibilidade dessa experiência de completude é essencial para o sujeito, já que a falta inscrita desde sempre em sua experiência subjetiva é o que move o sujeito, influenciando suas possibilidades de ação no mundo.

Com isso, queremos dizer que os princípios morais, ainda que necessários, são insuficientes para determinar a ação do sujeito, uma vez que está em jogo outra lei fundamental entre os humanos que direciona sua experiência no mundo, que é a lei do desejo. Tal funcionamento, faz com que a razão e a realidade concreta não sejam as únicas medidas das ações do sujeito em direção ao bem. A razão apoia-se nos processos de pensamento que, por sua vez, originam-se de ligações inconscientes e só alcançam a consciência por meio de palavras.

Como consequência, a ética não pode ser compreendida apenas como o conjunto de regras e obrigações que organizam e ordenam o laço social. Sua origem situa-se “[...] no momento em que o sujeito desloca a questão desse bem que buscara inconscientemente para as estruturas sociais [...]” e descobre que “[...] o que se apresenta para ele como lei está estreitamente ligado à estrutura de seu desejo” (LACAN, 1991, p. 94).

Além da questão do desejo inconsciente como ponto principal do questionamento do ideal de felicidade sustentado sobre a racionalidade empírica que foi apresentado no diálogo de Lacan com Aristóteles, temos ainda que retomar sua discussão com a filosofia de Kant. Nesse percurso, daremos ênfase a alguns pontos de ruptura entre a psicanálise e a abordagem ético-filosófica que a antecedeu e que remetem à discussão que queremos propor a respeito do imperativo da educação inclusiva. São eles: a vontade, o dever e a universalidade.

De Kant, Lacan (1991, p. 96) extrai para discussão a máxima segundo a qual a ação só pode ser considerada moral se for comandada pelo princípio da universalidade: “Faz de tal modo que a máxima de tua ação possa ser tomada como uma máxima universal”. Em ‘Crítica à Razão Prática’, o filósofo apresenta as bases de seu pensamento sobre a apreensão da lei moral. Para ele, a razão continua sendo a fonte de todos os imperativos morais, sendo esses de aplicação universal.

Lacan (1991, p. 97) situa a lei moral em Kant como princípio de determinação da vontade a partir da “[...] lei de uma natureza na qual seríamos convocados a viver”. Para ele, Kant privilegia a incidência da razão e a identifica com o peso do dever. O imperativo moral

kantiano não se preocupa com o que o sujeito pode ou não pode fazer. Ele impõe a nós o que Lacan denomina de um “Tu deves incondicional” (LACAN, 1991, p. 369).

O que a perspectiva ética apresentada pela psicanálise parece ambicionar é uma forma de equacionamento da relação do sujeito com objeto de seu desejo, situada como o centro da experiência moral. Com isso, as considerações de valor referentes ao bem e ao mal são colocada em suspenso a partir da relação que a experiência da análise instaura com a fala, com o inconsciente e o outro.

A relação do sujeito com aquilo que é da ordem do impossível, com o que está interdito desde sempre para ele é o que, em termos freudianos, poderíamos chamar de castração. A articulação do desejo à Lei, presente tanto em Freud como em Lacan, supõe a referência não à lei entendida como conjunto de prescrições morais, mas à Lei da castração, que institui o simbólico e funda-se na impossibilidade de satisfação completa do desejo.

O que opera um corte tão radical no domínio da ética psicanalítica com relação à ética filosófica é a consideração do impossível como um fato de estrutura, a respeito do qual ao sujeito, a despeito de qualquer ideal, só resta a possibilidade de criar um saber-fazer com essa impossibilidade.

Souza (1991, p. 90), ao discutir o endereçamento dessa proposta ética para a extensão dos conceitos psicanalíticos ao social, aponta que sua grande contribuição “é apontar, além de qualquer realização de desejo, para a castração”. A ética da psicanálise é a ética da castração e, a partir desse pressuposto, é que a psicanálise pode produzir efeitos interessantes no campo social.

A ética da castração não é uma ética da resignação ou da indiferença. A castração de que se trata não é propriamente a castração do sujeito, mas a castração do Outro: a experiência da falta de um significante no simbólico que ensinaria ao falante o modo de emprego de seu desejo. Nessa perspectiva, os ideais não passam de uma tentativa de suprir essa falta, amarrando por meio do imaginário significantes dispersos pela própria ausência de um significante último que os orientasse (SOUZA, 1991, p. 91).

O que defende Lacan (1991) é que a força dos interditos reside na dificuldade de o sujeito lidar com a castração e resulta na construção de ideais. É mais fácil para o sujeito atribuir sua impossibilidade (o limite, a castração) a outrem ou à submissão a determinadas regras do que aceitar a dimensão de sua impossibilidade e da impossibilidade do Outro.

Por último, mas de maneira articulada ao que apresentamos até o momento,

abordaremos o mandamento de amor ao próximo como paradigma da lei moral que passa ao largo das determinações subjetivas da ação do ser humano.

Ainda no Seminário, livro 7, Lacan propõe uma análise dos dez mandamentos estabelecendo-os como a encarnação da lei moral. Para ele, os mandamentos “Não mentirás” e “Não cobiçarás a mulher do próximo” são os imperativos que mais revelam a íntima ligação entre o desejo e a lei. Para o autor, “Nesse ‘Não mentirás’, como lei, está incluída a possibilidade da mentira como o desejo mais fundamental” (LACAN, 1991, p. 102). Assim como o mandamento “Não cobiçarás a mulher do próximo”, fica evidente que o sujeito deseja o objeto de desejo do próximo e, por isso, a lei torna-se necessária para a organização dos laços sociais.

Partindo do texto freudiano ‘Mal-estar na Civilização’, de 1921, Lacan destaca o horror de Freud diante do mandamento “Amarás teu próximo como a ti mesmo”. Ao refletir sobre o mal estar inerente as relações humanas, Lacan (1991, p. 373) nos leva novamente à questão do Bem para discutir a idealização de si e do outro como o fundamento da lei do amor ao próximo. Kehl (2002, p. 20) também nos adverte sobre a impossibilidade de legislar sobre um afeto: “se o próximo fosse um objeto sempre possível do meu amor, ou se fosse idêntico a mim, esse amor não precisaria ser estabelecido por lei”.

ÉTICA NO CAMPO PEDAGÓGICO

É bastante conhecido o trabalho de Imbert (2001) acerca da ética no campo pedagógico. Desse livro, consideramos relevante para nossa discussão, sobretudo, sua distinção entre ética e moral e a articulação que propõe entre os preceitos morais e a prática pedagógica.

Segundo o autor, a ética diz respeito às proposições fundadoras do discurso, considerando a dimensão da fala, mas também do desejo inconsciente que recorta a singularidade do sujeito. A moral refere-se ao conjunto de regras e prescrições produzidas a partir das necessidades (ou “pseudonecessidades”) dos indivíduos na perspectiva da fabricação de bons hábitos.

Essa distinção entre ética e moral é construída a partir da diferenciação extraída das obras de Freud e Lacan entre regra e lei. Imbert refere-se ao caráter simbólico da lei, na medida em que a considera fruto dos destinos dados pelo sujeito ao seu desejo, a partir da castração. A regra situa-se no campo da moral e tende à “ordem e disciplina; procede à identificação e à classificação; seu domínio é o do previsível, do simplificado e do controlável”

(IMBERT, 2001, p. 18).

Para diferenciar a lei simbólica (sustentáculo da ética) das regras, Imbert recorre aos três registros da teorização lacaniana e acentua a prevalência do imaginário no domínio da moral. Para ele, a moral refere-se ao campo das necessidades e regulamentos que têm como intenção controlar o sujeito. A ética, por sua vez,

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

Imbert (2001, p. 32) destaca os efeitos imaginários da imposição de regras ao assinalar sua tendência à considerar o sujeito como um eu coeso, coerente com a ordem coletiva, chamada pelo autor de “Um-totalidade de um sujeito e de um Coletivo”. Em acréscimo a isso, o autor associa as identificações imaginárias com a garantia do lugar do mestre, “um mestre que por sua maturidade e superioridade, teria boas razões para empreender a formação de sujeitos virtuosos e autônomos”. Como produto das identificações imaginárias fomentadas por um Eu-mestre está o sujeito-objeto, submetido às regras que lhe impõe o silenciamento de sua palavra e de sua singularidade.

Nesse ponto, Imbert (2001) faz uma importante articulação entre a fabricação do Eu-Mestre e a função da ciência. Diferentemente do mestre antigo, cuja autoridade assentava-se na lei, o discurso de mestria na modernidade encontra seu alicerce nos conteúdos providos pelo saber científico. Em sua opinião, a cientificidade opera em favor do objetivo de mestria, garantindo-lhe sua eficácia.

A fabricação do Eu-Mestre encontrará a garantia de seu sucesso em uma prática erigida em ciência. Compreende-se, então, a insistência do pedagogo em fazer apelos aos serviços do psicólogo ou de qualquer outro cientista. Para além de qualquer informação, o pedagogo espera obter um saber sobre a criança; um saber que lhe permita superar seu objeto e lhe garanta que nada de imprevisto poderá advir; nada que possa introduzir a menor brecha em uma compreensão que pretende ser completa e definitiva (IMBERT, 2001, p. 48).

Nesse sentido, o autor afirma que a moral constitui a essência da empreitada pedagógica. A moralização corresponde ao paradigma educativo que, por meio de suas práticas, visa à construção de uma infância regulada por bons hábitos e tem como efeito a produção de sujeitos-objetos. A escola, portanto, para além do objetivo de transmissão dos conhecimentos,

teria o propósito de regular e moralizar a criança, adaptando-a ao coletivo.

Sua interpelação ética aponta para o perigo do esquecimento da dimensão de criação que toda ação pedagógica deve conter. Uma das consequências desse esquecimento da imprevisibilidade inerente ao ato pedagógico é a prevalência da técnica e da didática como o corolário da racionalização da empreitada educativa. Na dimensão técnica, moral e ciência acomodam-se em sua “preocupação com o Um e o Todo” (IMBERT, 2001, p. 59) e não recuam em pedir à escola que prepare crianças adequadas e realizadoras das tarefas solicitadas pelo mestre.

Em contrapartida,

A ética introduz a dimensão do sujeito [...]. Ela leva a educação a enfrentar a tarefa inacabável de não mais virar Um; ou ainda de estilizar a dominância da imagem; ou seja, reconhecer que para o ser vivo falante não existe modelo único, não existe um referente, não existe sistema fixo de representações (IMBERT, 2001, p. 60).

No que se refere à educação inclusiva, interessa-nos saber em que medida esses ordenadores da atividade pedagógica (moral, regras, *poiesis*) estão presentes nas políticas educacionais e nos processos inclusivos que ocorrem no cotidiano das escolas.

Do ponto de vista das políticas públicas, temos como hipótese que o discurso da inclusão está alicerçado sobre um imperativo moral (“Tu deves incluir”), sustentado sobre um ideal de convivência harmônica entre os sujeitos e de universalidade de uma ação que desembocaria no bem de todos. A literatura nos indica que o discurso corrente anuncia a promessa de uma inclusão sem tensões, compondo ideais de homem, de laço social e de ação educativa que partem de pressupostos muito distantes dos que vemos esboçar-se nos textos freudianos (ALMEIDA, 2004; CIFALI, 2009; KUPFER, 2005; VOLTOLINI, 2004, 2012).

Em acréscimo à dimensão moral (e dela decorrente), diversos autores apontam também para a prevalência da técnica, que se desdobra em orientações para a execução de uma boa inclusão. Nesses casos, destacam a importante função da ciência como um discurso que alimenta as certezas sobre o outro e que tende à universalização das práticas.

Entendemos que, ainda que a *práxis* educativa sofra efeitos diretos da política voltada à inclusão, ela pode apresentar aberturas para questionamentos e para a implicação do professor na criação de um caminho singular para a escolarização de seu aluno. Em outras palavras, interessa-nos saber se o fechamento presente no discurso político-ideológico da

inclusão inviabiliza ou dificulta a efetivação de processos inclusivos singulares.

Nesse sentido, propomos que a educação inclusiva, para além da propagação de sua tendência democrática e igualitária, considere a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente que carrega certa indeterminação quanto à execução das práticas pedagógicas. Para além do reducionismo da técnica, as práticas inclusivas alinhadas a esse discurso oferecem um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem para que o sujeito possa ‘bem-dizer-se’ a partir de sua singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética da psicanálise, contrariamente ao domínio da moral, tem como princípios fundamentais a dimensão da singularidade fundada sobre a divisão do sujeito pelo inconsciente. Ao se endereçar ao campo da educação inclusiva a partir desses princípios torna-se possível deslocar o eixo da obrigatoriedade e da responsabilidade jurídica e moral para o eixo da implicação subjetiva no trabalho com as crianças incluídas e na formação de profissionais para o campo da educação. A posição ética implica em reconhecer o valor dos ordenamentos jurídicos, considerá-los para o desenho dos percursos de escolarização, mas também dar sustentação a formas de atuação apoiadas no estilo de cada educador, na singularidade do aluno e nas (im)possibilidades do ato educativo.

Assim, a ética da psicanálise pode proporcionar ao campo da educação inclusiva a destituição de determinados significantes mestres, sejam eles provenientes do poder do discurso jurídico ou do saber da ciência. Essa queda do que aparece como lei permite ao sujeito a eleição de outros significantes ou o rearranjo dos significantes já existentes a partir da singularidade de sua condição desejante. Dessa forma, consideramos que, frente ao imperativo da inclusão e à tendência à universalização, a ética pode dar subsídios para um ato que reinstale o sujeito na cena educativa.

Do ponto de vista da atuação profissional, implica no resgate de uma posição clínica que conceba a inclusão não de forma estanque, mas apoiada sobre os processos de subjetivação. Entendemos que a posição clínica não se restringe ao campo médico ou psicológico. Trata-se de uma inclinação em direção a um fenômeno ou a alguém em uma posição de escuta, na tentativa de compreensão dos determinantes que estão em jogo para os sujeitos com os quais convivemos. É o que afirma Bernardino (2007, p. 65) a respeito da interface da

psicanálise com outros campos de saber; para a autora, “[...] a psicanálise como eixo de embasamento teórico para um trabalho interdisciplinar permite um direcionamento clínico que dá lugar ao sujeito, ao desejo e à possibilidade de criação”. Nesse sentido, acreditamos que nosso artigo lança a pergunta sobre os efeitos da difusão maciça de um saber objetivo sobre a inclusão que acaba por impedir que os sujeitos, educadores e crianças, construam saberes a partir de suas soluções subjetivas incalculáveis e irreprodutíveis em larga escala.

Por fim, gostaríamos de ressaltar, além do empuxo à clínica, entendida como modalidade de construção de um saber a partir da singularidade, a implicação política da psicanálise para o campo da educação inclusiva. Nesse sentido, alinhamo-nos com a posição de Pommier (1989) ao afirmar que a função política da psicanálise decorre de seu potencial de interrogação do tecido social. Os resultados da operação de interrogação dos significantes de mestria que, alojados na autoridade da lei ou da verdade científica ordenam o social, seriam a desinflagem do ideal e a criação de condições para o enfrentamento do real da condição humana e dos laços que estabelecemos uns com os outros.

Notas

ⁱ Denegação e foraclusão são conceitos psicanalíticos que se referem a situações existentes que são desconsideradas, como se não existissem de fato. Tal desconsideração marca a atitude daquele que denega ou foraclui.

ⁱⁱ Significante é um conceito proveniente da linguística que Lacan utiliza para nomear “[...] uma seqüência acústica que pode assumir diferentes sentidos” para o sujeito que a escuta (CHEMAMA, 1995, p. 199). Pode ser uma palavra ou uma marca sonora que provém do campo do Outro e que é determinante para a constituição do psiquismo humano.

ⁱⁱⁱ De acordo com Lacan, o mestre não tem desejo de saber, mas sim, “desejo de que as coisas andem” (LACAN, 1991, p. 21). Esse discurso vive de vigiar, para encontrar o que é disfuncional e corrigir, fazer funcionar.

^{iv} Imaginário é um dos três registros do conjunto terminológico elaborado por Lacan: real, simbólico e imaginário. Chemama (1995, p. 104) define o registro imaginário como o registro do engano na medida em que projetamos algo que imaginamos sobre “a tela simples em que o outro se transforma”.

^v Objeto, Coisa, *das Ding*, são formas de nomear o que o sujeito busca e que não reencontra, senão pela via das coordenadas, isto é, das marcas de prazer vividas na relação com o outro. “Reencontramo-lo no máximo como saudade. Não é ele que reencontramos, mas suas coordenadas de prazer” (LACAN, 1991, p. 68).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. de. Inclusão escolar: do “politicamente correto” à política da ética do sujeito no campo da educação. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5, 2004. *Anais...* São Paulo: FE-USP, 2004. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100011&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 17 jun. 2015.

BERNARDINO, L. M. F. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 48-67, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2015.

BUENO, J. G. S. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21 n. 1, p. 65-74, 2009.

CHEMAMA, R. *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CIFALI, M. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2012.

COUTINHO, A. B. V.; AVERSA, P. C. O impacto da loucura no campo escolar. In: KUPFER, M. C. M.; COLLI, F. A. G. *Travessias – inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FREUD, S. *Mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud - vol. XXI). [Original de 1930].

IMBERT, F. *A questão da ética no campo educativo*. São Paulo: Vozes, 2001.

KEHL, M. R. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.

KUPFER, M. C. M. Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M. C. M.; COLLI, F. A. G. *Travessias – inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LACAN, J. *O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, jan./abr. 2010.

POMMIER, G. *Freud apolítico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

RAHME, M. M. F. *Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. 2010. 452f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, O. Reflexões sobre a extensão dos conceitos e da prática psicanalítica. In: ARAGÃO, L.T. (Org.). *Clínica do Social: ensaios*. São Paulo: Escuta, 1991. p 75-92.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, 1998. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 08 maio 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

VOLTOLINI, R. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 92-101, 2004.

_____. A inclusão é não toda. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. *Travessias – inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 149-155.

_____. Poder, impotência e impossível no discurso pedagógico. In: ALMEIDA, S. F. C. de; KUPFER, M. C. M. (Org.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito*. Rio de Janeiro: WAK, 2011. p. 235-262.

Recebido em janeiro de 2015

Aprovado em junho de 2015