

Resenha

Educação inclusiva: para todos ou para cada um?
Alguns paradoxos (in)convenientes
Silva, K. C. B.
São Paulo, SP: Escuta; Fapesp, 2016, 320 p.

SOBRE TRANCAS E NÓS: O INSOLÚVEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Karina de Queiroz Bueno

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i3p772-777>.

Kelly Cristina Brandão da Silva em *Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes* nos oferece uma imersão no tema da educação inclusiva ao propor uma análise do significante “especial” que paradoxalmente se enoda na inclusão. Segundo a autora “se a educação inclusiva tem como prerrogativa a inclusão de todos os alunos preferivelmente no ensino regular, por que o termo *especial* tem tanto destaque?” (Silva, 2016, p. 15). É a partir desse questionamento que Silva constrói sua tese, elencando alguns elementos que parecem emaranhados na trama da inclusão, com nós bem sintetizados, alguns já frouxos e outros ligados quase que por um fio.

Abre-se assim, uma discussão contemporânea do fenômeno da inclusão, em que o *furor includenti* impulsiona uma amarração total, sem sobrar ninguém do lado de fora. Entretanto, mostrando o outro lado do mesmo pano (Voltolini, 2011), ao tentar benevolmente incluir a todos, esquecemo-nos do que seria sua contrapartida, isto é, a exclusão. Silva faz uma recuperação da origem etiológica latina dos termos inclusão “fechar por dentro a chave, incluir” e exclusão

“deixar trancado para fora, excluir”, possibilitando a percepção de que os dois mecanismos trazem a ação de *isolar*, seja para dentro ou para fora. Aqui encontramos o problema central abordado pelo livro: se a inclusão tem o ideal de agrupar, como esse *inconveniente* avesso do isolar consiste em aparecer?

A escolha por articular com Foucault os termos de inclusão e exclusão, esclarece que enquanto excluía-se os leprosos, por exemplo, em uma tentativa de manter fora da cidade os doentes e deixar a pólis “limpa”, aqueles que contraíam a peste acabavam enclausurados dentro de suas casas, vigiados e controlados pelo Estado. “Enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, a inclusão parece ser o modelo do conhecimento, do exame, de uma observação próxima e meticulosa” (Silva, 2016, p. 36-37).

As crianças “especiais” que antes eram isoladas em suas casas e excluídas das escolas regulares, a partir da Declaração de Salamanca (1994), se constituem legalmente como “crianças escolares” (Kupfer, 2001). Ao entrar nas instituições educativas o inconveniente de controlar e vigiar esses novos alunos urge e os especialistas são chamados para realizar/auxiliar/orientar na *inclusão* desses que poderiam ser considerados os “pestilentos contemporâneos”, diz Silva (2016, p. 40).

Com a finalidade de investigar certo excesso de “especialização” na regulação na trama discursiva da educação inclusiva no Brasil, Silva optou por analisar os textos da revista *Nova Escola*¹ publicados entre 1994 e 2012 a partir do recorte *educação especial, educação inclusiva e especialista*. Em uma aliança com o Governo Federal, a revista passou a ser o principal difusor de propostas oficiais e novas políticas públicas para professores. A trama da educação – geral e inclusiva – aparece então cerceada pelo saber do especialista – médico e jurista – além de um campo para a aplicação e administração desses discursos de fora da escola. O “como fazer” aparece exigindo do especialista uma resposta rápida e eficiente, tamponando qualquer interrogação ou buraco do cotidiano educacional.

Silva também articula com Hannah Arendt, Walter Benjamin e Jacques Lacan algumas vicissitudes da contemporaneidade. A começar com Arendt, uma filósofa que não era *especialista* em educação, mas nos oferece importantes reflexões sobre a crise na atualidade – que seria a perda de uma experiência narrativa entre os velhos e os novos, uma extinção do *fiço* que nos liga aos domínios do passado. Nesse sentido, a educação também estaria em crise já que “se trata da transmissão de uma herança simbólica, compartilhada” (Silva, 2016, p. 59). Com a

entrada do saber especializado na escola, fica quase extinta a transmissão de uma experiência – para no lugar ser repassado um saber anônimo e replicável do tecnocientificismo – e se esgota “o enigma concernente à assimetria entre os pequenos e os velhos, na tentativa de anular toda e qualquer estranheza que porventura ousasse desvelar no encontro – sempre imprevisível – entre alunos e professores” (Silva, 2016, p. 64).

Ao abordar a questão do fim da experiência, Silva recorre às reflexões de Benjamin, para quem a experiência de narrar e transmitir histórias estaria sumindo na modernidade. Nesse sentido, a obsolescência da tradição para Kehl (2009) citada por Silva (2016, p. 75) “produz um sujeito permanentemente disponível, pronto a se desfazer de suas referências em troca de novidades em oferta”. Ora, a que nó chegamos! O saber especializado oferecendo “como fazer” específico aos professores vazios de experiência narrativa que, por sua vez, marcarão – em argila ou vidro?² – seus alunos que um dia se tornarão adultos e terão sua hora e vez de narrar – ou não – suas experiências.

Como uma possível tentativa de furo nessa cíclica trama encontramos ainda, em Benjamin, a “crença na necessidade de resistir” a toda previsibilidade, sistematização, classificação, reduzindo a complexidade humana em algo simplório (Silva, 2016, p. 84). Considerando Benjamin, Silva aponta para a necessidade de acreditar na

permanente “insuficiência do conhecimento”, sendo esta estrutural e não contingencial, como aparece nos saberes especializados tecnocientíficos.

Para aprofundar a discussão concernente aos especialistas invocados e convocados à trama educacional, a autora trabalha com a teorização lacanianiana dos discursos. Enquanto um “liame social”, os discursos são formas de laço fundamentadas nas impossibilidades imposta pela linguagem a qual “não dá conta de toda experiência humana, restando sempre algo que não cessa de não se inscrever” (Silva, 2016, p. 86). Nesse sentido, como almejamos invocar e convocar algum especialista ou inclusão que abarque tudo?

Mais ainda, alinhada à crença na necessidade de resistir benjaminiana e na insuficiência do conhecimento, a noção dos discursos lacanianos, por apontar estruturalmente para um inalcançável (Voltolini, 2011, p. 25), possibilita mudanças de posição do sujeito, já que um discurso só é lido em função do outro. Assim, segundo a autora, podemos perceber uma mudança de posição discursiva “especialmente” da educação inclusiva, de uma posição de mestria para uma aliança entre os discursos universitário e capitalista (Silva, 2016, p. 99). Resta-nos analisar os sentidos e efeitos dessa “formação de compromisso” (Silva, 2016, p. 105) para a trama da educação inclusiva.

Para tanto, Silva traz a sistematização dos textos analisados na *Nova Escola* a partir de quatro eixos: a transversalidade da Educação Especial;

o professor como especialista; protocolos da educação inclusiva; e parceria entre escola e família que se entrecruzam. A partir da análise dos documentos jurídicos oficiais podemos perceber os significantes “especial”, “especializado” e “especialista”, compondo-os literalmente. A educação “especial” tanto na LDB antiga (1961) como na nova (1996) aparecem as noções de tratamento especializado, atendimento educacional, apoio de diversos atores. “Tratamento”, “atendimento”, “apoio”, qual o sentido dessa *inclusão* de termos relacionados ao campo da saúde à educação?

De tal análise podemos perceber que historicamente as instituições fundadas para o atendimento do especial já eram pautadas nas discriminações e catalogações das diferenças (Silva, 2016, p. 124). Além disso, há uma naturalização na classificação das deficiências, que localiza a *deficiência* – não eficiente – de modo orgânico, a-histórico. Vemos então, uma supressão do sujeito perante a objetividade científica. Atrelado a isso está o discurso psicologizante em que podemos observar a aliança entre a Psicologia e a Medicina, que, de acordo com Patto (1984), citada por Silva (2016, p. 132), “instaura o miolo teórico-conceitual da psicologia uma analogia da ideologia adaptacionista como concepção que norteia a ação do psicólogo”.

O psicólogo entra na trama educativa com a tarefa de avaliar

e selecionar os mais aptos a estar na sala de aula e identificar os fracassos escolares. Daí a necessidade e peso dos laudos – não somente psicológicos, mas médicos e jurídicos – atravessando o campo pedagógico como formas de justificar e embasar as ações do cotidiano educacional. Além das avaliações e laudos, há também os protocolos e normas reguladoras presentes na educação inclusiva – ou educação de maneira geral. “Protocolo” nas áreas da Saúde configuram como “uma série de diretrizes baseadas em evidências, as quais visam à prevenção do erro” (Silva, 2016, p. 202). Ou seja, as condutas protocolares na cena educativa denunciam o desejo de ter um saber catalogado *a priori* sobre o que vai acontecer ou chances de minimização dos erros e frustrações diante das impossibilidades estruturais do “ato educativo” (Lajonquière, 1999).

Por fim, e não menos importante, Silva traz a questão dita como “imprescindível” de uma parceria entre a escola e a família para pensarmos mais sentidos sobre a aliança de compromisso feita entre a educação e o discurso especialista na trama da Educação Inclusiva. Por que a *necessidade* de uma complementaridade dessas esferas? Para Silva (2016, p. 222), a complementaridade traz um ideal de continuidade, ou seja, parece que nem a escola nem a família estão sustentando a posição de mestria necessária para o ato educativo diante dos novos. Quando se espera que a escola seja uma continuidade da família,

tanto o âmbito familiar quanto o âmbito escolar se descaracterizam (Silva, 2016, p. 232). Surge a necessidade de completude novamente, alinhada ao ideal de quanto mais se conhece, mais fácil a dominação do saber científico especializado.

Silva discute a hipnotizante noção de educação inclusiva “para todos e para cada um”. A partir da teoria pulsional freudiana que atribui à pulsão um caráter irredutível e da articulação com a parábola de Schopenhauer do porco-espinho, podemos pensar que em se tratando de relações humanas sempre estaremos entre o frio para não nos espetarmos e o espinho para nos aquecermos. Há sempre uma justa medida, ou o que Freud denominou de “ponto ótimo” (Freud, 1933/1996, p. 147) insolúvel que a educação precisa buscar.

Nas palavras de Voltolini (2011, p. 68), “atingir o bom termo entre unificar sem aniquilar as diferenças e permitir as diferenças sem que isso ameace a conservação de um mínimo solo comum?”. Trancar por dentro todos “globalmente” ou trancar por dentro cada um “sob medida”? Silva aponta, em *Educação inclusiva*, para o dilema insolúvel da trama educacional a partir da característica artesanal de como, enfim, se afrouxar os nós das especialidades, para que restem brechas no fio educativo a ser transmitido.

REFERÊNCIAS

- Freud, S. (1996). Novas Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise – Conferência XXXIV: “Explicações, Aplicações e Orientações”. In S. Freud, *Edições standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 22, pp. 135-154). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1933)
- Kupfer, M. C. M. (2001). Duas notas sobre a inclusão escolar. *Escritos da criança*, 1, 71-82.
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de Psicanálise e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, K. C. B. (2016). *Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*. São Paulo, SP: Escuta; Fapesp.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar

NOTAS

1. Segunda maior tiragem de revistas do país, perdendo apenas para a revista *Veja*. A revista está em circulação desde março de 1986 e é subsidiada pelo Governo Federal – o que explica seu baixo custo e grande inserção nas instituições escolares públicas brasileiras (Silva, 2016, pp. 42-43).

2. Silva nos traz duas metáforas abordadas por Benjamin sobre a experiência de deixar marcas/ rastros do narrador. O ritmo do trabalho artesanal possibilita a arte de contar, de fazer movimentos precisos que respeitam a matéria a ser transformada. São ritmos lentos e orgânicos que deixam marcas, como o oleiro na argila. Já as marcas do vidro são consideradas sujeiras, que precisam ser apagadas.

karinaqueirozbueno@gmail.com
Rua Itapicuru, 930, sala 4
05006-000 – São Paulo – SP – Brasil.

*Recebido em novembro/2016.
Aceito em dezembro/2016.*