

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA ALVARENGA RANGEL

FOUCAULT, LÉVINAS E MARX EM LEITURAS SOBRE A ESCOLA NO CUIDADO DE
SI DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

VITÓRIA

2012

FABIANA ALVARENGA RANGEL

FOUCAULT, LÉVINAS E MARX EM LEITURAS SOBRE A ESCOLA NO CUIDADO DE
SI DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientadora: Dr^a Sonia Lopes Victor.

VITÓRIA

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R196f Rangel, Fabiana Alvarenga, 1978-
Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de
pessoas com deficiência / Fabiana Alvarenga Rangel. – 2012.
289 f.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação.

1. Inclusão escolar. 2. Direitos humanos. 3. Trabalho. 4. Ética. 5. Justiça. I.
Victor, Sonia Lopes, 1967-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro
de Educação. III. Título.

CDU: 37

FABIANA ALVARENGA RANGEL

FOUCAULT, LÉVINAS E MARX EM LEITURAS SOBRE A ESCOLA NO CUIDADO DE
SI DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Educação.

Aprovada em 12 de março de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a Dr^a Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Rafael Haddock-Lobo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Romualdo Dias
Universidade Estadual Paulista

Prof^a Dr^a Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico este trabalho com *infinito* carinho a tudo aquilo e a todos aqueles que, de forma menos ou mais material, me ajudaram a alcançar o pensamento aqui presente; e, com a mesma gratidão e ternura, àqueles que me ensinarão a superá-lo.

Afetuosamente, agradeço

A Angelina: o amor, as leituras, a responsabilidade, a presença, sua existência...

À professora Sonia: a confiança duplamente depositada, a orientação, e porque é a pessoa sem a qual essa pesquisa jamais teria existido.

À amiga Lucyenne, à professora Janete Magalhães e ao professor José Gondra: a significativa participação na incursão aos estudos em Foucault.

Ao professor Rafael Haddock-Lobo: a tradução do pensamento de Lévinas, ajudando-me a mantê-lo na pesquisa.

À professora Sandra Della Fonte e ao professor Robson Loureiro: a seriedade, o zelo, a dedicação, e, para além de toda essa combinação, porque me abriram as portas ao trabalho de Marx.

Às professoras Denise Meyrelles e Edna de Oliveira: a leitura responsável e acolhedora, as mãos sempre estendidas, a guia.

Ao professor Romualdo Dias, porque gentilmente participa nesse trabalho.

À música, que me levanta a pele.

À pele.

À família: a paz.

À grande família, com tudo que sua imensidão proporciona.

Aos amigos: a espera.

Aos novos amigos, porque me permitiram crescimento e amizade.

A Deus, portanto. E por tanto.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo conhecer como acontece o cuidado de si de pessoas com deficiência, mais especificamente na relação escolar, atentando para as possíveis reconfigurações na formação subjetiva dessas pessoas e também para a interposição do mestre entre essa formação e o cuidado. Para tanto, entre os anos de 2009 e 2010, na região metropolitana do Espírito Santo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dois jovens com deficiência, suas mães e suas mestras do cuidado; e foram aplicados questionários aos profissionais das escolas onde os jovens estavam matriculados. A pesquisa, de cunho qualitativo, recorreu a estudos dos filósofos Michel Foucault, Emmanuel Lévinas e Karl Marx, no intuito de aclarar as discussões provenientes do problema da pesquisa e da leitura dos dados obtidos junto aos entrevistados. No processo, observou-se que a formação subjetiva própria ao cuidado de si daqueles jovens se mostrava fortemente atravessada por entrelaçamentos historicamente construídos entre educação e trabalho. Nesse aspecto, foi possível compreender que a escola se apresentava como espaço privilegiado do cuidado de si, porquanto fosse o espaço de formação do sujeito produtivo, o sujeito ideal da normalidade. Todavia, notou-se que, para a realização do cuidado a partir do espaço escolar, era preciso a mão responsável do mestre do cuidado, sem a qual os direitos do homem egoísta apelavam à totalidade da deficiência e à plenitude da Inclusão para recusar a presença de pessoas com deficiência na escola, dessa maneira assassinando seus rostos. Com isso, tem-se a necessidade da transcendência das totalidades nas quais se assentam o normal e o anormal, de modo que as relações que iniciam o problema da tese possam alcançar a ética da alteridade, e que o sujeito produtivo possa, na ética, tornar-se e fazer tornar o cidadão.

Palavras-chave: Cuidado de si. Mestria. Inclusão Escolar. Jovem com deficiência. Direitos do Homem e do Cidadão. Trabalho. Ética da alteridade. Justiça.

ABSTRACT

This research aimed to understand the care of the self among people with disabilities into their school lives, with special attention to their subjective formation besides the interposition of the master along that formation and that care. For so, between 2009 and 2010, in a metropolitan city of Espírito Santo, we accomplished semi-structured interviews with two youths with disabilities, their mothers and also their masters of the care; beyond questionnaires applied to different education professionals of their schools. It was a qualitative research which had Michel Foucault, Emmanuel Lévinas and Karl Marx as its theoretical basis. On the thesis development, we observe that the subjective formation of those youths was strongly interfaced by issues historically constructed between education and labor. In the analysis, we understood that school presented itself as a privileged space of the care of the self, having in it a locus of productive subject formation, which is the ideal subject of normality. However, we noted that the accomplishment of the care of the self into school space required the responsible hand of the master of care. Without that hand egoistic man rights appealed to the totality of disability and to the Inclusive Education plenitude in order to refuse the presence of students with disabilities, provoking their faces' murdering. In this sense, we arrive to the necessity of the transcendence of the normal and abnormal totalities, which would allow the issues that started the thesis to reach the ethics of alterity, besides promote the turning of that subject in a citizen.

Keywords: Care of the self. Mastery. Inclusive Education. Youths with disabilities. Rights of Man and Citizen. Labor. Ethics of alterity. Justice.

RÉSUMÉ

Cette investigation avait comme objectif comprendre le souci de soi de personnes handicapés, principalement dans la relation scolaire, en faisant attention aux aspects de la formation subjectif de ces personnes, et aussi à l'interposition du maître parmi cette formation et le souci. Pour accomplir les objectives nous avons réalisé entre les années 2009 et 2010 des entretiens semi-directifs avec deux jeunes, ses mères et ses maîtres du souci, et, d'autre côté, nous avons aussi appliqué des questionnaires aux professionnels qui travaillaient dans les écoles où les jeunes gens étudiaient. Il s'agit d'une étude qualitative qui a composé ses bases théoriques dans les études de Michel Foucault, Emmanuel Lévinas et Karl Marx. Pendant le processus de la recherche on a remarqué des questions historiquement établies entre education et travail qui traversaient la formation subjectif de ceux deux jeunes. Donc, on a compris que l'école se présentait comme espace privilégié pour le souci de soi, parce que c'est l'espace de formation du sujet productif, c'est-à-dire, le sujet idéal de la normalité. Néanmoins, l'accomplissement du souci de soi indiquait la nécessité de la responsabilité du maître, sans lequel les droits de l'homme égoïste faisaient un appel à la totalité du handicap et à la plénitude de la inclusion scolaire afin de refuser la présence de personnes handicapés dans les écoles, ce qui est la meurtre de ses visages. Ainsi, on arrive à la nécessité de la transcendance des totalités du normal et de l'anormal, de sorte à permettre aux relations qui commencent le problème de la thesis d'arriver à l'éthique de l'alterité en tant que permettre dans cette éthique le passage de sujet productif à citoyen.

Mots-clés : Souci de soi. Maître. Inclusion Scolaire. Jeunes handicapés. Droits de l'Homme et du Citoyen. Travail. Éthique de l'alterité. Justice.

SUMÁRIO

1 Se houver um início...	p. 9
2 ... aqui está.	p. 11
3 Dos objetivos	p. 18
4 A pesquisa	p. 19
5 Baião de Três: diálogo entre Foucault, Marx e Lévinas	p. 39
6 O eu e o Outro no cuidado de si	p. 52
6.1 História, Subjetividade e o Infinito Outro	p. 52
6.2 Configurações [no percurso] do cuidado de si	p. 67
6.3 Ética da Alteridade	p. 82
7 Da totalidade do deficiente: a formação do anormal	p. 93
8 Às portas do cuidado: educação, trabalho e salvação	p. 127
8.1 Educação e trabalho	p. 127
8.2 Trabalho e mundo do trabalho	p. 138
8.3 A salvação no trabalho de quem cuida de si	p. 144
9 Das análises	p. 150
9.1 O assassinato e o Infinito Outro	p. 150
9.2 Cuidado e acolhimento	p. 182
9.3 A educação e o sujeito produtivo	p. 208
9.4 Justiça e Jurisdição	p. 226
10 Do não dito, diz-se agora	p. 262
11 Enfim, nós: Procelárias.	p. 264
12 Referências	p. 281
Anexo – Questionários	p. 288

1 Se houver um início...

Começo. Começo pensando exatamente o que é um começo. Um começo é um marco. Quando relatamos algo, de modo geral, buscamos um começo. Um ponto que de alguma forma possa justificar um desencadeamento. E um desencadeamento formado a partir de pontos. Tenho de eleger um para chamar de começo.

Recomeço. Busco laços e rastros de memória, com algum receio de estar, em algum momento, contando a história do que eu gostaria que fosse e não a história do que foi. Alguns elementos podem ser chamados de *fato* – o milagre do fato, como diria Lévinas (2007a) – e fato é aquilo que foi, nem sempre coincidindo com o que eu gostaria que tivesse sido. Mas meu receio não é aquele medo que paralisa. É apenas um cuidado. Cuidado comigo e com você, meu Outro.

E falando em *você*, *meu Outro*, considero importante trazer a este começo algo que está guardado na minha memória, indo e vindo à minha escrita. Quero aqui pedir licença para chamá-lo de “você”, um pronome de tratamento, um vocativo que me aproxima de quem me lê. Uma maneira de *desadensar*, diluir minha escrita num diálogo, desfazer-me das formas dos textos acadêmicos que eu costumo produzir. Neles, eu costumo conversar com um Outro que, por não ser você, corre o risco de não chegar a quem de fato lê o texto, ou de dificultar o seu trabalho. Agora o Outro poderá ser muitos Outros, inclusive você. E também eu serei ora *eu*, ora *nós*, ora *ele/a*. Você verá isso ao longo do texto.

Às vezes me escrevo como eu, porque estou me referindo a algumas preocupações que não foram exatamente formuladas por Outros, então não posso arriscar dizer pelo Outro algo que ele poderia não desejar dizer.

Às vezes me escrevo como nós, porque reconheço estarem em mim muitos Outros que até aqui têm me conduzido. Muitas são as leituras, muitas são as conversas. E muitas são as ideias que me atravessam porque passei ou fui passada pelo caminho de um Outro. E é preciso atenção. Não me refiro somente a um Outro acadêmico, tomado de leituras e aulas. Refiro-me também aos Outros que compartilham espaços comigo, seja por pouco, seja por muito tempo. Todos eles fazem parte de um *eu*, e por isso acredito caber, em alguns momentos, me colocar aqui como *nós*.

Por fim, às vezes me escrevo como ele ou ela. Pronome pessoal do caso reto na terceira pessoa do singular. É um terceiro, pessoa muito bem observada por Lévinas. Não sou eu nem você, mas é alguém que participa do nós, compartilha nossa vida. Quando eu fizer isso, é porque estarei me colocando no lugar dele, ou dela, sem, contudo, deixar o meu lugar.

Falta apenas esclarecer mais um ponto a *você, meu Outro*: quando eu estiver me referindo ao Outro pessoa, o Outro humano, utilizarei sempre a primeira letra em maiúsculo, exatamente porque o Outro tem um nome, um nome *Próprio*.

Considero importantes as entradas dos parágrafos acima, porque é por elas que eu vou me apresentando, buscando fazer entender algumas escolhas e, sobretudo, introduzindo o que poderia representar o começo desta trajetória.

2 ... aqui está.

...
E estamos todos aqui
No meio do caminho dessa vida
Vinda antes de nós
E estamos todos a sós
No meio do caminho dessa vida
E estamos todos no meio
Quem chegou e quem faz tempo que veio
Ninguém no início ou no fim
...
Arnaldo Antunes

É importante falar de história. E é pela história que realizo uma parte deste trabalho. A história engendrada no cuidado de si. Uma história que foi contada, que tem um tempo, mas que está aqui, *no meio dessa vida vinda antes de nós*.

O que me levou a uma incursão no cuidado de si foi o desejo – que se manifestava quase que como uma necessidade – de “conhecer o que move o sujeito”. Hoje, eu digo “o que move o sujeito a cuidar de si”, entendendo que está no cuidado de si a procura pelo conhecimento.

Em outros momentos, fui atrás de outras buscas. Durante o mestrado, iniciei a pesquisa no intuito de entender o processo de aprendizado na pessoa com deficiência mental a partir da prática da informática educativa. No final da pesquisa, percebi que eu não falava sobre o processo de aprendizado dentro da proposta inicial, olhando o conhecimento e a apreensão do conhecimento pelo sujeito. Eu olhava, na verdade, as relações que se estabeleciam entre os sujeitos implicados no processo de aprendizado e via ali os motores desse processo. Melhor dizendo, minha forma de ver me levava a crer que o motor do processo de aprendizado estaria nas relações entre sujeitos, podendo estas ser facilitadas por metodologias diferenciadas. Mas eu falava de relações.

Falava, portanto, de relações que pressupunham a presença de um Outro para mim e de um Outro comigo. O que eu via eram as formas em que se davam essas relações e em que medida esse dar orientava os sujeitos ali envolvidos. Meu olhar era guiado por autores que se colocavam numa perspectiva histórico-cultural em seus trabalhos. E era, pois, um sujeito histórico-cultural a quem eu assistia.

Foi, então, por essa forma histórico-cultural de buscar o mundo que, no doutorado, retomando a questão das relações, cheguei a um livro intitulado “A hermenêutica do sujeito”, de Michel Foucault. Nesse livro, Foucault tratava de nos trazer a história do cuidado de si no Ocidente tendo como foco a história grega e romana, indo do século V a.C. ao século II d.C.

A conversa com Foucault foi muito prazerosa, gerou em mim muitos questionamentos e estes estarão expostos nas próximas páginas. O que esclareço por agora é que eu não iniciei exatamente pelo cuidado de si, mas procurei por Foucault quando ele anunciava me contar uma história sobre a formação subjetiva do humano. Todavia, Foucault se diferenciou em alguns aspectos. Ele é um filósofo conhecido por sua genealogia no olhar para os fatos. Olhar a história da formação subjetiva do humano não poderia caber nem a uma generalização, porque há uma trama em cada um que difere o um do todos, nem na particularização do único e exclusivo, porque findaria o sujeito nele mesmo, da mesma forma retirando-o da trama histórica do mundo que ele, o sujeito, de alguma forma representa. O que Foucault se propunha era

[...] ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica [...] (2007, p. 7).

Assim, a história contada por Foucault foi muito importante para eu compreender exatamente a constituição dessa subjetividade, num desenrolar de acontecimentos que nos colocam a pensarmos-nos e a formarmos-nos como sujeitos no hoje. Foi e é importante entender que não me faço sujeito simplesmente na relação com o Outro, mas que há relações e relações, tempos e relações, relações em tempos, tempo e relações dinâmicas que reescrevem constantemente a história da subjetividade.

Foucault me falou de um coletivo, de muitos Outros, de estruturas no social que se realizavam no sujeito. Ele também me falou de técnicas, arte de vida, exercícios estoicos que consistiam na prática de si, um cuidado consigo que residiria, por fim, na salvação de si.

A discussão suscitada em *Hermenêutica* vem evidenciar a espiritualidade e a salvação, temas tão presentes no sujeito de hoje, por conseguinte na escola, e tão ausentes da discussão educacional sobre a formação de sujeitos e escola. É muito forte a questão da espiritualidade e da salvação em nossa escola laica. E é igualmente difícil lidar com essas questões. Algumas pessoas ignoram o laicismo e manejam abertamente educação e religião, a partir da própria

religião, mesmo sendo “vedadas quaisquer formas de proselitismo”, como consta no art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Outras ficam perdidas em seu discurso, procurando formas de contornar suas crenças, de não *se dizerem*. É como se os sujeitos da escola, imbuídos de discursos próprios à espiritualidade, crédulos e descrentes, pudessem se despir das suas dúvidas e certezas para entrarem na escola.

De toda forma, muitas são as considerações que os autores trazidos me instigam a fazer. Como eu disse numa primeira apresentação do projeto da tese, algumas leituras poderiam estar precipitadas ou obtusas, e demandariam um tempo que me permitisse *amadurecimento*. Foi exatamente esse tempo e esse amadurecimento das leituras de que eu falava que agora, seguindo o curso das leituras e os rastros contidos nas falas dos sujeitos desta pesquisa, que me fizeram perceber que a subjetividade é, sim, tema, mas é tema porquanto virá a acompanhar algo que eu tinha de forma muito vaga: o que falo aqui, na verdade, será tanto das formas de subjetivação nas quais os sujeitos se colocam quanto das formas subjetivas nas quais eles se expõem. E essas formas subjetivas são justamente as que os tornam diferentes do Mesmo, que os tornam Outros, como compreenderemos na obra de Lévinas.

No caminho do cuidado de si, este que procuro compreender nos jovens aqui presentes, foi necessário trazer a discussão da alteridade, mais propriamente estudada a partir do filósofo Emmanuel Lévinas. É ela que acompanhará mais lado a lado a formação subjetiva de que falo. Cheguei a Lévinas enquanto fazia uma busca por pesquisas que trouxessem a questão da subjetividade e do Outro. Foi um encontro rápido, é verdade, mas foi tocante porque se aproximava daquilo que o cuidado de si suscitava: o espaço do Outro na formação da subjetividade.

A opção de evidenciar o pensamento de Lévinas se daria pelo fato de sua obra estar consideravelmente marcada pela responsabilidade do Outro, não somente na formação subjetiva, como também por reivindicar aos sujeitos o estabelecimento de uma relação ética, rompendo com a indiferença de Uns para com os Outros, acentuadamente a partir de um conceito por ele trazido, o de rosto.

Lévinas se apresentou como uma necessidade a este trabalho. Se eu tinha, por um lado, Foucault me contando a história do cuidado de si, sobre uma estrutura e sobre um movimento que se deu na história, a princípio do Ocidente, eu não tinha, por outro lado, um olhar mais minucioso sobre esse sujeito em si. Eu precisava tanto olhar para a subjetividade do sujeito

enquanto uma formação histórica e política, naquilo que é comum à formação de sujeitos que compartilham dessa história, quanto olhar para ele como *uno*, em suas particularidades, porque eu tinha alguns sujeitos em vista. Havia dois jovens que participavam dessa história e que tinham mais história a contar. E na vida deles havia os Outros, aqueles que, aprendi com Lévinas, precisaram estar face a face com esses jovens, que lhe reconheceram o rosto, e muitos Outros que lhes imputaram um lugar no horizonte, na multidão.

Dessa forma, Lévinas vai, em seu trabalho, nos apresentando nossas relações com o Outro, em quem vai se encontrando um eu, vai se formando um eu. Ele vai nos dizer de uma conceituação geral do ser, da necessidade de ultrapassarmos essa generalização sobre o Outro, e de um reconhecimento da face do Outro. Ele é *uno*, sem se deixar de reconhecer, contudo, o seu elo de *ser*, aquilo que também o faz comum aos Outros.

Eu tinha algumas perguntas em mente e dialogar com Lévinas foi tão importante quanto o foi com Foucault. Como eu dizia no penúltimo parágrafo, eu tinha dois jovens em vista, e que foram trazidos por Outros de mãos ansiosas, preocupadas, inquietas por assistirem ao que eu chamaria de negação da humanidade daqueles jovens em momentos importantes de suas vidas; momentos esses consagrados por uma sociedade cuja legislação prima pela garantia da cidadania.

Os momentos a que me refiro são tempos da vida em que é preciso ir à escola e nela ficar. A escola enquanto direito e dever. Mas, para aqueles adolescentes, por já se encontrarem fora da faixa etária em que se faz obrigatória a matrícula – e a oferta –, a escola não era mais um dever. Era, sim, um direito. Porém, um direito sutilmente negado por uma negação de si enquanto sujeito de direitos. Falo aqui de dois jovens com deficiência: Robinho, de vinte e três anos de idade – no ano de 2010* –, cujo diagnóstico médico afirmava esquizofrenia e deficiência mental; e Mariana, de dezenove anos de idade – no ano de 2010* – com deficiência física, fazendo uso de cadeira de rodas. Ambos matriculados em escolas públicas, ambos com um histórico de recusa e rejeição por muitos que estão no espaço escolar. Diversos pontos me chamam atenção nessa cena, como essa recusa do Outro. Mas me chama atenção, sobretudo, a persistência desses dois jovens em estar na escola. E ficaram as perguntas: Por que a escola? O que representa a escola?

*Utilizo o ano de 2010 como referência para indicar as idades dos jovens aqui trazidos por se tratar do ano em que foram realizadas as entrevistas, com exceção de apenas uma entrevista realizada em 2009.

Pareceu-me que a escola representava um lugar para si, um lugar que contivesse possibilidades de transformação de *algo*, a realização de um projeto. Caberia, pois, perguntar a eles, assim como coube a Freitas e Silva (2006) perguntarem sobre José, um jovem aluno cujas condições de vida se colocavam absolutamente precárias e que o levavam a trabalhar como catador de lixo para apoiar o sustento da família. José chamava a atenção da mesma forma que os dois jovens que aqui exponho: pela persistência na escola. A escola é também para José um local onde sofria humilhações, pois ele era associado ao lixo pelos colegas. Mas, como dito em Freitas e Silva (2006, p. 42), “[...] mesmo assim, no dia-a-dia, José está lá cobrando o dever de casa dos irmãos mais novos quando não está trabalhando”.

Pensando, portanto, em José, lancei uma hipótese na primeira qualificação desta pesquisa:

O que vislumbro para o momento é que podemos estar tratando de algo que vai em direção do que Paulo Freire nos falava sobre a emancipação do sujeito. Talvez possamos dizer que se trata de uma busca pela emancipação social do sujeito. Conviria perguntar, portanto, como é pensada a emancipação social quando tomamos por sujeito a pessoa com deficiência. Quais seriam suas expectativas sobre o discurso recorrente que paira sobre “escola lugar da emancipação”?

Quando eu falava da busca pela escola poder residir no discurso que ela mesma traz de emancipação, levantei cautelosamente que essa hipótese somente seria tomada para aprofundamento teórico caso viesse a ser manifestada pelos jovens da pesquisa. Bem, é possível dizer que a discussão se fez, mas não exatamente se colocou sobre a emancipação, e sim sobre *trabalho*. Na verdade, não somente pelo discurso dos alunos quanto pelo da educação, quando ela vem anunciando há bastantes décadas a finalidade de colocar-se, também, a serviço do que hoje denominam *mundo do trabalho*. E a discussão sobre trabalho tornou-se imensamente profícua com o apoio dos estudos de Karl Marx. Profícua no sentido da compreensão sobre o trabalho na esfera do humano, do sujeito que trabalha, e no sentido de amadurecer, de minha parte, por um lado, fundamentações dos estudos sustentados na abordagem histórico-cultural e, por outro lado, *reconhecer* Marx, corrigir leituras indevidas, compreender melhor suas ideias, ideias que tanto nos ajudam a nos compreendermos já há dois séculos de seus escritos.

Foi preciso, assim, acompanhar esse entrelaçamento dado pelos sujeitos – agora não somente os jovens, mas todos que se dispuseram a ser entrevistados nessa pesquisa –, o entrelaçamento entre o *si*, o cuidado de si e o trabalho. Os teóricos centrais, como você poderá notar, trarão diálogos importantes na linha que vai enredando trabalho, cuidado de si, formação subjetiva e

alteridade.

Mas será possível notar outro aspecto amadurecido pelo estudo observando a própria incursão iniciada no trabalho. Você vai observar que a questão do trabalho se estendeu para além do sujeito que tem no trabalho alienado uma constituição subjetiva, uma reforma. A questão alcançou análises sobre o homem que trabalha: seu fundamento histórico, o homem civil que irá se encontrar no homem egoísta, também em Marx; e daí afinando seus tons com o vivente, figura vista em Lévinas, cujo ser é incapaz de exterioridade; e o *stultus*, visto em Foucault, figura que *a nada se fixa e em nada se apraz*.

Com isso, penso que as amarras de melhor acabamento anunciadas na segunda qualificação desta tese foram, nos meus limites, ou nas minhas *circunstâncias*, alcançadas. Um elemento disparador, eu diria, foi a questão: “Mas, como?”, referente à autonomia que muitos tiveram quanto a pontuações legais da educação nacional, inclusive o próprio Ministério Público que, se não se mostrou alheio as preceituações da legislação, também não se mostrou devidamente atento às questões legais que poderiam beneficiar Robinho.

Novas rotas, portanto, foram sendo traçadas para a escrita do trabalho final. Dentre elas, eu destaco também as questões da Educação de Jovens e Adultos, que se inseriram mais assertivamente com o adensamento das análises. Então, observe que questões que poderiam parecer alheias ao tema central da tese foram questões que não somente vieram a perpassá-lo como também ditaram outros contornos, trouxeram tônicas diferenciadas que, numa distração ou num envolvimento mais, digamos, apaixonado, poderiam mesmo desviar o próprio tema central.

Na verdade, pode ser que você, meu Outro, entenda um desvio do tema. E isso porque, concordo, essas questões de fundo tomaram um espaço considerável na condução do trabalho. Porém, observar as questões do cuidado de si a partir do universo escolar sem observar as linhas que vão coordenar os processos nos quais se constituem esse cuidado e esse universo, deixar de estabelecer as relações que, de fato, já estão estabelecidas, embora talvez não devidamente aclaradas, isso me pareceu um empobrecimento das análises.

Nesse aspecto, adianto que não nos limitamos a ler as manifestações do cuidado de si de pessoas com deficiência na escola, mas ampliamos a leitura para a compreensão dos motores do sujeito histórico, político, social, cuja forma de cuidado de si, forma de tratar essa própria constituição do si, encontrou – repito: pelas questões históricas, políticas, sociais – na

educação formal um lugar ideal, *idealizado*, para a realização da reforma necessária ao cuidado. E, mais além, lugar formado por outros sujeitos, como não poderia deixar de ser, histórica, política e socialmente constituídos, que também realizam naquele espaço o próprio cuidado, numa, digamos, ascese adequada aos fins da reforma prescrita ao sujeito moderno.

E, por esse preâmbulo, reafirmo o árduo e prazeroso *trabalho*, empreendimento de minhas forças, de minha atividade vital consciente (MARX, 2004), ao trazer a este estudo campos que outrora me eram *estranhos*¹, mas que são tão fortemente presentes no meu cotidiano que ousou mesmo dizer que eram não estranhos, mas *estranhados*. Assim, temas atribuídos à filosofia, à religião, à educação e à educação especial se mostram entrelaçados para nos responderem como se passa o cuidado de si de pessoas com deficiência no universo escolar.

Enfim, e resumidamente, o que nos propusemos foi compreender outras formas de pensar o sujeito e de pensá-lo sujeito de história e sujeito na história, sujeito existente, cuja vida é permeada por *forças externas e circunstâncias* que lhe *re-criam* e ficam por ele recriadas exatamente a partir do que há de, se assim se puder dizer, mais humano no homem: as relações sociais, genéricas, as relações com os Outros.

¹Gostaria aqui de tomar o termo *estranhos* em um sentido especial do verbo *extrañar*, da língua espanhola, o da falta sentida, que na língua portuguesa poderia ser traduzido como saudade, e que eu estenderia à compreensão da falta de algo que já perpassou, que já fez parte – e por isso ainda compõe mesmo que na memória e na possibilidade de um acontecimento já realizado – do sujeito que *extraña*.

3 Dos objetivos

Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é conhecer como acontece o cuidado de si de pessoas com deficiência, mais especificamente na relação escolar, atentando tanto para as possíveis reconfigurações na formação subjetiva dessas pessoas como para a interposição do mestre entre esta formação e o cuidado.

Objetivos específicos

- Conhecer, a partir dos estudos de Michel Foucault, Karl Marx e Emmanuel Lévinas, os processos que nos tornam sujeitos, de modo a compreender como se subjetivam as pessoas com deficiência trazidas a esta pesquisa.
- Conhecer os percursos históricos que engendram a formação subjetiva da pessoa com deficiência.
- Investigar o espaço ocupado pela escola na constituição subjetiva desses sujeitos.
- Analisar as expectativas guardadas sobre o mestre enquanto o Outro do (meu) cuidado e analisar o encontro entre as expectativas e sua realização no cotidiano escolar. Seriam atendidas essas expectativas? Quando atendidas, o que promovem? Da mesma forma, quando não atendidas, como e por que opera o não atendimento?
- Conhecer e analisar os discursos dos mestres aqui implicados quanto ao trabalho educacional junto aos alunos com deficiência. Como se colocam no papel para o qual estão convocados a partir das alterações legais dadas pelo princípio da Inclusão Escolar? Como percebem a pessoa com deficiência no seu campo de trabalho?

4 A pesquisa

Este estudo procurou pautar-se em diretrizes da abordagem qualitativa de investigação. A abordagem qualitativa compreende estudos descritivos, cujos dados são buscados em seu ambiente originário. Mais ainda, esta abordagem permite uma pesquisa que admite a própria flutuação dos dados em si mesma, de modo que torna possível realizar revisões e rearranjos nas proposições originais em atendimento às imposições dos dados e dos apontamentos teóricos. Na verdade, tal característica está intrinsecamente associada a outra importante distinção da abordagem, que é a primazia sobre o processo (BODGAN; BIKLEN, 1994). Não somente o processo da pesquisa, mas a pergunta que compreende a existência de um processo manifestado no objeto. No caso aqui exposto, poderíamos indagar sobre os processos que se manifestam na formação subjetiva de pessoas com deficiência e por quais processos a escola passa de modo a constituir espaço do cuidado de si dessas pessoas.

Merece atenção a necessidade de uma leitura em contexto sobre os dados. Não é possível compreender o sujeito sem lhe conceder o espaço que ele já ocupa, retirá-lo de lá para significá-lo onde ele não teve acesso. A leitura em contexto pretende, portanto, compreender o discurso e as ações do sujeito enquanto um sujeito situado numa cultura, permeado por história, um sujeito que se pode dizer *coletivo*. É o que nos diz Zanten (2004) a exemplo das pesquisas sobre comunidades indígenas, em que se faz preciso “[...] isolar o conhecimento indígena e analisá-lo na sua lógica interna” (p. 31). Certo é que o pesquisador não é neutro e deve saber disso. Porém, saber que não é neutro significa que ele deverá ter maior zelo para não produzir sua leitura de forma viciada, entender o Outro, que é sujeito, como *outro*, diferente, e que por isso precisa ser acolhido como tal. Em muitos pontos desta pesquisa, por exemplo, foi preciso atravessar essa leitura viciada sobre o ato do Outro, uma leitura que o levava ao lugar do réu. Por exemplo: ao observar os artifícios que a família lançava para manter Robinho em casa, como compreender as correntes que subjugavam seu corpo sem acusar culpa a quem as atava? Somente uma leitura que se aproxima do sujeito acusado pode arrancá-lo da pura *maldade*. E a proximidade ficou representada, nesta pesquisa, tanto pela análise da formação do sujeito, quanto pela abertura ao diálogo com este sujeito. A escuta e a palavra, nas entrevistas, configuram-se no necessário diálogo que pode alcançar um ponto central ao estudo: a alteridade.

Nesse sentido, alcança-se o essencial na escolha metodológica: a coerência entre esta e o referencial teórico adotado. Para além da compreensão da existência de processos que se manifestam no objeto de estudo, a necessária aproximação entre o pesquisador e o sujeito, requisitos da abordagem qualitativa, vão se encontrar com a centralidade da palavra em Lévinas (2007a), para quem a relação com o outro consiste exatamente em querer compreendê-lo, e “Compreender uma pessoa é falar com ela [...]”² (LÉVINAS, 2007a, p. 17). É uma relação originalmente delineada pela palavra, pelo ato de comunicar, da expressão do pensamento. Simplesmente saber de sua existência não significa compreendê-lo, é preciso aproximação e diálogo. Ouvir o que o Outro tem a dizer e ponderar como ele significa o próprio mundo.

Onde

As vidas visitadas nesta pesquisa residem num município da Grande Vitória, que será chamado Perto. Nomes de municípios, escolas, ou bairros não serão revelados, procurando assegurar não haver identificação dos sujeitos.

Dessa forma, esclareço que Perto é o município onde residem Robinho e Mariana. Longe é um município da Grande Vitória, vizinho de Perto. Mariana e Robinho não moram no mesmo bairro, assim como suas escolas também se encontram em bairros diferentes, embora localizadas em Perto.

Os bairros que apresentam necessidade de terem alguma denominação serão nomeados por referência a cada um dos jovens. Assim, você encontrará as seguintes referências:

- Bairro-de-Casa, quando citado no contexto de Robinho, dirá respeito ao bairro onde ele reside; quando citado no contexto de Mariana, dirá respeito ao bairro onde ela reside.
- Bairro-Vizinho fará referência a um bairro vizinho à residência do aluno que estiver em questão, podendo, pois, ser um bairro vizinho à residência de Mariana ou à de Robinho, sem, contudo, ser um mesmo bairro.
- Bairro-de-Longe é o único que diz respeito a uma mesma localidade e se encontra no

² “Comprendre une personne, c'est déjà lui parler [...]”.

município de Longe. Sua referência está ligada exclusivamente a Robinho, cuja residência dista cerca de trinta quilômetros de Bairro-de-Longe.

A questão da nomeação dos bairros só acontece pela viabilidade de mostrar tanto os esforços dos alunos, quanto as negações que eles sofrem, de modo que suas vidas passam por constantes – e desnecessários – deslocamentos.

Escola Centro é o nome dado a uma escola em que Robinho e Mariana já procuraram vaga. Foi a única escola que tivemos necessidade de nomear, para facilitar a leitura. As demais escolas serão identificadas pelo bairro. Por exemplo: Escola de Bairro-Vizinho. Ou, no caso de Mariana, pela ordem em que aparece em sua vida, como Escola Segunda, que é a segunda escola que ela frequentou.

Os sujeitos da pesquisa

Mariana e Robinho são dois jovens que chegaram a mim por mãos preocupadas com a inserção escolar deles. Duas pessoas foram intensamente tocadas por suas vidas e por aquilo que temos aqui chamado de negação do Outro. No caso, essas duas pessoas tinham por eles um cuidado estabelecido a partir da relação profissional, o *ofício de mestre*, mas que ultrapassava o horizonte da profissão e que fez com que abrissem portas à própria vida dos sujeitos.

Ana Clara e Lidiana, duas professoras. Ana Clara atuou na orientação pedagógica de uma escola onde estudava Mariana. Lidiana atuava na Secretaria de Educação do município de Perto. Duas pessoas que tomaram o Outro como legítimo Outro, que perceberam seus rostos, que por eles se responsabilizaram. No caminho, mais uma mestra do cuidado: Érica, pessoa com quem trabalhei há alguns anos, é nomeada diretora interina da escola onde estava Robinho e passa a ter sobre ele um cuidado tal que ele só aceitou participar da entrevista, nesta pesquisa, por ser um pedido dela, também na condição de sua presença. Ela se tornou para ele uma referência assim como Ana Clara foi uma marcante referência para Mariana. Elas se dirigiram a eles não somente como alunos, mas como pessoas, pessoas que precisam de cuidado, que precisam ser vistas e tomadas em outras formas que não a da deficiência. Deslocaram-se, portanto; diminuíram a distância estabelecida nesta história do cuidado e retomaram, como nos dirá Lévinas (2007a), o ente.

Passemos agora às apresentações, as quais procuram trazer contornos das vidas dos sujeitos em questão, elementos importantes para a presença deles na pesquisa. As apresentações, de modo geral, trazem o ano de 2010 como principal referência à disposição dos dados, como idades, por exemplo, por ser o ano em que foi realizado o maior número de entrevistas, sendo que o ano de 2009 contou apenas com uma entrevista, com a pedagoga Ana Clara.

Robinho

Robinho escolheu seu nome a partir do nome de um jogador de futebol. Na verdade, sua sobrinha e sua mãe, dona Caroline³, tiveram grande influência na escolha do nome, pois ele tinha poucas condições de compreender o que viria a ser ter outro nome. Essa é uma importante apresentação, acredite. A compreensão de Robinho é bastante limitada em vários aspectos, o que lhe rendeu o laudo de deficiência mental. Há alguns anos, um médico psiquiatra afirmou que Robinho, para além da deficiência mental, apresentaria esquizofrenia⁴. A importância da limitação nesta apresentação não está exatamente na deficiência, mas na carga histórica que há na deficiência, carga que acaba sendo levada por Robinho. Reveja: eu disse que ele tinha compreensão bastante limitada em vários aspectos, mas não em todos. Porém, a deficiência de Robinho o lança para o *todo deficiente*, e é nessa totalidade que Robinho, aqui sim compreendendo, percebe-se recusado nos mais diversos espaços sociais. Ele era por vezes chamado monstro e louco, como veremos nos relatos.

Quando iniciei a pesquisa, o espaço em que Robinho mais procurava se inserir, e mais buscava porque se mostrava o mais difícil dentre os que ele desejava, era o espaço escolar. Não há, por exemplo, registro de matrícula na Escola Centro, onde ele estudou por anos. Ele era aluno ouvinte, nas palavras de uma professora que realizou um levantamento de dados de matrícula naquela escola. Porém, mesmo como aluno ouvinte, Robinho foi recusado quando a direção foi assumida por Francisco, professor de língua portuguesa, no ano de 2006. Robinho

³Caroline também é um nome fictício, escolhido pela mãe de Robinho por sugestão de sua neta, sugestão feita em pronúncia da língua inglesa.

⁴Apesar do laudo de esquizofrenia ser algo que acompanhava Robinho, inclusive na escolha dos medicamentos que lhe eram indicados, sua irmã afirma – e eu, a partir dos contatos que tive com o aluno, estou de acordo – que os critérios estabelecidos para a identificação do quadro de esquizofrenia não são compatíveis com o perfil de Robinho. A irmã de Robinho, sua tutora legal, faz essa observação ao médico, mas este insiste no laudo, que então, como dito, passa a acompanhá-lo em todas as esferas da vida, salientando-se aqui a recusa da Apae em recebê-lo devido ao laudo de esquizofrenia, e não ao de deficiência mental. Lamentavelmente a questão não pôde ser aprofundada nesta pesquisa, mas me enseja um trabalho específico sobre ela em momento oportuno.

não podia mais entrar na escola. Um dia, leva uma faca de cozinha, como relata sua mãe, para matar o diretor. A partir daí, ficou mais fácil para o diretor afirmar a impossibilidade da presença dele naquela escola para a família, para a comunidade escolar e para a secretaria de educação do município. Robinho não é levado a buscar uma vaga em outra escola, nem perto, nem longe de sua residência. Entretanto, ele queria estudar. Sua mãe procurou apoio na secretaria de educação de Perto, mas somente lhe indicavam o turno noturno, período inviável, segundo a mãe, que alegava que ele tinha de dormir cedo por conta da medicação. Foi assim que Robinho mudou para o bairro onde mora seu irmão, em outro município, aqui denominado Longe, pois ali conseguiu uma matrícula no diurno.

Não há muita clareza das pessoas que relatam a vida escolar de Robinho ao dizer da recepção inicial ao aluno, porém, pela insistência posterior que ele apresentará, entende-se que o acolhimento que ele teve com a professora Laurinda, em Longe, aconteceu desde sua entrada. A professora da 4ª série, de acordo com Lidiana, procurou ensinar-lhe as primeiras letras, inclusive entendendo haver avanços em seu aprendizado. Contudo, no ano de 2008, Laurinda assume a função de coordenadora de turno e não há outro/a professor/a que o receba em sala de aula como aluno. A direção da escola também muda, e as portas se fecham. Lidiana relata que ele chegava à escola e ficava esperando no portão, pois lhe diziam que ainda não estava no horário de sua entrada. O horário variava conforme a resistência dele. Às sete horas lhe diziam que seria às nove. Às nove, que ele entraria às treze horas. Mas Robinho não entrava. Quando muito, permitiam-lhe ficar na cozinha, rabiscando o caderno que ele levava. A escola se aborrece, pois haviam dito no ano anterior que ele passou de ano, aparentemente na expectativa de que não retornasse mais para lá. De fato, Robinho entendeu que passou para a 5ª série e voltou a tentar uma vaga na escola de seu bairro, a Escola Centro, novamente sem sucesso. Robinho se nega mais uma vez às indicações ao turno noturno e tenta novamente a Escola de Bairro-de-Longe. No início de 2009, essa escola telefona para a secretaria de educação de Perto e reclama uma posição, que também não acontece, pois entendiam que foi escolha do aluno estudar em Longe. Não há dados sobre o ano de 2009. Em 2010 Robinho cede às indicações contidas na listagem oferecida pelo Ministério Público e se matricula no turno noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 1º ciclo, em Bairro-Vizinho.

Veja, apresentei-lhe os enfrentamentos que Robinho passa por conta não de sua deficiência, mas da totalidade da deficiência. Suas limitações não se estendem, por exemplo, ao desenvolvimento razoável em situações cotidianas, como pegar ônibus sozinho, sem saber ler;

a apoiar os serviços domésticos ou mesmo atribuições próprias ao ambiente doméstico, como tomar conta dos sobrinhos mais novos. Robinho também não é uma pessoa agressiva, como muitos alegavam para retirá-lo da escola. Ao contrário, o único episódio em que ele agride um aluno é devido a uma provocação que lhe foi dirigida. O tipo de provocação teria semelhante resposta em praticamente qualquer outro aluno daquela escola. Robinho não foi diferente. Na verdade, nem quando levou a faca para matar o diretor – não tendo atingido ninguém – Robinho extrapolou as regras tácitas daquele espaço. Afinal, ele não foi o primeiro a anunciar a intenção de matar aquele diretor. Porém, Robinho era e é temido. Sua trajetória não cessa com sua entrada na Escola de Bairro-Vizinho, em 2010. Enfrentamentos muito próximos aos já vividos se repetiram. No entanto, notaremos que, ao lado das dificuldades, Robinho consegue ter parte de si contemplada por aqueles que o temem. Robinho começa a ser compreendido, analisado, embora não tenha, ainda, deixado de ser o perigoso anormal.

Lidiana

No ano de 2010, Lidiana era técnica da secretaria municipal de educação de Perto, atuando na equipe responsável por questões referentes ao atendimento próprio a Educação Especial. Ela dividia os turnos de trabalho entre o município de Perto e outro município da Grande Vitória, então como professora do primeiro ciclo do ensino fundamental. Era conhecida por sua dedicação ao trabalho na Educação Especial e, por conta disso, seu nome foi indicado à mãe de Robinho, que a procurou na secretaria no ano de 2007 para solicitar uma vaga para seu filho. A partir daí Lidiana se lança ao apelo da mãe, sempre procurando maneiras de fazer valer os direitos de Robinho. Entretanto, muitas vezes seus esforços são vencidos, o que não a faz retirar-se da responsabilidade para com a vida de Robinho. Por fim, pede minha ajuda, pois é necessário, em seu entendimento, que alguma pessoa “de fora” oriente a família do aluno nas questões referentes aos enfrentamentos que ele vem passando. Ela, “de dentro” já não poderia mais, pois seu nome foi usado na contramão de todos os seus esforços: Lidiana ficou conhecida por Robinho como a pessoa que lhe impedia a matrícula no diurno e ele a temia. Assim, “de longe”, Lidiana continuava a articular, dentro de suas possibilidades, a manutenção da permanência de Robinho na escola.

Érica

A professora Érica se encontrava há alguns anos como técnica da secretaria de educação de Perto. É formada em pedagogia, com habilitação em educação especial. Seu primeiro contato com Robinho aconteceu quando ela havia assumido temporariamente a direção da Escola de Bairro-Vizinho. Érica procurou trabalhar com Robinho, acolhê-lo na escola e, com o tempo, conseguiu com a secretaria de educação de Perto que ele estudasse no turno vespertino, o que era o desejo do aluno. Na verdade, a troca de turno só acontece quando Robinho apresenta o que chamam de crises, na escola. Algumas quebrando lâmpadas, chutando lixeiras e em uma delas levando uma faca novamente para matar o diretor, sem entender que Érica era a diretora.

Robinho e Érica criam fortes laços. Ele a recebe em sua casa, a família passa a se integrar mais à sua vida escolar. No entanto, as dificuldades na escola não diminuem. Érica relata que muitos atribuíam a ela, contrariados, a presença de Robinho no turno vespertino. Foi preciso firmeza para mantê-lo ali quando tantos desejavam sua saída. Robinho era temido, mas ela não o temia e ainda procurava fazer com que o vissem de outra forma. No tempo que podia, Érica procurava lhe ensinar a ler e a escrever, principalmente seu próprio nome, que Robinho ainda não havia aprendido com segurança.

Chega o momento de Érica retornar a suas tarefas na secretaria de educação. Robinho não quer se despedir acreditando que, não se despedindo, ela teria de retornar. Com o tempo, Robinho entende que ela não retornará como diretora. A nova diretora, por sua vez, o repele já na primeira apresentação, quando este vai abraçá-la, como fazia com Érica. Uma professora colaboradora é encaminhada à escola, para seu acompanhamento pedagógico.

Robinho enfrenta problemas com a saída de Érica, pois, de acordo com os relatos de sua mãe, de Lidiana e de Érica, pessoas da escola articulam seu desligamento, embora a informação não se confirme na escola. Um acordo entre secretaria de educação, família e escola promove uma reorganização no atendimento médico de Robinho, como condição para sua permanência. Todos parecem apoiar a nova intervenção, pois o rapaz está mais calmo. Em pouco mais de dois meses Robinho começa a diminuir sua frequência à escola.

Entenda que em toda essa trajetória estou apresentando Érica, pois é preciso observar que as crises de Robinho retornam quando ela sai da escola. Não se trata da figura corpórea de Érica, mas das ações que ela desenvolvia; por ele e por qualquer pessoa que lhe parecesse necessitada. Érica é acolhedora.

Mariana

Mariana tem uma trajetória escolar marcada por distanciamentos da sala de aula, causados primariamente pela necessidade de internação hospitalar e, então, pelas dificuldades em ser novamente recebida pelas escolas após o distanciamento primário. A internação é por conta de um problema congênito: ela nasce com a espinha bífida⁵, o que prejudica sua locomoção, sendo necessário o uso de cadeira de rodas. Por essa dificuldade, Mariana adquire problemas no funcionamento dos rins, assim fazendo uso de sonda e bolsa coletora. A situação da internação muitas vezes se dá por contaminação, pois, como Mariana se arrasta dentro de casa, o orifício da sonda é facilmente atingido por impurezas do ambiente. A casa dela não possui piso frio, ela se arrasta no cimento vermelho. No entanto, são as atividades que ela desenvolve com o corpo que lhe ajudam a não piorar o funcionamento renal.

O acesso às escolas é negado por diversas vezes, não somente pelas condições físicas que elas apresentam, mas por escolha dos profissionais envolvidos no atendimento para a matrícula. No entanto, quando ela consegue ingressar, sua presença torna-se aprazível, e notadamente, nos relatos, pela *simpatia, educação e força de vontade*.

Mariana nunca namorou, ao menos até o final do ano de 2010. Todavia, planeja ter dois filhos, para além de conseguir um emprego de secretária.

Ana Clara

Ana Clara atua nas funções de professora dos primeiros anos do ensino fundamental e de pedagoga. Em 2010, ela assumia a direção de uma escola pública do município de Perto. Foi por suas mãos que a vida de Mariana se inseriu na pesquisa. Seu relacionamento com a aluna foi, desde o princípio, marcado pela dedicação da então pedagoga ao seu desenvolvimento e participação escolar. Ambas mostram muito carinho ao falarem uma da outra. Ana Clara realizou muitos esforços em torno do acesso e da permanência da jovem na escola onde se encontraram. Quando necessitou sair da escola para assumir a direção de outra instituição, Mariana cogitou a própria saída enquanto aluna. Contudo, Ana Clara, junto à professora regente da turma de Mariana, mobilizou os colegas da classe para expressarem a importância

⁵Espinha bífida é a denominação dada à má formação da medula espinhal e das estruturas que protegem a medula.

de seu retorno por meio de cartas, bilhetes e lembranças. Mais confiante, ela retorna à escola. Ana Clara, já ausente, havia deixado marcas de seu acolhimento naquele lugar.

Entrevistas

As entrevistas consistiram na única fonte de obtenção dos dados para as análises, sendo aplicadas na forma estruturada e na semi-estruturada. Todos os entrevistados tinham clareza de sua participação voluntária, também assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

A opção pelas duas modalidades de entrevista se deu pela maior conveniência que cada uma delas tinha com relação ao grupo sobre o qual seriam aplicadas. No grupo dos sujeitos focais, realizei entrevistas semi-estruturadas, exatamente pela possibilidade que essa técnica trazia quanto a maior proximidade entre o pesquisador e o entrevistado, tornando a entrevista numa conversa, o que também ensejava espaço para a inserção de outras perguntas que porventura se mostrassem necessárias no momento da entrevista, assim como melhores esclarecimentos quanto às respostas ou modificação nas perguntas de modo a melhor alcançar a compreensão do entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005). Essas entrevistas contaram com registro de áudio-gravação, autorizado pelas pessoas entrevistadas.

As entrevistas estruturadas estiveram limitadas ao registro escrito, sob forma de questionários que foram aplicados no grupo de profissionais das escolas frequentadas por Robinho e Mariana, porque traziam a possibilidade de participação de um número maior de entrevistados e também permitiam que os entrevistados, cientes da garantia do anonimato, estivessem à vontade para colocar seus pontos de vista com relação à presença dos alunos com deficiência na escola, o que poderia não acontecer caso fossem entrevistados diretamente pela pesquisadora, pois poderiam se sentir constrangidos.

Ainda cabe dizer, como assinala Zanten (2004, p. 29), “[...] que a maioria dos atores, sobretudo os professores, compara a situação da pesquisa a uma situação de avaliação [...]”. Assim, o estudo qualitativo precisa compreender que a escola tem sido foco de diferenciadas estratégias de avaliação, de modo que a pesquisa científica, quando bate às suas portas, deve cuidar para não melindrar os entrevistados, para que não se sintam por ela avaliados. Dessa maneira, além de termos evitado fazer perguntas do tipo “Você é a favor ou contrário a

Inclusão?”, entendemos ser conveniente não melindrar o entrevistado com a presença da pesquisadora no ato da entrevista, mesmo porque eu, pesquisadora, já havia pertencido ao quadro de técnicos da secretaria de educação de Perto e, por isso, minha imagem continuava a ser associada ao órgão público.

Entrevistas semi-estruturadas

Destinadas aos sujeitos focais da pesquisa e, no caso dos jovens, suas famílias, as entrevistas semi-estruturadas seguiam um roteiro elaborado de acordo com o sujeito a ser entrevistado. De modo geral, as questões tomavam como base os objetivos específicos desenvolvidos na primeira qualificação da pesquisa. Ainda é preciso esclarecer que as mães dos jovens, embora não sendo sujeitos focais desta pesquisa, foram entrevistadas nesta modalidade.

Excepcionalmente, a pedagoga do turno matutino da escola de Robinho foi entrevistada diretamente pela pesquisadora, na oportunidade da apresentação da pesquisa à escola. Porém, o roteiro seguido com a pedagoga foi o mesmo aplicado nos questionários, também não sendo registrada por gravação de áudio, e sim por meu registro escrito, que foi lido, aprovado e assinado pela entrevistada assim que finalizadas as perguntas. Não considero esta entrevista na modalidade estruturada porque faço algumas intervenções durante o processo, esclarecendo pontos que me pareciam obscuros, acrescentando perguntas ou mesmo registrando, no momento da transcrição/digitação da entrevista, expressões faciais e gestos que somente seriam possíveis na entrevista semi-estruturada.

Salvo o caso supracitado, os locais foram sugeridos por mim, pesquisadora, de modo que fossem espaços agradáveis, onde os entrevistados se sentissem à vontade. No caso dos jovens e suas mães, as entrevistas transcorreram em suas casas, sempre seguidas de um lanche, levado por mim ou oferecido pelas pessoas entrevistadas. No caso das mestras do cuidado, os espaços escolhidos eram apontados no mesmo sentido. Duas entrevistas, uma com Lidiana e outra com Ana Clara, ocorreram em cafés públicos confortáveis. A entrevista com Érica aconteceu em sua residência, pois ela havia se casado recentemente e desejava me apresentar a nova casa.

Para além dos ambientes acolhedores, procurei realizar as entrevistas em momentos em que as pessoas entrevistadas dispusessem de tempo para fazer do encontro uma conversa tranquila,

sem compromissos marcados que demandassem pressa às respostas.

No total, foram realizadas onze entrevistas semi-estruturadas entre o ano de 2009 e 2010. Além da entrevista realizada com a pedagoga da escola de Robinho, tem-se:

- Duas com dona Caroline: a primeira com 44min40s de gravação, a segunda com 57min2s.
- Duas com Robinho: a primeira com 29min40s, a segunda com 31min36s.
- Duas com Lidiana: a primeira com 1h47min6s, a segunda com 1h59min55s.
- Uma com Érica, com 2h3min21s.
- Uma com Mariana e sua mãe, com 33min.
- Uma com Mariana, com 19min31s.
- Uma com Ana Clara, com 1h12min56s.

É preciso esclarecer que o tempo de gravação da entrevista não corresponde ao tempo do encontro, já que todos ultrapassaram consideravelmente o tempo da gravação. As entrevistas com Mariana e sua mãe, por exemplo, somam quarenta e nove minutos. Porém, cheguei à casa da mãe de Mariana às onze horas da manhã e saí às quinze horas e vinte minutos, ou seja, quatro horas e vinte minutos, sem contar o momento anterior em que estive com Mariana na escola, esperando o veículo adaptado que a levaria para casa. Nesse tempo, conheci a casa, conversamos sobre questões referentes à vida daquela família, assisti, a convite da mãe, duas produções diferentes que a escola gravou em mídia DVD, com fotos de passeios, mensagens, atividades recreativas na escola etc. Entendi que aquela produção fazia parte da recepção dos visitantes daquela família, era algo diferente e importante que eles tinham para oferecer. Na casa de Robinho, se não assisti a uma produção similar, saí de lá com oito ovos das galinhas que eles criavam soltas no quintal, havendo ainda a promessa de ganhar uma galinha na próxima visita.

É que o tempo do encontro é o tempo do reconhecimento do Outro, é o tempo para que me vejam, para que me absorvam os traços e as intenções, um tempo que amarra o laço que supera a pesquisa. Os laços criados superam os encontros das entrevistas. São pessoas que ainda visito, telefono, com as quais me envolvo em outros setores da vida. Assim, o tempo da gravação é, definitivamente, o tempo das perguntas da entrevista, mas o tempo do encontro é o tempo da relação ética, e dos laços da amizade.

Veja, eu não estava lá com eles exatamente para coletar dados, nem o centro da pesquisa me

permitiria isso. Eu estava lá para conhecer ao menos uma parte da vida deles, para compartilhar histórias, sentimentos, sentidos, gostos, alegrias, dissabores, rotinas. Então, se não havia espaço para me colocar enquanto mestre do cuidado, havia para ser Outra, para ser conhecida e para conhecer, para apoiar ações necessárias, para acolher e ser acolhida.

As transcrições procuraram ser o mais fiel às falas dos entrevistados. Algumas palavras e conjugações colocadas de forma adversa às regras gramaticais da língua portuguesa foram mantidas, não para ridicularizar a pessoa entrevistada, mas para apresentar as próprias circunstâncias materiais e culturais de suas vidas. Ou, em alguns casos, para expressar que, de fato, as entrevistas aconteceram em tom de conversa, fazendo uso da linguagem informal, coloquial, em que as pessoas não ficam se vigiando. Elas estavam à vontade, dentro das possibilidades de uma entrevista, é claro.

As pessoas que foram entrevistadas em duas datas diferentes foram Lidiana, dona Caroline e Robinho. No caso de Lidiana, foi dividida em dois momentos porque ela precisaria me colocar muitos fatos da vida de Robinho, para além de apresentar-se enquanto mestra do cuidado. A vida escolar de Robinho se colocava de forma muito complexa, com muitos detalhes. Detalhes estes que, por exemplo, eram desconhecidos da família de Robinho, como será possível observar nas análises.

A entrevista com Robinho mereceu especial atenção. Na primeira entrevista, Érica foi colocada por ele enquanto condição. E felizmente pude contar com a presença dela, pois eu não teria como compreender boa parte do que ele dizia. Curiosamente, até então as pessoas faziam maior referência aos surtos esquizofrênicos dele do que à deficiência intelectual que o aluno, mais enfaticamente, apresentava. Robinho falava rápido, geralmente respondendo com monossílabos e a estrutura gramatical era precária. Havia nele pouca compreensão com relação às perguntas, de modo que muitas foram refeitas ao longo da entrevista, algumas não chegando a ser respondidas nem quando alteradas em sua redação ou mesmo reduzidas em suas intenções. Compreendi que seria necessário, portanto, outra entrevista em que, para além do aparelho de gravação de áudio, eu contasse com o auxílio de uma câmera filmadora, para me apoiar a compreender sua fala, e que eu refizesse as perguntas não entendidas, de modo a simplificá-las até chegar ao ponto de sua compreensão e do alcance da intenção original da pergunta. E assim foi feito. Na segunda entrevista, de porte da câmera e de perguntas refeitas, pude compreender melhor alguns pontos que ficaram obscuros no primeiro momento.

Ressalto que na segunda entrevista Robinho já não colocava mais a presença de Érica como condição. Eu já era uma pessoa conhecida e de sua confiança. Com relação à fala, eu já tinha em mente, com o auxílio de Érica, algumas pronúncias diferenciadas que ele usava e pude observar que mesmo sua família tinha dificuldade em compreender algumas enunciações dele.

A segunda entrevista junto à mãe se deu como um complemento da primeira, eu acrescentava algumas perguntas que não poderiam ser devidamente respondidas por Robinho, como da sua trajetória escolar, por exemplo.

Ao final das entrevistas, eu solicitava a cada um que indicasse um nome que pudesse substituir o seu na redação da tese, de modo que aqui são apresentados nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos. O mesmo não se deu, porém, com as pessoas que participaram dos questionários, pois serão identificadas conforme suas funções.

Entrevistas estruturadas

Os questionários da entrevista estruturada foram aplicados com os profissionais das escolas onde Robinho e Mariana estiveram matriculados no ano de 2010, estando aberta a participação de todo profissional que desejasse se manifestar quanto à presença do aluno e da aluna na escola. O questionário era composto de seis perguntas para a escola de Mariana e de sete perguntas para a escola de Robinho⁶.

Abordei as pedagogas das escolas, apresentando a pesquisa e esclarecendo que as entrevistas seriam deixadas na escola para serem recolhidas posteriormente, em data estipulada por elas. Também solicitei que repassassem a apresentação da pesquisa aos profissionais da escola, ainda que houvesse algumas considerações já no termo de consentimento livre e esclarecido. Ao todo, obtive retorno de três entrevistas na escola de Robinho, sendo duas respondidas por auxiliares de serviços gerais e uma pela pedagoga do turno vespertino; e cinco entrevistas na escola de Mariana, sendo três respondidas por professores, uma pela pedagoga e uma pela coordenadora de turno.

⁶ Os questionários estão anexados à tese.

As análises

As questões levantadas e compartilhadas nas entrevistas serão tratadas à luz dos estudos que sustentaram nossa fundamentação teórica. Dessa forma, os objetivos específicos virão a se encontrar com as leituras obtidas a partir de Foucault, Lévinas e Marx. Ressalta-se que os três filósofos estarão presentes na discussão de todas as questões, cada um com a contribuição que lhe é própria, com maior ou menor ênfase, dependendo da questão analisada. Nesse aspecto, reforço que os textos de fundamentação teórica, que perfazem os primeiros capítulos da tese, vão encontrando desdobramentos na leitura dos dados, momento em que se expandem. Assim, os primeiros textos são trazidos como base para uma ampliação de conceitos e discussões que, nascidos neles, observam espaço para manifestação quando os dados analisados virão a sugerir aprofundamento. Posto isso, as discussões engendradas entre os objetivos desta pesquisa, as entrevistas e os estudos teóricos estarão dispostas em quatro temáticas, como segue:

Temática 1: O assassinato e o infinito Outro

Aqui, tomar-se-ão por base principalmente os estudos desenvolvidos a partir das obras de Lévinas. Como já sugere o título, serão focos de discussão os efeitos que a totalidade em que se encontram Mariana e Robinho tem sobre as pessoas que se interpõem no caminho do cuidado de si daqueles jovens. E, nesses efeitos, interessa observar como os jovens os compreendem e como se comportam perante a ação do outro; de que maneira essa ação lhes atinge o cuidado e a própria subjetivação.

Temática 2: Cuidado e acolhimento

Procura-se, nesta temática, analisar a relação entre os jovens e as mestras do cuidado: como os jovens têm tais mestras e como as mestras têm tais jovens? Além disso, procura-se compreender os motores do cuidado das mestras, o que as leva a cuidar do Outro. A ênfase das análises estaria, portanto, nas leituras de Foucault e Lévinas.

Temática 3: A educação e o sujeito produtivo

Será investigado, aqui, o espaço ocupado pela escola na constituição subjetiva desses sujeitos, encontrando no *trabalho* a resposta para a centralidade da educação formal no cuidado de si. Nesse sentido, destacam-se os estudos de Karl Marx, embora se façam presentes leituras em Foucault e em Lévinas.

Temática 4: Justiça e Jurisdição

Fundamentado no conceito de justiça trazido por Lévinas, este texto trará amarras mais equilibradas entre os três filósofos centrais desta pesquisa, uma vez que tanto Marx quanto Foucault apresentam leituras absolutamente profícuas para a compreensão do direito no mundo moderno. O debate da *justiça* com a jurisdição concentra esforços para a análise dos discursos dos mestres – e não somente mestres do cuidado – entrevistados no que se refere ao trabalho educacional com os alunos com deficiência, tendo em vista as disposições legais encontradas no princípio da Inclusão Escolar.

Do percurso da pesquisa

Começar uma pesquisa e realizá-la *pesquisa* requer pensar sobre o problema, sobre questões que advêm do problema e sobre formas de investigá-lo no intuito de encontrar respostas ou de ao menos dialogar com ele.

O problema apontado na primeira qualificação foi sintetizado como “busca em conhecer as provocações do Outro na formação subjetiva das pessoas com deficiência”, fundamentando o *conhecer* nos estudos de Foucault e Lévinas. Adentrado a busca, percebi que seria necessário desviar o curso, não para desfazer o problema, mas para melhor acessá-lo. Nas leituras, observei que conhecer as provocações do Outro na formação subjetiva significava que eu deveria, antes, conhecer como tais provocações chegam a ser provocações. Como o sujeito se abre à afetação do Outro, de modo a deixá-lo atingir uma reforma na constituição subjetiva⁷.

Pois então, o que antes era sintetizado como “busca em conhecer as provocações do Outro na formação subjetiva das pessoas com deficiência” passou a tomar outra síntese: conhecer como acontece o cuidado de si de pessoas com deficiência. Porém, o cuidado de si, em Foucault (2006), já nos impulsionava ao estudo do Outro, o mestre do cuidado, o mesmo que eu também já procurava pelas *provocações*. O Outro, estudado em Lévinas, foi sinalizando que era preciso estudar tanto quem é esse *Outro* que cuida quanto o Outro que é cuidado. Lévinas (2007a, 2008) nos falava de totalidade. Totalidade que nos remeteu ao estudo da história que se inclina sobre a subjetividade da pessoa com deficiência. No primeiro caso, foi preciso

⁷ O cuidado de si estoico, como será visto, propunha, *grosso modo*, uma reforma que levasse de não-sujeito a sujeito (FOUCAULT, 2006).

entender como se subjetiva *pessoa com deficiência*, como se chega a ser esta pessoa. Tal entendimento se fez necessário para compreender não quem são os jovens aqui trazidos, mas como são percebidos nos meios onde adentram. Trata-se de compreender o porquê dos pré-conceitos, que *material* compõe o *pré*, ou, em outras palavras, que matéria deu forma ao passado.

A história passou a nos esclarecer o todo que se instala sobre Robinho e Mariana. Mais uma vez as demandas dadas pelas leituras foram ampliando o estudo. Porém, não somente o curso das leituras modifica a estrutura da pesquisa. Os primeiros contatos com as mestras, em entrevistas, acompanharam-me no desvio. Lidiana, Ana Clara e Érica me ensinavam que havia dores a serem retiradas a partir daquela totalidade que já estava em estudo. No entanto, elas também expuseram suas dores. O mestre do cuidado não é a fortaleza que se torna abrigo, o mestre é o abrigo que procura se tornar fortaleza. E a fortaleza do mestre, dessas três, mostrou-se exatamente na dor própria e na dor do Outro. Como dizia Ana Clara, “*o Outro está em mim*”.

É preciso entender, porém, como essas mestras, na escola, chegam a se apresentar, a ser conhecidas como mestras para esses jovens. O mestre, é certo, na representação legal da educação é procurado não em sua casa, mas enquanto profissional da educação. Era preciso, portanto, saber como a educação, atual *locus* de existência do mestre, o colocou neste lugar. Melhor: Como a educação foi colocada nesse lugar, nesse lugar de oferta do mestre que pode cuidar, nesse lugar de oferta do mestre que pode *reformar* aquele que era o não-sujeito. O que há no mestre e o que há na educação que realiza a reforma? E, afinal, a que fim se coloca a reforma no século XXI?

O que se tem, já em textos legais, é que a educação do século XXI se coloca, ao lado do discurso do desenvolvimento integral do cidadão, para o *mundo do trabalho*. O conhecimento que poderia emancipar o cidadão também se curvava ao mundo do trabalho. Foi possível entender que os motores do cuidado de si que apontavam para a escola tratavam, sim, de uma subjetivação, mas de uma subjetivação *moderna* que passou a se engendrar sobre o sujeito produtivo. Foi preciso convidar Marx, opor o descanso no conhecimento ao trabalho estranhado, colocando-nos em renovadas perspectivas.

O trabalho, em Marx, nos redireciona o passo. Na verdade, foram as entrevistas com os alunos que modificaram sensivelmente, sem tornar outro, o curso dos estudos aqui expostos. No

espaço do cuidado de si a escola, ou o mestre, interpunha-se entre o sujeito e seu *trabalho*. O trabalho estranhado estava lá, mas havia também uma outra constituição sobre o trabalho na formação humana daqueles jovens.

E os estudos em Marx abriram não somente outras perspectivas como outras demandas. A primeira, uma questão bem complexa: Como fazer dialogar Foucault e Marx com tantas afirmações na academia quanto à impossibilidade desse diálogo? Como dizer que eu os via próximos nos aspectos aqui abordados? Contudo, a resposta vinha do próprio Foucault. Nesse sentido, não somente obtive autorização ao diálogo pelo próprio autor quanto redescobri Marx.

A redescoberta, associada a um aprofundamento nas leituras sobre o sujeito e a atividade vital consciente, rendeu-me a reelaboração de textos da fundamentação teórica. Não cabia restringir o espaço de Marx ao trabalho quando, no trabalho, ele nos suscitava a reflexão sobre a formação do sujeito. Não há trabalho sem sujeito e não há sujeito, humanidade, sem trabalho. E o sujeito, em sua atividade vital consciente, está na escola, na sociedade, marcado pela totalidade formada na história.

Da mesma maneira, o sujeito da história é um sujeito das relações sociais, das relações políticas. Ele é um ser genérico, e é como ser genérico que se torna necessário repensá-lo enquanto sujeito ético. Com isso, não simplesmente se compunha a fundamentação em Marx sobre a relação entre educação e trabalho como se recompunham os textos que outrora se embasavam somente em Foucault e Lévinas.

Então, noutros ares, me deparei com outro texto de Marx. *A questão judaica* não simplesmente me ensinava que nesta pesquisa eu não trataria de emancipação, mas de trabalho, como me ensinava a responder quem é o Outro que promove o assassinato. Se antes Foucault nos apresentava, no cuidado de si, a figura do *stultus* e Lévinas a do vivente, Marx apresentava traços de tais figuras no homem egoísta, o que obteve o direito ao egoísmo. Assim, a justiça de Lévinas encontrou um ponto sólido ao diálogo que Foucault e Marx acabaram por nos trazer enquanto análise a partir da história. O homem egoísta tem direito ao assassinato, e a salvação se desfaz da responsabilidade sobre a própria alma para descansar sobre a matéria.

Mas, importante também é encontrar no sujeito-homem-egoísta uma história de formação do Estado, revendo, ainda que de outro modo, as relações de poder que Foucault já inseria em

seus estudos. Nesse sentido, tal história veio dinamizar as leituras que eu dispunha sobre a justiça e a Justiça, então já tratando também sobre a questão dos direitos, dos direitos do homem e dos direitos do cidadão.

E, por fim, tocada pelas análises dessa concentração do vivente e do *stultus* no homem egoísta, não pude deixar de falar sobre *nós*, sobre todos nós, como pessoas que matam e que morrem, que amam egoisticamente e que desejam do amor sua suposta plenitude, sua normalidade. Certamente nem Robinho e Mariana, nem as mestras do cuidado perderam espaço ou ficaram menos evidentes, nessa pesquisa, mas penso que, com muito cuidado, nos ampliaram o olhar sobre nós mesmos, os Mesmos.

* * *

E aqui pretendo ter dado uma ideia do avanço dessa pesquisa tanto à medida que as leituras iam se impondo como na medida em que as entrevistas iam impondo novas leituras. E se apontei reformas para o objetivo geral disposto na primeira qualificação, já não o faço com relação aos objetivos apontados na segunda, que se mantêm nesse, digamos, ato final. Pois, mantivemos a busca em conhecer como acontece o cuidado de si de pessoas com deficiência, os motores e a sustentação desse cuidado. Eis como lhes apresento a *finalização* desta pesquisa, que nunca pretendeu alcançar os limites da ampliação na qual ela se encontra, mas que também não se furtou a vê-los quando eles se mostraram necessários. Se a tarefa da pesquisa é pesquisar, é compreender um objeto a partir de uma análise coerente, a coerência foi ganhando vida e corpo nas leituras e no campo.

Enfim, procurei dizer como os autores estudados e o objeto em foco, dado em pessoas, genéricas (MARX, 2004) na aventura de ser (LÉVINAS, 2007a), podem reconstruir, sem destruir, uma intenção. A busca começa num foco, um ponto, e, no caminho, o ponto se abre. Com tantas *aberturas*, não posso deixar de lembrar, e citar, um poema de Sérgio Camparelli ⁸, que mais parecia querer ensinar aspectos metodológicos, talvez não de pesquisa, mas da própria existência, para crianças. *O buraco do tatu* me fez sentir como o próprio tatu, a cavar uma pergunta, e que, ao respirar respostas, entende não estar mais em seu ponto de origem,

⁸ CAPARELLI, Sérgio. Boi da cara preta. 34ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

para o qual sequer pode retornar, a menos que o reconhecendo já *outro*. A pesquisa talvez pudesse ser entendida como o buraco, porém um buraco que não afunda, mas aprofunda meu *estar humano no mundo*:

O tatu cava um buraco
à procura de uma lebre,
quando sai pra se coçar,
já está em Porto Alegre.

O tatu cava um buraco,
e fura a terra com gana
quando sai pra respirar
já está em Copacabana.

O tatu cava um buraco
e retira a terra aos montes,
quando sai pra beber água
já está em Belo Horizonte.

O tatu cava um buraco,
dia e noite, noite e dia,
quando sai pra descansar,
já está lá na Bahia.

O tatu cava um buraco,
tira terra, muita terra,
quando sai por falta de ar,
já está na Inglaterra.

O tatu cava um buraco
e some dentro do chão,
quando sai para respirar,
já está lá no Japão.

O tatu cava um buraco
com garras muito fortes,
quando quer se refrescar
já está no Pólo Norte.

O tatu cava um buraco
um buraco muito fundo,
quando sai pra descansar
já está no fim do mundo.

O tatu cava um buraco,
perde o fôlego, geme, sua,
quando quer voltar atrás,
leva um susto, está na lua.

5 **Baião de Três: diálogo entre Foucault, Marx e Lévinas**

Muito se tem dito sobre a impossibilidade de um diálogo entre Foucault e Marx. Uns, por colocar Foucault na linha da pós-modernidade e Marx na modernidade. Outros afirmam a impossibilidade a partir de declarações do próprio Foucault. E nisso, de fato, encontraremos inúmeras referências do filósofo em severas críticas ao marxismo. Note: ao marxismo. Mas o que acontece quanto às referências que Foucault fez a Marx, principalmente a que expõe em *Microfísica do Poder*, quando declara: “[...] Ocorre-me frequentemente citar conceitos, frases e textos de Marx [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 142)? Como se pode dizer da impossibilidade de um diálogo quando este já foi feito pelo próprio Foucault?

Reconhece-se, é claro, que há diferenças entre ambos. Há enfoques diferenciados, há contextos histórico-políticos diversos. No entanto, não será para justificar as diferenças que eu lhe trago este texto, e sim para dizer da possibilidade do diálogo, das aproximações que você conhecerá nos próximos textos. Não se pretende em hipótese alguma reduzir um ao outro. Ao contrário, é exatamente porque eles se debruçam sobre questões importantes para a realização desta tese que os trago aqui. Se fosse para reduzi-los a um, ao mesmo, seria menos exaustivo trazer um só. Mas o que Foucault realiza quando penetra em recantos da história, e da história de diversos grupos que se entrecruzam, e que até então não eram compreendidos na trama que ele observa, isso não encontro em Marx. Não encontrarei, por exemplo, uma história e compreensão do cuidado de si, uma história e compreensão da loucura – e da razão –, uma história e compreensão da formação do *anormal*. Por outro lado, tampouco encontrarei em Foucault uma teoria que se disponha sobre o trabalho *no* homem e uma interlocução entre homem/humanidade e trabalho como tenho em Marx. Encontrarei, deveras, “[...] uma analítica sobre o poder e não uma teoria sobre o mesmo [...]” (SOUZA; GARCIA, 2007, p. 11). Também é verdadeiro que a analítica virá ao encontro de nossas leituras ao nos direcionarmos aos objetivos da pesquisa. Mas, veja, o que tenho em Foucault, não tenho em Marx e o que tenho em Marx não tenho em Foucault, da mesma forma que nenhum deles apresenta um estudo da ética nos termos que nos coloca Lévinas.

Porém, não posso deixar de notar entre eles certa coerência ao menos nos interesses desta pesquisa. Mesmo porque, se fossem teorias e análises tão díspares, como poderia tê-los num mesmo trabalho, a olhar para os mesmos sujeitos, sem que isso provocasse a incoerência nas

leituras da própria pesquisa? Não, não foi o que encontrei nos três. Aliás, os três foram se associando ao tema. O convidado inicial foi Foucault. Mas o cuidado de si, de Foucault, exigiu que eu compreendesse o cuidado do Outro com o *si*, a ética, e os sujeitos da pesquisa me solicitavam que essa ética se mostrasse atenta não a uma relação de troca entre sujeitos, de marcas e convenções, de limitação dos espaços, mas um compromisso do Outro com o meu cuidado, que também poderia ser do meu cuidado com o Outro. O compromisso estaria nesta mão do mestre que se estende na direção do meu cuidado, mão que em Lévinas tomará rumo de *responsabilidade*. Tal responsabilidade, de sua vez, encontra seu sentido na alteridade necessária à relação ética entre mim e o Outro, onde o Outro ganha todo um redimensionamento na discussão ontológica do humano. Como diz Duque-Estrada (2006, p. 30), Lévinas procura “[...] romper com a ontologia, entendida como 'pensamento do mesmo', para se afirmar como uma ética, entendida como 'pensamento do outro’ ”.

E no mesmo passo que o cuidado de si e os sujeitos desta pesquisa me solicitavam trazer à tona a discussão da alteridade, também me suscitavam o estudo da questão dos acordos entre escola e trabalho. Então, como não trazer Marx, que pensa o trabalho *no* sujeito, o trabalho como atividade vital consciente própria ao humano?

Enfim, não pretendo delongas com algo que penso já ter dito em ... *aqui está*. Somente recapitulei os laços para dizer que o *Baião* – para além de fazer alusão a um prato nordestino cuja *graça* é “Baião de dois”⁹ – foi aqui chamado a título justamente para apresentar essa possibilidade de diálogo entre os três principais teóricos da pesquisa. Daí, *Baião de Três*.

Portanto, para apresentar-lhe como os percebo, inicio com suas histórias, ou pequenas partes de histórias que nos ajudem a entender seus estudos, seus interesses e, é certo, suas afinidades.

* * *

Karl Heinrich Marx nasceu numa família de origem judaica, na Alemanha, em 1818, onde se vivia um clima de agitação perante os acontecimentos que culminaram e que seguiram à Revolução Francesa. As ideias liberais ganhavam cada vez mais forças em meio às diversas manifestações que a burguesia procurava abafar. Colocavam-se os ideais socialistas, por outro

⁹Na verdade, a intenção deste texto surge como *Baião de dois*, quando a pesquisa ainda não contemplava os estudos de Karl Marx, propondo dispor sobre a presença dos filósofos Foucault e Lévinas.

lado, no sentido de procurar conter a discrepância presente nas condições de vida dos trabalhadores quando em comparação aos burgueses (KERSTENETZKY, 2006).

Marx obtém titulação de doutor em Filosofia em 1841 e passa a trabalhar no jornal *Gazeta Renana*, onde pela primeira vez se depara com a necessidade de debater questões referentes aos *interesses materiais* (SAVIANI, 2004). Em 1844, o jornal é censurado e Marx se exila na França, onde adere ao socialismo. Lá, junto com Friederich Engels, escreve o *Manifesto Comunista*, pretendendo uma revolução do proletariado. Marx também é exilado da França. Na verdade, as perseguições políticas o fazem viver uma constante mudança de solo até se instalar definitivamente em Londres, no início da década de 1850 (LENINI, acesso em 20 jan. 2011).

Os estudos de Marx de maior relevância para este trabalho concentram-se na obra *Manuscritos Econômico-filosóficos*, onde encontraremos, por vários aspectos, discussão sobre a condição de estranhamento/alienação do homem perante o próprio trabalho.

Lévinas, não muito diferentemente de Marx, viveu num *entremeio*. Nasceu em 1906, judeu, na Lituânia, quando esta se encontrava sob os domínios da Rússia Imperial. Aos nove anos de idade, sua cidade natal é invadida por alemães e ele passa pela primeira migração, seguindo para a Ucrânia. Aos dezessete, inicia seus estudos em filosofia na Universidade de Estrasburgo, poucos anos após a cidade ter deixado o domínio alemão para recompor o Estado da França. Anos depois, Lévinas dará continuidade aos estudos na cidade de Friburgo, Alemanha, onde foi aluno de Husserl e Heidegger, os quais tiveram forte influência em seus trabalhos. Por fim, em 1930, Lévinas se muda definitivamente para Paris, obtendo posteriormente naturalidade francesa (CRITCHLEY, 2002).

As duas grandes guerras mundiais o afetam consideravelmente. Na primeira, um deslocamento na vida. Na segunda, fora chamado para participar do exército, em 1939, e feito prisioneiro de guerra em 1940. Toda essa configuração de deslocamentos e luta pela vida o faz acreditar que a paz não deve ser tomada por meio de acordos políticos, mas como uma questão ética. A partir daí, Lévinas vai questionando qualquer forma de totalitarismo, e a própria ontologia comum à época, também no tocante ao trabalho de Heidegger. De qualquer maneira, trata-se de um homem situado entre o próprio e o estrangeiro:

Lévinas, lituano e francês, marcado pelas culturas russa e alemã é, portanto, um homem de dois mundos. É, ao mesmo tempo, de “dentro” e de “fora” e

seu interesse pela alteridade e pela estrangeiridade está, sem dúvida, em consonância com uma vida vivida sempre com um certo deslocamento em relação com o ambiente ao seu redor. Nem de dentro nem de fora, ou de dentro e de fora ao mesmo tempo (COELHO JUNIOR, 2008, p. 214).

Temos, portanto, que o foco do trabalho de Lévinas é a ética. Ele pensa as relações entre sujeitos, dando um lugar especial ao *Outro*, o Outro que, como vemos em sua trajetória, ele procurava ser para aqueles que não viam seu *rosto*.

Michel Foucault, por sua vez, é nascido na França, no ano de 1926, uma década em que a Europa procurava se restabelecer dos prejuízos sofridos na Primeira Guerra Mundial e assistia, por outro lado, ao aparente crescimento econômico dos Estados Unidos da América. Já no final da década, com a Grande Depressão, os países europeus viam-se ainda mais reduzidos nas suas possibilidades de restabelecimento econômico, o que acentuava as dificuldades sobre as condições de vida de sua população. Na década de 40 assiste-se a uma nova Guerra Mundial, ao lado do início da Guerra Fria (ARTHMAR, 2002). Décadas de tensões e conflitos belicosos que afetaram, por certo, a trajetória de Foucault assim como a de Lévinas e, noutra temporalidade, a de Marx.

Foucault transita entre Filosofia e Psicologia, adere ao Partido Comunista Francês em 1950 (ESBOÇO BIOGRÁFICO, acesso em 11 jan. 2011), porém logo se desliga do partido, por desavenças. Em 1951, é professor da Escola Normal Superior e também trabalha no Hospital Psiquiátrico de Saint-Anne. Mas é na década de 60, com sua tese de doutorado, que ele fica marcado na e pela filosofia. A tese, cujo título é *Histoire de la Folie à l'âge Classique*, foi orientada por Georges Canguilhem, que realizava importantes trabalhos na área da psiquiatria.

Os caminhos percorridos por Foucault foram muitos e não posso dizer que não sejam concernentes ao trabalho que lhe apresento. No entanto, trago aqui apenas aqueles que têm uma ação mais direta sobre o tema central desta pesquisa. Os estudos sobre a ética, em Foucault, são por alguns chamados de “Foucault da ética”, por outros de “Terceiro Foucault”, ou ainda “Foucault tardio”. Aqui os tomaremos por estudos sobre a ética. É certo que aparecerão estudos que concernem mais a um momento de arqueologia, ou também da genealogia de Foucault, mas entendo, sobretudo, que nenhum desses três *momentos* do filósofo estaria desconectado ou mesmo ficasse desencontrado em seu sentido. Alguns ficam curiosos, por exemplo, com os trabalhos que o autor lança sobre a subjetividade, quando havia, em determinadas leituras, sinalizado a morte do sujeito, o que será tratado de modo mais cauteloso no texto *Subjetividade, História e o Infinito Outro*.

Já nesse ponto podem ser encontradas calorosas discussões quanto à invalidação das ideias de Marx, porquanto a morte do sujeito se opusesse ao sujeito histórico. Mas os desacordos são colocados nos mais diversos aspectos dos estudos de ambos. Como nos dizem Souza e Garcia (2007, p. 3),

[...] muitos estudiosos organizacionais enxergam uma incompatibilidade entre o pensamento foucaultiano e o marxista, acreditando que não existe dentro do pensamento foucaultiano nenhuma possibilidade de se pensar o marxismo, inexistindo qualquer possibilidade de comunicação entre eles.

Também causa estranheza o fato de Foucault não simplesmente ter se associado ao Partido Comunista, mas ter participado “[...] das reivindicações promovidas pela esquerda proletariada de orientação maoísta na França, sendo um dos principais articuladores do movimento denominado 'maio de 1968' [...]” (SOUZA; GARCIA, 2007, p. 24-25).

Alguns dirão de uma mudança de direção do filósofo (SOUZA; GARCIA, 2007), outros de interferências pessoais que o partido lhe impunha (ESBOÇO BIOGRÁFICO, acesso em 11 jan. 2011), ou ainda do desagrado de Foucault por entender entre os próprios marxistas, com ênfase as representações sindicais, “[...] práticas que reproduzem e naturalizam as relações capitalistas” (SOUZA; GARCIA, 2007, p. 25).

De fato, Foucault não poupa declarações a “[...] uma certa concepção corrente que passa como sendo a concepção marxista [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 148). Por outro lado, faz sutis referências positivas a Marx, ou mesmo não tão sutis justamente para colocar em cena que sua discordância não está em Marx. Ao contrário [e retomando, agora numa forma mais completa, a declaração de Foucault sobre o pensamento de Marx]:

[...] Ocorre-me frequentemente citar conceitos, frases e textos de Marx [...] Cito Marx sem dizê-lo, sem colocar aspas, e como eles não são capazes de reconhecer os textos de Marx, passo por ser aquele que não cita Marx. Será que um físico, quando faz física, experimenta a necessidade de citar Newton ou Einstein? Ele os utiliza, mas não tem necessidade de aspas, de nota de pé de página ou de aprovação elogiosa que prove a que ponto ele é fiel ao pensamento do Mestre. E como os demais físicos sabem o que fez Einstein, o que ele inventou e demonstrou, o reconhecem imediatamente. É impossível fazer história atualmente sem utilizar uma sequência infundável de conceitos ligados direta ou indiretamente ao pensamento de Marx e sem se colocar num horizonte descrito e definido por Marx [...] (FOUCAULT, 2007, p. 142).

Creio que Foucault, aí, tanto faz menção elogiosa ao trabalho de Marx, chegando à alusão de *Mestre*, quanto desafiadora a alguns marxistas. Infelizmente, as desavenças entre Foucault e o

marxismo acabam, nos dias atuais, pretendendo distanciar pensamentos que, no fundo, estão unidos desde a concepção. É evidente que a união não significa que não haja pontos de vista diferenciados para ambos os filósofos. Eles existem, porém ficam mais marcados sobre as ideias que se fizeram a partir de Marx, no que Foucault afirma: “[...] Reconhecemos o marxismo posterior a Marx [...]” (1997, p. 27).

E não somente Foucault reconhece um marxismo posterior a Marx. Lévinas (2007a), apesar de não fazer menção direta a Marx, declara seu desagrado principalmente no que observava sobre o stalinismo, considerando este “[...] uma das grandes decepções da história do século XX [...]”¹⁰ (p. 130). No entanto, stalinismo à parte, Lévinas compreende que “[...] o marxismo convida a humanidade a reclamar aquilo que é meu dever lhe dar [...]”¹¹ (p. 130), ou, ainda mais ao encontro de suas premissas – sem deixar de reconhecer as divergências –, declara que o marxismo “[...] levou o Outro a sério”¹² (p. 130).

Em Foucault, a crítica é mais específica sobre o que ele veio a chamar de *economicismo na teoria do poder*. De fato, Foucault adverte quanto à centralidade que a economia dispõe sobre o poder, no qual ele entende haver um ponto de encontro “[...] entre a concepção jurídica ou liberal do poder político e a concepção marxista [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 174), a qual ele logo chamará *concepção marxista geral do poder*. Enquanto na concepção liberal “[...] O poder é o poder concreto que cada indivíduo detém e que cederia [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 174), na concepção marxista “[...] O poder político teria [...] encontrado na economia sua razão de ser histórica [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 175). Foucault, por sua vez, entende que, se o poder, como comumente compreendido, é declarado como “[...] o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 175), ele então deveria ser analisado a partir dos mecanismos de repressão, e nos corpos, ou seja, nos sujeitos, ou ainda melhor, nas práticas dos sujeitos. E na história.

Foucault entende que o corpo sofreu, sim, novas investidas quando tomado como força de trabalho pelas relações capitalistas, mas também entende que a relação de poder sobre o corpo se dá muito antes do desenvolvimento do capitalismo no final do século XVIII e início do século XIX. O corpo, essa formação natural, biológica que abriga o humano, é, para Foucault, a primeira instância de passagem do poder. Portanto, que o poder não fosse analisado na

¹⁰ “[...] une des grandes déceptions de l'histoire du XX^e siècle [...]”.

¹¹ “[...] le marxisme invite l'humanité à réclamer ce qu'il est de mon devoir de lui donner [...]”.

¹² “[...] a pris l'Autre au sérieux”.

consciência ou na ideologia¹³, mas numa forma ainda mais *material*, o corpo:

[...] o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista (FOUCAULT, 2007, p. 80).

É nesse *corpo somático* que Foucault irá buscar compreender o que ele chama mecânica do poder. E é ainda por esse corpo que Foucault adentrará a ética, ponto em que chamo sua atenção para o diálogo que também se trava em Lévinas. Acontece que, assim como vemos em Marx e Foucault, o diálogo entre Lévinas e Foucault encontra posicionamentos que necessitam ser ditos nesta pesquisa. Não que sejam afirmados incompatíveis. Ao contrário. Como nos diz Orellana (2008), Foucault e Lévinas se encontram no movimento que fazem a caminho da ética, no qual ética e política estão fortemente articulados.

Para Orellana (2008), existe um diálogo e um diálogo ausente entre Foucault e Lévinas. O diálogo porque, como vimos, os acontecimentos dramáticos que escrevem a história que corta a vida de ambos os filósofos – marcadamente a Segunda Guerra Mundial – os movimentam em sentidos muito próximos, de modo que “[...] a filosofia de Lévinas e Foucault cresce frente ao sofrimento e em relação a uma experiência direta sobre a vulnerabilidade da vida humana¹⁴” (ORELLANA, 2008). A vulnerabilidade da vida humana na qual eles inscrevem sua filosofia virá exatamente dizer da ética. Foucault e Lévinas realizam estudos em torno da relação humana, o primeiro buscando respostas numa *historizacion de la subjetividad* (ORELLANA, 2008) e o segundo colocando-se ao pensamento sobre o Outro enquanto rosto, o que se torna possível na ética, ética da alteridade.

Para Hofmeyr (2006), no entanto, o diálogo existe, mas se coloca no limite entre ambos, e sugere que Foucault supera uma falha de Lévinas. É que tanto para Hofmeyr quanto para Orellana, o cuidado de si observa neles um ponto de encontro, mais enfaticamente nos movimentos que acompanham o sujeito em sua formação. Orellana (2008) encontra em Lévinas a *crítica egoísta* do Mesmo. Há em Lévinas o dilema da liberdade individual posto sobre a exterioridade, a saída da totalidade, do Mesmo, o que será visto mais detalhadamente

¹³É preciso retomar que a crítica de Foucault à consciência e à ideologia tende sobre *um certo marxismo*, porquanto se vê, nesta pesquisa, o quanto a matéria, a natureza corpórea do homem, é observada por Marx ao analisar a formação do sujeito e sua relação com a economia.

¹⁴ “[...] la filosofía de Levinas y Foucault crece de cara al sufrimiento y en relación con una experiencia directa sobre la vulnerabilidad de la vida humana”.

em outro texto da tese. No momento, cabe dizer que este indivíduo centrado sobre si mesmo, que Hofmeyr (2006) dirá ser o existente em Lévinas, é o mesmo sujeito que, em Foucault, desdobra-se sobre práticas de si, no sentido de formar um eu autossuficiente:

[...] Assim como o sujeito ético de Foucault, o existente Levinasiano, em sua disposição incipiente, é também engajado em certas práticas que lhe permitirão tornar-se independente e autoconvertido através do necessário cuidado de si. Essa existência essencialmente *econômica* toma a forma de um *viver de/a partir de* uma exterioridade provisória no mundo para constituir uma interioridade. Essas práticas de 'autocuidado' habilitam o existente a cultivar certa independência ou autossuficiência [...] que o liberta de qualquer medo de insegurança futura e lhe permite gozar a vida¹⁵ (HOFMEYR, 2006, p. 199, grifos da autora).

Esta seria, na verdade, uma primeira forma de apresentação do sujeito, tanto para Lévinas quanto para Foucault, ou seja, a forma egoísta, da qual também nos falará Marx (acesso em 22 nov. 2010). Contudo, para os dois primeiros, essa forma, dada no cuidado de si, nas técnicas de si ou na economia da existência, é uma passagem necessária ao sujeito ético (HOFMEYR, 2006; ORELLANA, 2008). O cuidado que o sujeito egoísta tem consigo lhe permite chegar a ser um sujeito ético, em outra instância.

Esse sujeito-primeiro, então, acredita que precisa de nada e de ninguém, que se sustenta em si mesmo. Mas essa suposta autossuficiência se depara com uma heteronomia, pois “[...] o sujeito autorrealizado é basicamente sujeito a uma lei 'externa' a si mesmo, isto é, além de seu controle [...]”¹⁶ (HOFMEYR, 2006, p. 120). Hofmeyr entende que a interioridade em Lévinas é apresentada por uma extraterritorialidade em que se conjugam elementos de fruição dos quais a vida se alimenta, ou seja, um nada composto de uma vida *afora*, e é exatamente por esse nada interior que o sujeito se abre à transcendência, porque a transcendência é a abertura a exterioridade. Assim, o sujeito levinasiano é tanto aquele que se sustenta numa independência egoísta quanto aquele que, localizado pela extraterritorialidade, é capaz de autocrítica e de encontro com o Outro, o que é, na verdade, proporcionado pela própria heteronomia, ou, nas palavras de Hofmeyr (2006, p. 120), “[...] Essa dimensão de heteronomia, que facilita a autocrítica, inaugura a dependência do sujeito sobre o Outro, que irá lhe permitir transcender sua natureza egoísta e encarar sua responsabilidade infinita sobre

¹⁵“Like Foucault's ethical subject, the Levinasian existent, in its incipient deployment, is also engaged in certain practices that will enable it to become independent and self-converted through the necessary care of the self. This essentially *economic* existence takes the form of a *living off/from* provisional exteriority in the world to constitute an interiority. These practices of 'self-care' enable the existent to cultivate a certain independence or self-sufficiency [...] which frees it from any fear of future insecurity and allows it to enjoy life”.

¹⁶“[...] the self-actualized subject is at bottom subject to a law 'external' to itself, i.e. beyond its control [...]”.

os outros [...]”¹⁷.

É certo que a extraterritorialidade não se apresentará somente para o existente levinasiano. Orellana (2008) observa que a exterioridade é uma questão bastante pontual ao pensamento de ambos os filósofos. Em Lévinas, a exterioridade que conduz ao Outro, “[...] como a exterioridade do rosto ou a alteridade sem correlato de um Outro irreduzível ao Mesmo [...]”¹⁸ (ORELLANA, 2008), e, em Foucault, a exterioridade como marca de um outro que se exclui, que se põe à margem do sujeito civilizado, e que desafia a ordem epistêmica disposta sobre o sujeito moderno.

Vê-se, portanto, que ambos teriam um projeto em que o externo, o de fora, a exterioridade possui lugar cativo, exatamente porque poderia retirar de centro o sujeito transcendental, o da ontologia do Mesmo. Como pondera Orellana (2008),

[...] No caso do autor de Poitiers ¹⁹, sair das margens da filosofia do sujeito significa situar esta realidade ambivalente na ordem de sua gênese histórica e desmascarar os sistemas institucionais comprometidos na subjetivação. Para Lévinas, por outro lado, opor-se ao imperialismo e ao monopólio do sujeito é precisamente aquilo que executa a relação ética. A descentralização do sujeito, então, não significaria “morte do homem”, mas reconhecer o caráter de ferido e invadido pelo Outro que conduz ao “eu” a sua substituição.²⁰

Seria, todavia, essa *condução* o centro da crítica de Hofmeyr (2006) ao trabalho de Lévinas, em contraposição ao trabalho de Foucault. Para ela, o sujeito ético de Lévinas não possui os meios necessários para tal passagem e fica na dependência do Outro para que ela aconteça:

[...] a repetição disciplinada de práticas de si cria – de seu próprio acordo – uma abertura para a alteridade existir enquanto tal. Deixado a seus próprios meios/dispositivos, o existente Levinasiano é fadado a uma amoralidade sem esperanças. Lévinas, assim, inadvertidamente cede a responsabilidade ética a um Outro. O sujeito de Foucault, por outro lado, é por si mesmo capaz de transgredir a si, de remoldar aqueles limites de sua identidade que tendem a violar outros²¹ (HOFMEYR, 2006, p. 120).

¹⁷ “[...] This dimension of heteronomy, which facilitates self-critique, inaugurates the subject's dependence upon the Other, who will enable it to transcend its egoist nature and face its infinite responsibility towards others [...]”.

¹⁸ “[...] como la exterioridad del rostro o la alteridad sin correlato de un Otro no reducible a lo Mismo [...]”.

¹⁹ Cidade onde nasce Foucault.

²⁰ “[...] En el caso del autor de Poitiers, salir de los márgenes de la filosofía del sujeto quiere decir situar esta realidad ambivalente en el orden de su génesis histórica y desenmascarar los sistemas institucionales comprometidos en la subjetivación. Para Levinas, por otro lado, oponerse al imperialismo y el monopolio del sujeto es precisamente aquello que ejecuta la relación ética. El *descentramiento del sujeto*, entonces, no significaría «muerte del hombre», sino reconocer el carácter de herido e invadido por el Otro que conduce al «yo» a su sustitución”.

²¹ “[...] the disciplined repetition of the practices of the self creates – of its own accord – an opening for alterity to exist as such. Left to its own devices, the Levinasian existent is doomed [fadado] to a hopeless amorality. Levinas hereby inadvertently cedes ethical responsibility to an Other. Foucault's subject, on the other hand, is

Assim, para Hofmeyr (2006), Foucault e Lévinas encontram um ponto de ruptura na analogia entre a ética do sujeito e a ética do existente quando se trata de seus motores. Para ela, “[...] a analogia funcional termina quando se torna visível que o sujeito de Foucault é responsável e toma parte *ativamente* de sua própria transformação ética, enquanto o existente de Lévinas está completamente dependente e necessita aguardar *passivamente* a intervenção do Outro [...]”²² (HOFMEYR, 2006, p. 119).

Apesar de não estar no caminho da tese aprofundar essas diferenças nos posicionamentos das leituras sobre o diálogo entre os filósofos aqui presentes, entendo que a cautela que tive ao promover o diálogo entre Marx e Foucault deve ser retomada no diálogo entre Lévinas e Foucault. Ora, o sujeito de Foucault (2006) é, como veremos, um sujeito que ativamente participa de sua reforma, e, no percurso, de sua transformação para sujeito ético. Mas ele não o faz sozinho, o que fica claro tanto cuidado de si pelo o mestre que participa, que pica, que movimenta ao cuidado, e que ensina a arte (FOUCAULT, 2006), quanto nos estudos em que diz da subjetivação do sujeito, do sujeito formado, o sujeito político (FOUCAULT, 2007; CARVALHO, 2005; CARDOSO, 2005). Não podemos deixar de lado que a arte de si pressupõe técnicas que não surgem ineditamente no sujeito, elas são aprendidas junto com outros. E isso não passa despercebido por Hofmeyr, que, se por um lado faz a crítica, por outro reconhece que “[...] Foucault situa o eu e o outro como nós em redes de poder/saber. Todo ponto nodal autobricolado está em constante contato com a alteridade *provisória* de forças heterônomas e com o que Lévinas pode ter chamado de a '*absoluta*' alteridade de outros sis [...]”²³ (2006, p. 122).

Da mesma forma, Lévinas não me pareceu apresentar um sujeito passivo²⁴, que espera a

itself capable of transgressing itself, of remoulding those limits of its identity that tend to violate others”.

²² “[...] the (functional) analogy ends when it becomes apparent that Foucault's subject is responsible for and *actively* partakes [toma parte/participa] in her own ethical becoming, while Levinas's existent is completely dependent upon and has to *passively* await [aguarda] the Other's intervention [...]”.

²³ “[...] Foucault situates the self and the other as nodes in networks of power/knowledge. Every self-crafting nodal point is in constant contact with the *provisional* alterity of heteronomous forces and with what Levinas might have called the '*absolute*' alterity of other selves [...]”.

²⁴ É importante esclarecer que Hofmeyr (2006) procura diferenciar a passividade que vê no sujeito da ética levinasiana da radical passividade que o filósofo traz a conceito, assim pronunciando-se*: “[...] Essa inaptidão ética ou passividade da vida pré-ética não deve ser confundida com a radical passividade do sujeito *ético*. Lévinas explica a radical passividade da seguinte forma: Essa passividade é 'não uma passividade da inércia, uma persistência em um estado de descanso ou de movimento'. Ao invés disso, refere-se 'à capacidade de experimentar aquilo que poderia trazer para fora daquele estado' (Levinas, 1991, 75/94). A radical passividade, portanto, rompe 'aquele estado' de irresponsabilidade – a passividade da vida pré-ética” (p. 119). *Tradução nossa do seguinte trecho: “[...] This ethical ineptitude or passivity of pre-ethical life should not be confused with the *ethical* subject's radical passivity. Levinas explains radical passivity as follows: This passivity is '[n]ot the passivity of inertia, a persistence in a state of rest or of movement'. Rather, it refers to 'the capacity to undergo

intervenção do Outro para transcender o Mesmo. Não há o que e nem como esperar. Não há a espera da abordagem para o ser humano porque ele é um ser de relações. Lévinas (2007a) afirma que o Outro está aí, se impõe, ele não precisa bater a minha porta, ele é o próximo, é o terceiro, está ao lado, está por todos os lados (HADDOCK-LOBO, 2006). Pode acontecer, isso sim, por *determinadas circunstâncias*, de o Mesmo não realizar o pensamento, não se tornar pensante, não conseguir exterioridade e não encarar o sujeito, questões que serão vistas ao longo da tese. Mas o movimento de transcendência do sujeito, em Lévinas, é tão ético quanto o encontrado em Foucault, parecendo-me que a diferença está na abordagem dos aspectos éticos daquela relação. Lévinas dirá o seguinte:

O rosto de outrem me concerne sem que a reponsabilidade-por-outrem que ele ordena me permita remontar à presença temática de um ente que seria a causa ou a fonte desse comando. Não se trata, aqui, de fato, de receber uma ordem primeiramente percebendo-a e em seguida obedecendo-lhe em uma decisão, em um ato de vontade. A sujeição da obediência precede, nessa proximidade do rosto, a compreensão da ordem. Obediência que precede a compreensão da ordem – isso que mede ou atesta uma extrema urgência [...] Urgência pela qual o imperativo é categórico, “todas as coisas em suspenso”, categórico e sujeição irreversível, quer dizer, não se prestando ao retorno da passividade em atividade [...]”²⁵ (2007a, p. 162).

E, não se tratando de tornar a passividade em atividade, vai tratar, pois, de dizer de uma atividade que lhe é tão própria quanto pré-existente ao dito comando,

[...] como se a ordem se formulasse na própria voz de quem a obedece. Tal seria, para além da metáfora, a voz da consciência ética que não é o simples inatismo de um instinto nem a intencionalidade onde o *penso*²⁶ daria a última palavra investindo sobre isso que se lhe impõe, retornando impacientemente, na “tomada de consciência”, sua passividade irreversível em iniciativa [...]”²⁷ (LÉVINAS, 2007a, p. 163, grifos do autor).

Convém colocarmos em questão, junto à crítica de Hofmeyr (2006), de qual ética fala Foucault e de qual fala Lévinas. Lévinas aponta a ética pensando nela a responsabilidade do

the cause that would bring it out of that state' (Levinas, 1991: 75/94). Radical passivity therefore disrupts 'that state' of irresponsibility – the passivity of pre-ethical life”.

²⁵ “Le visage d’autrui me concerne sans que la responsabilité-pour-autrui qu’il ordonne me permette de remonter à la présence thématique d’un étant qui de ce commandement serait la cause ou la source. Il ne s’agit pas ici, en effet, de recevoir un ordre en le percevant d’abord et d’y obéir ensuite dans une décision, dans un acte de volonté. L’assujettissement de l’obéissance précède, dans cette proximité du visage, l’entendement de l’ordre. Obéissance précédant l’entendement de l’ordre – ce qui mesure ou atteste une extrême urgence [...] Urgence par laquelle l’impératif est, « toutes choses cessantes », catégorique et assujettissement irréversible, c’est-à-dire ne se prêtant pas au retournement de la passivité en activité [...]”.

²⁶ Lévinas indica fazer referência ao *Penso, logo existo*, de René Descartes.

²⁷ “[...] comme si l’ordre se formulait dans la voix de celui-là qui lui obéit. Telle serait, par-delà toute la métaphore, la voix de la conscience éthique qui n’est pas la simple innéité d’un instinct ni l’intentionnalité où le *je pense* garderait le dernier mot investissant ce qui s’impose à lui, retournant impatientement, dans la « prise de conscience », sa passivité irréversible en initiative [...]”.

sujeito para com o Outro, enquanto, entendo eu, Foucault aponta uma ética de relações, um outro sujeito que não o sujeito moderno, o mesmo, mas não chega a reclamar uma responsabilidade entre sujeitos pela ética. Parece-me que Foucault dirá de uma ética que compreende a *interação* necessária entre sujeitos, onde cuidado do outro em meu próprio cuidado, mas o cuidado acontece em si mesmo, não chega a ser, ao que se apresenta, uma responsabilidade como se vê em Lévinas.

Nesse aspecto, e na contramão da crítica de Hofmeyr (2006), encontramos Orellana (2008) a nos apontar críticas de Rorty já à ética foucaultiana:

[...] O problema estava em uma defesa da liberdade humana que está somente a serviço da autonomia privada e que supõe, portanto, uma insensibilidade diante da dor do outro. Dito de outra forma, a estética da existência implicaria um sacrifício da solidariedade em benefício da autoperfeição: um menosprezo dos valores e das instituições que salvaguardam o bem comum e a liberdade coletiva, em favor de um individualismo surdo ao sofrimento social. Assim, Foucault permaneceria, apesar de seus esforços, prisioneiro de uma concepção negativa da política em que impera o “nihilismo do tudo é igual” ou a autorreferência absoluta ao *si mesmo* como única ética possível²⁸ (ORELLANA, 2008, grifos do autor).

É evidente o choque entre Hofmeyr e Rorty no que se refere ao entendimento da questão da ética em Foucault. Enquanto Orellana (2008) nos mostra que para Rorty a autonomia privada incidiria num sujeito egoísta, Hofmeyr (2006) afirma que as técnicas de si que forjam o sujeito possibilitam que este, em se transformando, alcance a superação do egoísmo. De certa maneira, Hofmeyr (2006) deixa entender que o sujeito da ética foucaultiana teria alguma primazia no tornar-se sujeito ético quando comparado ao sujeito da ética levinasiana porque, enquanto este, no entendimento da autora, demandaria um impulso externo para a realização ética, o sujeito foucaultiano encontra impulso em si mesmo. Novamente em suas palavras, “[...] Para Foucault, a ética é observada através da autocriação e não através da invocação-do-Outro [...]”²⁹ (p. 121).

De todo modo, Hofmeyr (2006) encontra em Baumann que Foucault e Lévinas estão dispostos em lados aparentemente opostos na partida sobre o estudo da ética, entre o grego e o

²⁸ “[...] El problema residiría en una defensa de la libertad humana que está sólo al servicio de la autonomía privada y que supone, por tanto, una insensibilidad ante el dolor del otro. Dicho de otro modo, la estética de la existencia implicaría un sacrificio de la solidaridad en beneficio de la autoperfección; un menosprecio de los valores y las instituciones que salvaguardan el bien común y la libertad colectiva, en favor de un individualismo sordo al sufrimiento social. Así Foucault permanecería, pese a sus esfuerzos, prisionero de una concepción negativa de la política en que impera el «nihilismo del todo es igual» o la autorreferencia absoluta al *si mismo* como única ética posible”.

²⁹ “[...] For Foucault, ethicality is realized through self-creation and not through Other-invocation [...]”.

judaico, o homem essencialmente bom e o essencialmente mau, mas que os dois filósofos se direcionam a um sujeito alternativo ao sujeito moderno, cada um a seu modo, ressaltando que “[...] as águas pós-modernas [aparecem] como o resultado do desmantelamento de premissas básicas dos dois arquétipos de justiça, bondade, ética, Jerusalém e Atenas³⁰” (HOFMEYR, 2006, p. 114).

Lados aparentemente opostos ou não, para esta pesquisa sobressaem os encontros da ética foucaultiana com a ética levinasiana, marcadamente naquilo que Orellana (2008) também percebe, ou seja, “[...] o diálogo de Lévinas e Foucault parece legítimo, tanto quanto se trata de dois pensamentos especialmente atentos ao sofrimento humano [...]”³¹.

Apesar, entretanto, de estarem presentes neste texto mais enfaticamente os nós dos diálogos entre os três filósofos que conduzem este estudo, procuro, como já dito, travar entre eles os diálogos que lhes couber, sem exatamente desatar nós, mas vê-los tecidos em outras tramas.

³⁰ “[...] postmodern waters as the result of the dismantlement of the basic premises of the two archetypes of justice, goodness, ethicality, Jerusalem and Athens”.

³¹ “[...] el diálogo de Levinas y Foucault parece legítimo, en tanto en cuanto se trata de dos pensamientos especialmente atentos al sufrimiento humano [...]”.

6 O eu e o Outro no cuidado de si

6.1 História, Subjetividade e o Infinito Outro

Tornar-se-ia inviável e desrespeitoso a este trabalho tratar dos percursos da subjetividade humana sem considerar sua imbricação com os processos históricos, ou, ainda melhor, com a própria história. Uma concepção de história *formadora*, se assim se puder dizer. Acontece que para os três filósofos aqui estudados, a história se coloca ao lado da discussão sobre a subjetividade humana. Seja para Marx, seja para Foucault, seja para Lévinas, a constituição do sujeito, ou do Outro, deve ser analisada a partir de uma leitura que acompanhe e que compreenda esse sujeito *na* história.

Não será um sujeito *determinado*, no sentido de limitações e fatalismos sobre o seu ser, como alguns supuseram em Marx³². Tampouco será um sujeito *morto*, desintegrado de qualquer possibilidade de resistência às imputações que esta mesma história lhe traz, como alguns acabaram por entender em Foucault, mas que o próprio Foucault, em suas últimas obras, acabou por *ressuscitar*³³, por entrever nele possibilidades de vida para além das afirmadas subjetivações. Será, isto sim, um sujeito ético, que por ético e por sujeito será aquele que é atravessado pela história, trazida na infinitude do Outro, e que possui um rosto que, uma vez

³²É sabido que alguns marxistas dispuseram a obra de Marx sobre a estrutura econômica, abafando discussões muito importantes que atravessam a própria discussão da estrutura, mas que aparecem apenas de modo secundarizado e mesmo deslocado do sentido que Marx dera. Saviani, por exemplo, se regozija por poder retomar a discussão da subjetividade em Marx no I Seminário Internacional de Filosofia da Educação, ocorrido em Minas Gerais, no ano de 2003, assim se pronunciando: “[...] essa iniciativa é particularmente adequada em razão do estereótipo que se disseminou, por certo com o concurso de determinadas correntes marxistas, segundo o qual Marx e os marxistas teriam colocado todo o peso de suas análises na estrutura econômica, reduzindo a subjetividade a mero reflexo das determinações materiais [...]” (SAVIANI, 2004, p. 21-22). E tais determinações são facilmente descartadas pelo próprio Marx ao tratar do homem comunista – em referência ao comunismo na condição de supra-sunção positiva da propriedade privada (MARX, 2004) –, que consegue alcançar a emancipação em relação ao pensamento que torna o trabalho humano em trabalho alienado. O homem comunista é um vir a ser para o homem analisado por Marx, o homem de uma época, mas não é a finalização do homem: “[...] O comunismo é a posição como negação da negação, e por isso o momento efetivo necessário da emancipação e da recuperação humanas para o próximo desenvolvimento histórico. O comunismo é a figura necessária e o princípio enérgico do futuro próximo, mas o comunismo não é, como tal, o termo do desenvolvimento humano – a figura da sociedade humana” (MARX, 2004, p. 114). Vê-se, pois, que não há o fim da história, e sendo o sujeito constituído por relações sociais históricas, não haveria seu fim ou uma determinação que o estancasse no tempo.

³³Cardoso nos diz que Foucault, na arqueologia e na genealogia, anunciava a morte do sujeito, “[...] o que se observava tanto na erosão deste homem como sujeito e objeto do conhecimento quanto em sua produção como sujeito-indivíduo nos espaços disciplinares [...]” (2005, p. 343). No entanto, após as discussões presentes na arqueologia e genealogia, Foucault se lança a um chamado *momento ético*, em que se volta para as práticas que nos fazem tornarmo-nos sujeitos.

existente e observado na conclamada alteridade de Lévinas, o torna Próprio. Partícipe na história, constituído subjetivamente por ela, mas dela também *constituído*, como veremos mais detalhadamente a partir d'agora em cada um dos autores citados.

Caberia nos perguntarmos como se coloca a história no caminho da constituição subjetiva do sujeito. Ora, no pensamento dialético encontrado em Saviani (2004), em consonância ao método do próprio Marx, quanto à análise da relação entre história, condições materiais e subjetividade – suscitada a partir do texto presente n'*O 18 Brumário de Luis Bonapart* –, devemos entender que “[...] os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo que são determinados por elas [...]” (SAVIANI, 2004, p. 26). É fundamental, para acompanharmos o que nos coloca Saviani, observarmos o pronunciamento de Marx (apud SAVIANI, 2004, p. 26, grifos nossos):

Os homens *fazem* sua própria história, mas não a fazem como *querem*; não a fazem sob circunstâncias de sua própria escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo *passado*.

Numa primeira observação, eu destacaria o *fazer* do homem. O fazer do homem está, em Marx, absolutamente atrelado a sua essência, o trabalho. O trabalho do homem é o que lhe constitui humano, é pelo trabalho, que ele passa do animal ao humano. Como veremos em outro capítulo, o trabalho, essência humana (SAVIANI, 2004), é a atividade vital do homem, atividade vital consciente (MARX, 2004). E é a atividade vital consciente que lhe permite *atuar* no mundo, agir sobre ele, transformá-lo.

No entanto, já nos encontrando numa segunda observação, a transformação do mundo pelo trabalho do homem fica consideravelmente afetada pelas *circunstâncias* que se impõem a ele. Sejam circunstâncias postas pela natureza, sejam circunstâncias trazidas do passado da humanidade, que não somente penetram na individualidade do homem, se lhe tornando próprias, quanto nele mesmo encontrando resistência, como no caso do trabalho alienado, que será visto em capítulo posterior.

Acontece que, para Marx (apud SAVIANI, 2004, p. 36), “[...] a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais”. O homem é um ser genérico (MARX, 2004). Sua essência humana é compreendida no desenvolvimento histórico. Nesse sentido, se, por um lado, o homem produz o mundo pelo seu trabalho, o mundo igualmente afeta sua produção, no modo de compreender a si e ao mundo. Toda ação do homem sobre o mundo constitui o seu trabalho e todo trabalho humano

é o resultado de uma apropriação do homem sobre o mundo a partir das relações sociais que o engendram:

[...] a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe, na concepção marxiana, como um sujeito histórico e social [...] o indivíduo só pode constituir-se como homem, e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens [...] (SAVIANI, 2004, p. 41).

Assim, uma vez que a constituição do homem se faz na relação cotidiana com outros homens, e uma vez que o trabalho desses outros homens se dá em circunstâncias *ligadas e transmitidas pelo passado*, obtém-se que é na história que se deve procurar essa formação subjetiva do sujeito. E não o será diferente para Foucault. Nele, entenderemos que “[...] toda subjetividade expressa algo de impessoal porque supõe processos de subjetivação [...]” (CARDOSO, 2005, p. 344). Os processos de subjetivação vão dizer das práticas de si, práticas que os sujeitos assumem cotidianamente e que, apesar de se mostrarem no indivíduo, estão entrecruzadas por discursos sociais, construídos na história da humanidade, que operam o e no indivíduo. Como nos afirma Cardoso (2005, p. 344),

[...] Foucault encontra nos processos que constituem a subjetividade uma vigência milenar que envolve as formações discursivas da episteme moderna e os dispositivos de poder da sociedade na qual estamos ainda imersos, como se em nosso tempo repercutisse uma história muito mais longa: a história dos processos pelos quais nos tornamos sujeitos.

Mais uma vez a história se coloca na instância primeira quando se trata do estudo da subjetividade. A formação subjetiva ou os modos de subjetivação que em Marx se apresentavam no produto e no modo de produção assumido pelo homem, em seu tempo, e atravessado nas relações sociais, será compreendida em Foucault basicamente a partir dos discursos, ou melhor, das formações discursivas que se pretendiam universais e verdadeiras no e pelo discurso, discursos que, por sua vez, engendraram práticas, as quais persistem e se colocam nos modos de subjetivação de cada tempo, e para além do seu tempo (THACKER, 1997).

As relações sociais assumirão valorização semelhante à dada por Marx na compreensão do *subjetivo*. Tais relações refletiriam os acontecimentos, seriam forjadas naqueles discursos e práticas que vieram a mover a ação do sujeito. Como assinala Larrosa (2002), Foucault se debruça sobre a *experiência de si*, que “[...] não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se

constitui sua própria interioridade [...]” (p. 43). A experiência de si, portanto, nos aponta essas práticas e discursos que formam o sujeito, mas que, por sua vez, foram constituídas na história, e por outros sujeitos.

Procurando diferenciar a história dos acontecimentos da história dos discursos de verdade, Foucault nos trará a história crítica do pensamento, em que a história será questionada, seus discursos serão revistos à luz das práticas que lhes permeiam e também das que lhes antecedem e que provavelmente lhes dão lugar (CARVALHO, 2005). Na verdade, pode-se dizer que não será exatamente a história a ser questionada, posto que Foucault parta sempre de um acontecimento do presente, como o fizera o próprio Marx, ao se debruçar sobre a acusação de roubo de lenha pelos habitantes de Mosela³⁴. O que se tem é que é nesse acontecimento do presente que se mostra a necessidade de analisar acontecimentos do passado, fundamentações para o estado contemporâneo, ou, como dito por Carvalho (2005, p. 23), uma disposição de história que nos leve a “[...] compreender as maneiras pelas quais nos tornamos contemporâneos [...]”.

No entanto, deve-se atentar para o fato de que sujeito e subjetividade não podem ser compreendidos como sinônimos, embora guardem relação intrínseca. Acontece que “[...] o sujeito na ambiência foucaultiana traz à tona uma ligação sináptica com a subjetividade, embora não no estatuto da equivalência sinonímica, mas da ordem direta e incontornável com as implicâncias dos processos históricos de subjetividade [...]” (CARVALHO, 2005, p. 151).

A subjetividade pressupõe, desde logo, a sujeição do sujeito às forças externas, manifestas nos grandes sistemas sociais, nos quais se encontram dispositivos³⁵ que procuram conformar o sujeito. A sujeição do sujeito poderia se expressar da seguinte forma:

Quando múltiplas formas de dominação ocupam a totalidade do interior da sociedade, [...] aprofunda-se o nível do procedimento de sujeição que pode ser encontrado “nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos”. Este sujeito [...] sofre

³⁴Saviani nos conta que Marx se lançou a um estudo aprofundado sobre a filosofia do direito de Hegel a partir da acusação de roubo de lenha que recaía sobre habitantes da região do vale do rio Mosela. Assim, na base do estudo “[...] estavam indivíduos reais, sujeitos de uma prática efetiva, os camponeses do Mosela [...]” (2004, p. 27).

³⁵Resumidamente, Foucault compreende dispositivo como “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (2007, p. 244). Além dessa disposição, Foucault afirma que o dispositivo tem uma função estratégica em momentos específicos da história, tendo como função principal responder a uma dada urgência.

a ação permanente de um cálculo de forças constantes [...] cujos efeitos são sentidos em sua individualização [...] (CARVALHO, 2005, p. 152).

Entende-se, pois, que a produção de subjetividade é, digamos, um fenômeno, um quadro onde se colocam “forças constantes” – que muito nos remetem às *circunstâncias* de Marx – que atravessarão o sujeito, realizando nele o projeto de sujeito adequado para a manutenção daquelas condições. Dessa forma entende-se que, enquanto em Marx “[...] O indivíduo é o *ser social* [...]” (2004, p. 107), em Foucault o sujeito é um *ser político*, fundamentado na existência política:

[...] A fundamentação do ser do sujeito aqui é estritamente da ordem política: o ser é político, pois é produzido a partir de formas de constrição cuja existência depende de um jogo de verdade estabelecido na produção e circulação de enunciados, práticas, instituições, enfim, para se consolidarem, tiveram de chegar a uma visibilidade vitoriosa [...] (CARVALHO, 2005, p. 154).

Mas é preciso retomar que o sujeito não coincide com a subjetivação, e não coincide porque lhe apresenta resistência. O sujeito não simplesmente assume o discurso das forças externas, o discurso veiculado nos dispositivos que o afetam; ele também transforma discursos e práticas. O sujeito, portanto, é um sujeito de ação. Ele é capaz de transformar as próprias forças que o constituem; torná-las outras, resistir a elas, *re-formar-se*:

[...] O sujeito enquanto experiência sujeitada pode se abrir para uma relação de afrontamento ao que não quer mais pertencer para sempre, procurando, assim, contornar estrategicamente toda trama de objetividade à qual vem pertencendo. Ele seria capaz de tentar constituir-se a si mesmo como sujeito de sua própria existência. É sob esta ótica que Foucault enxerga “um tipo de sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou a consciência de si”, no limite, um sujeito de ação [...] (CARVALHO, 2005, p. 153).

É nesse sentido que Carvalho virá nos dizer que o sujeito é aquele que carrega a possibilidade de sujeição, seja no sentido de *se sujeitar a algo*, seja no sentido de *sujeitar algo*, ou de *sujeitar a si mesmo*. O sujeito, segundo o autor,

[...] liga-se a uma conotação bifronte, portador tanto da sujeição às forças históricas, a certo número de saberes sobre ele, às práticas de dominação e estratégias de governo sob as quais, de um modo ou de outro, todos somos tocados, quanto às possibilidades de constituir-se a si mesmo, de sujeitar-se a si mesmo, relacionando-se com determinadas formas de forças que ele procura aplicar sobre si (2005, p. 154).

Seriam essas possibilidades de constituição de si que poderiam sinalizar o que se tem colocado sobre a inexistência do Sujeito em Foucault. Essa inexistência procura referir-se exatamente sobre uma suposta universalidade do sujeito, não da universalidade que tratava

Marx, ao considerar o homem um ser genérico, universal, no que tange a sua formação social, uma vez que também Foucault afirmará ser o sujeito um *ser político* – imbricado na história e nos acontecimentos das relações sociais que o afetam –, mas na inexistência de um sujeito único, na afirmação de que o sujeito se dá sob uma forma, ou que sua aparição pudesse ser entendida como independente das formações sociais que ele compartilha. A pluralidade do sujeito, seguindo mesmo a pluralidade de estratégias, práticas e discursos que sobre ele se aplicam, não admitiria a existência, de fato, *do* Sujeito. Daí Carvalho (2005) nos afirmar que o sujeito é uma mera forma terminal das forças que recaem sobre ele, ainda reconhecendo nele a possibilidade de resistência, de *transformação* pela consciência, ou pelo fato da consciência de si. Também não poderia eu me furtar aqui a estender-lhe o entendimento de que o próprio Marx já considerava que a possibilidade da *desalienação* se daria no retorno da consciência abstrata – uma expressão da consciência de si – à própria consciência de si, uma reapropriação de si quando se teve sua produção estranhada (MARX, 2004) ³⁶.

Mas essa desalienação, esse retorno à consciência de si, essa possibilidade de transformação das forças externas que se instalam no interior do sujeito, por que via aconteceria? Se tomada em Marx, a resistência do humano talvez possa se instalar sobre suas carências, ou melhor, sobre o não atendimento de suas carências. Se tomada em Foucault, como visto, poderíamos entender que essa possibilidade de resistência reside exatamente nas mesmas forças que procuram subjugar o sujeito. E eu lhe convidaria a participar do pensamento de Lévinas, para quem a alteridade carregaria a possibilidade de uma transformação das relações entre os sujeitos, e, daí, da própria transformação do sujeito (LÉVINAS, 2008).

A alteridade, essa relação ética entre o Mesmo e o Outro, ou essa relação que somente acontece pelas relações sociais, e políticas, guardaria o potencial da transformação dessas próprias relações. No entanto, é preciso estar atento para o fato de que a alteridade deve compreender também o sujeito histórico. Não falemos aqui de um Lévinas desconectado da história. Ao contrário, o entendimento do Mesmo e do Outro seria verdadeiramente uma análise sobre a formação dos acontecimentos históricos sobre os sujeitos. O Mesmo é aquele que se pretende universal, que transita apenas na totalidade do ser (LÉVINAS, 2008; LÉVINAS, 2007a).

Para melhor compreendermos essa relação entre o Mesmo e o Outro, será necessário

³⁶Aprofundamento quanto à questão da consciência de si em Marx será feito no texto *Educação e Trabalho*.

compreendermos o pensamento que originou tais conceitos em Lévinas: a ontologia do ser e do ente, em Heidegger. Gramaticalmente, a diferença entre ser e ente acontece “[...] na forma nominal do verbo: o infinitivo verbal [ser] e seu particípio [ente] [...]” (PESSOA, 2008, p. 24). Particípio, pois, compreendido por participação, tomar parte em algo. Dessa forma, “[...] A diferença entre ser e ente é a participação, o aparecimento: tudo que aparece (que é) é ente [...]” (PESSOA, 2008, p. 24), é aparecido, toma parte na realidade, no mundo. O ser, por sua vez, não é; o ser se dá, ele já estava ali, posto ao e sobre o ente.

O ente é uma das formas do ser, é uma das maneiras em que acontece no mundo histórico e existencial. O que se pretende enfatizar, pois, é que esse ente é uma forma que está contida, para Heidegger, numa essência, uma essência de ser que permite, que dá passagem a outras formas (PESSOA, 2008). Será nessas *outras formas* que Lévinas levará seu acento. Para ele, se há outras formas, outros entes, se são eles derivações de um ser, que haja, pois, um reconhecimento dessas formas, um reconhecimento do Outro.

O reconhecimento do Outro é o reconhecimento – e acolhimento – de sua diferença, nisso consistindo o que Lévinas nos coloca como a *lei*: “[...] a lei, a única lei, é saber da existência do outro e, mais ainda, de sua originalidade em relação ao eu [...]” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 47). Vê-lo na sua originalidade é vê-lo como um diferente, é a alteridade. Haddock-Lobo nos traz que a lei em Lévinas fica chamada por Badiou de *lei da alteridade fundadora*:

[...] O outro – quando não encarado sob um *reconhecimento mimético*, quando respeitado em sua alteridade, conquanto se perceba sua semelhança, seu *status* de outro-eu – permite que o mesmo experimente eticamente sua devoção ao outro como aparição, como presença, como rosto [...] (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 47).

O Mesmo fica remetido à tradição metafísica, remetido “[...] à supremacia da substância e da identidade [...]” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 46). O desejo do Mesmo é fazer do Outro o Mesmo. Ao se dirigir ao Outro, dirige-se à totalidade do ser. Mas o Outro é o diferente e anuncia sua diferença. Ele é o pobre, é o rico, é o anormal, é também o normal, é o viúvo, o solteiro, e é sempre algo que me foge. O Mesmo sou eu. O Outro é sempre *outra coisa*, uma *outra forma de estar aí* que me escapa. Formas de que fujo, formas que procuro. É uma ameaça ao Mesmo, exatamente porque resiste em retornar ao Mesmo. Porém, se por um lado lhe resiste, por outro não se afasta. Ele é o *próximo*:

[...] O outro estará sempre ao nosso lado, por mais que não o queiramos, estampando em seu rosto sua radical diferença, exibindo tanto o que

desprezamos quanto o que invejamos [...] (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 48).

Então, o Outro é o *próximo*, que nunca será longínquo a ponto de não me afetar, formando e transformando minha a humanidade. Sem a proximidade do Outro, o Mesmo, o eu, ficaria fadado à espécie e perderia sua humanidade.

Assim, o eu, o Mesmo, se funda no Outro, não simplesmente pelo que o Outro não-é, mas pelo fato de que o Outro lhe antecede, lhe dá passagem. É exatamente aí que se encontra a *lei*, ela “[...] que se funda no ser-antes-do-mesmo, é a anterioridade da ética do outro em relação à metafísica, em relação à concepção de identidade [...]” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 47).

O Mesmo pressupõe um sujeito que se instala na totalidade do acontecimento, o conceito geral do que o atravessa. A totalidade seria esse conceito geral dado nas formações históricas, porém sem reconhecê-las históricas e processuais: o deficiente, o anormal, o judeu, o católico, o professor, o negro, o branco. Ser, na sua totalidade, pressupõe um pertencimento ao que o define num aspecto mais geral, para aqueles que ainda não estiveram face a face com o Outro.

Para Lévinas, a história guarda a identificação do Mesmo no que é possível visualizar as concepções que se engendram na história e que se dirigem ao sujeito de modo a confundi-lo com ela mesma, a história, ou seja, o Outro, não visto em sua alteridade, corporifica, aos meus olhos, aos olhos do eu, a própria história, incorpora o Mesmo como uma alma que se associa a um corpo para se manifestar na matéria. No entanto, ele ressalta que essa identificação do Mesmo, na história, não poderia totalizar Mesmo e Outro, não poderia torná-los o Mesmo:

[...] a história em si – identificação do Mesmo – não poderia pretender totalizar o Mesmo e o Outro. O absolutamente Outro [...] conserva sua transcendência no seio da história. O Mesmo é essencialmente identificação no diverso, ou história, ou sistema [...] ³⁷ (LÉVINAS, 2008, p. 30).

Tem-se, portanto, que a história, em si, não totaliza nem o Mesmo, nem o Outro. Ela está alheia à intenção, ela é passada nos corpos que a eternizam, mas que também a desfazem. Se a história é a identificação do Mesmo, se é na história que ele busca sua identidade, não será a história a totalizá-lo, mesmo porque a história se lança sobre facetas que um Mesmo não poderia carregar, como a exigir, por exemplo, que a identificação do Mesmo na história da mulher pudesse ser guardada pelo Mesmo identificado na história do *homem*. Suas histórias se

³⁷ “[...] l’histoire elle-même – identification du Même – ne saurait prétendre a totaliser le Même et l’Autre. L’absolument Autre [...] conserve sa transcendance au sein de l’histoire. Le Même est essentiellement identification dans le divers, ou histoire, ou système [...]”.

cruzam e se escrevem mutuamente, é certo. Porém, as marcas de um Mesmo feminino, quando pretendidas sobre o olhar que se lança ao Outro-Mulher, não poderiam ser as mesmas a serem encontradas quando se lança o olhar ao Mesmo de um Outro-Homem. Ou, já trazendo os sujeitos específicos desta pesquisa, se são Mariana e Robinho pessoas deficientes, se são monstros, se, como veremos no relato de Mariana, são *todo-deficiente*, não são, por outro lado, encarados na mesma perspectiva com relação ao gênero. Robinho é o deficiente homem, o deficiente independente, agressivo. Mariana é a mulher, a deficiente dependente, doce e frágil.

De toda maneira, são eles, atrelados a suas totalidades, que se inserem constantemente como Outros, porque insistem, porque reclamam, porque às vezes se tornam frágeis e acolhedores quando foram tomados por fortes e temidos, ou porque serão arredios e lutadores, quando foram tomados por dóceis e dependentes. O Outro é quem resiste, quem transforma. Não sou eu, porque eu sou o Mesmo. Mas quando me torno Outro, quando percebido na minha potencial e real diferença, sou despida das subjetivações, transcendendo o ser e me torno o sujeito de ação. Como assevera Lévinas (2008, p. 30), "[...] Não sou eu [*moi*] que me recuso ao sistema, como o pensava Kierkegaard, é o Outro³⁸". Portanto, quem se recusa e resiste é o Outro. É ele quem foge àquilo que se lhe determina, anunciando-se *Outrem*, outra pessoa.

Vê-se, pois, sem pretender qualquer redução, que as forças externas que se movem a interioridade do sujeito, em Foucault, ou as circunstâncias que subjagam a formação do sujeito, em Marx, encontrariam traços no conceito de totalidade de Lévinas. Podemos mesmo retomar a discussão do ser e do ente, em Heidegger, para compreendermos essa presença da totalidade em sua constituição, tendo, desde logo, que, em seu aspecto histórico, "[...] o ente nunca aparece isolado nele mesmo, mas sempre se mostra articulado na totalidade significativa de seu mundo [...]" (PESSOA, 2008, p. 25). O ente, aquele que participa do ser, tem significado atribuído sobre si nessa relação com o mundo, ou, por que não dizer, nas relações sociais ou mesmo políticas.

Para exemplificar a relação histórica do ente, Pessoa (2008) toma o aparelho de televisão, cuja compreensão está necessariamente no momento histórico vivido pelo sujeito que com ele interage. Muitos sábios de nossa história poderiam não compreender seu funcionamento básico, porque a televisão não estava na história de seu mundo. Já no aspecto existencial, na

³⁸ "[...] Ce n'est pas moi qui me refuse au système, comme le pensait Kierkegaard, c'est l'Autre".

existência, o mundo é formado na visão – interessada – daquele que o experimenta. É o sujeito que interage com o mundo, na sua experiência com ele, que afirma nuances diferenciadas de mundo, formas diferentes de nele estar. Uma pedra, por exemplo, está na história de qualquer ser humano, mas seu uso, seu sentido, varia conforme a visão do sujeito que a ela se dirige. Há na pedra uma possibilidade de sentido que varia conforme a experiência daquele que a significa: se para o pedreiro a pedra é construção, para o geólogo a pedra é material de estudo.

Assim, o ente, na sua relação com o mundo,

[...] sempre aparece e se realiza no horizonte de um interesse, na articulação conjuntural de um significado. O mundo é essa articulação da conjuntura significativa, que mostra o sentido das coisas, o que as faz ser o que elas são. Como articulação possível de sentido, o mundo não é, ele mundifica [...] (PESSOA, 2008, p. 26).

Mas é preciso atenção porque que o único ente capaz de *mundificar* é o ente humano. É pela consciência própria ao humano que a mundificação exposta por Pessoa se torna mundificação do ente. Se o mundo mundifica, mundifica por meio do ente humano mundificado. É certo que os entes não conscientes, como a pedra, nas suas características mais sensíveis colocam-se na esteira do sentido. Mas elas não dão sentido, elas *recebem*.

A grande novidade da ontologia contemporânea é anunciada por Lévinas como “[...] possibilidade de apresentar na brutalidade do fato e dos conteúdos dados a transitividade do compreender e uma ‘intenção significante’ [...]”³⁹” (LÉVINAS, 2007a, p. 13), uma forma peculiar de conceber o acontecimento, em seu aspecto contingencial, em seu contexto. O fato, o acontecido, não é mais uma oferta ao intelecto, e sim um ato do intelecto sobre ele, o fato. A transitividade e a intenção significante estariam, pois, claramente fazendo alusão ao ente, àquele que é formado na percepção do sujeito, esta impregnada por uma história existencial.

O que Lévinas (2007a) virá nos dizer será exatamente da necessidade de uma passagem da *existência* ao *existente*. Enquanto o ser é visto na sua existência, no acontecimento que lhe dá lugar, o existente é aquele que vive a existência e que, justamente ao vivê-la, transborda-a, transcende-a. O existente, portanto, age acompanhado pelas *forças* da existência, cercado pelas circunstâncias, mas ele é sujeito, o ente humano, de ação. Ele age sobre a própria

³⁹ “[...] possibilité de montrer dans la brutalité du fait et des contenus donnés la transitivité du comprendre et une 'intention signifiante' [...]”.

existência, ele *existe*.

Nesse sentido, Lévinas (2007a) anuncia: “[...] Todo homem é ontologia [...]”⁴⁰ (p. 13), posto que seja pelo comportamento humano que é dada a sua compreensão e não somente por uma atitude teórica. A ontologia estaria, assim, na vida humana: “[...] Sua obra científica, sua vida afetiva, a satisfação de suas necessidades e seu trabalho, sua vida social e sua morte articulam, com um rigor que reserva a cada um desses momentos uma função determinada, a compreensão do ser ou da verdade [...]”⁴¹ (LÉVINAS, 2007a, p. 13).

A *doação* de sentido faz parte da consciência do ente humano. Mas ainda não significa que esse sentido se chame conhecimento, principalmente em se tratando da relação com outro ente. A título de exemplo Lévinas (2007a) traz o manuseio de objetos. Para manusear o objeto é preciso, sim, compreendê-lo na sua existência, no seu ser. Conhecê-lo, no entanto, significa ir além de seu manuseio. Assim, ao se manusear uma panela de barro significa que se compreende o seu uso, ao menos dentro de seu contexto de uso. Por outro lado, conhecer uma panela de barro ultrapassa as exigências da compreensão de seu uso, do seu manuseio. Conhecer uma panela de barro significará, aqui, conhecer o material que a constitui, o processo que a leva de barro a panela, e mesmo seu sentido histórico-cultural-econômico para aqueles que a fabricam e para aqueles que a adquirem.

Por isso, não se trata simplesmente de *deixar ser*. A panela de barro, deixada ser, não ultrapassa o ser panela. Ir além de ser panela significa olhá-la mais de perto, conversar com sua história e localizá-la em suas particularidades. Da mesma forma acontece quando tratamos dos entes humanos. Simplesmente deixá-los ser não os caracterizará em sua particularidade. Mas conhecer o ente seria chegar mais perto, estar na sua abertura de ser e na sua particularidade de ente, uma história particular dentro da história humana, uma relação que fica assim posta por Lévinas (2007a, p. 20):

[...] Não se trata de opor uma essência à outra, dizer o que é a natureza humana. Trata-se, antes de tudo, de lhe encontrar o lugar de onde o homem pare de nos concernir a partir do horizonte do ser, quer dizer, de se oferecer aos nossos poderes. O ente como tal (e não como encarnação do ser universal) só pode ser em uma relação onde o invocamos. O ente é o homem

⁴⁰ “[...] Tout l’homme est ontologie [...]”.

⁴¹ “[...] Son oeuvre scientifique, sa vie affective, la satisfaction de ses besoins et son travail, sa vie sociale et sa mort articulent, avec une rigueur qui réserve à chacun de ces moments une fonction déterminée, la compréhension de l’être ou la vérité [...]”.

e é enquanto próximo que o homem é acessível. Enquanto rosto.⁴²

Temos assim um necessário deslocamento do universal para o particular ao falarmos com o Outro. E aqui o tomaríamos Outro enquanto ente, Outro enquanto sujeito-Próprio, enquanto pessoa. Não se trata de negar sua totalidade, de negar sua participação no ser, ou de negar sua história. A história está presente, já se incorpora ao ente, mas ela não o define. É preciso apenas compreender a medida da transcendência do ente com relação a sua totalidade, ou com relação aos acontecimentos que a história lhe imputa e lhe subjetiva. É preciso reconhecer que há no sujeito a própria resistência ao ser, mas só na alteridade será possível reconhecê-lo transcendente, ou resistente, é somente quando vejo seu rosto que lhe percebo Outro e Infinito Outro.

O ente, o homem existindo, portanto, está, sim, associado a uma totalidade, mas ele está exatamente nessa abertura do ser. Nele não cabe tudo o que toca, por exemplo, ao deficiente, na construção histórica sobre o tema. Ele pode apresentar a deficiência, pode mesmo se associar às *forças externas* que circunscrevem a sua deficiência, mas ele não será, de modo algum, o deficiente. Não para ele mesmo. No entanto, poderá sê-lo para quem o olha na multidão.

Para Lévinas (2008), o Outro não é simplesmente aquele que não sou eu. O Outro, ao contrário, é parte de mim, é nascido na alteridade, na relação que estabeleço ao transcender o Mesmo. Mas, se o outro não é o que não sou eu, o Outro também não será *eu*. O Outro não será eu ou qualquer outro que não ele mesmo. Ele é *diferente*. Ele transcende a humanidade que nos une, transcende a história que nos faz nascer, transcende o que nos é comum para além de conter em si o comum, ser também e, sobretudo, *outro*.

No entanto, se olhamos para o Outro sem ver sua face, sem notar nele a transcendência, é porque o olhamos como olhamos a multidão. O Outro se perde na multidão, vira massa, vira igual e *im-próprio*. É como se ele pudesse ser cada um daqueles que se aglomeram. Mas ele não é. Eu não sou. E tampouco você poderia dar conta de ser o Outro, ainda que assim seja visto na multidão.

⁴²“[...] Il ne s'agit pas tant d'opposer une essence à une autre, dire ce qu'est la nature humaine. Il s'agit avant tout de lui trouver la place d'où l'homme cesse de nous concerner à partir de l'horizon de l'être, c'est-à-dire de s'offrir à nos pouvoirs. L'étant comme tel (et non pas comme incarnation de l'être universel) ne peut être que dans une relation où on l'invoque. L'étant c'est l'homme et c'est en tant que prochain que l'homme est accessible. En tant que visage”.

Estar na coletividade com o Outro não é necessariamente encarar o Outro. Estar face a face com um Outro é coabitar com a diferença que é o Outro. Como pondera Haddock-Lobo, "[...] O sujeito da coletividade [...] é um sujeito da solidão, diferente do sujeito da comunhão, na realidade ética [...]" (2006, p. 48).

Na multidão não há rosto, o sujeito da comunhão se esvai. A multidão é o Mesmo, é a totalidade denotada nas inúmeras faces que se apresentam sem se olhar. A conotatividade do ente e dos entes que participam na multidão é assassinada. O Outro, na multidão, é assassinado, torna-se Mesmo. Mas é preciso atenção, pois o assassinato do Outro só existe naquele que não o olha (2007). O Outro permanece lá. Na verdade, o Outro é aquele que sempre esteve e que sempre estará lá. Independentemente de minha vontade, o Outro existe. Ele acontece para além de mim, me supera, é mais forte. É alguém que sempre está, sempre esteve e sempre estará, é alguém que me antecede e que me sucede. Essa eternidade do outro, esse *sempre*, faz igualmente com que sejamos infinitamente responsáveis por ele. A relação com o Outro nos retira da finitude do tempo do corpo, esse tempo Cronos que nos conta do nascimento à morte, e nos leva ao infinito. O Outro é o infinito, ele é a dinâmica, ele está sempre no espaço do porvir, para além de ser aquele que já *era* antes de mim. Não será, portanto, sua morte que apagará sua *existência*, pois, como nos coloca Marx, “A morte aparece como uma dura vitória do gênero sobre o indivíduo *determinado* e contradiz a sua unidade [...]" (2004, p. 108, grifos do autor).

Para Lévinas, o próprio fato de o Outro ser anterior a mim, ser independente da minha presença, o torna assombrosamente mais forte. E esse ato de encarar o sujeito e percebê-lo na sua temporalidade, mais forte, é chamado por Lévinas de *epifania do rosto do outro* (HADDOCK-LOBO, 2006; LÉVINAS, 2007a). É o enfrentamento do rosto do Outro que se impõe.

Mas, se o rosto se impõe, como não vê-lo? Como acontece o assassinato, que via o torna possível? Como se pode situar um ente no horizonte sem enxergar sua face, estando fisicamente tão próximo a ele? Respondendo à questão, Lévinas (2007a) nos traz duas figuras à reflexão: o pensante e o vivente. O vivente é aquele que muito se aproxima do *stultus* em Foucault (2006), embora também se diferencie exatamente porque, enquanto no vivente o foco é seu mundo interior – não significando aqui o conhecimento de si –, no *stultus* o foco é aquilo que lhe é externo, não sendo o eu o foco dele. Contudo, por caminhos diferenciados, o

stultus e o vivente chegam ao mesmo ponto: a falta de encontro consigo mesmo enquanto ser que se pensa e que se pensa em relação ao mundo.

O vivente é o ser que possui, sim, uma consciência, porque pensa, mas uma consciência sem exterioridade, porque não consegue pensar-se em relação ao mundo. O vivente, em sua consciência, é o centro de seu mundo, “[...] não se toma como parte de um todo⁴³” (LÉVINAS, 2007a, p. 24). Ao não se permitir ser tocado pela exterioridade, sua base de ação ficaria a cargo de relações instintivas com o mundo e, “[...] se a exterioridade o chocasse –, ele mataria o ser instintivo [...]”⁴⁴ (LÉVINAS, 2007a, p. 24).

Matar o ser instintivo, pois, seria deixar prevalecer o pensamento sobre a exterioridade. É preciso que a totalidade que antes era vista em si mesma dê passagem à consciência da sua particularidade, então ultrapassando sua natureza de vivente, tornando-se pensante:

Como pensante, o homem é aquele para quem o mundo exterior existe. Desde então, sua vida biológica, sua vida estritamente interior, se ilumina de pensamento. O objeto de desejo, doravante objeto exterior, ultrapassa a utilidade [...]”⁴⁵ (LÉVINAS, 2007a, p. 25).

Então, como chegamos à consciência do eu? Como chegamos ao eu? Seria na saída dessa totalidade. Sair do conceito geral de si, de si do mundo, para chegar à consciência daquilo que constitui a si, sua particularidade. Essa é a forma para o indivíduo/sujeito pensante. Ele consegue se articular com a exterioridade, sair do centro, compreender-se parte do todo e não o próprio todo.

E onde se dá essa consciência? Como chega a ser consciência a consciência do ser pensante? Para Lévinas (2007a), é preciso que aconteça o milagre do fato. Está no fato o início do pensamento. É sobre um algo que a atenção se dirige. Ao ser pensante, para que haja a consciência da exterioridade, é preciso que ele se entenda parte do todo onde se encontra o próprio fato. A consciência acontece na exterioridade.

Caberia dizer, então, com os olhos voltados para as pessoas com deficiência, que sua particularidade de ser pessoa com deficiência não poderia redundar na deficiência em si. A pessoa com deficiência ultrapassa o ser da deficiência. Ela é pessoa, é o Outro, é diferente.

⁴³ “[...] ne se saisit pas comme partie d'un tout [...]”.

⁴⁴ “[...] si l'extériorité heurtait le vivant -, il tuerait l'être instinctif [...]”.

⁴⁵ “[...] Comme pensant, l'homme est celui pour qui le monde extérieur existe. Dès lors, sa vie dite biologique, sa vie strictement intérieure, s'illumine de pensée. L'objet du besoin, désormais objet extérieur, dépasse l'utilité [...]”.

Tem uma vida que não se resume ao conceito geral da deficiência. Suas possibilidades e limitações de vida não podem estar determinadas naquilo que se conhece sobre sua deficiência. Suas possibilidades de ser devem ser buscadas em si mesma. Não se trata de negar a deficiência. Trata-se de distinguir sujeitos, de conhecer seu rosto. Trata-se de saber em quais aspectos a deficiência pode ter trazido formas diferenciadas de participação nos espaços sociais, mas antes de tudo saber que independentemente da deficiência encontra-se a pessoa. Significa reconhecer aqui, meu Outro, que eu e você não somos iguais por sermos nascidos/as no Brasil, ou por sermos capixabas, se for o caso. Não somos os mesmos profissionais por sermos professoras/es, e mais uma lista de conceitos que poderiam caber a nós dois, meu Outro, mas que nem por isso nos torna iguais nem mesmo dentro do conceito compartilhado.

É nesse processo de assimilação e distinção com e do todo que se constitui o que Lévinas denomina a individualidade do sujeito:

[...] A individualidade do eu se distingue de toda individualidade dada pelo fato de que sua identidade não é feita daquilo que a distingue dos outros, mas de sua referência a si. A totalidade onde se situa um ser pensante não é uma adição pura e simples de seres, mas a adição de seres que não fazem número uns com os outros. É toda a originalidade da sociedade [...] ⁴⁶ (LÉVINAS, 2007a, p. 27).

O que fica requisitado por Lévinas, então, é que aquela sociedade, tomada na sua abstração, onde circulam totalidades, onde a diferença é engolida pelo Mesmo, aquela sociedade deve se entender, a partir da relação de alteridade entre os seres, original. A originalidade da sociedade estaria assentada na formação de seres que tanto se dão no total – estão na abertura do ser – quanto na particularidade do ente, aquilo que o diferencia do conceito geral de ser. Por isso não são números, não são elementos a mais que vão preenchendo um suposto espaço do total, preenchendo médias e modas. São sujeitos cujo percurso de individualização, de formação subjetiva, vai apontando para uma consciência moral (LÉVINAS, 2007a). A sociedade estaria marcada pela pluralidade, tanto dos sujeitos que a compõem, quanto dos sentidos que esses mesmos sujeitos procuram lhe imputar.

O indivíduo, portanto, este sujeito que não conta como número, mas como sujeito singular, não opera pela lógica do não-Outro. Ele se entende num processo de constituição própria à do

⁴⁶ [...] L'individualité du moi se distingue de toute individualité donnée par le fait que son identité n'est pas faite de ce qui la distingue des autres, mais de sa référence à soi. La totalité où se situe un être pensant n'est pas une addition pure et simple d'êtres, mais l'addition d'êtres qui ne font pas nombre les uns avec les autres. C'est toute l'originalité de la société [...]”.

Outro, ele mesmo participa daquela constituição, gera-a, como veremos mais adiante. No entanto, não sendo o Outro, também não será o Mesmo, pois ele será Outro para Outros. O Mesmo o compõe, está em seu ser, mas a mesma particularidade que ele deve reconhecer no Outro pela alteridade que lhe é devida, deve reconhecer nele mesmo. São todos diferentes. Somos todos diferentes. Somos todos *existentes*.

6.2 Configurações [no percurso] do cuidado de si

Passemos agora a tratar o conceito de cuidado de si esmiuçando-o de modo a compreender nele as possibilidades de leitura sobre o cuidado dos jovens centrais à pesquisa. Cabe-nos compreender as configurações encontradas no cuidado de si dessas pessoas e, da mesma forma, conhecer o outro do cuidado, o mestre, aquele que estende a mão.

Para acompanhar o percurso do conceito de cuidado de si, parto de um incômodo que sua história, trazida por Foucault (2006), me traz: o cuidado de si nasce, em sua história ocidental, de uma falha pedagógica, então apontada por Sócrates, filósofo grego do século V a.C..

Sócrates se dizia ser enviado por Deus para fazer com que os cidadãos gregos cuidassem de si. Interpelava as pessoas pelas ruas, picando-as feito o inseto tavão – ao qual ele se comparava – com o objetivo de que, picadas, elas se movimentassem, saíssem de seus lugares, numa forma de despertá-las, de acordá-las.

Uma de suas interpelações, porém, parece marcar a história desse cuidado. Trata-se de sua dedicação a Alcibíades, jovem pertencente à alta sociedade grega, herdeiro de muitas riquezas. Alcibíades aspirava ao governo da cidade e se dizia não somente preparado como se regozijava de suas habilidades para o cargo. Sócrates vai, então, conduzindo o diálogo junto ao jovem de modo que chegam ao ponto em que Alcibíades, embora resistente, reconhece ignorar o que era necessário ao governo da cidade. Na verdade, ele não somente ignorava essa necessidade como também ignorava a própria ignorância. Alcibíades não tinha ideia de que não sabia governar, ou melhor, não tinha ideia de que para governar era preciso um saber que ele não tinha.

Assim, começa uma primeira conceituação do cuidado de si. O cuidado de si ocorria para

aqueles que careciam conhecer algo, porque tinham objetivos a alcançar e para tal deveriam estar devidamente preparados (FOUCAULT, 2006). O cuidado de si acontece, nesse caso, por uma lacuna deixada na educação do sujeito, uma falha pedagógica. Alcibíades desejava concorrer ao governo da cidade. Sócrates, pois, pondera sua educação, comparando-a à educação de seus inimigos persas e lacedemônios. Alcibíades fora educado por um pedagogo ignorante, mesmo sendo um homem rico, uma vez que a falha pedagógica era algo que não dizia respeito especificamente à educação de Alcibíades, mas à educação grega.

A falha era observada na formação política do cidadão. Apesar de perseguir o cuidado de si pelo viés da espiritualidade, Sócrates tomou como motivo de movimento uma necessidade que os gregos teriam, se quisesse bem governar, de superar seus inimigos orientais. Ou seja, uma necessidade política atrelada a uma insuficiência pedagógica.

Quando Sócrates expõe a Alcibíades que este não teria condições de enfrentar seus inimigos, ele se refere a procedimentos persas que em muito se aproximam do cuidado de si praticado pela filosofia estoica, que é a escola filosófica de maior referência do cuidado de si na história ocidental compreendida entre o século IV a.C. e os dois primeiros séculos da era cristã (FOUCAULT, 2006).

O que Sócrates traz é que os persas dedicam quatro guardiões àqueles que se tornarão governantes, e esses guardiões são escolhidos por quatro habilidades: um será aquele que ensinará a arte de reinar; o outro será aquele que ensinará a justiça, tomando por justo o ato de trabalhar com, sobre e a partir da verdade e do dizer a verdade, é um compromisso com a verdade; o outro guardião trará ao futuro rei a habilidade do domínio dos prazeres e o exercício da liberdade; sendo o quarto guardião aquele que buscará incutir no sujeito a superação do medo, até que se torne isento desse sentimento, não se deixando submeter a ele.

Ora, minimamente duas daquelas práticas, o domínio dos prazeres e a isenção do medo, são premissas muito próximas ao domínio de si, aos exercícios de provação de si pregados pela ascética estoica, o que me parece indicar que esse cuidado de si, numa configuração próxima à ocidental, já vinha acontecendo ao menos na Pérsia, antes de ser citado no diálogo entre Sócrates e Alcibíades.

Tais considerações levam a crer que os estoicos, estabelecidos em torno de um século depois dessa interpelação a Alcibíades, tiveram influência dos orientais ao contemporizarem sua ascese, o que pode nos fazer pensar algo que é bastante plausível: a história da subjetividade

ocidental é uma história da influência oriental sobre o ocidente, provavelmente dada no caminho de busca do ocidente pela superação da força do oriente. Não estaria Sócrates, pois, trazendo como referência a formação persa? Não é o cuidado de si ocidental dado em seus primórdios por uma inadequação e insuficiência da formação do sujeito grego, a falha pedagógica?

De toda forma, esse primórdio da história ocidental do cuidado de si é atribuído a Sócrates porque foi ele quem, ao orientar Alcibíades no sentido de instrumentá-lo quanto à melhor governabilidade, trouxe a *epiméleia heautoû*, ou seja, ocupa-te de ti mesmo, com acentuado destaque sobre o *gnôthi seauton*, conhece-te a ti mesmo, como base necessária ao projeto daquele jovem (FOUCAULT, 2006).

Conhece-te a ti mesmo era um dos três preceitos delfícos encontrados no templo de Apolo. Quando tinham dúvidas, quando precisavam de conselhos, orientação, os gregos se dirigiam aos templos dos deuses para com eles se consultarem. Os deuses, por sua vez, retornavam a seus consulentes com respostas indiretas, de modo a fazê-los encontrarem a resposta em si mesmos, a partir da reflexão sobre os preceitos concedidos⁴⁷.

Com isso, temos que, conhecer a si era um *a priori* para o sujeito que precisasse cuidar de si. O eu é tanto sujeito quanto objeto do cuidado, ou seja, sujeito do cuidado porque é ele quem deve cuidar, e objeto porque ele é o objeto do cuidado, é ele quem deve ser cuidado, e por ele mesmo. Nesse sentido, o eu, o sujeito, assume uma dupla função em e para si mesmo: é ele quem cuida e é ele quem deve ser cuidado.

E quem é esse si do cuidado? É nessa pergunta que o cuidado de si socrático faz a ponte entre o político e o espiritual, pois, se por um lado o cuidado de si consistia na busca pela melhor governabilidade, por outro lado esse si, esse eu de que se cuida é a alma.

Alcibíades deveria caminhar para o conhecimento de si tanto no sentido político, ou seja, quem ele é e pode ser enquanto cidadão ou mesmo governante, quanto no sentido espiritual, então pela purificação de si, advinda do conhecimento de si e, conseqüentemente, pela aproximação do elemento divino *em/dentro de si*.

[...] Colocando-se assim, no *Alcibíades*, o princípio “conhece-te a ti mesmo”, vê-se o germe da grande diferenciação entre o elemento do político (isto é, o

⁴⁷“Conhece-te a ti mesmo” era um dos preceitos delfícos inscritos no templo de Apolo. Os outros dois preceitos consistiam em: “Nada em excesso” e “Tu és”.

“conhece-te a ti mesmo” enquanto introduz alguns princípios, regras que permitem ao indivíduo ou ser o cidadão que ele deve ser, ou ser o governante que convém), e, por outro lado, o “conhece-te a ti mesmo” [que] convoca a algumas operações pelas quais o sujeito deve purificar-se e tornar-se capaz, em sua própria natureza, de estar em contato com o elemento divino e reconhecê-lo em si. Portanto, o *Alcibíades* é esta bifurcação [...] (FOUCAULT, 2006, p. 213).

Assim, entre o político e o espiritual está a alma. É para ela que devemos nos voltar. Contudo, caberia ainda perguntar em que consiste essa alma, ou melhor, qual seria a concepção de alma para os gregos quando a pelo menos cinco séculos de distância de uma provável “reconceituação” da alma ocidental pelo cristianismo? Para responder a essa pergunta trago uma explanação muito didática feita por Favaretto (2003, p. 5) em sua dissertação *A noção de conversão a si*:

[...] Sócrates nota a Alcibíades que, quando lhe fala, ele se serve da linguagem, assim como o sapateiro se serve de seus instrumentos para cortar o couro. Mas é preciso distinguir aquele que se serve dos instrumentos e os instrumentos dos quais ele se serve. O sapateiro se serve de seus instrumentos para cortar, mas também se serve de suas mãos, de seus olhos. Na medida em que se serve de suas mãos, olhos, etc., ele se distingue igualmente destas partes de seu corpo. Assim também quando ele se serve de seu corpo inteiro é preciso distingui-lo deste, uma vez que uma coisa é aquele que se serve de algo e outra aquela da qual ele se serve. Por consequência, o homem é distinto de seu corpo. O que é, então, o homem? Se uma coisa é o corpo, aquele que se serve do corpo só pode ser aquele que é capaz de fazê-lo obedecer. A parte do homem que é capaz de fazer o corpo obedecer é a alma. Então, é a alma que se serve do corpo.

Falamos claramente de uma alma que se serve do corpo, de modo que, quando estou nesse momento direcionando essas palavras aos seus olhos, não são seus olhos que quero alcançar, e sim a sua alma. Seus olhos são instrumentos necessários à alma, mas eles não são capazes de compreender aquilo que quero comunicar, e muito menos de transformar sujeitos, como queria o cuidado de si socrático.

Bom, se o si é a alma, retornemos ao que vem a ser conhecer a si mesmo. Basicamente, conhecer a si significaria olhar para si mesmo. Olhar para si mesmo é autorizar que seu olhar se volte para aquilo que é o si, como um espelho onde nos vemos refletidos, onde somos dois: a minha imagem refletida e o meu olhar sobre a minha própria imagem. E qual é o espelho que nos permite ver a nós mesmos? No caso do humano, do eu, deve-se buscar aquilo que mais se aproxima de mim, do meu possível reflexo. Como diz Favaretto, “o melhor espelho para o olho é outro olho” (FAVARETTO, 2003, p. 16). E não se trata aqui de um olho-corpo, mas de um olho-instrumento-da-minha-alma, logo, trata-se de um espelho da e para a alma.

Devo, então, buscar uma alma, um Outro, um *outro de mim*. Será essa outra alma, esse Outro, que me apoiará na busca que empreendo por conhecer a mim mesma, por conhecer minha alma. Alma aqui compreendida como aquela que tem por natureza o conhecimento/saber e o pensamento, e é ela, a alma, portanto, o elemento divino que encontrarei ao me olhar no espelho, ao me olhar no Outro. Por que a alma é elemento divino? Seria por que nos aproxima dos deuses ou mesmo nos assemelha a eles? Sim, e digamos que “[...] Por possuir as mesmas propriedades que a razão divina, a alma humana desenvolve a mesma função que aquela, de maneira que aquilo que a razão divina representa para o mundo a razão humana significa para o próprio homem” (FAVARETTO, 2003, p. 40).

Trata-se, portanto, do que Foucault (2006) chama de “parentesco com o divino” que vai, na verdade, se diferenciar entre o platonismo e o estoicismo. A diferença é sutil, porém muito importante. Em Platão, o divino se descobria no próprio eu, mas carecia do espelho (o Outro) para que se descobrisse.

No estoicismo, o divino é descoberto no exercício da faculdade da razão, “[...] E é esta faculdade que manifesta meu parentesco com Deus [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 555). No filósofo estoico Epicteto, por exemplo, Zeus é tomado como aquele que cuida de si, ocupa-se consigo, e deu aos homens a faculdade da razão para que também os homens se ocupassem consigo mesmos. É, pois, na realização desse cuidado que o homem se assemelha ao divino, a Zeus, e está no “assemelhar-se” a fundamental diferença: Zeus, o divino, é a própria prescrição. É porque ele cuida de si que também deve o humano cuidar de si:

[...] o que é Zeus? É simplesmente o ser que não faz outra coisa senão ocupar-se consigo mesmo [...] Não se trata exatamente de “viver para si mesmo”, como diz a tradução, mas de ser aquele que está perpetuamente consigo mesmo. É neste estar consigo mesmo que consiste o ser do divino [...] Viver com toda a independência; refletir sobre a natureza do governo que se exerce, quer sobre si mesmo, quer sobre os outros; entreter-se com seus próprios pensamentos; falar consigo mesmo: este é o retrato do sábio, o retrato de Zeus [...] Vemos como o grande modelo divino do cuidado de si é agora transposto, elemento por elemento, para os homens, como dever e prescrição [...] (FOUCAULT, 2006, p. 556-7).

Em Platão, o elemento divino que a alma encontra ao voltar-se para si, ao olhar para si, é dado pela reminiscência, pela memória da alma, pois ela olha para o que ela é, e visita a si mesma em algo que nela já havia, um mundo outro que ela continha em si. O princípio da reminiscência se vale pelo entendimento de que aprender é recordar, tomar da memória. Credo na imortalidade da alma e que ela passou por outras vidas, o filósofo indica que essa

alma viu tudo nesse e no outro mundo e, por isso, o que ela sabe hoje, na verdade já sabia. E o que ela não sabe, precisa recordar (ABBAGNANO, 2007). Nesse sentido, a busca pela verdade está em si.

É no encontro da alma consigo mesma, pela reminiscência, que ela se torna mais sábia, pois no mundo da reminiscência estão as respostas necessárias ao discernimento sobre aquilo que é verdadeiro e bom. A verdade mora em si, e é obtida quando o si é visitado. A partir dessa verdade, entendida por sabedoria, o sujeito poderá se guiar e também guiar os outros. No caso de Alcibíades, este poderá guiar a cidade.

É importante ressaltar que o conceito do cuidado de si é transformado na dinâmica da história. Sua função inicial, dada a exemplo de Alcibíades, consistia em “[...] uma juntura entre a educação dos pedagogos e a vida adulta [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 155); tinha uma função crítica, corretiva.

Com o passar dos séculos, o cuidado de si vai se incorporando à vida dos cidadãos, como uma prática de si. Dessa forma, deixa de ser uma prática necessária àqueles que devem assumir uma função política para se tornar uma prática incondicionada, ou seja, é aplicável a todos (FOUCAULT, 2006). Nesse ponto é preciso atenção, pois, embora se coloque como aplicável a todos, nem todos podiam praticá-la. Seu acesso estava, de algum modo, condicionado à participação em grupos fechados, como nos movimentos religiosos, ou aos que tinham “capacidade” de praticar o ócio cultivado e também de contar com um diretor, um mestre.

De toda forma, é uma passagem que deve ser marcada, porque o cuidado de si sai do campo da formação, pela falha pedagógica, para se afirmar como uma prática terapêutica. Ele sai de uma aplicação por uma necessidade imposta a um momento da vida para se incorporar à vida inteira do sujeito (FOUCAULT, 2006).

Porém, não é apenas a *epiméleia heautoû*, o ocupa-te de ti mesmo, que sofrerá mudanças. Também o *gnôthi seautón*, o conhece-te a ti mesmo, é alterado no curso dessa história. O conhecimento de si em Sócrates se difere do conhecimento de si das escolas filosóficas na medida em que, para Sócrates, o cuidado de si demandará o conhecimento de si e, para as escolas, o cuidado de si não negará o conhecimento de si, mas primará pelos exercícios ascéticos que “cuidam de si”, de forma a se aproximarem dos deuses, tanto para a eles se assemelharem – por isso a purificação pela ascese – quanto para conhecerem a verdade, assim como a conhecem os deuses.

Dentre as escolas filosóficas, a que mais se destaca neste estudo é a estoica. É no tempo do império romano, com a força do pensamento estoico, que a prática de si, ou a prática do cuidado de si, assume uma função de crítica ao sujeito que a realiza. Essa crítica a si mesmo é necessariamente uma crítica à cultura praticada, ao mundo então vivido pelo sujeito, de modo que na filosofia estoica o cuidado de si é pautado tanto no preparo do sujeito para as diversas situações de vida que ele enfrenta ou possa vir a enfrentar, quanto no desapego a vícios que ele apresente. Não mais se cuida de si por haver ignorado algo, ou ignorado que ignorava, como em Alcibíades, mas se cuida de si para se livrar dos maus hábitos e maus pensamentos, para se livrar de uma deformação cultural. O cuidado de si, de alguma forma, vai deixando de trazer a transformação espiritual do sujeito para representar a possibilidade de uma reforma de si.

Aparece, ainda, uma diferença com relação ao outro⁴⁸ no cuidado de si. Enquanto em Sócrates o cuidado de si significava necessariamente cuidar do outro, dado que ao cuidar do outro – o outro como *polis*⁴⁹ – se estaria cuidando de si, na filosofia helenística e romana acontecia como que o inverso: para cuidar do outro era preciso cuidar de si. Se o si estivesse bem, o outro também estaria, porque ambos estão relacionados. Mesmo Marco Aurélio, imperador, em seus exames de consciência, indicava que o cuidado de si daquela época era voltado para o sujeito, acreditando-se que cuidando de si fatalmente cuida-se do outro. Se ele fosse bom como pessoa, seria bom como imperador e, portanto, bom para a cidade.

É por ser nesse momento histórico que o cuidado de si tem a si como objeto e como objetivo do cuidado – diferenciando de Sócrates, em que o objeto era o si e o objetivo era o outro – que se passa a maior riqueza da história do cuidado, pois o si é duplamente *visado*.

Mas é preciso, da mesma forma, olhar para um outro da relação do cuidado, o mestre. O mestre, de Platão a Sêneca, era concebido como filósofo. O termo não se referia à figura do professor. Mestre do cuidado não é o atual mestre da educação, e sim o filósofo, dado que a atuação do cuidado está voltada para questões da espiritualidade e não do conhecimento enquanto informação. O mestre enquanto o outro do cuidado se torna fundamental nessa relação, sendo entendido

⁴⁸ Escrevo *outro* – fora do sentido Próprio visto na ética da alteridade – porque entendo que Sócrates, por mais que entendesse que o cuidado de si é perpassado pela presença de outrem, não deixa de situar o outro, ou ao menos outros, em totalidades, o que é compreensível tendo em vista a cultura grega de sua época, da qual ele não poderia fugir de todo.

⁴⁹ A função política do cuidado de si, uma vez que era destinado a pessoas jovens que tinham intenção de entrar na política. Portanto, sendo bons políticos, desenvolvendo a *polis*, estariam desenvolvendo a própria vida.

[...] como mediador entre esta forma da salvação e o conteúdo que se lhe há de fornecer [...] O outro ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável [...] (FOUCAULT, 2006, p. 158).

É preciso entender que o professor exercia, sim, o que se chamava mestria. Mas a mestria do professor era uma mestria menor, chamada “[...] mestria de competência, ou seja, a simples transmissão de conhecimentos, princípios, aptidões, habilidades, etc. aos mais jovens [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 158).

Havia três tipos de mestria: a mestria de competência, já citada, a mestria de exemplo e a mestria socrática. Na mestria de exemplo o outro é um modelo a ser seguido, sendo indispensável à formação do sujeito. O modelo poderia advir de heróis, de grandes nomes etc. A mestria socrática, por sua vez, aparece com maior destaque na história do cuidado de si exatamente por ser a que procura transformar o sujeito a partir de questionamentos filosóficos. É a mestria “[...] do embaraço e da descoberta, exercida através do diálogo [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 158).

De toda forma, as três formas de mestria eram assentadas num jogo entre ignorância e memória. Do não saber ao recordar:

[...] Estas mestrias são movidas pela ignorância e pela memória, na medida em que se trata, quer de memorizar um modelo, quer de memorizar e aprender uma habilidade ou familiarizar-se com ela, quer ainda de descobrir que o saber que nos falta é afinal simplesmente encontrado na própria memória [pela reminiscência] [...] (FOUCAULT, 2006, p. 159).

O que se coloca em relevo é que nessas três mestrias o outro é indispensável. Ele está na mediação precisa entre ignorância e memória. E é no cuidado estoico que a mestria socrática caminhará para uma redefinição da própria história da subjetividade. A ignorância no estoicismo vai dando lugar à reforma do sujeito, pois o que interessa ao estoico é a libertação dos vícios, o domínio de si. O sujeito deve primar não pela memória daquilo que ignorava, mas por uma razão que lhe permita uma ação moralmente reta, que o torne um sujeito moralmente válido. Com isso, o sujeito adquire, enfim, o *status* de sujeito:

[...] não é para um saber que substituirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O indivíduo deve tender para um *status* de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não-sujeito pelo *status* de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que constituir-se como sujeito e é nisto que o outro deve intervir. Creio que aí se encontra um tema muito importante em toda a história da prática de si e, de modo mais geral, da subjetividade no mundo

ocidental [...] (FOUCAULT, 2006, p. 160).

Não se trata, portanto, de adquirir conhecimentos que valham para a ocupação de cargos ou de qualquer outra coisa externa ao sujeito. Trata-se de formar o sujeito, ou de formar uma subjetividade outra que a do não-sujeito. E aqui retornamos à figura do mestre, uma vez que ele é “[...] um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 160).

E para quem se coloca o outro do cuidado, o mestre? A resposta dada por Foucault é de que o mestre é necessário àqueles que se encontram em um estado de *stultitia*, que, em sua definição, “[...] é alguma coisa que a nada se fixa e em nada se apraz [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 161). De forma resumida, pode-se dizer que a *stultitia* é o outro polo da prática de si. É nesse outro polo que encontraremos o *stultus*, a quem se deve puxar pela mão, pois o *stultus* é aquele que não cuida de si e deve ser retirado desse estado pelo mestre da filosofia:

[...] não se trata de *educare*, mas de *educere*: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora. Vemos pois que de modo algum é trabalho de instrução ou de educação no sentido tradicional do termo, de transmissão de um saber teórico ou uma habilidade. Mas é uma certa ação, com efeito, que será operada sobre o indivíduo, indivíduo ao qual se estenderá a mão e que se fará sair do estado, do *status*, do modo de vida, do modo de ser no qual está [...] (FOUCAULT, 2006, p. 165).

Aí está, portanto, o mestre da filosofia, com especial destaque para a filosofia estoica, dado ser nela que se marca a trajetória entre o cuidado para a transformação e o cuidado para a reforma, sendo nesta última que se quer garantir o espaço da formação subjetiva, que o sujeito passe de não-sujeito ao *status* de sujeito.

Para além das diferenças encontradas no estoicismo sobre o papel exercido pelo mestre do cuidado na intenção da formação do sujeito, também são observadas variações no que se refere à relação de verdade com o divino. Em Platão, a verdade é reminiscência, é encontrada no sujeito. Nos estoicos, mais precisamente em Sêneca, a verdade é observada quando o sujeito se dirige à luz divina, pela liberação de si, pela libertação dos vícios. Ao chegar à origem da luz, o sujeito é capaz de contemplar a verdade a partir de outro ângulo, como se fosse levado para o alto, de onde pudesse assistir à verdade como ela se dá no todo. E lá no alto, seria como compartilhar a verdade com Deus, pois que compartilham da mesma visão sobre as coisas do mundo. Deus está no alto e a luz divina leva o sujeito ao alto:

[...] Em Sêneca trata-se de uma espécie de recuo em relação ao ponto em que se encontra para ganhar o ponto mais alto, mas sem deixar esse mundo ao qual se pertence. O deslocamento para o ponto mais alto permite ver o mundo da mesma perspectiva que Deus. Deste ponto pode-se ver o mundo ao qual se pertence e, em consequência, ver a si mesmo neste mundo (FAVARETTO, 2003, p. 41).

A busca da verdade no estoicismo é uma provação espacial. A verdade é dada quando há o deslocamento para o alto, lá onde está o próprio Deus, para além de ser a sua luz, a luz divina, a única capaz de provocar esse deslocamento. Vistas do alto, as coisas do mundo são muito pequenas, diminuem em sua importância. Essa é a função da verdade estoica, o desligamento das coisas do mundo, da matéria. É o próprio exercício da ascética estoica que permitirá entrever a luz divina; e, visualizada a luz, visualiza-se a si mesmo. Eis o conhecimento de si estoico. Chega-se ao ponto de que o conhecimento de si estoico é, necessariamente, o conhecimento do mundo, dado que a verdade é obtida quando vemos o mundo do alto. O foco da visão é o mundo, e no mundo está o eu e minha relação com ele. A conversão a si consiste no movimento de conversão ao mundo.

Talvez esteja aqui, nessa conversão ao mundo, o embrião do pensamento moderno, porque olhar o mundo é olhar suas manifestações mais sensíveis, aquilo que é dado aos sentidos. É possível que nessa busca de si no mundo, na filosofia estoica, haja uma passagem para a ciência moderna. Para Marco Aurélio, por exemplo, a racionalidade seria o único elemento humano que poderia constituir sua identidade, porque não se desfaz no tempo⁵⁰. No entanto, não se pode perder de vista que a razão estoica é observada como um saber espiritual (FAVARETTO, 2003), porque coincide o conhecimento da verdade com o conhecimento de si, conhecimento de si que pressupõe transformação do sujeito do conhecimento.

A transformação estoica se entende pela subjetivação da verdade. O sujeito deve se identificar com a verdade, ele deve ser o sujeito da verdade. Por isso é uma subjetivação, uma incorporação da verdade, uma transformação do sujeito a partir da verdade. Não se trata de uma submissão às leis e à moral de uma sociedade. Ele não se dobra à verdade e, sim, a incorpora e ela passa a constituí-lo. Esse exercício de incorporação da verdade é o que constitui, por sua vez, a ascese estoica, uma experiência de espiritualidade do saber

⁵⁰ Também se pronuncia Favaretto (2008, p. 56) com relação à racionalidade estoica: “[...] no fundo somos uma falsa unidade. A única unidade capaz de constituir nossa identidade no espaço e no tempo é a de sujeitos racionais. Ou seja, só encontramos nossa verdadeira unidade na medida em que nos reconhecemos como parte da razão que preside o mundo [...]”.

(FAVARETTO, 2003).

De qualquer maneira, o deslocamento estoico para fora do sujeito pode ter aberto outras passagens que, na verdade, poderiam conter o próprio contraponto dessa conversão ao mundo, ou melhor, dessa forma de conversão ao mundo.

Uma *passagem* que aproxima o pensamento estoico ao pensamento cristão, por exemplo, é a da visão em perspectiva do eu. Não só as coisas do mundo se tornam menores, eu também sou menor: “[...] Deste ponto elevado se pode ver o pequeno lugar que ocupamos, o pouco tempo que permanecemos e, enfim, o quão pouco, de fato, somos” (FAVARETTO, 2003, p. 44).

Em Marco Aurélio, observamos que, se por um lado, a conversão a si como forma de alcance da verdade é uma conversão ao mundo, por outro lado, a conversão ao mundo não implica tomar o conhecimento do mundo como verdade. A verdade é obtida por meio da desintegração dos elementos de cada representação que temos sobre as coisas do mundo. Ao escutar uma música, é preciso decompô-la, achar suas notas, para não ser encantado e subjugado por ela. É preciso resistir àquilo que não é virtude, esse é o perfil estoico. O único material indecomponível, pois, seria a virtude. Aquilo que não se puder decompor será entendido como verdadeiro e virtuoso, e somente esta representação de virtude poderá nos estabelecer a identidade, porque é preciso que se decomponha a própria vida para encontrar a verdadeira identidade:

É preciso, então, aplicar a nós mesmos e a nossa vida este exercício de decomposição do objeto no tempo. E aplicado a nós mesmos este exercício, vamos perceber que o que acreditamos ser nossa identidade, de fato, não é, porque enquanto elemento corpóreo, isto é, enquanto *pneûma*⁵¹ somos sempre algo descontínuo em relação a nosso ser.

[...] Pela virtude a alma é indivisível em elementos e não sendo decomponível nos elementos ela mantém sua unidade e escapa ao tempo: o que a faz equivaler à eternidade (FAVARETTO, 2003, p. 54).

O exercício da verdade em Marco Aurélio, portanto, é o exercício de redução, e de redução infinitesimal, quer dizer, em partes que vão se encadeando e reduzindo cada vez mais. Se algo parecer grandioso demais, de modo a ser temido ou venerado, deve-se reduzi-lo. Reduzi-lo a suas partes, vê-lo nos seus pormenores, naquilo que lhe constitui o comum. Se for o tirano ou o herói que se contempla, que seja ele visto como carne, ossos e fragilidade corpórea. O ser

⁵¹ *Pneûma* é um termo significado pelos estoicos como espírito, sopro animador, com o qual Deus age sobre as coisas (ABBAGNANO, 2007).

humano é decomponível, seu ser material não é virtude.

É possível, ainda, perceber uma diferença entre o olhar sobre a verdade do mundo entre Marco Aurélio e Sêneca. Para Sêneca, o cume, o ponto mais alto do mundo é de onde se deve observar a verdade. Para Marco Aurélio, o todo do mundo consiste na própria existência humana, por isso é nesse plano que deve ser analisada a verdade, a partir da *coisa em si*. Contudo, guardadas suas diferenças, ambos entendem que a direção a ser tomada é a da redução, seja a redução do próprio sujeito, seja a redução da dimensão das relações entre as coisas do e no mundo.

O que chama atenção aqui é como, dentro da história ocidental, se dá o desenvolvimento, ou melhor, o deslocamento dessa posição com referência a Deus. Numa perspectiva platônica, é possível encontrar Deus em si mesmo, pela reminiscência. O elemento divino já nasce com o sujeito, ele precisa apenas recordá-lo e, assim, recordar sua verdade.

No estoicismo, é possível encontrar Deus a partir de um deslocamento para o que está fora do sujeito. Mais precisamente, no estoicismo dado em Sêneca, o deslocamento está direcionado à luz divina, luz que levará a alma ao ponto mais alto, onde é possível ver o mundo da mesma perspectiva que Deus. No estoicismo de Marco Aurélio, o deslocamento também está dado para a exterioridade do sujeito, entretanto não para o alto, como em Sêneca, e sim é direcionado ao coração das coisas em si, de modo a contemplá-las em suas partes.

Já na doutrina cristã, esse contato com Deus, essa posição espacial, não é possível. Deus não está dentro de si como se dava na reminiscência, porque somos pecadores. Como é possível observar em uma passagem bíblica, o homem não é digno que Deus entre em sua morada⁵². Então, por sermos pecadores, também não podemos compartilhar da mesma referência espacial que Deus, não podemos assistir à verdade do alto, como os estoicos. A qual posição o cristianismo nos desloca? Favaretto (2003) nos responde que o conhecimento de si cristão e também o moderno nos deslocam, cada um ao seu modo, para dentro de nós mesmos. Ao passo que nos voltamos a nós mesmos, nos distanciamos do mundo.

⁵²Trata-se do Livro de Mateus, capítulo 8, versículos 5 a 13, sobre a cura de um centurião. A passagem encontrada – na qual chamo atenção para o versículo 8: “Mas o centurião respondeu: Senhor, eu não sou digno que entres em minha casa; mas apenas manda com uma palavra, e meu rapaz será curado” (BÍBLIA, 1963) – é escrita sobre uma situação específica, iniciada no sentido literal, porém é repetida nos dias atuais nos ritos da Igreja Católica com ligeira alteração, de modo a atingir não apenas ao centurião, mas a todos que a pronunciem: “Senhor, eu não sou digno de que entreis em minha morada, mas dizei uma só palavra e serei salvo”.

A própria ascese estoica se diferencia consideravelmente da ascese moderna, cujas formas se delineiam no cristianismo. Na ascese estoica, o objetivo do sujeito é a subjetivação da verdade, ser o sujeito da verdade. Para tanto, é preciso o exercício, a ascese, que tem como equipamento (*paraskeuê*) os discursos de verdade (*logói*) que poderão, por fim, transformar o sujeito em seu comportamento (*ethos*) (FOUCAULT, 2006).

Enquanto essa ascese estoica busca subjetivar a verdade no sujeito, a ascese cristã envereda pela renúncia do sujeito, renúncia de si mesmo. Se antes o sujeito, como incorporação da verdade, era, por si mesmo, a enunciação da verdade, na ascese cristã a verdade não é enunciada pelo sujeito como sujeito de verdade.

Percebo assistirmos, então, a quatro deslocamentos feitos pelo sujeito na história ocidental do cuidado de si, tendo por guia a necessidade do movimento do conhecimento de si e da verdade. Deslocamo-nos, pois, ao longo da história, a partir de quatro movimentos, que mesmo nos dias atuais se encontram mesclados nas diversas bocas e mãos que constituem o discurso social sobre a verdade. De qualquer maneira, tento esquematizá-los: da verdade que mora em mim pela reminiscência, seguido da verdade que mora em mim no mundo pelo estoicismo, então passando para a verdade que se distancia do mundo e se concentra na Palavra pela Igreja, para enfim chegarmos à verdade do mundo, o conhecimento científico, a experiência do sujeito no mundo, pela razão da modernidade. A verdade, aí, já é o próprio mundo.

Mas ainda é preciso trazer que toda essa trama entre o conhecimento e a verdade coloca, ao fundo, o tema da salvação. Quando Platão dizia que no outro, o cidadão, estaria a finalidade do meu cuidado, é porque cuidando do outro ele estaria salvo, e estando ele salvo, também o estaria eu. Trata-se do vínculo da reciprocidade (FOUCAULT, 2006): se é cuidando de mim que eu cuido do outro – aqui posto o vínculo da finalidade – e se é cuidando do outro que constitui, em si, a sociedade, eu cuido da cidade, e cuidando da cidade esta obtém sua salvação, logo eu obtenho esta salvação, pois sou cidadão dessa cidade. O sentido espiritual e político estão bastante associados nessa perspectiva de salvação, pois o sujeito político cuida de si para a salvação do outro, quem, por sua vez, guarda a salvação daquele que o salva.

E veja que essa salvação da cidade retorna ao divino, o que Foucault (2006) nos apresenta como o terceiro vínculo de uma implicação *essencial* quando, pelo conhecimento de si, chega-se ao reconhecimento do divino em si, porque conhecer a si a partir do cuidado de si é dizer

da alma que “[...] contemplou na forma da memória [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 217), ou seja, naquilo que já estava impresso em mim, e o divino é, em Platão, a verdade. Tendo (re)encontrado a verdade, o sujeito é capaz de fundar a ordem da cidade, salvá-la:

[...] Vemos, pois, que há em Platão três formas de vincular, encaixar solidamente o que os neoplatônicos chamarão de catártico e político: vínculo de finalidade na *tékhne* política (devo ocupar-me comigo mesmo para saber, para conhecer, como convém, a *tékhne* política que me permitirá ocupar-me com os outros); vínculo de reciprocidade sob a forma da cidade, pois, salvando-me, salvo a cidade e, salvando a cidade, me salvo; enfim, em terceiro lugar, vínculo de implicação sob a forma da reminiscência [...] (FOUCAULT, 2006, p. 217).

É importante, contudo, ter atenção para o fato de que o cuidado de si estoico já não acontece com a finalidade do cuidado do outro. O cuidado de si tem como objeto exclusivo o eu, e o eu não é uma passagem para o outro, o eu é o elemento central do cuidado. Esses são pontos de suporte do cuidado de si: num primeiro momento, socrático, a salvação de si pelo cuidado com o – e salvação do – outro; num segundo momento – estoico – a salvação de si por si, o cuidado de si por si, e a afetação ao outro como acontecimento suplementar ao meu cuidado. É bastante certo que o si se coloca no retorno de ambas as, digamos, salvações, mas a presença do outro – não o mestre, mas o outro para quem se poderia ser um mestre – no cuidado passa por significativa alteração. Aí se observa, também, o que Foucault (2006) nos apresenta como espaço filosófico da salvação:

[...] qualquer que seja o reforço que, sem dúvida, recebeu da temática religiosa na época helenística e romana, a salvação funciona, efetivamente e sem heterogeneidade, como noção filosófica, no campo mesmo da filosofia. A salvação se tornou, e assim se mostra, objetivo da prática e da vida filosóficas (p. 223).

Para sustentar a afirmação, Foucault traz do grego diversas acepções pertinentes ao verbo *sózein* (salvar) e ao substantivo *sotería* (salvação). Salvar não se dá somente pela passagem de um estado a outro por conta de um acontecimento, um drama. Salvar também significa “[...] conservar-se no estado em que está [...]” (2006, p. 224), guardar na lembrança, como encontrado em Plutarco, e também inocentar, em seu sentido jurídico. De toda maneira, salvação, embora nem sempre indique que o perigo é ou foi vivenciado, indica que existe uma ameaça, uma situação que ao menos pode ser vivenciada se não houver o cuidado, a proteção, expressos em técnicas e táticas que salvaguardem do perigo, sem dúvida tendo por objeto a vida.

Essa talvez configure uma diferença fundamental entre a salvação religiosa vulgarmente

encontrada e a salvação que se entende como *objetivo da prática e da vida filosóficas*. É que a salvação espiritual está para a alma que se estende para além da morte, enquanto a salvação filosófica, aqui originalmente estoica, está para a alma que se serve do corpo, e aquela reforma do sujeito visará, enquanto salvação, à tranquilidade d'alma. A relação, portanto, entre salvação e ética – ou, se quisermos, política – torna-se particularmente diferente da salvação socrática, exatamente porque procura sobre o sujeito que cuida de si certo nível de independência quanto a suas relações com o outro. O outro, além de não ser a finalidade do cuidado, passa a ser observado como alguém de quem se quer afastar.

Foucault nos esclarece que “[...] a partir do momento em que se atingiu o termo, o objeto da salvação, não se tem necessidade de nada mais, nem de mais ninguém [...]” (2006, p. 227) e, continuando, não precisar de mais ninguém é bastar-se consigo próprio, sendo esta a recompensa do trabalho da salvação, daí fazendo compreender o porquê de ser o cuidado de si, ocupar-se consigo, o caminho para a salvação. É no conhecimento de si que se fortalece o *controle* sobre si, “[...] a ataraxia (ausência de perturbação, domínio de si que faz com que nada nos perturbe) e a autarquia (auto-suficiência que faz com que de nada mais se necessite senão de si mesmo), são as duas formas nas quais a salvação [...] encontra recompensa” (2006, p. 227).

Vê-se que a ausência de perturbação e a autossuficiência são as chaves para a tranquilidade d'alma estoica. Já a questão da independência do sujeito que cuida de si, da *necessidade de nada mais, nem de mais ninguém* nos remete, a princípio, ao homem egoísta tomado por mônada isolada, em Marx (acesso em 22 nov. 2010), questão que será mais bem explorada em outro tema da tese. Para este texto, então encontrando os objetivos dele com a pesquisa, considero que pudemos compreender, dentro dos estudos foucaultianos sobre o cuidado de si, que, ao lado dos movimentos que o cuidado realiza ao longo da história, sua relação entre conhecimento, verdade e salvação/transformação/reforma, ou seja, sua finalidade última, permanecem no contexto atual. Decerto se tem uma relação mais afeita ao, digamos, último movimento, isto é, o da razão moderna instituindo o sujeito moderno, porém com claras mesclas ao sujeito do cuidado estoico e mesmo ao sujeito do cuidado socrático; mesclas que se fazem notar tanto no desejo de uma vida longa quanto no desejo da certeza de uma vida eterna.

6.3 Ética da Alteridade

Uma vez observado o conceito de cuidado de si, e tendo nele encontrado o peso do outro na relação do cuidado, busquemos entrever como acontece de ser o outro do cuidado, também trazendo a relevo que esse outro procura ser, na ética da alteridade, Outro. Então, seja o mestre que cuida, seja o sujeito que deve cuidar de si, migra-se a outro patamar ético. O Outro passa a ser tomado como rosto, conceito levinasiano que será trabalhado nas linhas que seguem.

Como podemos encontrar em *História, Subjetividade e o Infinito Outro*, para Lévinas (2007a), *todo homem é ontologia*, sua existência coincide com sua essência, e por isso o filósofo diz que o homem é o *ser deste mundo*. Enquanto ser deste mundo, o homem é tanto substantivo quanto verbo. Ele *é* e *age* sobre o ser. Uma ação que só é possibilitada pela consciência, uma vez que sua essência estaria em compreender a própria existência. Como nos coloca Haddock-Lobo (2006, p. 37), "[...] o homem é um ente que compreende o ser, mas essa compreensão do ser é, ela própria, o seu ser, é o próprio modo de existência do homem [...]". A essência do ser do homem é a compreensão de si mesmo, de sua existência. O homem é o ser que sabe que existe, que tem consciência da sua existência.

Assim, quando Lévinas aponta uma oposição entre ontologia e ética, é no entendimento de que a ética admite processos de subjetivação. A ontologia, em seu modelo teológico, platônico, não admite subjetivação. Porém, o homem é verbo, e é na ação que constitui a si mesmo, que ele *é*. Em Lévinas, o *ser* é compreendido como um processo, um evento de ser, ou, como ele mesmo enfatiza, uma marcante *aventura de ser*. Evento e aventura de ser que se encontra em um cuidado de ser:

[...] Ser, já a insistência de ser como se um 'instinto de conservação' coincidente com seu desenvolvimento preservando-o e mantendo-o na aventura de ser, fosse seu sentido. A tensão do ser sobre ele mesmo intriga onde se amarra o pronome reflexivo se. Insistência antes de qualquer luz e decisão, segredo de uma selvageria que exclui deliberação e cálculo, violência à moda de seres que se afirmam "desatentos" uns pelos outros no cuidado de ser⁵³ (LÉVINAS, 2007a, p. 10).

⁵³ "[...] Être, déjà insistance d'être comme si un 'instinct de conservation' coïncidant avec son déroulement, le préservant et le maintenant dans son aventure d'être, était son sens. La tension de l'être sur lui-même, intrigue où se noue le pronom réfléchi se. Insistance d'avant toute lumière et décision, secret d'une sauvagerie excluant délibération et calcul, violence en guise d'étants qui s'affirment 'sans égards' les uns pour les autres dans le souci d'être".

O cuidado de ser, sem dúvida, nos remeterá ao que encontramos no cuidado de si ⁵⁴, pois que é dado nas práticas humanas, na ação que o homem engendra na aventura de ser. O homem, o ente, não é a tábua rasa. Por isso mesmo, pelo constante *fazer-se*, o Outro não é o Mesmo, nem para ele nem para mim. É por não ser o Mesmo, por não coincidir com meu Eu, que o Outro se mostra um rosto e representa uma experiência traumática.

A forma de experiência que reconhece a alteridade, que foge da adequação, adaptação e perfeito encaixe entre Eu e Outro, que reconhece que algo do outro excede sempre a mim, será por sua vez sempre traumática. Trauma e excesso que pedem, que exigem, trabalho por parte do sujeito [...] Deste modo, a experiência do contato com o outro [...] passa pelo inevitável impacto da não adaptação plena, da impossibilidade de adequação entre o outro e um Eu em constituição [...] (COELHO JÚNIOR, 2008, p. 218).

A experiência traumática assim o seria pela necessidade de transcendência do Eu; é preciso que haja um deslocamento de si mesmo para que se chegue ao Outro. Não é possível ser o Mesmo quando se vai em direção ao Outro, porque este traz diferentes formas de estar nessa abertura do ser em que me encontro. Ele, próximo, não é mais a representação que eu possuía dele. Ele é Ele, um Outro, um rosto.

[...] Estar com o outro, para Lévinas, implica, necessariamente, um certo deslocamento, uma certa cisão ou modificação do sujeito. O sujeito [...] deveria também saber conviver e se transformar diante daquilo que a princípio ele exclui. Aquilo que se ignora ou se rejeita, se rechaça, é justamente o que difere de mim e poderia me fazer outro, em minha radical abertura à alteridade [...] (COELHO JUNIOR, 2008, p. 217).

O limite da razão totalizante é justamente dado pelo contato com o Outro. O Outro é alguém que vai além de um não-eu. A totalização, um todo comum, é impedida exatamente pelo rosto do Outro: “[...] há sempre algo que nos escapa, que nos excede, no contato de um eu com o outro. É nesse sentido que o outro não pode e não deve ser reduzido ao outro concebido como alguém com quem convivo [...]” (COELHO JUNIOR, 2008, p. 219). Por isso, por não ser *um* no horizonte,

[...] o outro se eleva e irrompe diante de mim, faz exigências, desafia minha capacidade de assimilação, em última instância, me desaloja e faz de mim um outro que não eu mesmo, como condição para o contato. Portanto, além da

⁵⁴É preciso que estejamos atentos para não redundarmos o estudo de Foucault em Lévinas, ou vice-versa. O cuidado de si, para ambos, admite práticas de si. Os dois filósofos concordarão que a subjetivação do sujeito é colocada nas práticas e que o movimento da história na ação tomada pelo sujeito também o toma, ele está imerso na história e é a história que também age nele, o que Lévinas procurará distinguir como totalidade, no seu sentido, digamos, negativo, porquanto procure afastar-se da alteridade, e na infinitude do Outro, que seria o sentido positivo, porquanto aconteça na necessária relação com o Outro.

alteridade ser irreduzível à identidade, também impõe desalojamento de mim, impõe que não posso estar realmente em contato com o radicalmente outro a não ser quando abandono o império de Mesmo e aceito ser desalojado por um Outro [...] (COELHO JUNIOR, 2008, p. 219).

Ser desalojado por um Outro e, com isso, caminhar para uma relação ética com o Outro. É na existência, nessa vida humana, e, como diz Lévinas, “[...] é aí que, propriamente falando, o humano começa [...]”⁵⁵ (LÉVINAS, 2007a, p. 10), que se encontra uma rendição, uma dedicação ao Outro. É na própria tensão do sujeito sobre si mesmo que está a preocupação com o Outro, um sentido de responsabilidade. E é aí que se instaura o evento ético, nesse sacrifício de si pelo Outro, nessa ruptura da indiferença pelo Outro, quando “[...] a aventura existencial do próximo me importa mais que a minha, colocando de imediato meu eu como responsável pelo ser do outro [...]”⁵⁶ (LÉVINAS, 2007a, p. 10).

Tamanha responsabilidade fica apoiada na perspectiva que o sujeito tem de que, sacrificando-se pelo Outro, alcançará a santidade. Essa rendição de si ao Outro, essa supressão da violência outrora dirigida a esse Outro, tudo se passa nessa expectativa: “[...] o em-si do ser persistindo-em-ser se ultrapassa na gratuidade do fora-de-si-pelo-outro, no sacrifício ou na possibilidade do sacrifício, na perspectiva da santidade”⁵⁷ (LÉVINAS, 2007a, p. 11). O sacrifício e a santidade giram, pois, em torno da responsabilidade com o Outro, com o *diferente*, a ética da alteridade.

Lévinas procura pensar a ética tomando-a a partir do feminino, exatamente para tirá-la do local do masculino, um espaço onde desde há muito ela é colocada, e que por isso mesmo acaba redundando na *mesmidade*. Pode-se dizer que “[...] a ontologia masculina - o pensamento do ser - ainda insiste na categoria de totalidade, ou seja, em um constante retorno ao círculo do mesmo [...]” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 53). Existe um câmbio entre a ontologia, que é masculina, e a ética, que se sustenta na alteridade feminina, uma ética do acolhimento, que se abre Àquele que se anuncia surpreendentemente Outro, ou seja, o inesperado, o inusitado, algo que se coloca para-além-do-ser.

E, questão de grande importância, aquele que acolhe é, por assim dizer, também o acolhido. Ora, será que não estaríamos aqui nos aproximando do cuidado de si socrático, tendo em vista

⁵⁵ “[...] c'est là que, à proprement parler, l'humain commence [...]”.

⁵⁶ “[...] l'aventure existentielle du prochain importe au moi avant la sienne, posant le moi d'emblée comme responsable de l'être d'autrui [...]”.

⁵⁷ “[...] l'en-soi de l'être persistant-à-être se dépasse dans la gratuité du hors-de-soi-pour-l'autre, dans le sacrifice ou la possibilité du sacrifice, dans la perspective de la sainteté”.

que aquele que cuida de si deve cuidar do outro como parte e forma do cuidado de si? Lá está Haddock-Lobo a nos explicar: "[...] Para Lévinas, aquele que hospeda, que acolhe, é também o acolhido [...]" (2006, p. 53), pois o hóspede é exatamente como Robinho, aquele cuja chegada se impõe ao anfitrião como uma necessária abertura do próprio território. Aquele que hospeda compartilha a si mesmo, mas para compartilhar e ao compartilhar, demanda conhecer o Outro, o que na linguagem de Lévinas significa reconhecer seu rosto, estar com ele face a face, transcender o seu ser, a minha mesmidade, para saber-lhe *outro*.

O acolhimento está ligado à figura da mulher, ao feminino, pela possibilidade da maternidade. O acolhimento é entendido como o primeiro movimento da ética e se origina na figura da mãe (HADDOCK-LOBO, 2006; LÉVINAS, 2008). O feminino, portanto, está neste início da relação com o Outro, da passagem ao Outro. É na mulher que se pode fecundar a vida, é no acolhimento da fecundidade feminina que se pode gerar o Outro. Aliás, o feminino, em si, já é o Outro, porque fecundado por mim. O que o feminino gera, na realidade, é o terceiro, o absolutamente Outro.

O terceiro é, portanto, o filho. Ele é o fruto da ética. Não sou eu nem o Outro, mas um terceiro. O filho não é propriedade de seu criador, de quem lhe gera, e nem por isso deixa de ser eu, pois, como nos diz Haddock-Lobo (2006, p. 58), "[...] a paternidade é uma relação com um estranho que, mesmo sendo outro, é eu [...]". Não há passagem ao Outro sem que eu esteja nela implicado. O filho é fruto do feminino, mas que é fecundado pelo masculino. Se a ontologia da filosofia moderna era, conforme Lévinas, uma ontologia masculina, e a ontologia prevista em Lévinas – que ele pretende desviar para o que ele chama de metafísica – deve se debruçar sobre a ética do feminino, então o filho, aquele que existe para-além-de-mim, é fruto dessa relação da totalidade com a diferença, e da totalidade com o infinito, porquanto o terceiro, que é por mim gerado, será tanto a continuidade do meu ser, da minha consciência, como a existência que lhe for própria. Na paternidade, tem-se no filho um outro-eu, ou um eu, que, no entanto, é estranho a mim mesmo:

[...] Na paternidade o eu liberta-se de si mesmo, sem deixar de ser um eu, porque este outro eu é seu filho. O pai não produz ou causa simplesmente o filho, ser seu filho significa ser um eu no seu filho, estar substancialmente nele, sem, no entanto, nele se manter identicamente, na mesmidade [...]
(HADDOCK-LOBO, 2006, p. 133).

O Outro, como filho, realiza a verdadeira alteridade, porque se reconhece o filho que escapa, que será tão Próprio e diferente de mim sem deixar de me conter em si mesmo. E aí reside a

responsabilidade e a ética: ele não sou eu, mas é por quem devo me responsabilizar, exatamente porque o terceiro é a exigência da justiça, do amor. O filho nunca será o Mesmo, soberano, pois ele é de uma fragilidade que convoca sobre si a minha responsabilidade enquanto aquele que gera o outro, aquele que gera o *frágil outro*:

Essa dialética que o filho introduz como o eu que não é eu, ou, mais ainda, um eu que é eu, mas que é mais fraco que eu mesmo, eu que é completamente minha responsabilidade e que, por isso, me torna mais que tudo um eu responsável, faz com que se alcance o ponto da verdadeira alteridade com o terceiro, como aquele por quem sou responsável incondicionalmente, seja ele quem for [...] (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 137-38).

Assim, o amor pela diferença, o amor pelo *fraco outro*, é o que fará apresentar um amor cuja maior feição é a justiça. A justiça se apresenta no amor que tenho pelo outro em sua fraqueza, ou reconhecendo sua fraqueza. Assim, temos que "[...] O terceiro é a introdução, no eu, da bondade, da caridade e da justiça, que se faz através do respeito à lei (a lei maior da alteridade fundadora, do respeito ao outro-palavra de Deus) [...]" (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 135).

É certo que encontraremos em Lévinas uma leitura aparentemente religiosa sobre a relação ética, principalmente por ter sua obra acompanhada por referências inúmeras ao Antigo Testamento, e mesmo ao Novo Testamento. No entanto, Deus, para Lévinas, é ética. A consciência de si não se passa senão pela consciência moral, ou, como ele afirma, “[...] A consciência de si se surpreende inevitavelmente no seio de uma consciência moral [...]”⁵⁸ (LÉVINAS, 2007, p. 36). Dizer que a consciência de si se encontra em meio à consciência moral é exatamente tomar a ética ao centro do *saber-se*. Mas a consciência moral, para o filósofo, eleva o Outro a estatuto divino, onde “[...] por minha relação com outrem, estou em relação com Deus⁵⁹” (LÉVINAS, 2007, p. 37). O outro-homem, portanto, não é *outro*, mas *Outro*, assim como *Deus* não é *deus*, é *Ele*. A ética da alteridade pressupõe que Deus, o divino, está no homem:

[...] A ética não é o corolário de uma visão de Deus, ela é a própria visão. A ética é uma ótica. De modo que tudo que eu sei de Deus e tudo que eu posso escutar de Sua palavra e Lhe dizer razoavelmente deve encontrar uma expressão ética [...]”⁶⁰ (LÉVINAS, 2007, p. 37).

⁵⁸ “[...] La conscience de soi se surprend inévitablement au sein d'une conscience morale [...]”.

⁵⁹ “[...] par ma relation avec autrui, je suis en rapport avec Dieu”.

⁶⁰ “[...] L'éthique n'est pas le corollaire de la vision de Dieu, elle est cette vision même. L'éthique est une optique. De sorte que tout ce que je sais de Dieu et tout ce que je peux entendre de Sa parole e Lui dire raisonnablement doit trouver une expression éthique [...]”.

Não podemos esquecer que o filho e a obra são expressões máximas da ética. A obra, a ação que lança para o Outro enquanto próximo, e o filho, o próprio próximo:

[...] em Lévinas, o Deus-homem é a prova de que em todo-outro Deus está presente, de que todos somos filhos únicos, escolhidos por ele, irmãos entre irmãos, posto que a palavra de Deus está presente no rosto de todo o outro e se encontra, originalmente, no mandamento "Ama teu próximo como a ti mesmo" (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 133).

O filho é o terceiro da verdadeira alteridade. É aquele que não conheço, que não está nas minhas relações mais íntimas, mas de quem não posso resistir ao chamado. É o próximo, é o inimigo, aquele que me ameaça a existência. Se consigo ser responsável pelo terceiro, por aquele que não é de minha casa, que não está nas minhas relações mais diretas, então consigo ser um sujeito ético para Lévinas. É como se sentir responsável e atingido pela dor do terceiro, daquele que sofreu a enchente num lugar onde nunca fui, aquele que atravessou o meu caminho e eu parei para dar passagem. Aquele que eu não sei o nome, mas que eu sei que tem um nome. É tão humano quanto eu, só não é *meu*. Não é *meu* amigo direto, não é de *minha* família biológica, não trabalha *comigo*, mas é meu *próximo*, ele *existe*. Robinho e Mariana, por exemplo, tornaram-se o absolutamente Outro para mim quando iniciaram aqui como terceiros. Eram pessoas que existiam, mas de quem eu não via o rosto, apenas entrevia as condições de vida ainda na totalidade, mas procurando já me situar no radicalismo ético, pondo-me nua para conhecê-los Próprios.

E o Outro se mostra na sua fraqueza e na sua força. É porque o terceiro bate à porta tanto na sua fraqueza, tornando-nos por ele responsável, quanto na sua força, sobrepondo-se à nossa existência na sua infinitude. Daí dizer que "[...] O filho põe fim à auto-suficiência do casal [...]" (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 131). A satisfação que o eu poderia encontrar no Outro é mexida, para Lévinas, pelo desejo metafísico. O desejo metafísico se volta para uma coisa outra, e outra em sua *inteireza*. Lévinas analisa que comumente se entende que na base do desejo está a necessidade, quando "[...] o desejo marcaria um ser indigente e incompleto [...]"⁶¹ (LÉVINAS, 2008, p. 22). Porém, para Lévinas o desejo metafísico, o desejo pelo totalmente Outro, nunca se realiza, nunca se satisfaz, ele "[...] tem uma outra intenção – ele deseja o que está para além de tudo que possa simplesmente completá-lo. Ele é como a bondade – o Desejado não preenche, mas a cava"⁶² (LÉVINAS, 2008, p. 22).

⁶¹ “[...] le désir marquerait un être indigent et incomplet [...]”.

⁶² “[...] a une autre intention – il désire l’au-delà de tout ce qui peut simplement le compléter. Il est comme la

Não se trata, portanto, da satisfação da fome ou da sede, ou qualquer materialidade do corpo; o desejo metafísico se mostra um desejo ético. Talvez pudéssemos então supor um desejo metafísico de Robinho pela escola, ou em Ana Clara, Lidiana e Érica, porque o desejo metafísico não é necessariamente concretizado no sujeito, ou em um sujeito. O objeto de desejo é invisível mesmo para aquele que deseja:

[...] O desejo é absoluto se o ser que deseja é mortal e o Desejado, invisível. A invisibilidade não indica uma falta de relação; ela implica relações com aquilo que não está dado, do que não se tem ideia. A visão é uma adequação entre a ideia e a coisa. Fora a fome que se satisfaz, a sede que se estanca, o sentido que se acalma, a metafísica deseja o Outro para além das satisfações, sem que nenhum gesto seja possível para o corpo diminuir a aspiração, sem que seja possível esboçar nenhuma carícia conhecida, nem inventar nenhuma carícia nova. Desejo sem satisfação que, precisamente, *percebe*⁶³ o distanciamento, a alteridade e a exterioridade do Outro [...] ⁶⁴ (LÉVINAS, 2008, p. 22-23, grifos do autor).

O distanciamento, a alteridade e a exterioridade do Outro são percebidos, pois, na insatisfação do desejo. É que, como nos explica Haddock-Lobo (2006), todo desejo é violento, e violento porque pretende posse, o aniquilamento do objeto desejado. Nesse sentido, o desejo metafísico se diferencia do desejo dialético, aquele que aniquila a identidade de Outrem. Quando desejamos o Outro, aniquilamo-lo. Daí dizer que todo desejo é violento, e que "[...] o desejo dialético é a não aceitação da alteridade em seu status de eu [...]" (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 123).

Haddock-Lobo nos expõe que Hegel pode ser considerado o primeiro filósofo da alteridade porque, para ele, "[...] para a consciência-de-si há uma outra consciência-de-si [...]" (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 123). Contudo, em Hegel, o outro pode ser aquele que quer me aniquilar, e por isso ele fica reduzido ao Mesmo, a mim, como uma defesa do eu. No entanto, pela própria dialética, o eu-objetado (que pode ser tanto eu como o outro, é aquele que foi tornado objeto, que foi suprimido em sua específica singularidade) reclama a si mesmo.

bonté – le Désiré ne comble pas, mais le creuse”.

⁶³O verbo *entendre* também é empregado como escutar, daí aparecer grifado. É preciso ressaltar que na obra de Lévinas (2007a), a palavra e o falar a/com outrem são elementos fundantes da relação ética.

⁶⁴“[...] Le désir est absolu, si l'être désirant est mortel et le Désiré, invisible. L'invisibilité n'indique pas une absence de rapport; elle implique des rapports avec ce qui n'est pas donné, dont il n'y a pas idée. La vision est une adéquation entre l'idée et la chose [...] En dehors de la faim qu'on satisfait, de la soif qu'on étanche et des sens qu'on apaise, la métaphysique désire l'Autre par-delà les satisfactions, sans que, par le corps aucun geste soit possible pour diminuer l'aspiration, sans qu'il soit possible d'esquisser aucune caresse connue, ni inventer aucune caresse nouvelle. Désir sans satisfaction qui, précisément, *entend* l'éloignement, l'altérité et l'extériorité de l'Autre [...]”.

E é exatamente sobre esse desejo dialético que Lévinas vem posicionar o desejo metafísico, que é o desejo de exterioridade, de saída do Mesmo, de alteridade; ele implica transcendência. Esse movimento de exterioridade do sujeito pelo absolutamente Outro é denominado transcendência. Nela, "O absolutamente Outro, é Outrem [...]"⁶⁵ (LÉVINAS, 2008, p. 28), ou seja, o outro é Outrem, não é outro que cabe a tudo, mas é o outro personificado, é *outra pessoa*.

Mas a transcendência só acontece pela linguagem, uma vez que é pela linguagem que "[...] o Outro, apesar da relação com o Mesmo, resta transcendental ao Mesmo [...]"⁶⁶ (LÉVINAS, 2008, p. 28-29). A palavra transcende qualquer relação simbólica e gramatical para se instalar no bojo das relações, é a condição para a ética. Nesse sentido, Lévinas retoma o "Não matarás" justamente para dizer sobre a oração que ela não traz uma regra de conduta, mas "[...] aparece como princípio do próprio discurso e da vida espiritual [...]"⁶⁷ (LÉVINAS, 2007, p. 24). Ele explica que "[...] a linguagem não é somente um sistema de signos a serviço de um pensamento pré-existente. A palavra é da ordem da moral antes de pertencer à ordem da teoria [...]"⁶⁸ (LÉVINAS, 2007, p. 24), e sugere: "[...] Não seria ela [a palavra] a condição do pensamento consciente?"⁶⁹ (LÉVINAS, 2007, p. 24).

É nessa perspectiva, de palavra em tom moral, ético, que a palavra ganha um sentido todo especial na teoria de Lévinas. A palavra, na verdade, é o falar, porque falar pressupõe o Outro. O falar permite tanto que se conheça o Outro quanto ser por ele conhecido. Falar é invocar e, invocando, saudar o Outro. Se eu lhe falo, é porque você não está aí por mim, e sim eu já me punha por você desde o nascimento da intenção da fala. Portanto, eu devo reconhecê-lo como Outro antes da ação da fala:

Falar é, ao mesmo tempo que conhecer outrem, se fazer conhecer por outrem. Não somente se conhece outrem, ele é saudado. Ele não é somente nomeado, mas também invocado. Em termos gramaticais, outrem não aparece no nominativo, mas no vocativo. Eu não penso unicamente no que ele é para mim, mas também, e ao mesmo tempo, e mesmo antes, eu sou por ele [...]"⁷⁰ (LÉVINAS, 2007, p. 22).

⁶⁵ "L'absolument Autre, c'est Autrui [...]"

⁶⁶ "[...] l'Autre, malgré le rapport avec le Même, demeure transcendant au Même [...]"

⁶⁷ "[...] apparaît comme le principe du discours lui-même et de la vie spirituelle [...]"

⁶⁸ "[...] la langage n'est pas seulement un système de signes au service d'une pensée préexistante. La parole est de l'ordre de la morale avant d'appartenir à l'ordre de la théorie [...]"

⁶⁹ "[...] Ne serait-elle [a palavra] pas la condition de la pensée consciente?"

⁷⁰ "Parler, c'est en même temps que connaître autrui se faire connaître à lui. Autrui n'est pas seulement connu, il est salué. Il n'est pas seulement nommé, mais aussi invoqué. Pour lui dire em termes de grammaire, autrui

Ainda que eu não o invoque pelo nome, o próprio conceito de Outro, e o próprio conceito de especificamente Outro, já se presta a realizar o chamado. Parece ser nesse sentido que a fala, a palavra, é ação não violenta, pois não há fala ou palavra que não se dirija a alguém para além de mim. É a materialização primeira de mim mesma, de meu pensamento, que só se materializa como fala porque deseja e necessita chegar ao outro, necessita de sua escuta, e por isso não posso ignorar que você e que outros de mim e de você – que não serão você nem eu – *existem*, e que não sou soberana sequer em meu próprio mundo, onde me faço atriz principal:

[...] Ao aplicar-lhe um conceito, ao chamá-lo desta ou daquela forma, já se o chama. Eu não somente *conheço*, mas estou em sociedade. Esse *comércio* que a palavra implica é precisamente a ação sem violência: o agente, no momento de sua ação, renunciou a toda dominação, a toda soberania, se expõe desde já à ação de outrem na espera da resposta [...] ⁷¹ (LÉVINAS, 2007, p. 22, grifos do autor).

É exatamente na intrínseca relação entre o falar e escutar que se passa o que fica chamado por Lévinas de relação moral de igualdade. É igual porque só o meu igual, o outro humano, tem a possibilidade de alcançar a minha fala, de me compreender e de transformar o meu desejo em ação, materializando-o e materializando-me. Mesmo numa relação entre ditos desiguais, entre a vítima e o algoz, o Outro que a mim se dirige ou o Outro a quem eu me dirijo será sempre originalmente humano, por isso meu igual. Essa primeira igualdade é a que lança, a que funda, toda e qualquer possibilidade de justiça entre os homens. É porque somos humanos – conscientes – que se deve justiça ao Outro. É porque somos vivos, é porque somos todos *outros* é que devemos nos perceber como originalmente iguais:

[...] Falar e escutar não são senão um, eles não se sucedem. Falar institui assim a relação moral de igualdade e conseqüentemente reconhece a justiça. Mesmo quando se fala a um escravo, fala-se a um igual. Aquilo que se diz, o conteúdo comunicado não é possível senão graças à relação de face a face onde outrem conta como interlocutor antes mesmo de ser conhecido. Olha-se um olhar. Olhar um olhar é olhar o que não se abandona, que não se livra, mas que lhe visa: é olhar o rosto ⁷² (LÉVINAS, 2007, p. 22).

n'apparaît pas au nominatif, mais au vocatif. Je ne pense pas seulement à ce qu'il est pour moi, mais aussi et à la fois, et même avant, je suis pour lui [...]”.

⁷¹ “[...] En lui appliquant un concept, en l'appelant ceci ou celà, déjà j'en appelle à lui. Je ne *connais* pas seulement, mais suis en société. Ce *commerce* que la parole implique est précisément l'action sans violence: l'agent, au moment même de son action, a renoncé à toute domination, à toute souveraineté, s'expose déjà à l'action d'autrui, dans l'attente de la réponse [...]”.

⁷² “[...] Parler et écouter ne font qu'un, ils ne se succèdent pas. Parler institue ainsi le rapport moral d'égalité et par conséquent reconnaît la justice. Même quando on parle à un esclave, on parle à un égal. Ce que l'on dit, le contenu communiqué n'est possible que grâce à ce rapport de face-à-face où autrui compte comme interlocuteur avant même d'être connu. On regard un regard. Regarder un regard, c'est regarder ce qui ne s'abandonne pas, ne se livre pas, mais qui vous vise: c'est regarder le visage”.

O rosto do Outro, portanto, constitui minha visão sobre o outro, mas visão que o torna *Outro*. Não se trata exclusivamente de seus traços físicos, mas de reconhecer nele traços-todos que o tornam único, que o fazem ser reconhecido como *esta* pessoa. O rosto do Outro é pessoal: pessoal porque personalizado por si mesmo – em sua relação com o universo –, e pessoal porque jamais deixará qualquer um ignorar que se trata de uma *pessoa*. É um humano:

[...] O rosto não é o conjunto de um nariz, uma testa, olhos, etc., é tudo isso certamente, mas toma o significado de um rosto pela nova dimensão que ele abre na percepção de um ser. Pelo rosto, o ser não é somente fechado em sua forma e ofertado à mão – ele é aberto, instala-se em profundidade e, nessa abertura, apresenta-se de toda maneira pessoalmente. O rosto é um modo irreduzível segundo o qual o ser pode se apresentar na sua identidade [...] ⁷³ (LÉVINAS, 2007, p. 23).

Então, é o rosto que se impõe ao meu olhar, que me impede o assassinato. É somente pelo rosto que acontece a ética da alteridade. É o rosto que se impõe como apelo à justiça, ao amor e à bondade. O rosto é a passagem ética à diferença, ao respeito e acolhimento à diferença. Nesse sentido, o rosto exige a diferenciação da totalidade. O deficiente não é mais deficiente no seu todo. Ele é, antes de tudo, pessoa. Ele é Robinho, para quem a deficiência faz parte da existência, mas não se resume a ela. Ele é a pessoa que apresenta deficiência mental, mas que é, a seu modo, independente. Ela é Mariana, cuja deficiência implica lutas constantes exatamente pelo *toda-deficiente* que sobre ela procura se instalar. Mas Mariana está para além da deficiência. Ela está para além da dor, assim como está para além das condições materiais que circunstanciam sua vida. Mariana tem um rosto onde se pode notar maquiagem, cabelos que procuram se encontrar com modas... Ela e Robinho parecem procurar um outro Mesmo para se instalar: o Mesmo da normalidade. Perseguem a construção de corpo e de sujeito ideais que se põem como *dados*, mas que têm toda uma formação anterior para que chegue a representar um desejo para si, desejo de reforma. A normalidade que eles procuram parece lhes afirmar um sujeito belo, alvejado e autossuficiente. Entretanto, seria preciso que perguntássemos como se instalou sobre eles a anormalidade, se a todo tempo eles procuram se mostrar possíveis de normalidade.

É, pois, refazendo alguns cursos da história – esta que se apresenta fundamental para a

⁷³«[...] Le visage n'est pas l'assemblage d'un nez, d'un front, d'yeux, etc., il est tout cela certes, mais prend la signification d'un visage para la dimension nouvelle qu'il ouvre dans la perception d'un être. Par le visage, l'être n'est pas seulement enfermé dans sa forme et offert à la main – il est ouvert, s'installe em profondeur et, dans cette ouverture, se présente em quelque manière personnellement. Le visage est un mode irréductible selon lequel l'être peut se présenter dans son identité [...]».

realização da pesquisa – que procuraremos conhecer a formação da anormalidade que hoje se instala sobre os dois jovens, tomando-os em sua *totalidade*. Procuremos, portanto, e agora mais significativamente em Foucault, os percursos que transformaram e formaram a totalidade desses dois jovens e que lhes dificulta a passagem ética àqueles que, imersos nas subjetivações que recaem sobre o deficiente, acabam por assassinar seus rostos.

7 Da totalidade do deficiente: a formação do anormal

Trazer a formação histórica do *anormal* significa, para os objetivos desta tese, compreender os porquês das relações que serão analisadas, compreender os motores que produzem tanto os comportamentos de rechaço quanto os de acolhimento sobre a pessoa com deficiência. E também significa compreender como o imaginário social produz e reproduz discursos sobre a deficiência que em muito se distanciam das definições formais que a ciência atual lhe designa.

Como procuro estudar essa formação a partir de diferentes categorias da deficiência, algumas das quais não operam necessariamente na perspectiva da falta, mas da *imperfeição*, adotaremos mais amiúde o termo anormal, que não somente compreende diferentes deficiências como também é o termo eleito por Foucault (1999) em sua obra *Os Anormais*, sobre a qual se fundamenta considerável parte deste texto⁷⁴. De antemão, exponho que em Foucault o termo raramente fará referência pontual às deficiências, mas a uma atribuição aos sujeitos que se distanciam de determinada compreensão da normalidade. Para efeitos da vida de Robinho e Mariana, essa atribuição da normalidade e da anormalidade construída ao longo da história humana se faz presente em suas próprias apresentações de sujeito, portanto cabendo o interesse no entendimento da construção dessa totalidade que recai sobre a pessoa com deficiência.

Para além de Foucault, ainda contaríamos com um *parelhamento* ao termo dicionarizado, entendendo que também ali ele assume tudo aquilo que não está dentro do previsto, aquilo que é negado como objeto comum, que corresponde ao conceito de anormalidade:

ANORMALIDADE, s.f. Etimologicamente, significa qualidade de tudo que se afasta das leis ordinárias de uma ordem lógica de fenômenos. Qualidade do que está fora da norma; aquilo que é anormal. Exceção à regra; irregularidade. //2. (Med.) Enfermidade orgânica ou mental, que provoca o desvio do normal, podendo apresentar deficiências (hipo), excessos (hiper) ou desvios (dis); – **social**: comportamento que desvia grupos ou pessoas, em relação às normas fixadas por uma dada sociedade (MAIA, 1992, p. 134, grifo do autor).

Com isso, ao ler *anormal*, entenda estar ali contida uma série de *anormais*. Quando, no

⁷⁴Sabe-se que, de modo geral, o termo *anormal* causa desconforto aos ouvidos dos estudiosos da área da Educação Especial e por isso peço compreensão para uma justa referência ao trabalho de Michel Foucault.

entanto, se tratar de contexto específico, procurarei utilizar a unidade da *anomalía*⁷⁵ então citada.

Começemos, pois, a perscrutar aquilo que, por uma formação ontológica, desejou se mostrar atento aos *desvios* da formação filogenética, mas que, de fato, sempre esteve ligado ao que ontologicamente dispusemos sobre o ser: a formação do anormal.

Monstros e punição dos deuses

Foucault (1999) nos conta que na antiguidade clássica a figura do anormal estava bastante ligada ao conceito de anomalia, mais especificamente dada sobre a imagem do monstro. O monstro é a figura que marca o inesperado, é a *aberração* da antiguidade clássica. Tratava-se, como diz Foucault (1999), de um misto:

[...] o misto de dois reinos, o reino animal e o reino humano: o homem com cabeça de boi, o homem com pés de ave – monstros. É a mistura de duas espécies, é o misto de duas espécies: o porco com cabeça de carneiro é um monstro. É o misto de dois indivíduos: o que tem duas cabeças e um corpo, o que tem dois corpos e uma cabeça, é um monstro. É o misto de dois sexos: quem é ao mesmo tempo homem e mulher é um monstro. É um misto de vida e de morte: o feto nasce com uma morfologia tal que não pode viver, mas que entretanto consegue sobreviver alguns minutos, ou alguns dias, é um monstro. Enfim, é o misto de formas: quem não tem braços nem pernas, como uma cobra, é um monstro [...] ⁷⁶ (p. 58).

Vê-se que o monstro vai comportando em si as diferenças genéticas e mesmo alterações orgânicas e físicas, de toda forma, a aproximá-lo do animal irracional. O monstro é um animal. Ou, de outra forma, é um homem, é uma mulher, que atemoriza por sua proximidade ao animal. O monstro é o inesperado, é o irregular. Mas, vejamos, o monstro não atemoriza somente pelo inusitado, ele atemoriza também pela força, pela ameaça física. No mito do Minotauro, por exemplo, este era o “[...] monstro insaciável que se nutria de carne humana”

^{75cc}ANOMALIA, s.f. Desvio de um padrão estabelecido como regra geral. //2. O que se afasta de um tipo considerado normal. [...] //4. Aberração, exceção à regra. [...] //6. (Anat.) Desvio na formação normal dos órgãos” (MAIA, 1992, p. 133).

^{76cc}“C'est le mixte de deux règnes, règne animal et règne humain: l'homme à tête de boeuf, l'homme aux pieds d'oiseau – monstres. C'est le mélange de deux espèces, c'est le mixte de deux espèces: le porc qui a un tête de mouton est un monstre. C'est le mixte de deux individus: celui qui a deux têtes et un corps, celui qui a deux corps et une tête, est un monstre. C'est le mixte de deux sexes: celui qui est à la fois homme et femme est un monstre. C'est un mixte de vie et de mort: le fœtus qui vient au jour avec une morphologie telle qu'il ne peut pas vivre, mais qui cependant arrive à subsister pendant quelques minutes, ou quelques jours, est un monstre. Enfin, c'est un mixte de formes: celui qui n'a ni bras ni jambes, comme un serpent, est un monstre [...]”.

(FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007, p. 190). E de onde nasce o Minotauro?

Na mitologia grega, Minotauro era filho do rei Minos, de Creta, e da rainha Pasífae. Nascido como misto de touro e de homem, ele é afastado do convívio social pelo próprio pai, que lhe constrói um labirinto. Minos, como vingança pela morte do irmão, exige dos atenienses que enviem sete jovens do sexo masculino e sete do sexo feminino de nove em nove anos, que serão devorados por ele. Teseu, filho do rei ateniense, tendo sido auxiliado por Ariadne, irmã do Minotauro, mata o filho do “[...] cruel rei de Tebas [...]” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007, p. 190).

A história possui lacunas, é certo. Alguns dizem que Pasífae fora castigada porque era “perversa e tenebrosa” e que talvez tivesse se “[...] arrependido por sua má conduta, pois deu ao Rei Minos duas filhas e dois filhos (...) absolutamente normais” (BAKER apud BIANCHETTI, 1998, p. 31); outros relatam que, tendo Minos desrespeitado Poseidon ao não sacrificar em sua honra um touro que este lhe enviara, enfureceu o deus de tal modo que ele fez com que a rainha se apaixonasse pelo touro e com ele tivesse um filho⁷⁷. De qualquer maneira, percebe-se que Minotauro nasce de um castigo, por um mau comportamento de um de seus pais. E se é como punição à família que ele é concebido, também é por meio da família que ele é punido, ou seja, pela própria irmã. Mas, punições à parte, a morte de Minotauro é considerada, na mitologia, uma vitória.

Não encontrei, até o momento, literatura que me sugerisse outra formação, outro estar da deficiência na antiguidade clássica. De modo geral, a deficiência parece ter passado por linhas que também ditarão a leitura cristã da idade média. O deficiente é o monstro e ser deficiente é comportar, em si, um castigo divino. O deficiente carrega culpa, seja sua, seja de quem deve amá-lo ou de quem é por ele responsável, não devendo dele se livrar.

Todavia, há desde aqui uma disputa entre espiritualidade e economia. Sabemos que crianças deficientes eram expostas, abandonadas à morte, nessa época. Mas sabemos, também, que essa era uma medida econômica, posto que não somente crianças deficientes fossem expostas, como ainda crianças excedentes para as condições de vida de um dado grupo familiar (PESSOTTI, 1984). Em ambos os casos, tratava-se de eliminar as dificuldades trazidas por

⁷⁷MITOLOGIA grega: a lenda do Minotauro ou Asterius. Disponível em: <www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MGMinota.html>. Acesso em: 18 jun. 2010.

um sujeito que não pudesse se sustentar ou apoiar o sustento familiar. Falamos de uma sociedade onde o culto ao corpo correspondia à própria manutenção daquela sociedade, fosse por meio do trabalho agrícola ou civil, fosse por meio da formação de exércitos que protegiam as cidades, fosse por meio do trabalho intelectual, também nas formas de pensar a engenharia necessária à cidade, ou pensar as práticas políticas que ela demandava (BIANCHETTI, 1998).

Assim, ficamos no entendimento de ao menos duas práticas sociais voltadas ao deficiente da antiguidade clássica: a exposição, como medida econômica; e a manutenção da vida, como castigo dos deuses.

Veremos, contudo, que na era cristã o monstro receberá outra conotação para além do castigo. O cristianismo marca, para a deficiência, a redenção. Ou seja, se na Antiguidade o deficiente comportava, no sentido espiritual, unicamente o castigo, para os séculos seguintes o castigo se associará à redenção. É pelo castigo que se expurga o mal. Não se trata mais de fazer sofrer, e sim de fazer sofrer para salvar.

Demônios do céu

Poderíamos, talvez, afirmar que Agostinho representa um marco na história da deficiência. Primeiro, porque ele retira o monstro da exclusividade do castigo, trazendo-o ao *status* de criatura divina (DEL PRIORE, 2000); e, segundo, como firmador da Patrística, acentua a força da Igreja Católica (PESSANHA, 1987), fazendo-a soberana ao longo da Idade Média, com isso levando os preceitos religiosos a uma relação direta não somente com a anomalia física, mas com toda categoria da anormalidade, como será o caso da loucura.

A primeira questão, pode-se dizer que está implicada nas afirmações de Agostinho quanto ao que ele passa a categorizar como raças monstruosas. O bispo de Hippona entendia que a existência de uma raça monstruosa só poderia ser assumida dentro da perspectiva da renovação da população da Terra, pela arca de Noé. Se tudo que deveria ser mantido foi levado à arca, e se tudo que deveria permanecer após o dilúvio saiu daquela arca, então toda espécie de vida animal seria igualmente fruto do desejo de Deus. As raças monstruosas descendiam, também elas, de Noé (DEL PRIORE, 2000).

Assim como todas as demais espécies animais contidas na arca, o monstro foi permitido porque ele faria parte da harmonia do todo. A natureza não se engana, porque ela representa o

trabalho de Deus sobre a Terra. Mas é preciso estar atento ao fato de que, na leitura agostiniana, o monstro não sai da arca. Ele é fruto das misturas das espécies mantidas nela.

Precisaríamos, contudo, entender que, para o pensamento de Agostinho, foram fundamentais os escritos dos antigos gregos, participando a população das descobertas das raças fabulosas encontradas no Oriente. Antes mesmo das campanhas de Alexandre, no século IV a.C.⁷⁸, os gregos entendiam que o território oriental era povoado por seres fantásticos, monstros das mais variadas formas (DEL PRIORE, 2000). O que o bispo do século IV d.C. faz é justamente uma releitura cristã da cultura grega. Os monstros poderiam, sim, existir. Mas essas *maravilhas* não seriam senão obras do próprio Deus e, por isso mesmo, perfeitas. Entretanto, elas acabavam por formar uma raça, que, como tal, ia tomando contornos gradativos. Os monstros extremos seriam uma mostra de outras associações monstruosas, porém mais simples em suas primeiras formas:

Partindo da idéia da beleza harmoniosa do todo, santo Agostinho propõe uma curiosa abordagem: os nascimentos monstruosos podem explicar os povos monstruosos. É, pois, por uma gradação mínima que se passa de ligeiras diferenças – mais de cinco dedos nos pés e nas mãos, por exemplo – a seres muito diferentes [...] (DEL PRIORE, 2000, p. 24).

Porém, cabia perguntar: Por que monstros? Que função lhes daria seu Criador? Agostinho tira proveito, por certo, dessas *raças* para designar-lhes mais um sentido espiritual: os monstros vêm ao mundo para mostrar, são exemplos do que *pode* suceder ao homem.

Acompanhando dois séculos depois da dismorfia dos corpos apontada por Agostinho, o bispo Isidoro de Sevilha define a existência de quatro grandes famílias pelas quais se distribuem as monstruosidades, cujos critérios “[...] baseavam-se no tamanho anormal ou na pequenez extraordinária dos membros do corpo, na ausência ou no excesso de membros, nas modificações parciais ou na reunião de várias deformidades [...]” (DEL PRIORE, 2000, p. 26).

De toda forma, ressalto que os monstros, apesar de serem uma ameaça tal qual era o minotauro, que comia carne humana, não evidenciavam tão claramente um castigo. O monstro

⁷⁸Os relatos oriundos das campanhas de Alexandre, feitos pelo próprio rei, circularam mesmo no século XVII – também pelos interesses que este século possuía nas *abominações* da natureza e de-formações de raças, como veremos mais adiante –, pelo conteúdo certamente impressionante: “[...] Além dos 'comedores de carne humana' que o rei fez prender para que não se dispersassem pelo mundo, ele teve de enfrentar o assalto de dragões, de porcos voadores [...] de homens e mulheres possuidores de seis braços e seis pernas [...]” (DEL PRIORE, 2000, p. 30).

era uma mostra, um anúncio do poder de Deus, mas não era o anúncio da efetivação do mau, não era concebido ainda como o que pecou, como o que erra ou o que mostra o erro alheio.

Temos, pois, que serão largamente dispostos na arte dos séculos que seguem a Idade Média. Gravuras e esculturas vinham dizer da penetração do monstro na arte religiosa, tomando parte dela:

[...] No tímpano da igreja de Vezelay, na França, a passagem da pregação missionária de Mateus à integralidade dos povos é representada por Deus abençoando todos os filhos de Adão, inclusive as raças monstruosas. Outros familiares de figuras que iluminam os textos sagrados dos manuscritos litúrgicos parecem simultaneamente engenhosos e elevados espiritualmente: é, por exemplo, o caso do filósofo com cabeça de porco que, mandíbula na mão, medita introspectivo, ou o jovem mestre de música, meio homem, meio galo, que dá uma lição de órgão a um centauro. Largamente representados, tais monstros acabaram por tornar-se familiares a seus contemporâneos [...] (DEL PRIORE, 2000, p. 27).

Vê-se que essa participação do monstro, em considerável parcela da Idade Média, era algo sacra, pois lhe permitia não somente ser abençoado, como aceito em funções de certo *status* social, conforme o caso do filósofo e do mestre de música.

Não será unicamente o monstro, numa aparição física, que tomará lugar confortável na sociedade medieval. A loucura terá um espaço bastante relevante no próprio cerne da doutrina cristã: a Bíblia. As Escrituras tornam louca a sabedoria do mundo⁷⁹. A loucura é o saber divino⁸⁰. E sendo louca a sabedoria divina aos olhos dos homens, a loucura passa a denotar sabedoria. No entanto, trata-se de uma sabedoria oculta em mistério, uma sabedoria cuja razão era desconhecida pelos homens que, não podendo compreendê-la, deveriam aceitá-la, porque “Visto como, na sabedoria de Deus, o mundo não o conheceu por sua própria sabedoria, aprouve a Deus salvar aos que crêem, pela loucura da pregação”⁸¹ (BÍBLIA, 1963).

⁷⁹Em I Coríntios 1:20: “[...] Porventura não tornou Deus louca a sabedoria do mundo?” (BÍBLIA, 1963).

⁸⁰Apesar de não estar ao alcance desta tese, é preciso trazer ao menos em nota que a loucura, tida como saber divino, fica esclarecida, na própria Bíblia, como louca em relação ao saber do homem que precedia a era cristã, por exemplo, em se tratando da cultura grega e mesmo da judaica. O saber louco, portanto, trata de comportamentos e crenças irrazoáveis para aquele contexto, dentre eles, a quebra das hierarquias entre os homens livres e os escravos, a relação entre os deuses e os homens, o perdão e a humildade. Trecho ilustrativo e breve é encontrado em Paulo, I Coríntios, 1:27-28: “Para envergonhar os sábios, Deus escolheu aquilo que o mundo acha que é loucura; e, para envergonhar os poderosos, ele escolheu o que o mundo acha fraco. Para destruir o que o mundo pensa que é importante, Deus escolheu aquilo que o mundo despreza, acha humilde ou diz que não tem valor” (BÍBLIA, 1963). Assim, a loucura aqui não recebe tom de alucinação, delírio ou mesmo deficiência mental, mas caracteriza um pensamento que vai de encontro às bases de uma cultura. O que foi construído, porém, a partir do que se dizia loucura divina, e que segue no texto da tese, indica contornos dados pelos interesses daqueles que se utilizaram dela para dominar ou controlar outras possíveis razões.

⁸¹I Coríntios 1: 21.

Fica assim orientada a razão medieval. A loucura é o seu suporte. A verdadeira razão é louca. A razão humana é frágil, é menor, e deve submeter-se à razão divina, que, de tão profunda, é incognoscível, é desatinada, é louca:

[...] Em relação à Sabedoria, a razão do homem não passava de loucura; em relação à estreita sabedoria dos homens, a Razão de Deus é considerada no movimento essencial da Loucura. Em grande escala, tudo não passa de Loucura; em pequena escala, o próprio Todo é Loucura. Isto é, a loucura só existe com relação à razão, mas toda a verdade desta consiste em fazer aparecer por um instante a loucura que ela recusa, a fim de perder-se por sua vez numa loucura que a dissipa. Num certo sentido, a loucura não é nada: a loucura dos homens não é nada diante da razão suprema que é a única a deter o ser; e o abismo da loucura fundamental nada é, pois esta só é o que é em virtude da frágil razão dos homens. Mas a razão não é nada, dado que aquela em cujo nome a loucura humana é denunciada revela-se, quando finalmente se chega a ela, apenas como uma vertigem onde a razão deve calar-se (FOUCAULT, 2008, p. 32-33).

Porém, se a divina loucura se faz presente na Bíblia, outros aspectos da chamada anormalidade estarão lá escritos num estatuto quase contrário ao da loucura. Algumas deficiências são citadas, no entanto como oriundas do pecado⁸². *Grosso modo*, teremos que a Bíblia apresentará alguns milagres de Jesus e dentre eles se encontram as curas dos deficientes – inclusive o mudo que, uma vez expulso de si o demônio, passou a falar⁸³ (BÍBLIA, 1963).

Vários foram os episódios de cura e eu chamaria sua atenção para um deles, em especial, que se passa no livro de João, 9:1-3 (BÍBLIA, 1963):

Caminhando Jesus, viu um homem cego de nascença.

E os seus discípulos perguntaram: Mestre, quem pecou, êste ou seus pais, para que nascesse cego?

Respondeu Jesus: Nem êle pecou, nem seus pais; mas foi para que se manifestem nêle as obras de Deus.

Apesar da associação entre pecado e deficiência, nessa passagem vemos que a cegueira já não significava ali o pecado, mas a oportunidade da caridade (BIANCHETTI, 1998). Não havia pecado na deficiência e esta representava a possibilidade da manifestação das obras de Deus. No entanto, os fariseus, aborrecidos com a ação de Jesus, e indignados com a defesa que o

⁸² Várias considerações sobre a relação entre pecado e deficiência, tratadas na Bíblia, são feitas por Lucídio Bianchetti (1998).

⁸³ Passagem observada em Lucas 11: 14.

cego fazia dele, afirmam: “[...] Tu és nascido todo em pecado [...]”⁸⁴ (BÍBLIA, 1963). Lemos, portanto, que a relação entre pecado e deficiência é anterior às considerações do Novo Testamento. No Antigo Testamento, vê-se, por exemplo, em Levítico⁸⁵ (BÍBLIA, 1963), uma associação entre deficiência e *impureza*, mas não necessariamente a pecado. A deficiência parece incomodar pela indignidade do defeito, porém, assim como outros *defeitos*. No caso, são proibidos de se aproximarem do sacerdote, assim como de entrar no templo, todos que não estiverem em perfeito estado, mesmo que se trate de um pé ou mão quebrada.

É preciso ressaltar que o Antigo Testamento está permeado de referências a doenças de diversos tipos, nas quais ficam subentendidas algumas deficiências. Vale dizer que a impureza citada no Levítico deve-se à preocupação de um povo com a manutenção da vida perante o desconhecimento da origem e do tratamento de doenças que ofereciam fácil proliferação e contágio entre os humanos, prejudicando ainda mais suas condições de existência (ROSA, 2007).

Enfim, o que pretendo com este tópico do texto é apresentar uma construção inicial sobre a pessoa com deficiência a partir do que e como se concebia a deficiência. Com isso, vimos que, se por um lado a loucura poderia ser santa, por outro as deficiências físicas e sensoriais significavam o castigo do pecado, a salvação pela oportunidade de manifestar sobre ela a caridade necessária ao bom cristão, e mesmo o assolamento de um grande número da população, porquanto a deficiência remetesse às tão temidas doenças incuráveis e contagiosas da época. Havia, pois, tanto a necessidade de ser caridoso para com o deficiente, e assim conseguir a salvação da alma, quanto a necessidade de ele se afastar, assim conseguindo a salvação do corpo.

Por outro lado, a perspectiva do castigo divino era tão próxima quanto a do castigo dos deuses gregos. Essa perspectiva do castigo prevalecerá já no final da Idade Média, acompanhando as justificativas que as populações faziam em torno das epidemias e dos efeitos das guerras. Na verdade, as diversas situações de calamidade e horror vivenciadas na Europa, como epidemias, guerras, revoltas, e fome, que reduziram consideravelmente o número de vidas daquele continente, trouxeram consigo a crença de que naquilo tudo poderia estar se anunciando o próprio diabo. Tamanhas mazelas sociais não poderiam ser somente atribuídas à

⁸⁴ João 9: 34

⁸⁵ Levítico 21: 18-21

ira de Deus. Era preciso compartilhar o furor de tantas mortes com o diabo. E nessa “parceria” que os homens fizeram entre Um e outro, agregaram a existência do monstro. A partir daí, também ao diabo poderia se atribuir a monstruosidade:

[...] O surdo, insensível à palavra de Deus, seria sensível somente aos rumores infernais. O cego tivera os olhos queimados pelo calor do inferno. O aleijado deveria o seu desequilíbrio àquele de sua alma. O corcunda traria o peso de sua maldição às costas, sobre a qual se sentava, de tempos em tempos, seu mestre, o diabo (DEL PRIORE, 2000, p. 35).

É, pois, nesse burburinho do século XIV que os homens vão tomar um outro posicionamento perante o divino. Com o Renascimento, com o retorno do homem a si mesmo, observa-se uma mudança central no eixo do conhecimento. Não se trata mais do conhecimento superior e misterioso, trata-se do homem que busca conhecer a natureza. No século XIV, percebem-se os primeiros movimentos de enfraquecimento da religião católica. Inicia-se a formação dos Estados nacionais, um poder territorial que também passava a congregar as línguas próprias a cada Estado e, com isso, paulatinamente, ia retirando a dominância do latim (MORAES, 1994).

Tem-se um período em que a Igreja será questionada em seu poder, sendo seu marco a Reforma Protestante. A resposta da Igreja se faz com total força – embora algo já enfraquecida também pelas Cruzadas – na Contra Reforma, quando a Inquisição desenvolveu importante papel na retomada do poder católico. Apesar da retomada, devemos ter em mente que o protestantismo ganha campo em alguns países, como Inglaterra, Suíça e Alemanha. A economia se modificava cada vez mais, deixando as formas feudais e passando a um capitalismo incipiente (MORAES, 1994).

É possível que esse movimento e essas crises tenham, por exemplo, originado a primeira legislação referente à pessoa com deficiência. Na Inglaterra, em 1325, Eduardo II assegura, pela *De praerogativa regis*, cuidados às pessoas deficientes e seus bens, que seriam em parte apropriados pela coroa, para que esta pudesse cuidar do deficiente (PESSOTTI, 1984). Vê-se que o interesse é econômico, surgido em um momento de grandes revoluções no pensamento e nos sistemas sociais. A preocupação não é exatamente com o bem-estar da pessoa com deficiência e sim com a definição de seus bens, o que nos leva a entender que aquele que não dispusesse de bens não seria cuidado pela coroa.

A Inquisição católica logo se apropriou das intenções da *De praerogativa*, mesmo porque esta lhe abria brechas. O documento consentia o confisco dos bens de deficientes homossexuais e

dos que praticassem culto a divindades ou práticas demoníacas. O inquisidor Nicolau Emérico escreveu o *Directorium inquisitorum* em 1370, em versão manuscrita. O texto foi impresso em 1578 e reeditado até 1702, claramente apresentando seu uso ao longo desses séculos.

Chamo sua atenção a essa primeira forma de lei por dois motivos: no primeiro, refiro-me a um momento histórico marcado pelo misticismo, no qual a deficiência será bastante atingida; e segundo, porque é nessa entrada da lei no universo social, é nessa passagem do sistema jurídico feudal, mais simples, para o sistema jurídico que, ainda que incipiente, sustenta as primeiras formas do capitalismo, é nela que vemos surgir uma das três figuras que Foucault (1999) dispõe na formação do sujeito anormal: o masturbador, do qual falaremos no próximo tópico deste texto.

Todavia, antes de tocarmos no misticismo que afeta a lei – e, por conseguinte, a anormalidade –, é preciso também entender que o século XVI já continha os embriões que fariam as bases do julgamento, no direito, e do diagnóstico, na medicina, dos séculos posteriores. Para além das tensões entre burguesia e Igreja, devemos levar em consideração as navegações, as expansões de território que continuavam, mesmo à moda de Alexandre, o Grande, a salpicar espécies monstruosas no imaginário social, agora renascentista. O século XVI, como afirma Lobo (2008), virá a dividir os monstros entre espécies monstruosas e monstros individuais.

Em se tratando de espécie, e assim se referindo às inúmeras fábulas que relatam seres inimagináveis dos confins da Terra, tem-se que aquele papel na composição de uma harmonia do todo lhe conferiu o *status* de aberração, porém uma *aberração normal*. Ela consistia num ser que intermediava a existência da normalidade, um misto que se apresentava como equilíbrio divino:

[...] Entre os anjos, demônios e animais, Deus colocou o homem; entre a pedra e a terra, existe a argila; entre a planta e a pedra, há o coral; e assim por diante. Os monstros também são criações divinas intermediárias para garantir a harmonia entre as coisas – a sereia, metade peixe, metade mulher, inclui-se nessa categoria [...] (LOBO, 2008, p. 39-40).

No entanto, quando se tratava de monstros individuais, estes que ficam mais próximos do humano, e mais visíveis no cotidiano, a compreensão de sua existência era muito menos divina que a da espécie monstruosa. Na verdade, sua existência era imbuída de um apelo moral que, nascido na religião, estendia-se ao campo da jurisdição. Os monstros individuais eram “[...] exemplos da cólera de Deus, frutos da depravação, das cópulas indevidas, desordenadas, que provocam a mistura de sementes, seu excesso ou sua falta, desordens que o

homem introduz na ordem das coisas [...]” (LOBO, 2008, p. 40). Decerto, a mistura de sementes faz referência ao resultado de relações sexuais entre espécies diferenciadas, ou de relações adúlteras, ou mesmo de relações que, de algum modo, desagradasse às leis espirituais. É na denúncia dessas relações que nascem os monstros individuais que, “[...] Apesar disso, mantêm ainda o sinal de Deus, a marca de sua ira. Como consequência da transgressão humana dos preceitos divinos, ainda assim a natureza obediente a Deus faz com que os pequenos monstros guardem semelhanças com o casal que os gerou” (LOBO, 2008, p. 40).

É pela individualidade, e pelas práticas que o constituem, que o monstro poderá ser julgado tanto em cunho religioso quanto jurídico. É certo que naquele século ambos estariam quase indistintos, uma vez que a Inquisição julgava e condenava. Mas o Renascimento ia pouco a pouco tornando o jurídico e o religioso um pouco mais distintos.

Retomando o misticismo jurídico que eu lhe falava há pouco, convém citar os médicos Cardano (1501-1576) e Paracelso (1493-1541), nomes significativos para a história da deficiência exatamente por trazerem um primeiro distanciamento das pessoas tidas por idiotas ou loucas das explicações espirituais baseadas no castigo e na possessão. Num momento de “caça às bruxas”, ambos requerem para a medicina a explicação da deficiência e da bruxaria. Passam a ser fenômenos explicáveis pela ciência, ainda que de maneira supersticiosa, uma vez que acreditavam, para além de traumatismos e doenças, em poderes desordenados advindos do cosmos. A partir desses médicos, considera-se que “[...] O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira por sua impiedade ou obscenidade: são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, e dignos de tratamento e complacência” (PESSOTTI, 1984, p. 15).

Depois de Cardano e Paracelso, outros viriam a localizar no corpo a fonte das deficiências e doenças de ordem mental. Assim teremos, por exemplo, Willis, em 1664, apontando novos rumos para deficiência intelectual:

[...] A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real: o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memória, cuja sede está no cérebro [...] Assim, se a imbecilidade ou a estupidez aparecem, a causa reside na região cerebral envolvida ou nos espíritos animais, ou em ambos (PESSOTTI, 1984, p. 18).

Apesar de inaugurar uma postura organicista, ao menos no que diz respeito à discussão da

deficiência intelectual, e reconhecendo aqui a contribuição que tal postura teve para a dissolução da visão religiosa que pairava então não somente sobre o deficiente intelectual, mas sobre toda pessoa *anormal*, tem-se que essa postura não chega a penetrar na população. Pessotti (1984) considera que a mudança na concepção da deficiência estava muito mais ventilada entre os acadêmicos que nos demais espaços sociais, que permaneciam, por sua vez, afiliados ao pensamento religioso.

As marcas que a Inquisição traz para todo um contexto social são ainda fortes. Tão fortes que atingem a pessoa com deficiência nos tempos do hoje como se ainda vivêssemos sob a égide dos inquisidores, porém estes muito mais espalhados, distribuídos pelos nossos corpos, porquanto sejamos sujeitos históricos. Pessoas com deficiência ainda sofrem imposição de mãos, ainda têm suas cabeças atingidas por Bíblias e crucifixos que pretendem expulsar o demônio. Todavia, o exorcismo não mais acontece exclusivamente pela mão de autoridades religiosas. Já se pode notar ali a mão de professores, familiares, vizinhos, amigos, todos na intenção de realizar o que a cultura – marcada por essa história – lhes ensina como válido.

Numa outra forma, a religião também se apresenta na redenção e na cura do intelecto, tomado por deficitário. Não me parece excessivo trazer aqui um pequeno e tocante trecho da pesquisa de Givigi (2007, p. 180):

Pietra aproveitou e pediu que ele lesse para mim [...] Ele aceitou prontamente e pediu que eu prestasse atenção [...] Quando leu com dificuldade a primeira página, onde estava escrito “O sol e a lua”, parou e me disse: “Viu, eu não disse que eu ‘tô’ aprendendo? E agora vou aprender mais, sabe por quê?” [...] Ele disse: “Agora, lá em casa, todas as noites a gente ora por mim, pra eu aprender a ler mais, mas a gente ora ajoelhado. Meu irmão, que é menor, não queria ajoelhar, mas a mamãe falou pra ele que ele tem que ajoelhar por mim, que, quando chegar a vez dele, nós vamos ajoelhar por ele”.

Pois, *a gente ora ajoelhado...* Tem-se uma prática que remete ao ascetismo cristão, onde o corpo desempenha papel importante na disciplina religiosa, porém num movimento coletivo, onde a família pratica os mesmos exercícios, com o objetivo de agraciar um daqueles corpos. Não se trata exatamente de agraciar a alma, mas uma parte daquele corpo que precisa se desenvolver e que, paradoxalmente numa leitura mais religiosa do que médica, precisa de cura, cura espiritual. Essas são marcas ainda profundas deixadas por um movimento consideravelmente confuso tanto para a medicina quanto para a Igreja ⁸⁶, principalmente no

⁸⁶Não somente a Igreja Católica atribuía pactos demoníacos às pessoas deficientes. Também Lutero sugeria, certa feita, a expulsão do demônio do corpo de um deficiente, quando não foi acatada sua sugestão de afogamento,

que se refere aos últimos séculos da Idade Média. É ali que veremos nascer os fenômenos da feitiçaria e da possessão. Nascem da Igreja, são posteriormente adotados pela medicina, mas não chegaram a morrer no imaginário social.

A deficiência entre a possessão e a masturbação

Circularemos agora por um período que se coloca entre a crescente importância do mecanismo da confissão num cenário religioso e político e os efeitos colaterais que esse mesmo mecanismo provocou sobre a própria Igreja. Vê-se que a religião delineia as formas que modulam a deficiência ao longo da história, mas é preciso ler o papel político da religião, sua força, muitas vezes superior à própria representação máxima da administração de um território, seja essa representação dada num rei ou num senhor feudal.

Nesse sentido, temos que o papel representado por um padre, ou seus superiores, é de extrema relevância para a construção não somente dos contornos da deficiência como para outros sujeitos sociais, ou mesmo para a organização de um sistema social, tanto no aspecto econômico como no político, ou ainda no geográfico. E, reforço, será pela confissão que tais figuras religiosas farão valer *Sua* vontade.

Analisemos, a partir de Foucault (1999), o mecanismo da confissão dentro da formação do anormal. Iniciemos nos colocando entre os séculos XII e XIII, onde o padre codificará a confissão tendo por base os mandamentos divinos – os mandamentos, os sete pecados capitais e, pouco depois, os próprios mandamentos da Igreja. Ressalta-se que a confissão então é mais privativa, ela deve acontecer sempre com o mesmo padre, não somente para declarar seus novos pecados, já que se trata de uma atividade que se repete regularmente, mas ainda para, declarando os novos, lembrar os velhos. É assim que no século XII se inicia outra técnica de confissão, a do exame de consciência, em que todo pequeno ou grande ato que pudesse atentar contra a moral religiosa deveria ser confessado, cabendo ao padre determinar qual seria o grande ou o pequeno pecado (FOUCAULT, 1999).

como se lê em suas próprias palavras: “[...] Há doze anos, possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer [...] Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. [...] se eu fosse o príncipe, levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas [...] recusaram seguir o meu conselho. Então eu disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano...” (apud PESSOTTI, 1984, p. 13-14).

A partir do século XVI, o exame de consciência será substituído, enquanto técnica, pela direção de consciência. A diferença estará em que a direção ultrapassa o espaço-tempo da confissão, o diretor será procurado para além do momento da confissão, pois agora não se trata mais de expurgar seus pecados ou tão somente isso, mas trata-se de aperfeiçoar-se, de aproximar-se da perfeição. É, na verdade, uma confissão quase que permanente, pois que o sujeito, mais que antes, se mostrava em seu íntimo, seu interior (FOUCAULT, 1999).

E por que a confissão toma tamanho espaço nessa formação do anormal que aqui buscamos? Ora, vejamos. A confissão estabelecida no catálogo dos pecados é iniciada pela confissão da luxúria. O primeiro na ordem de pecado será o tocar a si mesmo, a masturbação. A segunda será a visão, olhar “coisas desonestas” e ter nelas prazer sexual. A terceira, a língua, as palavras sujas, que dão prazer ao corpo e provocam a concupiscência. A quarta, a escuta, as orelhas, a música profana, tanto na escuta quanto na sensualidade e prazer da dança (FOUCAULT, 1999).

Não se trata mais de confessar o ato pecaminoso, não se trata das relações ilegítimas. Trata-se, sim, de controlar no corpo qualquer forma de prazer que se assemelhasse ao prazer da carne, o que leva a masturbação à primeira instância da confissão e, por conseguinte, à primeira forma de pecado, que se sustentará não simplesmente pelo ato, mas pelo desejo.

Mas eis que a prática do exame de consciência potencializa na igreja um misticismo que virá acompanhar a própria técnica, revertendo-se em dois importantes fenômenos: o da feitiçaria, dos séculos XV e XVI; e da possessão, nos séculos XVI e XVII.

A feiticeira estará para além dos contornos da cidade, surgindo nos limites de penetração da Igreja:

[...] Lá, onde o cristianismo não tinha ainda sido fisgado, lá onde as formas de culto tinham persistido desde muitos séculos, de milênios talvez, o cristianismo dos séculos XV ao XVI reencontra um obstáculo, tenta ultrapassar esses obstáculos, propõe a esses obstáculos uma forma ao mesmo tempo de manifestação e resistência. É a feitiçaria que será então codificada, retomada, julgada, reprimida, queimada, destruída pelos mecanismos da Inquisição [...] ⁸⁷ (FOUCAULT, 1999, p. 190).

A possessão, ao contrário, acontecerá dentro da própria cidade, no interior da religião. Ela

⁸⁷“Là où la christianisation n'avait pas encore mordu, là où les formes de culte avaient persisté depuis des siècles, de millénaires peut-être, la christianisation du XV e XVI siècle, rencontre un obstacle, essaye d'investir ces obstacles, propose à ces obstacles une forme à la fois de manifestation et de résistance. C'est la sourcellerie qui va être alors codée, reprise, jugée, réprimée, brûlée, détruite par les mécanismes de l'Inquisition [...]”

andar no confesso, no penitente, e não será anunciada por outra pessoa que não pelo próprio “possuído”.

Na feiticeira, assiste-se ao espetáculo de um corpo unificado a Satanás, havendo entre eles um pacto, onde a feiticeira doa seu corpo tendo em troca o poder de Satã. Já na possuída, o corpo fica fragmentado, há um duelo entre o Bem e o Mal. Se, por um lado, Satã possuía seu corpo, por outro, o corpo mostrava-lhe a resistência de Deus.

Todo esse jogo de pertencimento, de pacto e de resistência entre a feiticeira e a possuída levará ao próprio jogo jurídico, porquanto a feiticeira é aquela que assina o pacto, ela tem um contrato e por isso pode ser punida. A feiticeira é um sujeito jurídico.

A possuída, entretanto, fica sob a alçada da Igreja. Ela se forma num corpo mais complexo, é a porta de entrada e de saída do mal. E o mal se concentra na carne, tanto na carne que deseja, quanto na carne que expelle, que é exorcizada. É no movimento corporal, na manifestação do mal e da luta pela exorcização do mal, naquela força resistente, que se encontrará novo vínculo e batalha entre a medicina e a igreja: a convulsão.

O que é a convulsão? A convulsão é a forma plástica e visível do combate entre os corpos da possuída. A onipotência do demônio, sua apresentação física, nós a encontramos nesse aspecto de fenômenos de convulsão que constituem a rigidez, o arco de círculo, a insensibilidade aos golpes. Sempre nesse fenômeno da convulsão encontram-se também [...] as agitações, os tremores etc. Encontra-se igualmente toda a série de gestos involuntários, mas significantes: debater-se, cuspir, tomar atitudes de contestação, dizer palavras obscenas, irreligiosas, blasfematórias, mas sempre automáticas. Tudo isso constitui os sucessivos episódios da batalha, os ataques e os contra-ataques, a vitória de um ou do outro. E enfim, os sufocamentos, as asfixias, os desmaios marcam o momento, o ponto onde o corpo vai ser destruído nesse combate, pelo excesso mesmo de forças presentes. Aparece aí, pela primeira vez de uma maneira muito clara, a supervalorização do elemento convulsivo. A convulsão é essa imensa noção-aranha que tende seus fios tanto do lado da religião e do misticismo quanto do lado da medicina e da psiquiatria. É essa convulsão que será o alvo de uma batalha importante, durante dois séculos e meio, entre a medicina e o catolicismo⁸⁸

⁸⁸«Qu'est-ce que c'est, la convulsion? La convulsion est la forme plastique et visible du combat dans le corps de la possédée. La toute-puissance du démon, sa performance physique, on la retrouve dans cet aspect des phénomènes de convulsion qui constituent la rigidité, l'arc de cercle, l'insensibilité aux coups. Toujours dans ce phénomène de la convulsion, on retrouve aussi – comme effect purement mécanique du combat, en quelque sorte comme la secousse de ces forces qui s'affrontent l'une à l'autre – les agitations, les tremblements, etc. On trouve également toute la série des gestes involontaires, mais signifiants: se débattre, cracher, prendre des attitudes de dénégation, dire des paroles obscènes, irreligieuses, blasphématoires, mais toujours automatiques. Tout ceci constitue les épisodes successifs de la bataille, les attaques et les contra-attaques, la victoire de l'un au de l'autre. Et enfin, les suffocations, les étouffements, les évanouissements, marquent le moment, le point où le corps va être détruit dans ce combat, par l'excès mêmes des forces en présence. Apparaît là, pour la première fois d'une façon aussi nette, la survalorisation de l'élément convulsif. La convulsion est cette immense notion-araignée qui

(FOUCAULT, 1999, p. 197-198).

Tem-se, pois que a carne é, em si, uma carne convulsiva. O desejo é “convulsivante”. Desse modo, tanto a carne quanto a convulsão serão reclamados pela medicina. Na verdade, essa transferência ocorrerá num tácito acordo, a partir dos já ditos efeitos colaterais que, iniciados na confissão, ficarão representados no fenômeno da possessão.

Acontece que a possessão chega ao ponto no qual a própria Igreja será atingida. Começam a ser relatados casos de possessão entre as paredes de conventos, lugares não tocados pelos mundanos, portanto, não cabendo culpa a outra pessoa senão aos próprios religiosos. O mal penetrava na Igreja de tal modo que o exorcismo não era mais suficiente, era preciso sacrificar. Porém, para sacrificar, era preciso não se tratar de possessão, mas de feitiçaria. Relembrando que a feitiçaria constituía um pacto com Satã, a Igreja não poderia mais permitir que fenômenos como aquele incorressem entre suas paredes. Assim, recorre à medicina para que esta assumia, a partir de então, a responsabilidade pelos rumos da convulsão. De agora em diante, a convulsão deixará os domínios da religião e do pecado para, supostamente, pertencer ao mundo do organicismo.

A própria confissão, em âmbito religioso, se vê atingida em sua exaustividade e exclusividade. Continua sendo necessário falar tudo, mas os detalhes somente na primeira confissão, sendo a rememoração relatada na categoria do pecado, e não na sua narrativa. Era preciso conter não somente o discurso, mas o imaginário nele contido. Era preciso mais ainda separar a carne da emoção, pelo próprio discurso. A necessidade era a de separar aquela emoção convulsiva da carne de um referencial religioso que pudesse, como outrora, estar contido no ato convulsivo. Dito de outra forma, “[...] tem-se a necessidade de um corte radical que torne a convulsão um fenômeno autônomo, estranho, inteiramente diferente em sua natureza, em relação ao que pode se passar no interior do mecanismo da direção de consciência [...]”⁸⁹ (FOUCAULT, 1999, p. 206).

O mais curioso, no entanto, e também mais significativo para as adjetivações e concepções que se fazem sobre a pessoa com deficiência, é que a medicina não se afastará dos movimentos de origem da convulsão, ou seja, não se afastará nem da confissão – ainda que a

tend ses fils aussi bien du côté de la religion et du mysticisme, que du côté de la médecine et de la psychiatrie. C'est cette convulsion qui va être l'enjeu d'une bataille importante, pendant deux siècles et demi, entre la médecine et le catholicisme”.

⁸⁹ “[...] on a besoin d'une coupure radicale qui rende la convulsion comme un phénomène autonome, étranger, entièrement différent en sa nature de ce qui peut se passer à l'intérieur du mécanisme de la direction de conscience [...]”.

Igreja tenha modificado seus procedimentos – e nem da associação entre pecado e doença. A masturbação será captada pela medicina num ato confessional muito parecido ao que se praticava na religião, inclusive com a presença de padres em consultas médicas. E será ela, a masturbação, a fonte de quase todas as doenças:

[...] Se vocês pegarem então não mais os livros consagrados à masturbação, mas os diferentes livros que puderam ser escritos sobre diferentes doenças, pelos médicos mais respeitados da época, vocês encontrarão a masturbação [...] como causa possível de todas as doenças possíveis. Ela figura constantemente no quadro etiológico de diferentes doenças. Ela é causa de meningite – diz Serres em seu *Anatomia comparada do cérebro*. Ela é causa de encefalite e de inflamação das meninges – diz Payen em seu *Ensaio sobre encefalite* [...] Blaud, em um artigo da Revista Médica de 1833, explica que ela intervém frequentemente [...] na etiologia de todas as doenças do coração. Enfim, vocês a encontram, é claro, no ponto de origem da tísica e da tuberculose [...] E, bem entendido, último ponto, vocês a encontram regularmente citada pelos alienistas na origem da loucura [...]”⁹⁰ (FOUCAULT, 1999, p. 225).

É certo que a ciência médica se aproveita da universalidade da masturbação, desse ato que toca a todos, para depositar nela as origens de tudo aquilo que ela, a medicina, não conseguir explicar de outra forma. Será pela própria universalidade que a figura do masturbador será polivalente e atingirá a todos a quem couber atingir. No caso da deficiência, a masturbação marcará sua apresentação social para além dos limites do século XIX. Todavia, não será exatamente pela constituição da área médica, e mais especificamente a psiquiatria, que a deficiência se manterá associada ao pecado e a posterior *disfunção* da masturbação, e sim pela constituição de outra trilha que se interpõe no caminho da formação do anormal, ou seja, o da formação do monstro moral. O monstro moral, outra figura analisada por Foucault (1999), estará tão associado à medicina, pela psiquiatria, quanto ao direito e, por fim, erigido por interesses políticos que se utilizaram de ambas as áreas.

⁹⁰ “[...] Si vous prenez alors non plus les livres consacrés à la masturbation, mais les différents livres qui ont pu être écrits sur différentes maladies, par les médecins les plus statutaires de l’époque, vous trouvez la masturbation [...] comme cause possible de toutes les maladies possibles. Elle figure constamment au tableau étiologique des différentes maladies. Elle est cause de de méningite – dit Serres dans son *Anatomie comparée du cerveau*. Elle est cause d’encéphalite et de phlegmasie des méninges – dit Payen dans son *Essai sur l’encéphalite* [...] Blaud, dans un article de la *Revue médicale* de 1833, explique qu’elle intervient fréquemment [...] dans l’étiologie de toutes les maladies du coeur. Enfin, vous la trouvez, bien sûr, au pont d’origine de la phtisie et de la tuberculose [...] Et, bien entendu, dernier point, vous la trouvez régulièrement citée par les aliénistes à l’origine de la folie [...]”.

A lei e a psiquiatria na formação do monstro moral

O monstro moral é uma denominação trazida por Foucault (1999) para expressar um, digamos, capítulo da formação da figura do anormal. Para apoiar nossa leitura, retomarei o ponto onde discutíamos no estudo de Pessotti (1984) a primeira lei referente à pessoa com deficiência, a *De praerogativa regis*, de 1534, pois é no sentido da legalidade que se coloca o monstro moral.

No caso da *De praerogativa*, vimos que esta dispunha da manutenção dos bens de pessoas com deficiência. E vimos também que, naquele século, pessoas com deficiência que fossem declaradas também homossexuais ou que tivessem um pacto diabólico poderiam ter seus bens confiscados e serem queimadas. Decerto não foi difícil fazer confessar pactos demoníacos ou testemunhar o comportamento estranho de algum deficiente. Numa primeira análise, porque

[...] o *Directorium*, solidamente baseado em documentos papais, recomenda minuciosa e invariavelmente o confisco de bens do acusado em benefício do inquisidor e sua família e a própria inquisição como organização, cabendo prêmios em indulgência e outros bens também aos delatores que o entregassem ao tribunal eclesiástico (PESSOTTI, 1984, p. 8, grifo nosso).

Ou seja, não seria difícil encontrar delatores que, interessados nos bens anunciados e em agradar a Igreja, afirmassem testemunho dos desvios do deficiente. Numa segunda análise, porque o próprio documento facilitava a interpretação segundo o desejo do Inquisidor:

O *Directorium* de Emérico recomenda ao inquisidor que não se iluda quando o acusado “responde a uma pergunta por uma admiração”. É também indício de culpa, “responder a algo que não se lhe pergunta ou não responder àquilo sobre o que é interrogado” e, ainda, “mudar de discurso”. Adverte ainda Emérico: “Uma outra manha utilizada pelos hereges é fazerem-se de tolos” [...] (PESSOTTI, 1984, p. 9).

As artimanhas do sistema jurídico de um período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna trarão sobre o anormal um caráter tanto menos supersticioso, por um lado, quanto mais nebuloso e menos definido, por outro. Quando o misticismo for substituído pela concepção de patologia, coexistirão os mesmos propósitos do *De praerogativa*, ou seja, “[...] disciplinar a administração dos direitos de herança [...]” (PESSOTTI, 1984, p. 17). Porém, num outro alcance, pois a partir de então “[...] inicia a argumentação objetiva, não supersticiosa, em favor da impunibilidade do deficiente” (PESSOTTI, 1984, p. 17).

É em relação a essa impunidade que Foucault (1999) lança os primeiros passos para a caracterização do que ele denomina, em seu estudo, monstro moral. O monstro moral está

ligado, a princípio, a uma forma natural. O monstro era, nos tempos medievais, o misto de espécies e formas naturais, era o misto do normal com o excessivo, ou o misto do normal com o ausente. De toda forma, o monstro tinha toda uma ligação com a natureza.

Entretanto, apesar de sua ligação natural, o monstro poderia se encontrar num contexto social que tivesse de dar conta de sua existência. Como colocado há pouco por Foucault (1999), o monstro *é um misto de vida e de morte*. Trata-se de alguém – muitas vezes considerado *algo* – que desafia tanto a vida quanto a morte, pois, para além de ter nascido, não morreu. Não morrendo, tomará parte de uma existência que lhe é anterior, de vidas que lhe antecedem e que formam um dado sistema social. E, dada sua raridade, o monstro fará parte de um sistema que não contava com a sua existência e que passa a ter de pensar seus acordos também a partir da existência do imprevisível. O monstro se apresenta, assim, não somente numa ligação natural, mas numa ligação jurídico-natural.

Um exemplar bastante ilustrativo do que falamos é o hermafrodita. Ele é o monstro que excede a natureza, e é uma indefinição. Como será batizado: homem ou mulher? Como será seu registro social: masculino ou feminino? Com qual gênero poderá realizar o contrato do casamento?

É por essas dúvidas, por essa necessidade de estabelecer seu lugar social, que o hermafrodita vai se distanciando do aspecto natural contido na monstruosidade para se localizar numa discussão moral. E é com a ajuda do hermafrodita que o monstro passa, também, de uma relação jurídico-natural a uma relação jurídico-moral. O hermafrodita é um monstro moral.

No entanto, Foucault (1999) aponta que o primeiro monstro moral é o rei. O monstro moral surge quando se modifica o sistema político, fazendo com que alguns não participem harmoniosamente do novo sistema. Por novo sistema entendamos o pacto social. O rei não assinou o pacto social, e tampouco se esperava que ele assinasse. O pacto, o contrato, acontece à sua revelia. E acontece à sua revelia porque ao rei não interessa a mudança de poder que outrora nele se centralizava. Assim, o rei burla o contrato, um contrato que é moral, que se assenta sobre regras que predisõem a convivência entre seres de uma mesma comunidade⁹¹.

⁹¹Moral, no Dicionário de Filosofia equivale, no sentido aqui buscado, a: “[...] 1. O mesmo que ética. 2. Objeto da ética, conduta dirigida ou disciplinada por normas [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 795). Já no dicionário de língua portuguesa: “MORAL, adj. Relativo aos costumes, valores e práticas de uma sociedade numa determinada época [...] 2. S.f. Conjunto de normas usuais e valores adotados por uma comunidade” (MAIA, 1992, p. 613).

É certo que, a partir da queda do poder real, para além do rei, outros também serão monstros morais, serão criminosos, porquanto se apresentem aligeirados da razão que opera o novo sistema. Retirado de cena o poder real, modifica-se também a relação com a criminalidade. Se para julgamento e punição de um crime não interessava conhecer sua “natureza”, com a nova organização política passou a interessar saber de que ordem era o crime, o que demandava conhecer o criminoso, entrar em seu comportamento. E nesse espaço se instalará a psiquiatria, inaugurando uma liga entre o jurídico e o médico.

É nessa liga do monstro moral com a criminalidade, nessa virada de poder que estabelece outro relacionamento entre crime e castigo, e também sobre a leitura do crime, que se dará novo delineamento à história da formação do anormal. Quando Pessotti (1984) anuncia o início de uma argumentação objetiva e favorável à impunibilidade do deficiente, está aí marcando traços que viriam a esclarecer algumas das nuances que se estabeleceram no anormal. Se ele era unicamente o monstro, deixou de sê-lo para se tornar o monstro moral, um criminoso. E a passagem se fez pelo uso, ou pelo não-uso, da razão.

A racionalidade do crime move a punição que antes se aplicava sobre ele para então ser aplicada sobre o criminoso. O novo foco demanda que se conheça, portanto, não simplesmente o crime, mas quem o cometeu. Conhecer quem comete o crime tem o sentido de compreender os motores do crime, a razão que o impulsiona. Um mesmo crime, portanto, poderá ser julgado diferentemente, conforme a razão que o move. Com isso, importará saber se o criminoso demonstra *démence*. Na verdade, no antigo sistema a *démence* já era levada em consideração, mas, no novo sistema jurídico, ela vagará entre a medicina e o direito (FOUCAULT, 1999).

O ponto é que o monstro, que se torna monstro moral, assim como o rei, não teria condições de ser julgado por um sistema que fugisse a sua compreensão, que fugisse a sua *natureza*. É por essa incompreensão, lida por desrazão, que o monstro – todas as aberrações, as figuras que representem a anormalidade – virá a ser considerado em sua capacidade de participar dos novos códigos sociais. Porém, sua exclusão desses códigos não significa que ele estaria livre para viver um sistema próprio. Ao contrário, ele seria deslocado para outro formato de controle que não a prisão, mas que era muito próximo dela em sua lógica: o internamento. Foucault (1999) entende que é a formação da psiquiatria que virá a modificar a relação jurídica e social com o anormal, e que virá a configurar sobre ele outras significações que até

então não lhe tocavam.

Será também por meio da psiquiatria que a loucura – lendo-se aqui diversas formas da anormalidade – será cotada não simplesmente como doença e sim como ameaça social. A psiquiatria inicia sua atuação também na higiene pública e assim se fortalece ao longo de todo o século XIX. E é por cotar a desrazão como perigo que ela se coloca no papel de proteção social⁹². A psiquiatria, então, surge não para tratamento e cura do doente, mas para proteção do sistema social que abriga aquele doente.

A economia política da loucura

Início este tópico alertando que utilizarei o termo desrazão ao invés de loucura, apesar de ser este último o majoritariamente aplicado no estudo de Foucault (1999). Opto pela desrazão porque, como veremos, será pela lógica da razão desejada que a psiquiatria trilhará seu caminho. Não se tratará exatamente da loucura, ou de aspectos da doença mental tal como a conhecemos no século XXI. Tratar-se-á, isso sim, de entender a loucura como toda razão que fugir ao ato racional desejado. Nesse sentido, caberá na desrazão o formato diverso da insurreição, da revolta, e mesmo da diversidade de pensamento e práticas entre culturas. Ou seja, a loucura estará para muito além do desatino, ela estará para a desrazão, que, porém, será tão *interna* quanto a loucura.

O internamento, como tática de contenção das ameaças sociais, abrigará a princípio – e a seu largo – eminentemente uma ameaça muito típica de uma época em que estouravam crises econômicas: a pobreza. É na revolução industrial e nas crises econômicas do século XVII que acontece, para Foucault (2008), o grande internamento.

As casas de internação, múltiplas em toda Europa, serviam inicialmente para conter os marginalizados pela sociedade. Na França, essas instituições, predominantemente intituladas hospitais, mantinham-se a partir de diversas fontes, como Igreja, família, doações, Tesouro Real etc. Sua existência se passa num acordo, que também é uma tensão entre a igreja e a

⁹² “[...] Logo foi preciso que a psiquiatria [...] estabelecesse o pertencimento essencial e fundamental da loucura ao crime e do crime à loucura. Esse pertencimento é absolutamente necessário, é uma das condições de constituição da psiquiatria como ramo da higiene pública” (FOUCAULT, 1999, p. 111). Texto original: “[...] Bref, il a fallu que la psychiatrie [...] établisse l'appartenance essentielle et fondamentale de la folie au crime et du crime à la folie. Cette appartenance est absolument nécessaire, est une des conditions de constitution de la psychiatrie comme branche de l'hygiène publique [...]”.

burguesia:

[...] Nas províncias, o Bispo é membro de direito do Bureau Geral, mas o clero está longe de deter a maioria nesse órgão: a gestão é, sobretudo, burguesa. Entretanto, em cada uma dessas casas, leva-se uma vida quase de convento, escandida por leituras, ofícios, orações, meditações [...] (FOUCAULT, 2008, p. 52).

E, nessa tensão, o acordo tácito sobre os motivos de sua existência, salvação espiritual e correção social:

[...] Nessas instituições também vêm-se misturar, muitas vezes não sem conflitos, os velhos privilégios da Igreja na assistência aos pobres e nos ritos da hospitalidade, e a preocupação burguesa de pôr em ordem o mundo da miséria; o desejo de ajudar e a necessidade de reprimir, o dever de caridade e a vontade de punir [...] (FOUCAULT, 2008, p. 53).

Esses internos, no entanto, formavam um grupo bastante heterogêneo. Assim, encontravam-se “[...] entre os mesmos muros os condenados de direito comum, jovens que perturbavam o descanso de suas famílias (ou que lhes dilapidavam os bens), vagabundos e insanos [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Na Inglaterra ainda do século XVI, os internatos já se iniciam com um acolhimento direcionado à ocupação do interno. Pode-se chamar, obviamente, trabalho forçado, uma vez que não se trata de um refúgio onde o interno se voluntaria à sua ordem e sim um confisco de sua presença nas ruas, um confisco da liberdade daqueles que não produzem. Em suma, a internação, seus primórdios, dada nos *bureaux* e *hospitaux*, não ocorrera por força médica, não era assunto de cura, mas de trabalho:

[...] Antes de ter o sentido médico que lhe atribuímos [...] o internamento foi exigido por razões bem diversas da preocupação com a cura. O que o tornou necessário foi um imperativo de trabalho. Nossa filantropia bem que gostaria de reconhecer os signos de uma benevolência, lá onde se nota apenas a condenação da ociosidade (FOUCAULT, 2008, p. 63-64).

Dessa forma, vê-se que o internamento era um dispositivo que se encaixava na necessidade da contenção física das várias formas de excessos sociais. Iniciava-se pela pobreza, mas logo se apropriava de outras *ameaças*:

Quando a era clássica internava todos aqueles que, em virtude de uma doença venérea, da homossexualidade, da devassidão ou da prodigalidade, manifestava uma liberdade sexual que a moral dos antepassados condenava (sem com isso nem sequer sonhar com assimilá-los, de perto ou de longe, aos insanos), ela estava realizando uma estranha revolução moral: descobria um denominador comum, a insanidade, para experiências que durante muito tempo estiveram bastante afastadas umas das outras (FOUCAULT, 2008, p.

92).

É nesse sentido que a deficiência e a doença mental vão encontrar seu estatuto moral, para além do peso do estatuto espiritual que carregavam. É convivendo com todas essas formas de excessos e ameaças sociais que a anormalidade assumirá uma anomalia cujo cerne é a patologia social. É quando são vistos como *um* todos os diferentes que ali se encontram. É quando são hibridados nas suas anomalias. A carga moral que assumem naquele espaço será absorvida pela medicina mesmo quando esta vier a iniciar seus passos sobre o organismo observável e mensurável. Enquanto séculos depois, bem depois, os desatinados que ali se encontravam ficarão libertos, embora ainda sob o estigma que os internava, os deficientes e loucos permanecerão sob a lógica da retenção, que passará a colocar sobre eles o que não lhes pertencia: a criminalidade, a devassidão, o homossexualismo e toda espécie de *mácula moral*⁹³ pela qual possa ter se internado a quem hoje chamamos pessoa com necessidades especiais.

Na verdade, a medicina contribuiu consideravelmente para essa manutenção da moral patológica. E não é simplesmente por terem sido misturados às demais ameaças sociais que o deficiente e o louco serão cooptados para se unirem à criminalidade, por exemplo. Quando dizíamos da necessidade de saber da razão do crime, e da impunidade, quando se tratasse de *démence*, é justamente porque a *démence* traz, em si, a criminalidade. Quanto maior o grau de loucura, maior será a inocentação de um delito cometido pelo sujeito. Não que se entenda que o sujeito louco não seja um criminoso, não que ele seja discriminado. Ao contrário, a inocência provada pela loucura quer dizer que o crime já é parte da loucura, é inerente àquele sujeito a possibilidade de cometer infrações. Não significa, também, que o sujeito, em sua inocência, não tivesse intenção de cometer o crime, e sim que ele não teria capacidade para o julgamento de suas intenções (FOUCAULT, 2008).

Quando a desrazão afeta a loucura, ela procura levar sobre esta o molde das práticas sociais indesejadas e, nestas, perscrutar formas que a denunciassessem. Era preciso fazer o sujeito caber em seu ato, antes mesmo que o ato fosse cometido. Um *comportamento estranho*, um *olhar perdido*, um hábito *incomum*, uma *mania*, poderiam facilmente se tornar prova da inerente criminalidade quando ao crime não se pudesse atestar a razão. E logo, logo, esse

⁹³Neste caso, o termo moral não dirá respeito exatamente às normas sociais compartilhadas por uma sociedade, mas à avaliação da conduta do homem dentro dessas normas. Com isso, a moral aqui tocada é “[...] atinente à conduta, e, portanto, suscetível de avaliação M. [moral], especialmente de avaliação M. positiva. Assim, não só se fala de atitude M. para indicar uma atitude moralmente valorável, mas também coisas positivamente valoráveis, ou seja, boas” (ABBAGNANO, 2007, p. 795). É certo que, em se tratando das *máculas morais*, a referência será a conduta contrária às *coisas positivamente valoráveis*, ou seja, más.

comportamento social bizarro fica tomado pelo discurso do instinto (FOUCAULT, 1999). A anormalidade se justifica por um instinto que lhe é dominante.

O instinto surge como alternativa nos momentos em que a psiquiatria e o direito não conseguem encontrar nem razão nem *démence* no ato criminoso. Todavia, em pouco tempo o instinto deixa de ser alternativa ao ato para conferir parte original da anormalidade, seja agora na existência de uma razão que o instinto permite aflorar, seja na existência de uma *démence* que, na similitude com a *irracionalidade animal*, traz em si um preponderante instinto.

Notemos ainda que o ato criminoso pode muito bem passar a ser criminoso a partir da alegação do instinto. A perturbação da ordem, quando não for criminosa, merecerá ao menos o mesmo destino dos desatinados: a contenção pela afirmação da doença – se pudermos dizer, uma infração orgânica. No século XIX, a medicina, e seus *avanços*, institui a medida da anormalidade. É possível medir o *quantum* da ameaça que representa o sujeito a partir de seu próprio corpo.

A importância da entrada da questão do instinto para a pessoa considerada anormal será, na verdade, muito mais dirigida à pessoa normal, para que se possa peneirar a normalidade. Que os instintos serão próprios ao humano, disso não se discordará. Entretanto, num momento em que se procura firmar as luzes de uma cultura, a superioridade da civilização, sustentada na razão, faz-se a pergunta: “[...] Existem instintos que são, em si mesmos, portadores de algo como uma doença, ou como uma enfermidade, ou como uma monstruosidade? Não existiriam instintos que seriam instintos anormais? [...]”⁹⁴ (FOUCAULT, 1999, p. 123). Respondendo, e criando tal pergunta, a psiquiatria se põe a peneirar os instintos e a classificar, cada vez mais, a anormalidade:

[...] As pulsões, as impulsões, as obsessões, a emergência da histeria – loucura absolutamente sem delírio, loucura absolutamente sem erro –, a utilização do modelo de epilepsia como pura e simples liberação dos automatismos, a questão geral dos automatismos motores ou mentais, tudo isso vai ocupar um lugar cada vez maior, cada vez mais central, no interior da psiquiatria [...]”⁹⁵ (FOUCAULT, 1999, p. 123).

Essa precisa preocupação com os normais não poderia advir de outra parte que não a da

⁹⁴ “[...] Est-ce qu'il y a des instincts qui sont, en eux-mêmes, porteurs de quelque chose comme une maladie, ou comme une infirmité, ou comme une monstruosité? Est-ce qu'il n'y a pas des instincts qui seraient des instincts anormaux? [...]”.

⁹⁵ “[...] Les pulsions, les impulsions, les obsessions, l'émergence de l'hystérie – folie absolument sans délire, folie absolument sans erreur –, l'utilisation du modèle de l'épilepsie comme pure et simple libération des automatismes, la question générale des automatismes moteurs ou mentaux, tout cela va occuper une place de plus en plus grande, de plus en plus centrale, à l'intérieur même de la psychiatrie [...]”.

política. Se tomarmos o movimento do final do século XIX e os esforços da burguesia em criar discursos que legitimem seu poder, veremos que a psiquiatria prestará serviço ainda à formação política do Estado, diferenciando o anormal pela normalidade insurreta. É nessa distinção entre as pessoas pela via das filiações políticas que ao comportamento do sujeito se adicionará o aspecto físico, a leitura do corpo na busca por uma inscrição da patologia a confirmar sua predisposição biológica para corromper a harmonia social.

No século XIX, vemos surgir com toda força a teoria da degenerescência, de Morel, constante no *Tratado das degenerescências físicas, intelectuais e morais da espécie humana*. Dentre as causas da degenerescência, Morel apontará causas patológicas – dentre as quais figuram a sífilis, a lepra, o raquitismo, a tuberculose, entre outros; causas tóxicas – abrangendo o álcool, o tabaco, o ópio, a miséria (!), o chumbo, a alimentação etc.; causas geográficas e climáticas – onde se tem, ao lado da altitude, tanto o frio quanto o calor; e, por fim, causas sociológicas – nas quais se observam excessos do cérebro e cruzamentos étnicos, dentre outros. Todas elas, por mais diferentes que sejam em suas origens, encontrarão para Morel o lugar da degeneração do homem (PESSOTTI, 1984).

É assim, por exemplo, que Langdon Down, em 1866, lança uma teoria que, antes de se chamar Síndrome de Down, fica, mesmo até os tempos atuais, conhecida como mongolismo, como doença que afeta a capacidade intelectual do sujeito mongoloide. Importante é que, por certo, Down estava absorto na teoria da degenerescência, buscando associar uma deficiência a todo um povo, os mongóis da Mongólia. Mais interessante é perceber que Down teve sua teoria rapidamente ventilada e assumida pela medicina, enquanto dois anos antes dele o próprio Seguin fazia suas descrições sobre sujeitos com aquelas características. Porém, Down e Seguin diferenciavam num ponto fundamental: o encurtamento das peles da bordas palpebrais, exatamente o ponto que poderia ter desfeito a associação entre o mongoloide, de Down, e os mongóis da Mongólia. Assim, “[...] o que para Seguin era um tipo de cretinismo, chamado furfuráceo, para Langdon Down é um tipo étnico de idiotia [...]” (PESSOTTI, 1984, p. 143), o que fica bastante claro no momento em que Down inicia sua descrição: “[...] Trata-se de um representante da grande raça mongólica. Quando se colocam lado a lado, é difícil crer que não se trata de filhos dos mesmos pais [...]” (apud PESSOTTI, 1984, p. 143).

De toda forma, a evidenciação do instinto na procura pelo anormal contribui para o discurso da eugenia, que também se assenta na hereditariedade, sempre com forte apelo na ideia da

degenerescência, buscando, ao fundo, o que chamavam de purificação da raça. Por outro lado, a purificação da raça, pretendida sobre aspectos biológicos, não deixava de entrever questões morais. Aliás, pode-se dizer que, naquele contexto, as questões morais afetavam diretamente a ordem biológica. Isto é, aqueles que não se apresentassem nos padrões da moralidade europeia trariam consigo sinais da degenerescência (COSTA, 2007).

O entrelaçamento entre moral e degenerescência não foi diferente no Brasil. Fortemente afetados pelos intelectuais franceses – e posteriormente pela cultura germânica (COSTA, 2007) – os médicos brasileiros entendiam que fatores morais poderiam degenerar a população em seu grau mais extremado, a hereditariedade mórbida:

[...] Mas havia forças do mal a combater – eis a tarefa dos médicos no interesse das famílias, da raça e da espécie. Nas famílias, a hereditariedade mórbida poderia produzir o dessemelhante; na raça, o retorno ou a paralisação no ancestral primitivo e selvagem; na espécie, o perigo da extinção gradativa dos traços de humanidade – destruição de sua forma autêntica [...] (LOBO, 2008, p. 55-56).

É bem verdade que nessa época as antigas terras de Vera Cruz constituem-se em República. A necessidade da formação de uma nação independente se associava às ideias de formação de raça, o que recaía sobre preceitos eugenistas.

Paralelamente ao movimento de constituição da República, os higienistas foram substituídos pelos psiquiatras, que procuraram localizar-se em práticas médicas, classificando e categorizando as degenerescências da mente, distinguindo, por exemplo, loucura de idiotia, idiotia de demência, idiotia de imbecilidade. Nessa classificação, o mais grave acometimento seria o da idiotia. A psiquiatria, que importava principalmente os estudos de Esquirol e de Morel, condenava a idiotia na sua incurabilidade e nível máximo da degeneração humana, ou na sua filiação monstruosa:

[...] Mas o certo é que aos idiotas seriam atribuídas tanto as características físicas da monstruosidade (atraso do desenvolvimento embrionário e caráter inato do “defeito de fabricação”, com os consequentes estigmas ou malformações corporais) quanto os traços morais monstruosos (ausência de intelecto e por isso desordem dos instintos), que determinariam não apenas um prognóstico, mas uma predestinação – a cunhagem definitiva que o distinguiria dos outros alienados. O idiota seria adiante, com a teoria de Morel, o verdadeiro degenerado, o degenerado inferior [...] (LOBO, 2008, p. 64).

Desse modo, vemos a desrazão deixando pouco a pouco de se localizar pontualmente no sujeito, em comportamentos e instintos específicos, para tomá-lo por inteiro. Será no

comportamento, no instinto, na face, na altura, no olhar, no gesto, no gosto, na linguagem, nas heranças familiares e na ideologia que a loucura se manifestará a partir de um mesmo sujeito:

De agora em diante, na teoria psiquiátrica, vai-se ter um grande esforço por reunificar a loucura e por mostrar que, ainda quando a loucura não se manifesta senão em um sintoma muito raro, muito particular, muito descontínuo, mesmo muito bizarro, tão localizado que seja o sintoma, a doença mental só se produz em um indivíduo que é, enquanto indivíduo, profunda e globalmente louco. É preciso que o próprio sujeito seja louco para que o sintoma, mesmo o mais singular e o mais raro, possa aparecer. Não mais a loucura parcial, mas sintomas regionais de uma loucura que é sempre fundamental, frequentemente inaparente, mas que afeta sempre o sujeito inteiro⁹⁶ (FOUCAULT, 1999, p. 145).

Esse sujeito inteiro fica, portanto, tomado por todos os lados. Cada passo, cada gesto, cada traço, cada braço de descendência poderá custar-lhe a razão. É assim, por exemplo, que R., citado por Laborde, é levado à execução no final do século XIX:

R. era um *fruto seco* em toda a acepção da palavra. Não que lhe faltasse inteligência, longe disso, mas suas tendências o levavam sempre a realizar uma aplicação infecunda, nula ou malsã, de suas atitudes. [...] Tramar complôs, formar sociedades secretas ou a elas se afiliar, frequentar reuniões públicas e clubes e ali expor, numa linguagem apropriada por sua violência e seu cinismo, suas teorias subversivas e negativas de tudo o que há de respeitável na família e na sociedade [...] Um dia, em uma reunião particular composta de pessoas as mais honráveis e respeitáveis, notadamente de jovens senhoritas e suas mães [...] ele gritava em meio a uma agitação geral: 'Viva a revolução, abaixo os padres!' [...] Essas tendências impulsivas encontram nos acontecimentos recentes [ou seja, a Comuna; M. F.] uma ocasião das mais favoráveis à sua realização e a seu livre desenvolvimento [...] Entregue ao azar, diz-se que, em face da morte, ele teve a coragem de afirmar suas opiniões. Não seria porque ele não poderia fazer de outra forma? R., eu já disse, tinha apenas vinte e seis anos, mas seus traços cansados, pálidos e já profundamente enrugados carregavam a marca de uma velhice antecipada, o olhar carecia de franqueza, o que caberia em parte talvez a uma forte miopia. Em realidade, a expressão geral e habitual da fisionomia tinha uma certa dureza, algo de indomável e uma extrema arrogância, as narinas achatadas e muito abertas respiravam a sensualidade [...] ⁹⁷ (apud FOUCAULT, 1999, p. 144, grifos do autor).

⁹⁶«[...] Désormais, dans la théorie psychiatrique, on va avoir un gros effort pour réunifier la folie et pour montrer que, même lorsque la folie ne se manifeste que dans un symptôme très rare, très particulier, très discontinu, même très bizarre, aussi localisé que soit le symptôme, la maladie mentale ne se produit jamais que chez un individu qui est, en tant qu'individu, profondément e globalement fou. Il faut que le sujet lui-même soit fou pour que le symptôme, même le plus singulier et le plus rare, puisse apparaître. Pas de folie partielle, mais des symptômes régionaux d'une folie qui, elle, est toujours fondamentale, inapparante souvent, mais qui affect toujours le sujet entier».

⁹⁷«[...] R. était un *fruit sec* dans toute l'acception du mot, no pas qu'il manquât d'intelligence, loin de là, mais ses tendances le portèrent toujours à faire una application avortée, nulle ou malsaine, de ses aptitudes. [...] Tramer des complots, former des sociétés secrètes ou s'y affilier, hanter des réunions publiques et des clubs et y étaler dans un langage approprié par sa violence et son cynisme ses théories subversives et négatives de tout ce qu'il y a de respectable dans la famille et dans la société [...] Un jour, dans une réunion privée composée des personnes

Vê-se aqui que Laborde procurava fazer um paralelo entre aspectos físicos e tendências revolucionárias *malsãs*. A bem dizer, a interpretação moral sobre aspectos físicos não é exatamente uma novidade. Desde a antiguidade, figuras mitológicas assumiam a função de advertência moral por meio de seus corpos. O sentido alegórico da antiguidade fica também incorporado pela Igreja Católica. Assim, tem-se que a interpretação moral do corpo já era praticada muito antes do século XIX, porém ainda de forma menos *científica*. Tratava-se de associar o real ao imaginário, quando a realidade procurava na imaginação fazer valer conceituações que pudessem extirpar as temíveis fontes do mal. Retornando aos monstros, temos que estes também se prestavam ao papel de prodígios morais:

Num desses livros, por exemplo, datado do século XIII [...] os pigmeus simbolizavam a humildade; os gigantes, o orgulho; os cinocéfalos, a discórdia; os homens com beijos pendurados, a mentira etc. Passou-se a considerar os monstros como prodígios morais numa época em que a interpretação alegórica do mundo se erigia em sistema de pensamento [...] (DEL PRIORE, 2000, p. 28).

Não é para menos, portanto, que os instintos procurarão sondar o sujeito em sua proximidade com o animal, procurarão fazê-lo pertencer a uma *condição*, e *natural*. Será *natural*, biologicamente declarado, no sujeito anômalo, a própria anormalidade. É sua *condição* obedecer a esses instintos e é para sua proteção que ele deve ter sua liberdade limitada. Sua proteção e também a dos normais.

Também é em meados desse século que Baillarger desloca a tensão da psiquiatria – outrora dada entre lucidez e delírio – para uma inflexão entre voluntário e involuntário. Nessa inflexão, a loucura, a desrazão, far-se-á sobre um jogo onde se conjugam instinto e ato involuntário.

O jogo entre voluntário e involuntário fortalece ainda mais os laços que a desrazão mantém com a medicina organicista. A desrazão adentrará o campo da neurologia, no qual a epilepsia é posta como zona fronteira, espaço de intersecção entre a psiquiatria e a neurologia.

[...] Mas, ao centro desse campo novo, que vai continuamente da medicina e

les plus honorables et respectables, notamment de jeunes demoiselles avec leurs mères [...], il cria au milieu du l'ahurissement général: "Vive la révolution, à bas les prêtres!" Ce trait chez un homme tel que celui-ci n'est pas sans importance [...] R., je l'ai [déjà] dit, était âgé à peine de vingt-six ans, mais ses traits fatigués, pâles et déjà profondément ridés portaient l'empreinte d'une vieillesse anticipée, le regard manquait de franchise, ce qui tenait en partie peut-être à une forte myopie. En réalité l'expression générale et habituelle de la physionomie avait une certaine dureté, quelque chose de farouche et une extrême arrogance, les narines épatées et largement ouvertes respiraient la sensualité [...]."

do problema funcional ou orgânico até a perturbação das condutas, vai-se ter, então, uma trama contínua, ao centro da qual, é claro, vai-se encontrar a epilepsia [...] como problema neurológico, problema funcional que se manifesta pela liberação involuntária de automatismos e inúmeras gradações sucessivas. A epilepsia, nessa nova organização do campo psiquiátrico, vai servir de ponte. Como os alienistas procuravam por todos os lados o delírio sob qualquer sintoma, os psiquiatras vão procurar por muito tempo a pequena epilepsia, o equivalente epilético, em todo caso, o pequeno automatismo que deve servir de suporte a todos os sintomas psiquiátricos [...]”⁹⁸ (FOUCAULT, 1999, p. 149).

Não podemos esquecer que a epilepsia e a convulsão começam a deixar, nessa época, o fenômeno da possessão. Acontece nesses pequenos movimentos a alteração inicialmente sutil sobre o que se agrega à anormalidade, que vai se configurando tanto como ameaça social quanto como patologia orgânica, abarcando tantos sujeitos quanto se possa mostrar necessário.

Essa concepção de desenvolvimento e organismo marca uma diferença na concepção sobre o anormal. Os instintos permanecem, mas já não são percebidos como exacerbados. Ao contrário, procura-se afirmar a normalidade dos instintos do anormal, e mesmo a normalidade de seus membros. A questão agora está no controle dos instintos. O anormal é aquele que não tem condições de compreender regras sociais, tem incapacidade de julgamento. E o que será medido em seu corpo não será outra coisa que não os contornos da própria cabeça.

Um dos *grandes lances* desse trajeto se encontra, ao que parece, na frenologia, que ensaia, a princípio, “[...] buscar no corpo os reflexos da alma [...]” (LOBO, 2008, p. 57). Para tanto, tomava medições da cabeça e do cérebro como possíveis anúncios de uma alma degenerada. Acreditava-se, na frenologia, marcadamente influenciada por interesses políticos, que “[...] Dividindo o crânio em diversas regiões correspondentes às faculdades do cérebro e demarcando suas protuberâncias, seria possível desvendar as qualidades e os defeitos da alma [...]” (LOBO, 2008, p. 58).

Logo a frenologia se associa aos sistemas da degenerescência e da eugenia. Descobertos os reflexos da alma, já era possível prever e conter a criminalidade, porquanto esta estivesse

⁹⁸ “[...] Mais, au centre de ce champ nouveau, qui va continûment de la médecine et du trouble fonctionnel ou organique jusqu'à la perturbation des conduites, on va donc avoir une trame continue, au centre de laquelle, bien sûr, on va trouver l'épilepsie [...] comme trouble neurologique, trouble fonctionnel se manifestant par la libération involontaire des automatismes et susceptible de gradations innombrables. L'épilepsie, dans cette nouvelle organisation du champ psychiatrique, va servir d'échangeur. Comme les aliénistes cherchaient partout le délire sous n'importe quel symptôme, les psychiatres vont chercher longtemps la petite épilepsie, l'équivalent épiléptique, en tout cas le petit automatisme qui doit servir de support à tous les symptômes psychiatriques [...]”.

inscrita no corpo do infrator, declarada em seus órgãos como se fosse um *fato biológico inato*.

Rapidamente, delinquência e deficiência intelectual foram associadas, se não pela intencionalidade, posto que para tanto fosse necessária a razão, ao menos pela suposta incapacidade de julgamento e de autocontrole, o que acreditavam serem constatações perfeitamente localizadas no cérebro.

Foi preciso pouco esforço para fazer com que as *imperfeições da alma*, que poderiam ser lidas nas assimetrias e “excessos” do crânio, pudessem ser igualmente encontradas em diversos pontos do corpo. As associações entre atributos físicos e desvios de ordem mental e moral se expandem cada vez mais. Odores e secreções são também convidados a compor a lista de elementos que delatam os desviantes. No entanto, quanto mais se criavam tais elementos, mais sujeitos “desviantes” apareciam, porém sem se encaixar naqueles critérios já catalogados. Era preciso encontrar uma forma de englobar o desvio, o indesejável, em todas as suas nuances, e de tal modo foi feito que poderíamos todos nos encontrarmos num dos quesitos da anormalidade:

[...] Os estigmas físicos poderiam ser ligeiros, imperceptíveis ou até mesmo inexistentes nos degenerados, conforme o grau de degeneração ou o *quantum* de regressão – por isso seria preciso observar com mais cuidado a normalidade das ideias e dos comportamentos sociais. Além disso, a expressão das características subjetivas na superfície do corpo, embora não inteiramente abandonada no século XX, perdia aos poucos a marca localizada do estigma (dissimetrias do rosto, orelhas de abano, prognatismo etc.) deslocando-se para a constituição de tipos físicos gerais, segundo uma gradação dos traços que permitiria agrupar todos os indivíduos [...] (LOBO, 2008, p. 62).

Nessa atuação constante, com essa presença naquilo que é cotidiano, o anormal agora é um sujeito de uma frequência muito regular. Aquele monstro que se manifestava como uma raridade, como uma *mirabilia*, fica “[...] dissolvido em um formigamento de anomalias primeiras [...]”⁹⁹ (FOUCAULT, 1999, p. 151). Eis como a anormalidade passa a se constituir da normalidade.

A infância no organismo anormal: novas amarras entre instinto, sexualidade e desenvolvimento

O século XIX guarda muitas alterações no rumo da história do anormal. Muito próximos ao

⁹⁹ “[...] dissous en un fourmillement d'anomalies premières [...]”.

Século das Luzes e imbuídos em valores ditados pela ciência, a sociedade creditará sobre médicos e outros homens de ciência tudo o que outrora se colocava posto à guarda da Igreja. Entretanto, vê-se que o deslocamento de um para o outro não significou exatamente uma ruptura nos desígnios da primeira. A religião se fará agora por linhas também científicas, embora haja, por certo, muitas discordâncias entre os intelectuais e os religiosos. Por outro lado, grande número de intelectuais e cientistas será composto por homens *também* religiosos, ficando-lhes, portanto, difícil quebrar o vínculo com aquilo que por anos se lhes mostrou superior tanto em força política quanto em conhecimento consentido e alcançado. Para além do vínculo, há ainda o papel político desempenhado pela ciência. Se, por um lado, como dizia Kant, fazia-se necessário atingir a maioria, libertar o pensamento aprisionado, por outro, a escuta a essa voz de liberdade só era dada pelos interesses políticos da época. Só haveria crescimento da parte da medicina e, no caso, da psiquiatria, perante a conveniência que ela representava naquele contexto político. E bem cumpriu, pois, o seu papel.

A apropriação que a psiquiatria faz do organismo humano caminha para uma saída nada inocente ou mesmo gloriosa da higiene pública. Quando a psiquiatria se lança cada vez mais neurológica, é porque ela consegue, já pelo organismo, visualizar formas de atingir a proteção social com o apoio do discurso e método científicos dos quais se apropriará e aos quais alimentará.

Dessa forma, assistiremos Esquirol, ainda no século XIX, a associar alucinação à epilepsia sensorial (FOUCAULT, 1999). A apropriação das medidas do cérebro, ao lado do discurso das causas neurológicas, concorrerá para mais um apêndice à figura do anormal: a infantilidade.

A infância estará ligada, por si, e naturalmente, a um estágio de desenvolvimento humano. Lobo (2008) nos chamará a atenção para o fato de que Esquirol, para além de traçar perfis da alienação, seguidos de nomenclaturas classificatórias, tratará de influenciar aqui no Brasil estudos em que se vê mesclada na idiotia a ambiguidade de ações ora altamente despretensiosas e desancoradas de qualquer senso moral que permitisse a autocrítica, ora fortemente engenhosas, intencionalmente perigosas e deliberadamente imorais.

Essa conjunção entre organismo e moral acompanha a história por muito tempo. Mesmo quando surgem os testes psicológicos, dentre outros, vê-se que tanto maturação quanto comportamento moral ficam interligados nas letras do diagnóstico. Em Jannuzzi (2004) encontraremos, na primeira metade do século XX, o doutor Arthur Ramos, cujo “método

clínico” englobaria critérios de análise onde se colocavam as mais variadas formas de “[...] desajustamentos caracterológicos: agressividade, teimosia, homossexualidade, turbulência; e/ou emocionais, como medo, timidez, apatia, etc.; e/ou dificuldades de aprendizagem [...]” (p. 102). Logo, a associação entre infância e maturação não estariam totalmente aligeiradas dos antigos critérios morais aplicados na avaliação do dito anormal.

De toda forma, o monstro assume uma infantilização que até então não lhe pertencia, assume uma oscilação entre a fragilidade e a inocência que marcam a infância, para além da impureza orgânica e moral que já o marcavam. É nesse passo que o monstro será infantilizado e, embora ainda represente um perigo social, sua figura, muitas vezes, passará por dócil, meiga. O que lhe acontece já não é um delírio, nem uma desrazão, nem o instinto aflorado, tampouco um ser possuído ou compactuado com o demônio. O anormal será aquele que simplesmente não *desenvolveu*, fosse no aspecto orgânico, fosse no intelectual – também inserido na discussão de organismo –, fosse em ambos (FOUCAULT, 1999). A infância representará, para ele, esse espaço de não-desenvolvimento, esse espaço onde ele estagna. Ele será associado à infância porque é nesse tempo cronológico que se supõe no sujeito um não-desenvolvimento, uma não-integralidade das funções. Mas, para o anormal, a infância não será um período, algo que passa. A infância, enquanto espaço de não-desenvolvimento, permanecerá sobre ele para o tempo de sua existência.

Com isso, a infantilização passou a acompanhar o sujeito em todos os âmbitos que representassem a diferenciação de uma vida adulta. Retomando a questão da eugenia, já nos situando no início do século XX, temos a esterilização como solução para a detenção do mal causador da anomalia, para que esta não trouxesse a degenerescência da raça.

Certamente esses cuidados não se limitavam às doenças do corpo, ou mesmo às deficiências, mas também se estendia às demonstrações de desajuste social, especialmente aos chamados delinquentes, como já vimos. No entanto, chama atenção a maneira pela qual as pessoas que apresentassem desvios de ordem intelectual/mental ficavam especialmente impedidas, para além da esterilização. Temos que a esterilização era tanto negada pela Igreja quanto requisitada pela medicina. Porém, se por um lado a Igreja vetava a esterilização, apoiava por outro o impedimento do casamento de *debeis mentaes*, devido à “[...] incapacidade de firmar contracto válido [...]” (COSTA, 2007, p. 69). Dessa forma, por vias não orgânicas, a Igreja acabava por realizar a esterilização, posto que condenasse relações sexuais fora do casamento.

Impedindo o casamento, impedia a procriação, ou seja, esterilizava.

A negação de uma vida autônoma àqueles sujeitos decerto marcava sobre eles os caracteres da infantilização para além da desejada eugenia e do temor de ver surgir um novo monstro. A contenção de sua sexualidade se ligará à infantilização posto que a infância, justificada numa fase muito inicial do desenvolvimento humano, redundasse na contenção. A infância se tornará peça fundamental na formação do anormal, sendo nela encontradas as primeiras manifestações instintivas a serem corrigidas, principalmente sob a forma da masturbação.

E creio que seja nesse ponto, na infância, que se funda um grande braço das concepções adversas sobre o anormal. Ele já era, sim, o monstro, cujo instinto e proximidade com os animais irracionais lhe deixavam espaço para a agressividade descabida e força descomunal. Ele já era também o devasso, o masturbador, aquele que não consegue controlar a própria libido, e isso novamente por uma ligação com seus *instintos*. Porém, sua docilidade não é retirada das forças espirituais antagônicas que a ele são atribuídas desde a antiguidade, ou seja, o bem – o equilíbrio da natureza e o saber divino – e o mal – o castigo e o pecado. Sua docilidade, apesar de igualmente ligada a aspectos do animal irracional, é fundada na infância. Sua ingenuidade, contrapondo-se mais enfaticamente a devassidão, é adquirida pelo caráter infantil. Caberia mesmo uma ilustração sobre os atravessamentos entre infância, organismo e instinto, dados no início do século XIX por Pinel:

[...] Um dos casos mais singulares e dos mais extraordinários que jamais foram observados é o de uma jovem idiota, com idade de 11 anos que, pela forma da cabeça, seus gostos e sua forma de vida, parecia aproximar-se do instinto de uma ovelha. Durante os dois meses e meio que ela ficou no hospício da Salpêtrière ela evidenciava uma repugnância particular pela carne, e comia com avidez substâncias vegetais [...] Ela tinha também o costume de executar movimentos alternativos de extensão e flexão da cabeça, apoiando, à maneira das ovelhas, essa parte contra o ventre da atendente como testemunho de gratidão [...] Abandonada a um instinto cego que a aproximava daquele tipo de animais, ela não podia pôr um freio a seus movimentos de cólera e suas irritações que, por causas das mais banais ou mesmo sem causas, iam até as convulsões [...] Todo o seu dorso, as costas e os ombros, estavam cobertos de uma espécie de pelo flexível e escuro [...] e que se assemelha à lã por sua finura; o que constituía um aspecto muito desagradável. [...] Essa jovem idiota, pela separação dos pais, acabou por cair num estado progressivo de languidez e sucumbiu após dois meses e meio de permanência na Salpêtrière: eu conservei cuidadosamente seu crânio, que é muito interessante por suas dimensões e forma (*apud* PESSOTTI, 1984, p. 77).

Vê-se que o que Pinel faz em seu tratado é quase uma bricolagem das histórias que vão dando

forma ao anormal: o organismo, o monstro, as convulsões, a docilidade infantil, a agressividade instintiva, e tudo isso estreitamente ligado a uma natureza animal, no caso, uma ovelha.

É certo que muitos de nós já sabíamos que a suposta docilidade atribuída à pessoa anormal, principalmente no que se refere à deficiência mental e a algumas síndromes que a supõem, é justificada pelo discurso da infância. No entanto, esse percurso que o anormal faz para chegar até a infância ainda se põe obscuro, e tal obscuridade pode fazer com que se perpetuem concepções errôneas sobre as possibilidades de vida da pessoa formada anormal. A afirmação da infância pode fazer com que a pessoa perca as possibilidades de participar de uma vida adulta, mesmo quando alcança idade e maturidade para participar de uma série de convenções próprias ao universo adulto, como casar e trabalhar. Participamos de uma sociedade onde continua a causar surpresa ver um anormal em postos de trabalho, e acentuadamente quando somos por ele atendidos. Contudo, essa participação *produtiva*, mesmo que surpreenda – e com isso vire *pano para marketing* –, não está para o choque que se tem ao saber do casamento, da união de uma pessoa anormal, principalmente quando a anormalidade é afirmada em torno de questões intelectuais ou mentais. E isso exatamente porque a produção, embora confinada no século XVII, já fizesse parte da história da anormalidade. E também porque, como segue no próximo texto, a produção, o discurso do trabalho em tempos de *ordem e progresso* (referindo-me à “bandeira” positivista do século XX), capturava para o sujeito produtor um sentido moral, no qual se escutava *dignidade*.

8. Às portas do cuidado: educação, trabalho e salvação

8.1 Educação e Trabalho

Trataremos, neste capítulo, das possíveis relações entre educação e trabalho. A proposta aqui é compreender o porquê da eleição da escola, ou o porquê da insistência em estar na escola, considerando-se as manifestações contrárias à matrícula e permanência dos alunos com deficiência. É certo que poderíamos colocar, por um lado, a força do discurso de Inclusão Escolar. No entanto, este discurso chega às escolas mais assertivamente pelas mãos dos sistemas de educação que pelas mãos dos profissionais que estão na escola. Se analisarmos a manifestação cotidiana desse discurso, temos, por um lado, a afirmação da lei e, por outro, a afirmação dos profissionais de que a escola não está em condições de exercer a Inclusão Escolar, o que fica dito também por profissionais entrevistados nesta pesquisa.

Contudo, seja pela afirmação dos direitos da Inclusão, seja pela afirmação da precariedade da escola em atuar inclusivamente, os alunos com deficiência estão lá. Majoritariamente, estão mais atingidos pelo discurso – e pela vivência – da precariedade do que pelo discurso dos direitos. Mas eles estão lá, na escola, e, nos casos aqui estudados, a seu desejo. Estar na escola não lhes é colocado como uma obrigação. Estar na escola é, para eles, uma busca.

Então, o que pode haver na escola que valha tamanhas adversidades? Uma primeira hipótese foi lançada no texto do projeto de qualificação, quando eu questionava se estaria ali estabelecida uma relação entre escola e emancipação. Contudo, analisando documentos oficiais da educação, suas finalidades, ou o próprio conceito de educação, não se lê exatamente o termo “emancipação”, mas “trabalho”. Não somente os documentos oficiais apontam especificamente para o “trabalho” como também os alunos entrevistados.

Se tomássemos o termo emancipação, veríamos que este se definiria, de modo geral, por “Processo de libertação da humanidade em relação a qualquer tipo de vínculo religioso, político, econômico etc. que impeça sua plena realização [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 362). No entanto, não estamos aqui tratando desse processo de libertação em relação a qualquer tipo de vínculo. Se quisermos compreender o que buscam os alunos com deficiência na escola, ou o que a escola diz de si mesma a partir de suas leis gerais, desviemo-nos, ao menos por ora, de emancipação para trabalho. De todo modo, penso que o discurso de

emancipação que atinge a educação e que, ao fundo, se refere principalmente à instrumentalização para o mundo do trabalho, aí pressupondo ao aluno maiores possibilidades de inserção – e liberdade, pela garantia de seus direitos – social, pode ser devido ao fato de que “[...] O ideal da E. [emancipação] [...] é típico da Modernidade e da sua idéia de *progresso*” (ABBAGNANO, 2007, p. 362, grifos do autor).

Estaremos, portanto, neste capítulo, perscrutando não mais a relação entre escola e emancipação, mas entre escola e trabalho. A iniciar, procuremos entender como a educação escolar se coloca não somente para o aluno com deficiência, mas para todos. Melhor dizendo, analisemos pelo próprio discurso da educação o que esses alunos poderiam nela, ou por ela, almejar.

O sentido da Educação no discurso legal

Observemos o que fica indicado sobre educação e suas finalidades no Documento Final oriundo da Conferência Nacional de Educação (Conae), promovida pelo Ministério da Educação, no primeiro semestre de 2010. O Documento, que fundamenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, apresenta preceitos que orientam o que chamam de educação com qualidade social, que, por sua vez, deverá “[...] favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 41).

Vê-se, desde já, que o fazer educacional – da educação com qualidade social – fica direcionado a partir de uma tríade aparentemente disposta sem suposição de ordem hierárquica entre seus elementos. Curiosamente, entretanto, o primeiro elemento disposto na tríade citada, ou seja, o mundo do trabalho, também fica colocado majoritariamente numa primeira chamada em outros documentos, como veremos mais adiante, e em outros momentos deste Documento Final. Parece-nos, pois, que o mundo do trabalho - se não intencional, ao menos espontaneamente - assume um lugar de primazia dentre as finalidades da educação.

Retornando ao entendimento da educação com qualidade social, esta fica definida a partir de um retorno à concepção de educação. A educação, portanto, é “[...] entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a

manutenção dessas relações [...]” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 46). Nota-se, daí, que a concepção de educação é colocada dentro de uma leitura de sociedade construída a partir das relações sociais, em que a educação viria tanto a manter quanto a transformar as mesmas relações que lhe tangenciam. Nesse sentido, as escolas seriam “[...] espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade [...]” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 46). Até aqui, entende-se que a educação escolar tem por foco o compartilhamento e a produção de elementos forjados nas relações sociais das quais ela participa. No entanto, ao falar de qualidade, já não mais explicando o conceito de educação, o Documento alerta que esta deve ser compreendida de acordo com suas marcas temporais, “[...] vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 46). Ora, nesse momento, indubitavelmente, o Documento nos leva a perscrutar as demandas observadas pela lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 –, que sinaliza marcas temporais traduzidas na forma de legislação.

A Lei estabelece, já em seu artigo 1º, parágrafo 2º, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Em outros pontos, fica nela reforçado o entrelaçamento entre os fins da educação e as necessidades do *mundo do trabalho*, assim expresso também no artigo 2º, onde uma das três finalidades apontadas para a educação é a qualificação para o trabalho, e no artigo 3º, cujo princípio XI compreende que o ensino deve ser ministrado de modo a articular educação escolar, trabalho e práticas sociais.

Fica explícita, tanto no Documento Final (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010) quanto na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), a colocação de uma educação que se entenda atrelada ao trabalho, que se veja parte de um projeto que se estende para além dos anos escolares, um projeto que insira e sustente o sujeito no chamado mundo do trabalho. Todavia, caberia compreendermos como o trabalho, ou o mundo do trabalho, tornou-se uma marca temporal à educação brasileira. Encontrado na Lei que rege os sistemas educacionais nesta primeira década do século XXI, o trabalho terá outro peso nas legislações que lhe antecedem, ou ao menos outras formas de se relacionar com a educação.

O trabalho em legislações educacionais brasileiras ¹⁰⁰

A primeira constituição a versar sobre a educação é a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho 1934 (BRASIL, 1934). Nela, tem-se que os fins da educação¹⁰¹ não destacam uma relação direta com o trabalho, salvo pelo entendimento de que esta possibilitaria fatores da vida econômica da Nação. Já os *fatores da vida moral*, associados ao desenvolvimento da *consciência da solidariedade humana* aparentemente ficam mais em evidência, pois, juntos, dão ênfase ao comportamento social do cidadão, mais que à produtividade deste.

Além disso, fica marcado no artigo 138 da Constituição de 1934 que a educação se qualifica por *educação eugênica*, adequando-se aos princípios eugenistas que atingiam todos os âmbitos sociais da época (LOBO, 2008; COSTA, 2007). Uma relação mais direta ao trabalho será encontrada em seu artigo 121, § 4º ¹⁰², onde a educação aparece como elemento importante para a garantia da presença e permanência do trabalhador no espaço rural. Nota-se que a educação não aparece como necessidade para a formação do trabalho no campo. Nesse caso, o trabalho não está em dependência para com a educação por conta da formação intelectual ou mesmo prática do sujeito; o trabalhador não precisa da educação para o desenvolvimento de suas tarefas. A educação aparece, isso sim, como um elemento que pode tornar mais atraente a vida do trabalhador rural.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que coloca a educação como um dos elementos necessários para a manutenção da vida do homem rural, o governo deixa a cargo da iniciativa privada a responsabilidade pela educação de seus trabalhadores e dos filhos destes, como se lê no Art. 139: “Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez

¹⁰⁰As legislações que servirão de apoio à análise sobre a relação entre trabalho e educação limitam-se às Leis de Diretrizes e Bases da Educação e às Constituições promulgadas no País desde a formação do Império do Brasil. Outros documentos estarão também citados, de forma direta ou indireta, porém apenas no sentido de complementar alguma informação obtida nas legislações em questão.

¹⁰¹Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que **possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação**, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

¹⁰²Art 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.

[...]

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito” (BRASIL, 1934).

É certo, porém, que a interligação entre ensino e ensino de ofícios já acontecia muito antes da Constituição de 1934. O Colégio das Fábricas, por exemplo, datado do início do século XIX, logo passou a ministrar, ao lado dos ofícios, o ensino das primeiras letras. O Liceu de Artes e Ofícios, mais no final daquele século, dedicava-se à instrução do povo, compreendendo o aprendizado de ofícios e de conhecimentos referentes ao comércio, à lavoura e às indústrias (SANTOS, 2000).

Passando à Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937 (BRASIL, 1937), tem-se que ela, assim como a de 1934, determina que caiba à União estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional¹⁰³, porém enfatizando que esta deve *obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude* (BRASIL, 1937). Vê-se, desde já, que a constituição pertinente à instituição do Estado Novo, à primeira vista, igualmente, não associa trabalho e educação. Ao contrário, a educação permaneceria atrelada às necessidades de formação moral do sujeito para além das citadas formação intelectual e física.

No entanto, se não estabelece relação direta entre educação e trabalho nas linhas *Da Organização Nacional*, acaba por fazê-lo em *Da Educação e da Cultura*, mais especificamente no artigo 129, quando se lê que a educação deve primar pelo ensino pré-vocacional, certamente firmando os laços que já aconteciam entre educação e indústria. Ficam também reforçadas as obrigações da iniciativa privada – subsidiada pelo Poder Público – quanto à educação de seus trabalhadores, agora sob a denominação de *escola de aprendizes*¹⁰⁴.

Importante dizer que, desde a proclamação da República, o ensino profissional era colocado na linha inversa ao pecado. A ideia, associada à influência dos padres salesianos, representou precioso elemento ideológico, uma vez que convinha aos interesses de fortalecimento

¹⁰³ Apesar de constar como atribuição da União, desde a Constituição de 1934, o primeiro plano nacional de educação só se estabeleceu em 1962, não na forma de lei, mas como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2010).

¹⁰⁴ Em 1909, pelo Decreto 7.556, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, que manifestavam preferência na matrícula de alunos socialmente desfavorecidos e procuravam articular formação geral e formação profissional (SANTOS, 2000).

econômico da recém-formada República, cuja desejada industrialização sinalizava “[...] o progresso, a independência política e a emancipação econômica [...]” (SANTOS, 2000, p. 212).

Apesar de, na Constituição de 1937, fortalecer-se a ligação entre educação e trabalho, esta não se dá na perspectiva de formação de renda do cidadão, ou na formação de mão de obra minimamente instruída, conveniente aos interesses da iniciativa privada. A educação e o trabalho coadunam-se na intenção de adestramento dos corpos, como diz a própria Constituição (BRASIL, 1937, grifos nossos) –

Art. 132 - O Estado fundará **instituições** ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim **organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas**, assim como promover-lhe **a disciplina moral e o adestramento físico**, de maneira a **prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia** e a defesa da Nação.

– ou, noutras palavras, na disciplinarização dos corpos, como nos diz Foucault (2007, p. 147-148):

[...] do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, metucioso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... [...] ¹⁰⁵.

É bem certo que na lei vinculam-se fortemente educação, trabalho e economia nacional, sendo a educação o espaço primeiro de preparo do sujeito ao serviço da economia nacional pela via do trabalho. Nota-se, sobretudo, que, ao contrário da Constituição de 1934, onde o artigo 121 pertencia ao Título IV – *Da Ordem Econômica e Social*, o artigo 132, na Constituição de 1937, pertence ao título *Da Educação*, ou seja, é pela educação que serão fundadas instituições com a finalidade de organizar, para a juventude, *períodos de trabalho anual nos campos e nas oficinas*. A instituição do trabalho na educação acontece, agora, pela via da educação e não mais pela via da economia.

A educação virá a participar, portanto, da disciplinarização dos corpos pelo exercício do trabalho, acompanhada pelo necessário estranhamento-de-si que nos expõe Marx (2004), onde o sujeito fica desapropriado de seu próprio produto, estranhado de seu próprio trabalho ¹⁰⁶.

¹⁰⁵O tema da disciplinarização dos corpos pode ser observado também no texto que se debruça sobre a formação do sujeito anormal.

¹⁰⁶Aprofundamento quanto ao estranhamento-de-si será dado no subtítulo seguinte: Trabalho e Mundo do Trabalho.

Finda a Segunda Guerra, igualmente encerrando-se a ditadura iniciada no governo Vargas, institui-se a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946 (BRASIL, 1946), que retorna preceitos encontrados na Constituição de 1934. Desfazem-se, então, as obrigações primordiais com o trabalho ou com o *adestramento* do sujeito pelo trabalho. Contudo, a relação entre trabalho e educação torna-se cada vez mais estreita. Tomando a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) – LDBEN 4024/61 –, a primeira lei a fixar diretrizes e bases à educação nacional, observamos que os fins da educação continuam a versar sobre a formação do cidadão, na compreensão de seus direitos e deveres e na formação de uma sociedade solidária. Basicamente, pode-se dizer que a educação se volta à manutenção, ou ao alcance de uma sociedade onde preceitos morais e éticos estivessem à frente de interesses particulares. Entretanto, ao pronunciar-se sobre o grau médio fica estabelecida clara divisão que logo veio a esclarecer a inserção do trabalho na questão educacional. Desde o artigo 34, anuncia-se que o grau médio abrangeria os cursos: secundários; técnicos; e de formação de professores para ensino primário e pré-primário. Destes, apenas o ensino secundário era destituído de critérios profissionalizantes, inclusive sendo o único a contar com a possibilidade de ter suas disciplinas ministradas em colégios universitários, quando no ciclo ginásial.

Tem-se, assim, que a educação passava como porta ao trabalho qualificado. Porém, ela ainda não se confundia como espaço preparatório para o trabalho. Ela tinha, sim, um momento específico – após o ensino primário, ou seja, no grau médio – que conduziria as possibilidades dos alunos em termos profissionais, fosse para uma formação de trabalho mais intelectualizada, pela via da universidade, fosse para uma formação de trabalho mais associada à prática, pela via dos cursos técnicos e da formação de professores de ensino primário e pré-primário.

Na verdade, a dualidade do *ensino de grau médio* já acontecia muito antes da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional. A política nacional, mais especificamente a partir da década de 30, passa a se esforçar tanto para avançar na estrutura da industrialização necessária à modernização do país quanto para conter a migração do campo para a cidade, uma vez que se passava de uma sociedade de economia basicamente centrada no setor agrário para uma sociedade urbano-industrial (ZOTTI, acesso em 26 dez. 2010). Nesse projeto, a educação assumia o papel de forjar essa nova sociedade, de conciliar os interesses tanto do setor agrário quanto do industrial; ou seja, o crescimento econômico do país procurava na educação um

importante aliado. É assim que se efetivam a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Gustavo Capanema, em 1942, ambas acentuando a divisão do ensino entre a formação do intelectual, para pensar, e a formação do trabalhador, para produzir (ZOTTI, acesso em 26 dez. 2010).

A Reforma Capanema, no entanto, chama atenção por indicar como finalidade do ensino secundário a formação da personalidade do adolescente:

[...] Na lógica da reforma haveria uma adolescência predestinada à condução da sociedade que deveria ter acesso a um ensino específico, patriótico por excelência, para a compreensão dos problemas e das necessidades da pátria, além de criar a consciência da responsabilidade de sua missão social na divulgação desses princípios ao povo [...] (ZOTTI, acesso em 26 dez. 2010).

Obviamente a educação se colocava na linha reprodutivista, fosse por intermédio dos adolescentes da elite, fosse por intermédio dos adolescentes das camadas trabalhadoras. A questão do trabalho não deixava de ser central no propósito dessa formação da personalidade do adolescente, tendo por diferencial apenas o fato de que o trabalho aqui distava entre o tipo de trabalhador a ser formado. Interessava, portanto, a formação da personalidade do país, um país desejoso de modernização, cujo desejo se entendia possível de realizar pela via da escola.

De toda forma, no percurso da equalização dos direitos na escola, foi possível, a partir da LDBEN 4024/61, fazer com que os cursos técnicos do grau médio fossem também aceitos para o concurso do vestibular (NOSELLA, acesso em 23 dez. 2010). No caminho da igualdade de direitos, integrou-se apenas uma formação, posterior ao ensino primário. Todavia, como veremos mais adiante, quanto menos especificidade houvesse nos cursos oferecidos no sentido da profissionalização, dentro do ensino secundário e técnico, mais a educação se fundia às necessidades do mundo do trabalho em seu todo.

Chegando à Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (BRASIL, 1967), vê-se que ela reinaugura a centralidade do poder executivo no País, anunciando novo período de ditadura. Aparecem, ao lado do estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, *as normas gerais sobre desportos*. Aparentemente, sempre no limiar da ditadura, pautada na disciplinarização ou no adestramento dos corpos e comportamentos, tem-se o enlace entre educação e educação do corpo, então pela via do desporto, sem, contudo, deixar de prever a disciplina pelo trabalho. Isso fica claro quando se nota o retorno ao que se tinha na Constituição de 1937, no que tange à obrigatoriedade das empresas quanto ao provimento de

estudo primário ao seu quadro de pessoal – agora acima de cem trabalhadores. Com o parágrafo único do artigo 170 da Constituição de 1967, as empresas ficam obrigadas a ministrar, em caráter de cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, porém, não sendo esclarecido o que se entende por aprendizagem, mas desde já se remetendo ao que ficava disposto na Constituição de 1937, quando esta versava sobre *escolas de aprendizes* a serem mantidas pelas indústrias.

A Emenda Constitucional nº 1, de 1969 (BRASIL, 1969), pelo artigo 178, altera ligeiramente o que havia no artigo 170 da Constituição de 1967. Para além do estabelecimento do salário-educação, a ser cumprido pelas empresas, a qualificação para o trabalho concorre entre a iniciativa destas e o ensino técnico já incorporado ao sistema educacional.

Ao colocar a qualificação do trabalhador a cargo da empresa, retira-se do sistema público de ensino a responsabilidade primeira pela oferta de tal qualificação, ainda sob a alegação de dificuldades na ampliação ou mesmo na manutenção do ensino posterior ao primário. De toda maneira, não se pode deixar de notar a alteração que vai ser disposta na Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) – LDB 5692/71 –, sobre os fins do ensino. Este, que recobre o termo educação, passa a observar em suas finalidades a *qualificação para o trabalho*, entre a autorrealização e o exercício consciente da cidadania, como se lê no artigo 1º¹⁰⁷. Para além de não haver menção a trabalho nos fins da educação quando da primeira Lei de Diretrizes e Bases, a de 1961, nota-se que não se trata mais de versar sobre os fins do ensino de grau médio, lá no *Título VII*, mas dos fins do ensino de 1º e 2º graus, já no primeiro artigo do primeiro capítulo, ou seja, toda a oferta do ensino público, ressaltando-se que o próprio artigo 17º entende que “O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente [...]” (BRASIL, 1971).

É igualmente importante observar a frequência do termo *profissão*, quando na legislação anterior ele só aparecia nas disposições ao Ensino Superior e no artigo 105, versando sobre a educação rural. E a Lei nº 7.044 de 1982 (BRASIL, 1982) fará alterações na redação da LDB 5692/71, especificamente no que se refere às disposições da profissionalização do ensino de 2º grau. Destaco que os fins referentes ao trabalho já não são colocados no sentido da qualificação, mas da *preparação para o trabalho*, acentuando o que já se insinuava na LDB

¹⁰⁷Lê-se no artigo 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

5692/71. O ensino se põe na linha preparatória para a inserção no mercado de trabalho. Se tomado em âmbito geral – 1º e 2º grau –, o ensino não mais qualifica, não exatamente forma para o trabalho; ele prepara para o trabalho. Não se trata de um curso específico que qualificará o sujeito para uma dada atividade, será todo o processo de ensino que fará vistas a participação no que se chama trabalho.

Ademais, a preparação para o trabalho fica entendida, no parágrafo 1º do artigo 4º, “[...] como elemento de formação integral do aluno” (BRASIL, 1982). A educação, portanto, não se coloca somente como um estado preparatório, posto que o trabalho integre o ser do aluno, sem deixar de mencionar o intuito de proporcionar *a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades*, também entendido como *elemento de auto-realização* e como *preparação para o exercício consciente da cidadania*, como se lê no artigo 1º.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), contudo, retoma a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação e o *preparo* agora fica atrelado ao exercício da cidadania, também como função daquela. Permanece, porém, alguma parceria entre a União e as empresas, uma vez que se mantém o entendimento do salário-educação, que pode ser deduzido pelas empresas que investirem na educação fundamental de seus empregados e dependentes, como se observa no artigo 212.

Consonante, portanto, à Constituição de 1988, a LDBEN 9394/96 afirma em suas finalidades a qualificação para o trabalho, já retirando a *preparação* que se lia na LDBEN 7044/82. O preparo, entretanto, não é de todo descartado, então sendo alocado nas disposições sobre o ensino médio, que aponta, dentre suas finalidades, *a preparação básica para o trabalho*. Todavia, nota-se que essa preparação para o trabalho, no ensino médio, não centraliza as finalidades deste, posto que ela só aconteça mediante o atendimento da formação geral do educando, como disposto no parágrafo 2 do artigo 36 (BRASIL, 1996).

Enfim, pode-se dizer de certo salto entre as legislações apresentadas e a LDBEN 9394/96. Nela, especifica-se, antes de tudo, o que se entende por educação. Nesse momento, vê-se que a educação assume formas mais amplas de participação social, não se limitando ao que a própria lei chamará de ensino, assim pronunciando:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Em meio à amplitude de alcance da educação, afirma-se no art. 1, parágrafo 1º, que o ensino constitui o meio pelo qual se estabelece a educação escolar (BRASIL, 1996). Uma vez estabelecida a diferença entre educação e ensino, determina-se que a educação escolar – mediante o ensino – deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, como se observa no art.1, parágrafo 3º (BRASIL, 1996).

Se antes, nas primeiras legislações educacionais, era o trabalho que ficava obrigado a desdobrar-se sobre a educação de seus trabalhadores, agora temos que é a educação que se baliza pela formação do trabalhador, ou seja, não se trata mais de o poder público obrigar as empresas a oferecerem ensino primário aos seus trabalhadores e aos filhos destes. Trata-se de ter no poder público o provimento de uma educação que atenda ao mundo do trabalho. Dito de outro modo, não se trata mais do mundo do trabalho oferecer ensino; trata-se do ensino oferecer-se ao mundo do trabalho.

É claro que o provimento da educação pelo poder público é, sobretudo, uma conquista. Não quero de modo algum desviar o sentido da universalização da escola pública. Ao contrário, minha intenção ao trazer, embora sucintamente, o *aparecimento* – e a fixação – do trabalho nas legislações brasileiras é apoiar a compreensão sobre a relação que os alunos entrevistados estabelecem na escola. O que encontramos, nessa *aparição* e fixação, é que, à medida que se universaliza a educação pública, inverte-se a relação entre trabalho e educação nas legislações brasileiras, inversão que se observa no modo pelo qual o trabalho vai se destacando nestas quanto mais – aparentemente – se distancia delas.

A questão trabalho mostrou-se, pois, bastante atrelada aos fins da educação, ressaltando-se que a ligação cresce nas primeiras décadas do século XX, momento em que a industrialização do país tornava-se central no discurso do desenvolvimento e progresso da nação (NUNES, 2000). Da mesma forma, a educação aliou-se aos interesses de disciplinarização do corpo do cidadão (VEIGA-NETO, 2005; VIDAL, 2000).

Das finalidades da educação, sobretudo, poderíamos destacar o acirramento da questão *trabalho* no passar das décadas. Certamente o Documento Final (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010) estava correto ao afirmar que a educação viria a atender marcas temporais. Por exemplo, vê-se que na constituição do Império do Brasil a educação não tinha interesses no mundo do trabalho, mas se associava às preocupações quanto ao estabelecimento de uma identidade nacional; fazia parte de um projeto político

ansioso por ver nascer *o brasileiro* (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Com isso, nas legislações, caminha-se desde uma menção indireta ao trabalho, quando se lê a educação também voltada para o desenvolvimento econômico da Nação, a formas mais assertivas de estabelecer a ligação entre ensino e trabalho, seja na qualificação, na preparação, ou na vinculação ao que, por fim, entende-se por *mundo do trabalho*.

Cabe-nos, agora, compreender como se estabelece o mundo do trabalho. Que ele esteja, neste momento, associado às relações de emprego e que estas estejam dadas na relação entre empregador, empregado e legislação trabalhista. Isso se pode deduzir, por exemplo, da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943). Mas é preciso entender, ao lado dos sentidos da educação, os sentidos do trabalho.

8.2 Trabalho e Mundo do Trabalho

Procuraremos expressar o que viria a ser trabalho, numa leitura que se dispõe a seguir o pensamento de Marx, mais especificamente nos estudos encontrados em seus *Manuscritos Econômico-filosóficos*. Por princípio, entenderemos que *trabalho* é atividade vital do homem, ou seja, sem trabalho, não há homem, não há o que o torne homem. Mais além, o trabalho do homem conta ser uma atividade vital consciente, o que o diferencia do animal irracional, cujo trabalho se restringe aos meios de subsistência, e aos mais imediatos.

No homem, a atividade vital consciente permite-lhe conjecturar o mundo objetivo. Conjecturar e formar, ver-se nele espelhado e espelhar-se por ele, da mesma forma. O mundo objetivo, pois, é, ao mesmo tempo, produto e produtor da vida do homem. É produto porque é também manifestação do trabalho do homem; é produtor porque é no mundo objetivo que o homem se faz homem, encontra-se como ser genérico, abstrai dele tudo que lhe apresente o trabalho de outros homens, afirma e nega possibilidades de ação com a natureza e com outros homens.

A carga cultural, a construção de uma sociedade, se expressa no mundo objetivo. O homem nasce nele e dele apreende os modos de vida necessários para a subsistência, numa instância física, e os modos de vida que transpassam as necessidades e carências imediatas, guiado para

além da forma animal.

Vejam, portanto, em Marx, como compreender o trabalho enquanto atividade vital do homem e, ainda, como o trabalho também vem a se estranhar do homem. Desde já podemos dizer que no estranhamento, na alienação, o homem se coloca não mais como senhor do seu trabalho; ele se coloca como servo deste. Desencontra-se de sua essência humana, alija-se de sua história, torna-se o indivíduo *só*, cujas forças poderiam pretensamente ser lidas em separado das forças que participam da coletividade, do caráter genérico que o forma.

Trabalho em Marx

A partir de Adam Smith, toda atividade criadora de riquezas – e não mais somente a agricultura, como afirmavam os fisiocratas que o precederam – passou a ser considerada trabalho. Smith analisava o trabalho pela ótica da atividade cuja finalidade se associasse ao estabelecimento da vida material do sujeito, ou seja, “[...] apenas o trabalho puro e simples, isto é, nem o trabalho industrial, nem o trabalho comercial, nem o trabalho agrícola, mas todas estas formas de trabalho [...]” (MARX, 1987, p. 19).

Para Marx, contudo, o trabalho é mais que uma atividade criadora de riquezas, trabalho é atividade vital do homem e está diretamente ligado à consciência, pois é, por assim dizer, a atividade vital consciente do homem. Dito de outra forma, o trabalho humano é uma manifestação da consciência do homem, manifestação esta que se dá numa forma objetivada, um produto, é a exteriorização da consciência-de-si. O objeto, o produto, é, na verdade, uma consciência abstrata, originada na consciência-de-si. Nas palavras de Marx (2004, p. 123, grifos do autor),

[...] o *sujeito* é, portanto, sempre *consciência* ou *consciência-de-si*, ou antes, o objeto aparece apenas como consciência *abstrata*, o homem apenas como *consciência-de-si*, as diferentes figuras do estranhamento que surgem são, por conseguinte, apenas diferentes figuras da consciência ou da consciência-de-si [...].

Assim, o objeto é a consciência abstrata enquanto a própria diferenciação da consciência-de-si. Ou seja, ao mesmo tempo em que se forma na consciência-de-si, o objeto se diferencia desta sem dela excluir-se, sendo, pois, consciência abstrata.

Na verdade, a exteriorização da consciência-de-si no objeto, sua objetivação, faz parte ou dá

início ao trabalho estranhado. Nele, o homem é servo de seu próprio produto. Em realidade, é tanto servo do produto quanto seu próprio trabalho se lhe torna mercadoria. E, se por um lado, seu trabalho se torna mercadoria, por outro, quanto mais produtos nascem de seu trabalho, menor será o seu valor:

[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausararbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio [...] quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é [...] (MARX, 2004, p. 81).

O trabalho estranhado – este que se faz presente no *mundo do trabalho* – desefetiva o homem de sua atividade vital. Seu produto não lhe pertence, está alienado a outrem. Desapropriado de sua objetivação, logo o homem se encontra desapropriado de sua consciência-de-si. A relação do homem com seu trabalho, portanto, restringe-se à sua dependência, pois o homem necessita trabalhar para manter-se sujeito físico, para dar continuidade à materialidade de si. A servidão de que falávamos está estabelecida nessa dependência do trabalhador para com o trabalho, onde “[...] O auge desta servidão é que somente como trabalhador ele [pode] se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador” (MARX, 2004, p. 82).

Tem-se, com isso, que o trabalho é, para o trabalhador, apenas um meio de sustentação da vida física. Se não fosse uma atividade obrigatória, para a manutenção do corpo, o trabalhador não permaneceria nela, pois ele não se identifica, não se reconhece no seu próprio trabalho:

[...] o trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser [...] O trabalhador só se sente, por conseguinte, em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [...] tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste [...] (MARX, 2004, p. 82-83, grifos do autor).

Seria necessário, então, *vencer o objeto da consciência*, reapropriar a *essência objetiva do homem*, retornar a ele aquilo que lhe fora estranhado. O movimento de retorno, porém, passaria necessariamente pela desefetivação do estranhamento e da própria objetivação. O que ficava exteriorizado, pela objetivação, deveria, portanto, retornar ao *si* do homem, reencontrar-se como consciência-de-si, com o Si. Significa dizer, então, que o objeto retorna ao sujeito como parte de si; o sujeito se reconhece no objeto.

[...] Todo estranhamento da essência humana *nada* mais é do que o *estranhamento da consciência-de-si* [...] Toda reapropriação da essência objetiva estranhada aparece, então, como uma incorporação na consciência-

de-si; o homem apoderado de sua essência é *apenas* a consciência-de-si apoderada da essência objetiva. O retorno do objeto ao si é, portanto, a reapropriação do objeto (MARX, 2004, p. 125, grifos do autor).

Mas, enquanto o objeto não retorna ao homem, ele se fixa como *coisidade* (MARX, 2004). A coisidade do objeto não o destitui somente da consciência-de-si como da consciência genérica. Sendo o indivíduo *o ser social* (MARX, 2004, p. 107), “[...] Sua manifestação de vida [...] é, por isso, uma externalização e confirmação da vida social [...]”. Pode-se dizer, então, que o homem é um ser genérico, ele é universal. Como tal, ele encontra na natureza seu corpo inorgânico e faz dela uma extensão de si, porquanto se aproprie dela tanto para a manutenção da vida física quanto para a realização de sua vida espiritual, matéria de sua atividade vital, do seu trabalho. Em outras palavras, “[...] a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital [...]” (MARX, 2004, p. 84).

Assim, o homem se confirma ser genérico, ou seja, ele se confirma humano, quando na elaboração do mundo objetivo. Seu fazer, seu trabalho, sua produção, estaria ligada a uma confirmação de si enquanto ser genérico. É pelo trabalho que ele se torna homem, que ele participa da herança e da transformação do que se produziu enquanto humanidade, o que é fruto do trabalho de vários outros seres genéricos ao longo da história. No seu trabalho, o homem não somente contempla o mundo objetivo que ele cria, mas contempla-se a si mesmo:

[...] O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele [...] (MARX, 2004, p. 85, grifos do autor).

Entretanto, sua vida genérica é compreendida como meio da vida individual. Da mesma forma que o homem não se vê na objetivação do seu trabalho, no produto que ele produz, ele igualmente não percebe toda a humanidade que se faz presente em sua própria produção, não reconhece em si ou na sua produção a presença de outros homens. É nesse sentido que o trabalho estranhado, que por princípio retira do homem seu caráter genérico, resulta por estranhá-lo não somente seu trabalho como por estranhá-lo de si mesmo. Em suma, o trabalho estranhado “[...] Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como sua essência espiritual, a sua essência *humana*” (MARX, 2004, p. 85, grifos do autor).

Considere-se, ainda, que, além de não lhe pertencer – não se reconhecendo nele –, também

não pertencerá a outro trabalhador, porque ambos são trabalhadores, ambos estranham-se a si mesmos nas relações de trabalho. Não pertencendo ao trabalhador que o cria ou ao trabalhador que o acompanha por categoria, o trabalho, enquanto objeto, haverá de pertencer a quem, sendo outro homem, não seja trabalhador:

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que está diante dele], então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a *um outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (MARX, 2004, p. 86, grifos do autor).

Eis aqui, portanto, o princípio da propriedade privada: o trabalho estranhado, ou, mais a fundo, o estranhamento-de-si. O estranhamento torna-se pertencimento, porém, não à consciência onde ele se instala, mas àquela que dele se apropria. A partir do conceito de propriedade privada, chega-se facilmente a compreender a privatização do trabalho regulamentada nas normatizações trabalhistas, o que não vem a ser foco de discussão deste texto. Destaco, apenas, que o trabalho humano enquanto atividade vital diferencia-se do trabalho apropriado pela lógica do capital, a mesma a que a educação se põe a serviço por meio de suas leis, mais recentemente traduzida por *mundo do trabalho*.

* * *

Chegamos, pois, ao entendimento que buscava este texto: O que é o mundo do trabalho ao qual se colocam as finalidades da educação? Em Marx (2004) pudemos compreender que o mundo do trabalho, baseado nas relações de emprego, refere-se ao trabalho estranhado. E é a este trabalho estranhado que a escola, no intuito de atender às *demandas e exigências sociais de um dado processo*, procura vincular-se.

Obviamente, não tratei de dizer o que é o mundo do trabalho na sua conceituação mais corriqueira, o trabalho como atividade produtora de riquezas, ou como mantenedora da vida física do indivíduo. Busquei, porém, compreender o sentido do trabalho, para tanto me apoiando em Marx.

Compreender o sentido do trabalho se colocava como necessidade para chegar, por conseguinte, aos sentidos buscados na escola pelos alunos com deficiência. O caminho do trabalho nos foi apontado pela própria educação, uma vez que esta vem anunciando o trabalho em suas finalidades. Mais ainda, a relação entre educação e trabalho levantada como hipótese

na primeira qualificação deste projeto de pesquisa veio a confirmar-se no discurso, por exemplo, da aluna Mariana, para quem a escola é o caminho para *ser alguém na vida*, caminho este que culmina no trabalho. Mariana entender-se-á, seguida sua lógica, alguém na vida quando estiver empregada, preferencialmente como secretária.

Indubitavelmente as leituras que trouxemos - tanto no que se refere à evolução do trabalho nas leis educacionais quanto na efetivação da relação entre trabalho e educação observada nos estudos de diferentes pesquisadores (NUNES, 2000; VIDAL, 2000; SANTOS, 2000) - vieram a apontar não somente para o entendimento de que o trabalho – estranhado – tem sido estrategicamente colocado como *dignificador do homem*, como também o exercício de educar fica associado ao salvacionismo, à modernização, tendo-se ainda em vista o quanto se associou, mais ou menos abertamente, o sacerdócio à profissão (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Ora, se retomarmos o que era dito por Nunes (2000) quanto à modernização do país pela educação, ou mesmo se trouxermos aqui as leis que entrelaçam trabalho e desenvolvimento econômico do país, certamente veríamos a sujeição do homem ao fazer social pela participação no mundo do trabalho.

Não se trata, então, de simplesmente fornecer meios de vida, da vida física, mas de moralizar o sujeito pela via do trabalho. E o que seria, nessa leitura, a moralização senão uma participação efetiva e *adequada* às normas da vida social? E o que seria a vida social senão um espaço de produção do sujeito enquanto humanidade?

A intrínseca relação entre trabalhar e *ser alguém* não é algo que surge da ideia de Mariana. Ela, como *indivíduo social* de que falávamos há pouco, não está alheia aos discursos produzidos no bojo de sua história, a história de uma cultura. Como nos afirma Marx (1987, p. 30), “[...] O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência [...]”.

A adolescente está imersa numa cultura que lhe afirma isso diariamente. A bandeira de seu estado já diz: “Trabalha e confia”. A bandeira de seu país coordena “Ordem e Progresso”. Disciplina e economia, disciplina do corpo e do corpo social, sacrifício individual anunciado como porta ao *Progresso* coletivo. O progresso, que em seu discurso moderno passa pela disciplina do corpo (FOUCAULT, 2007; VIDAL, 2007), entende no trabalho o avanço

econômico necessário ao desenvolvimento da nação. Mas o sujeito também é levado a assumir o desenvolvimento próprio, numa linha paralela à interpretação do desenvolvimento e do progresso. Uma está sobre o coletivo, e a outra, na individualidade do sujeito. O que se atesta em um, realiza-se no e a partir do outro. E realiza-se, é certo, pelo trabalho. O trabalho, portanto, não pertence ao sujeito, mas é feito para o bem social, cobrindo suas demandas. Ao mesmo tempo, e quase contraditoriamente, esse mesmo trabalho que não pertence ao sujeito se coloca como forma única para que ele se mantenha existente, por um lado, e se mantenha *digno*, por outro.

8.3 A salvação no trabalho de quem cuida de si

Uma vez observadas as relações entre educação e trabalho, não poderíamos nos furtar à responsabilidade de analisá-las também sob o prisma da salvação. Ora, se tínhamos que a salvação passava pelo cuidado de si, esse cuidado de si parece ter se modificado, e modificado à medida que se modificavam os eixos políticos da cultura ocidental.

Iniciamos por Sócrates, cuja marca cultural estava no governo da polis. Seu discípulo precisava cuidar de si, conhecer-se, para medir-se perante seus inimigos. Os inimigos eram claros: os persas (FOUCAULT, 2006).

Avançando no cuidado de si, temos que o estoicismo deixou ali suas marcas, trazendo a ascese para a linha da salvação. A relação de cuidado passava pelo controle do corpo, o controle das paixões. No entanto, logo o cristianismo é tomado pelos interesses de homens políticos e passa a reeditar o cuidado de si estoico. A ascese não se põe de lado. Ao contrário, o uso do corpo é ainda mais conclamado, porém agora deslocado do controle para o sacrifício. Não se trata mais de controlar as paixões, mas de flagelar-se tanto quanto possível para purificar-se. O corpo é a medida e o instrumento da salvação. Assim deu-se por longos séculos.

Tratando da história do Brasil, encontramos a forte influência das igrejas cristãs e com elas o sacrifício por meio do corpo. Notadamente, o discurso da salvação toma as bocas das mais às menos abastadas, pois ele não se delimitava aos bancos das igrejas. A salvação, ou melhor dizendo, as igrejas, instalavam seus bancos nas escolas, nas câmaras, nas mais diversas ordens

sociais. Por certo não seria diferente tendo a espiritualidade norteado a política desde os tempos mais remotos, seja pelos deuses gregos, seja pela Lei muçulmana – que igualmente influencia a cultura ocidental –, seja pelo Evangelho.

Encontraremos, pois, o corpo na linha da salvação e encontrá-lo-emos, ao que parece, mais enfaticamente tomado – e não cultivado, como nos gregos antigos – pela ascese cristã. Porém, é preciso perguntar sobre a relação entre corpo e salvação deste século. Como analisar o cuidado de si, por exemplo, a partir dos dois jovens que são colocados como sujeitos centrais da pesquisa?

Chegamos, portanto, ao ponto de liga: o cuidado de si, o mestre, a escola, o trabalho e a salvação. Se antes tínhamos o cuidado de si passando pelo conhecimento de si, hoje o cuidado de si indica que está a passar pela educação e pelo trabalho. Estudar e trabalhar constituem, no discurso atual, formas de emancipar o sujeito, torná-lo independente e *senhor de si*. E isso supostamente, é claro, porquanto o domínio de si esteja absolutamente atrelado às conformações da vida social. O conhecimento de si descolou-se do cuidado. O que era feito pelo conhecimento de si passou a ser dado por uma outra formação de sujeito, um sujeito assujeitado. Suas forças e fraquezas a conhecer ficam desde já dispostas pelo discurso da meritocracia.

De toda maneira, temos que o cuidado de si, outrora disposto no conhecimento de si, e então no controle de si, passou ao sacrifício da ascese cristã, um domínio cada vez mais forte e cerceador do corpo. Acompanhando o crescimento econômico na industrialização, o corpo se associa ao trabalho numa outra perspectiva. Primeiro, a do esforço próprio, o mérito. O mestre do cuidado se mantém, sim, porém não como alguém para si, exatamente, mas como alguém que estará lá também de acordo com o mérito de quem o necessite. O mestre para os bons. Segundo, o trabalho também salva, dignificando. Quanto mais duro o trabalho, mais associado está às bases escravagistas que imperaram – embora não tenham desaparecido – durante séculos. Por outro lado, quanto mais leve, menos associado à força física, mais *iluminado*. O corpo tanto toma seu valor no cuidado – pelo sacrifício – quanto perde seu valor na proporção da força física e nas condições dadas ao trabalho do corpo. Retornando a Marx (2004), o corpo, pelo trabalho, torna-se mercadoria, cujo valor será menor quanto maior for seu esforço. Os trabalhos menos associados ao fazer do escravo estarão, na mesma medida, mais valorizados (SANTOS, 2000). No entanto, ambos ficam compreendidos na linha da

salvação.

Como vimos, no início da República, o trabalho é colocado na via oposta ao pecado. Teremos o trabalho associado à fé, tanto na sua realização quanto nos frutos da produção. Da mesma forma, teremos o trabalho a anunciar a razão. O trabalho iluminado, o valor do pensamento, o trabalho disposto na ordenação dos complexos industriais e comerciais. E, muito antes destes, o trabalho intelectual na formação e manutenção da política, no governo dos outros.

Trabalhar e *confiar* – ter fé –, atuar na perspectiva da ordem e do progresso, *iluminar* a modernização do país. Notemos que *as luzes* vêm não exatamente do trabalho; elas vêm do locus do conhecimento no organismo social: a educação. A educação *ilumina* o trabalho. Ou iluminaria, antes, o próprio homem, se as luzes fossem tomadas como o desejava Kant, no sentido da maioridade¹⁰⁸. No entanto, outros interesses se interpõem entre o conhecimento “emancipatório” de Kant e o conhecimento instrumental oferecido na escola.

Parte da salvação do sujeito tem sido colocada no trabalho. A religião permanece, e tanto permanece no suporte a salvação que ela mesma sustenta a necessidade do trabalho e do sacrifício. Por outro lado, encontramos algumas exortações de Jesus quanto ao fundamento do trabalho estranhado e sua expressão mais aguda, o dinheiro. Poderíamos citar a seguinte advertência: *Não acumuleis para vós outros tesouros sobre a terra [...]*¹⁰⁹ (BÍBLIA, 1963). Desde aí se obtém que o trabalho, se compreendido como nos dizia Smith (MARX, 1997), enquanto atividade produtora de riquezas, não poderia ser coadunado à ética de Cristo. O acúmulo de riquezas e o trabalho associado ao dinheiro ficam facilmente retirados das intenções de salvação cristã, no que Jesus torna a dizer: *[...] Não podeis servir a Deus e às riquezas*¹¹⁰ (BÍBLIA, 1963).

Acontece, porém, que passagens bíblicas – como o salmo 127, pertencente ao Antigo

¹⁰⁸Kant defendia que o Iluminismo representaria a saída da Idade das Sombras, do pensamento místico, afirmando que o Iluminismo “[...] é a saída do homem da sua menoridade [...] Menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem [...]” (KANT, p. 1, acesso em 25 jul. 2010). Por outro lado, a emancipação prevista por Kant obedecia a certos limites, inclusive compreendendo uma razão universal à qual a razão autônoma deveria se subjugar. Contradições à parte, Kant é chamado a esse texto exatamente por representar o fortalecimento do movimento de valorização da razão pela prática do conhecimento e pela valorização do exercício da razão. Como assevera Foucault, “Kant indica imediatamente que a 'saída' que caracteriza a *Aufklärung* é um processo que nos liberta do estado de 'menoridade'. E por 'menoridade' ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão [...]” (2005, p. 337).

¹⁰⁹ Trata-se do livro de Mateus 6:19.

¹¹⁰ Livro de Mateus 6:24.

Testamento¹¹¹ – são frequentemente utilizadas para entrelaçar o valor do trabalho estranhado no projeto de salvação do homem, pelo consentimento da Palavra. Na verdade, a relação entre trabalho e *dignificação* do homem iniciou-se há muitos séculos. Como vimos no texto que versa sobre a formação do anormal, o movimento de internação – que surge num momento de crise econômica – veio acompanhado da necessidade de isolamento de todos que pudessem denunciar máculas na organização social. Nos asilos, principalmente na Inglaterra, o interno era direcionado a uma *ocupação*. A internação funcionava como o confisco da presença dos improdutivos na sociedade, sob a alegação de torná-los produtivos. A pobreza deixa de ser um status do bom cristão, desprendido dos tesouros da terra, para se tornar castigo, o que, aliás, o aproxima muito mais ao Antigo Testamento que ao Evangelho. Nos séculos que sucedem a Idade Média, “[...] o pobre só pode invocar o descontentamento do Senhor, pois sua existência traz o sinal de sua maldição [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 57).

Com Lutero, as obras tão fortemente conclamadas no Evangelho passam a ser desnecessárias (FOUCAULT, 2008), entretanto, sendo anunciadas quando do confisco dos bens da Igreja, ao transformarem conventos e mosteiros em asilos e hospitais. A assistência outrora prestada pela Igreja passa a ser realizada pelo Estado. A substituição da Igreja pelo Estado incidirá num outro discurso sobre a pobreza. A pobreza não é santa, é um mal:

[...] colocando a seus cuidados toda essa população de pobres e incapazes, o Estado ou a cidade preparam uma forma nova de sensibilidade à miséria: [...] não falaria mais da glorificação da dor, nem de uma salvação comum à Pobreza e à Caridade, mas que faz com que o homem se ocupe de seus deveres para com a sociedade e mostra no miserável, ao mesmo tempo, um efeito da desordem e um obstáculo à ordem [...] (FOUCAULT, 2008, p. 58).

Logo a Igreja se pôs a desatrear pobreza de santificação. A pobreza se desloca, então, do sujeito pobre para a moral do sujeito pobre. A Igreja, assim, coloca-se a serviço do incipiente pensamento liberal, fazendo uma adaptação de seus dogmas à nova leitura social da pobreza. Obviamente trata-se da adaptação de uma, a católica, à outra, a luterana. Uma porque tinha sua influência na decadente monarquia e a outra porque tinha suas raízes na ascendente burguesia.

¹¹¹“Se o SENHOR não edificar a casa, em vão trabalham os que a edificam; se o SENHOR não guardar a cidade, em vão vigia a sentinela. Inútil vos será levantar de madrugada, repousar tarde, comer o pão que penosamente granjeastes [...]” (BÍBLIA, 1963). Esse salmo é apontado num site de discussões religiosas, cujo tema associado ao salmo, no site, é Trabalho. Nele, se podem ler algumas relações entre trabalho e religião: “[...] O trabalho, também criado por Deus, proporciona à família a possibilidade da sua participação efetiva na missão. O trabalho na família só é edificante quando feito sob a inspiração e direção de Deus (pelo Seu Espírito), como nos diz o salmo 127 [...]”. (Disponível em: <http://www.jesusvoltara.com.br/info/trabalho.htm>. Acesso em 05 jan. 2011).

Sem contar, ainda, que o ajuntamento de mendigos nos asilos servia não somente para “limpar” a miséria das ruas como para oferecer mão de obra a menores custos, agora já independentemente de ser cooptada em momentos de crise econômica ou em momentos de desenvolvimento econômico satisfatório. A pobreza se associava, portanto, à ociosidade. Ela precisava trabalhar.

Mas fora dos períodos de crise, o internamento adquire um outro sentido. [...] Não se trata mais de prender os sem trabalho, mas de dar trabalho aos que foram presos, fazendo-os servir com isso a prosperidade de todos. A alternativa é clara: mão-de-obra barata em tempos de pleno emprego e de altos salários; e em período de desemprego, reabsorção dos ociosos e proteção social contra a agitação e as revoltas [...] (FOUCAULT, 2008, p. 67).

Com isso, sustentando esse sentido mais velado do elo entre salvação e trabalho, encontramos discursos mais abertos, elaborados a partir de trechos bíblicos, interpretados como mensagens de Deus para que o homem se subjugue ao trabalho, e ao trabalho na forma como ele se apresenta, alienado. Num site de largo número de acesso, apresenta-se um evento intitulado “O trabalho edifica o homem”. No *link*, a instituição, para além de se colocar à disposição para orar por aqueles que precisem resolver questões referentes a trabalho, procura conformar o trabalhador em seu emprego, declarando que o trabalho edifica – espiritualmente – o homem.

Um dos propósitos básicos do trabalho é desenvolver o caráter. Enquanto o carpinteiro constrói a casa, esta, por sua vez, edifica esse profissional, pois sua habilidade, diligência, destreza manual e julgamento vão sendo aprimorados.

Trabalho não é meramente uma tarefa que se destina a ganhar dinheiro; ele tem, sobretudo, o objetivo de produzir um caráter piedoso na vida do trabalhador.

Se Jesus fosse seu chefe, você seria mais fiel no seu trabalho? [...] Quando compreendemos realmente que trabalhamos para Deus, a insatisfação se transforma em contentamento, até mesmo em entusiasmo, na medida em que vemos nosso trabalho como um chamado d'Ele¹¹².

Não se trata, portanto, de fortalecer o trabalho enquanto atividade vital consciente, enquanto subsistência da vida física e criação para a vida coletiva. Não se trata de retornar o produto ao sujeito produtor, a consciência abstrata à consciência-de-si, a fazer sentir próprio ao trabalhador o seu próprio trabalho. Também não se trata, ao menos não naquele texto, de fazer

¹¹²Disponível em: <<http://www.cancaonova.com/portal/canais/eventos/novoeventos/cobertura.php?tit='O+trabalho+edifica+o+homem'&cod=1651&sob=3741>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

servir o trabalho à coletividade. Na verdade, o sentimento de *servir à prosperidade de todos* – que era mais recorrente logo que a pobreza “[...] passa de uma experiência religiosa que a santifica para uma concepção moral que a condena [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 59) – fica sufocado pelo sacrifício, não de servir ao bem comum, mas de suportar as agruras do trabalho, o que se pode ler na *insatisfação [que] se transforma em contentamento*.

Trata-se de se submeter às formações históricas incorporadas ao trabalho, ainda para a subsistência da vida física e para a acumulação de riquezas necessárias tanto em nível individual – o consumo que sustenta a necessidade de produção – quanto em nível coletivo, no discurso do progresso do país. Aliás, o trabalho, além de sacrifício a Deus, é também a forma de a Ele assemelhar-se, pois Deus também trabalha:

O que Jesus diz é que o trabalho dignifica a todos, pois Deus – Pai, Filho e Espírito Santo – trabalha até hoje¹¹³.

Tendo em vista um retorno ao espelho divino (FOUCAULT, 2006), como não entender no trabalho um caminho de salvação? E se fica o trabalho interposto no caminho da salvação, a escola assume, ao longo dos séculos, o papel de *guia* à realização do trabalho. Nesse início de século, escola e mundo do trabalho parecem se aliar mais fortemente. O desenvolvimento de tecnologias aplicadas ao mundo do trabalho trouxe a necessidade da formação de mão de obra capaz de compreender funcionamentos, responder por falhas, criar alternativas. Para uma sociedade que tanto desenvolve tecnologias quanto avança no uso da escrita e da leitura (por menor que seja o seu nível de exigência), trabalho e educação precisam aliar-se. As campanhas em torno de um *Brasil alfabetizado* já demonstram a iniciativa de Educação Nacional não em formar o cidadão e menos ainda emancipá-lo, porquanto aposte num mínimo de instrução, mas na formação de uma qualificação mínima a mão de obra disponível ao mercado, ou ao mundo do trabalho.

¹¹³Disponível em: <http://www.quemtemsedevenha.com.br/biblia_familia_trabalho.htm>. Acesso em: 05 jan. 2011.

9 Das análises

Uma vez observados alguns atravessamentos presentes no cuidado de si, destacadamente trazendo os entrelaçamentos dados na relação de subjetivação do sujeito, tais como a totalidade e o rosto do sujeito que cuida de si, a educação e o trabalho no caminho da formação subjetiva do *alguém*, sem perder de vista a discussão ética que deve permear os buscados atravessamentos e entrelaçamentos citados, partamos para a disposição dessas questões em análises dos relatos trazidos pelos sujeitos da pesquisa.

9.1 O assassinato e o Infinito Outro

Procuraremos, neste texto, analisar os relatos que nos remetem aos constantes assassinatos sofridos pelos jovens desta pesquisa. Estará presente o assassinato do rosto e também o assassinato do organismo, do corpo, numa expressão máxima da totalidade que se sobrepõe ao rosto, no Mesmo que procura assolar a diferença, mas que em hipótese alguma poderia retirar a infinitude do Outro.

A indiferença sobre a diferença na escola?

O subtítulo “A indiferença sobre a diferença na escola?” procura justamente apresentar como alguns discursos presentes na escola quase anunciam indiferença sobre a pessoa com deficiência. Indiferença para com suas necessidades, indiferença para com seus desejos, indiferença para com seus direitos. Mas a negação que se passa na escola não é uma indiferença, definitivamente não é. Ao contrário, a afetação que a escola demonstra sentir pela pessoa com deficiência é tamanha que a simples presença é recusada. Não falamos de ensino, veja. Não falamos da responsabilidade em ensinar. Falamos da presença. É uma presença que nitidamente incomoda e o incômodo se mostra já na matrícula, sem mesmo saber se o aluno trará dificuldades ao espaço escolar. Não se pensa em aproveitar a presença do aluno para procurar melhorias para o espaço físico, por exemplo. As adaptações poderiam sugerir reforma do espaço escolar e poderiam torná-lo mais agradável e funcional para todos. Mas, não. A presença é tornada ausência. Quando os jovens aqui apresentados alcançam a matrícula, veremos que nem por isso eles conseguem ser vistos como alunos. É que antes de

chegar à totalidade de *aluno*, eles teriam de ultrapassar a totalidade que guarda sua deficiência. Entenderemos que Robinho não entra como aluno, mas como monstro e louco. Mariana, por sua vez, é acolhida, porém as tentativas de matrícula são muitas até conseguir chegar a ser aluna, porque ela é, aos olhos de alguns, *toda deficiente*.

* * *

Mariana estudou as duas primeiras séries do Ensino Fundamental numa escola católica de seu bairro, que, por sua vez, não oferecia as demais séries, sendo necessário que tanto Mariana quanto seus colegas procurassem outra escola para continuarem os estudos. Assim, Mariana e seus colegas foram matriculados na Escola Segunda, numa articulação entre esta e a escola católica de seu bairro, já para o curso da então denominada 3ª série. Na ocasião, Mariana não teve qualquer dificuldade. Todo o processo de matrícula foi manejado entre ambas as escolas. Todavia, a jovem conta que se ausentou por longo tempo da Segunda porque passou por uma cirurgia. Quando retornou¹¹⁴, os profissionais que haviam estado com ela nos contatos iniciais já não se encontravam e quem a atendeu afirmou que não havia mais vaga. Provavelmente, essa segunda tentativa pela vaga se encontra muito próxima de uma tentativa que ela fez na Escola Centro, situada no município de Perto, onde reside Mariana. Na verdade, assim como na Segunda, Mariana já havia feito uma tentativa de matrícula na Centro. Acontece que na primeira vez ela foi encaminhada por outra escola, o que não exatamente garantiu a vaga, mas facilitou a inserção, porque quem formaliza a solicitação da vaga é a outra escola, ou a própria Secretaria de Educação, e não o aluno, diretamente. Assim, quando eu indago sobre a possibilidade de ela vir a cursar o ensino médio numa escola próxima a sua residência caso a escola onde ela está permaneça oferecendo apenas o ensino fundamental, Mariana responde:

*“É, mas a Centro não vai me aceitar, não. Nem me aceitou da primeira vez... Da primeira vez me aceitaram, mas, da segunda vez, que trocaram de... pessoas, que até antes de eu estudar na Segunda, minha mãe foi lá na Centro. Eles não me aceitaram. A diretora falou assim que não ia dar, não. Porque já tinha uma... toda deficiente, ia pegar mais uma? Ela falou assim”*¹¹⁵.

É, portanto, como *toda deficiente* que Mariana é vista. E é por sua toda-deficiência que ela tem o direito à matrícula negado.

¹¹⁴ Não há muita clareza nem por parte de Mariana nem por parte de sua mãe sobre o tempo exato da ausência de Mariana na Escola Segunda.

¹¹⁵ As falas contidas nas entrevistas e questionários serão apresentadas entre aspas, mesmo quando dispostas em parágrafo isolado, porque podem vir acompanhadas de impressões ou outros acréscimos realizados pela pesquisadora, estes então colocados fora das aspas. Também serão grafadas em itálico para que se diferenciem de quaisquer outras enunciações que não provenham dos dados coletados.

Robinho também sofre com essas alterações no quadro de pessoal das escolas, principalmente quando a mudança atinge a direção. Durante o tempo em que estudou na Escola de Bairro-de-Longe*, a mãe relata que foi bem aceito, contando com uma professora acolhedora, ou *boa*, nos termos de dona Caroline: “*Mas boa, minha fia! Laurinda, o nome dela. Professora Laurinda. Adorava ele! Mas, depois, ele começou a... Mudou de diretora também! E aí não quis ele lá mais. Aí, foi a mesma luta que daí de cima [Escola-de-Bairro-Vizinho**]*”.

A bondade que dona Caroline percebe na professora Laurinda, sem dúvida, nos remete à bondade em Lévinas. No entanto, a escola, para Robinho, apresenta-se mais afeita à maldade – como o oposto daquela bondade – que ao acolhimento que ele busca. Não é somente na procura pela matrícula. Estar na escola não lhe garante ser, nela, um rosto. É possível passar dias e dias sem sair da totalidade da deficiência, o que se mostra na lamentação de sua mãe, ao ser indagada sobre o desejo que ele tinha de estar na escola: “*Ele sempre gostou de estudar! Sempre! Não aprende nada... Também eles não... eles não faz... o colégio não passa nem o nome dele pra ele fazer! O caderno dele tá limpo, aí, ó!*”.

A guerra, a luta, portanto, não se instala somente no momento da matrícula. Ela vai arquitetando novas estratégias, mais sutis, para a manutenção da negação do Outro; seja no caderno limpo, com Robinho, seja no passeio que Mariana vai, mas fica no ônibus enquanto seus colegas exploram o local, porque não haveria ninguém para ajudá-la a descer e subir do ônibus que, por sua vez, não era adaptado, embora fosse transporte escolar público.

De fato, as estratégias se colocam nas maneiras mais diversas. Para Robinho, o caderno limpo é rastro de uma mochila sem livros e de um aluno sem turma, como se pode notar em alguns trechos da entrevista com Érica:

“Quando ele tá na sala, ele risca o caderno... Assim, porque ele não é alfabetizado”. Eu pergunto o que é estudar, para ele. Érica responde: “É ter um livro... É ter livro!”. Eu pergunto: “Qualquer livro?”. Érica responde que sim, ao que eu pergunto se caderno não serve. Ela continua: “Caderno, sim, pra riscar. Porque a biblioteca... Eu tava com uns livros didáticos antigos e, por orientação, a gente deu pros alunos levarem pra casa pra pesquisar. Ele pegava um monte! E aí se alguém pegasse o livro dele! Ele levava e trazia no outro dia. E eu falava que não era pra ele trazer. E ele levava e trazia, porque... como que ele ia estudar sem o livro?”.

*Reforço que Bairro-de-Longe é situado em município onde não reside Robinho.

**Reforço que Escola-de-Bairro-Vizinho é situada em Perto, município onde reside Robinho, porém num bairro vizinho ao de sua residência, e que se trata da escola em que ele se encontrava matriculado no ano em que aconteceram as entrevistas, ou seja, 2010.

Érica diz que ele não tinha livros de estudo porque, no período em que ela esteve na escola, Robinho não tinha uma turma própria, uma sala de aula fixa, o que dificultava determinar o material que ele acompanharia. Acontece que o aluno começou o ano letivo matriculado no primeiro ciclo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, que, naquela escola, é oferecida somente no turno noturno. No entanto, depois de muitas manifestações do aluno, chamadas pelas pessoas entrevistadas de surtos e crises, *conseguiram* passá-lo para o turno vespertino. Porém, no turno vespertino ele não tinha sala, não havia formalização sobre sua matrícula. Érica esclarece: “*A princípio, não ficou em turma, porque eu fazia um trabalho com ele na biblioteca. Porque a fala era a seguinte: o Robinho está na escola porque a Érica trouxe. E eu não levei o Robinho. Quando eu cheguei, o Robinho já estava lá*”.

Apenas lembrando: Érica foi, por três meses, diretora interina, encaminhada pela Secretaria de Educação. A resistência, obviamente, se referia a Robinho, mas não se pode dizer que não havia resistência à Secretaria dirigida à figura de Érica. O que ela entendeu como possível, então, foi tomar para si a responsabilidade que nenhum professor assumia: estar com Robinho, ser professor/a dele. Érica fazia, quando podia, as vezes de professora, indo com ele à biblioteca, tentando ensinar as letras. E ela parecia também não ter muita saída, pois os surtos de Robinho, no noturno, já se faziam chegar a todos os turnos: “*Ele chegava às seis horas da manhã, na escola, e ficava no portão, na rua... pedindo pra estudar: 'Eu quero estudar! Eu quero estudar! Eu quero estudar! Eu quero estudar!'. E ele falando: 'Eu não quero estudar à noite! Eu não gosto de estudar à noite!'*”. No entendimento de Érica, Robinho não gostava de estudar à noite porque se identificava com as crianças. Contudo, dona Caroline esclarece:

“[...] eu falei: 'Meu Deus do céu! Pra que é que a pessoa foi fazer matrícula do Robinho de noite, lá, se o Robinho toma o remédio oito horas da noite?'. Aí, minha filha, ficou, ficou indo de noite, depois que... aí ele tomava o remédio, porque eu mandava o remédio, elas pegavam e davam o remédio pra ele, lá, né... Ele chegava e deitava no banco e drumia [dormia], drumia... quando ele acordava, as aulas já tinham terminado. Ele ficou com aquilo na cabeça. Ele falou: 'Não quero mais estudar de noite, não! Porque chega lá eu durmo e não estudo nada. Eu quero de tarde!'”.

É preciso cautela para entender que o turno noturno, para Robinho, não significava inadequação à faixa etária ali presente, não significava que ele se sentia criança e tampouco que fosse infantilizado pela família. Ao contrário, como veremos mais à frente, Robinho muitas vezes ajudava a cuidar de seus sobrinhos e o horário noturno não era adequado somente por conta do medicamento, mas também por conta da organização daquela família.

Note que não se trata de um capricho. A participação de Robinho no turno noturno estaria algo comprometida ainda que aquele não fosse o seu horário de tomar o remédio, pois a questão não é tanto o horário de sono de Robinho, e sim o horário em que sua família dorme. É preciso observar que existe um conjunto de condições que acompanhavam a EJA para Robinho, nas quais ele não encontrava compatibilidade perante sua demanda. Na verdade, tampouco para sua mãe essas condições davam conta de suas expectativas, pois, para além do horário de dormir, há o horário do perigo. Na primeira entrevista, Robinho tinha passado para o turno matutino havia poucos dias e enfrentava dificuldade em acordar cedo, alguns dias perdendo o horário da aula. Nessa conversa, observo que o dormir de Robinho está associado a outros fatores importantes para aquelas pessoas:

Eu pergunto a dona Caroline se Robinho não gosta de acordar cedo. Ela explica: "Não, boba. É porque ele toma o remédio muito cedo, né? Eu não espero nem o horário pra dar, não. Porque eu tenho medo de ficar sozinha... E eu é que dou [...] Porque tá acontecendo muitas coisas, por aí afora, aí, né... Aí, o médico marcou, no papel, pra eu dar a ele oito horas. Eu dou oito horas, nada! Sete horas eu já tô dando o remédio a ele e ele já tá dormindo. Evita de ele tá saindo, né, e eu vou dormir também". Eu pergunto se ela também dorme cedo, e ela responde: "Durmo cedo. Oito horas tá todo mundo dormindo. É!... Eu não durmo, você entende? Mas eu fico lá, fico aí, orando por dentro de casa, olho uma coisa, olho outra... Ele tá dormindo. Sete horas. É pra dar oito horas, eu dou sete".

Parece-me bastante relevante compreender que, para aquela família, a presença física de seus membros no turno noturno era importante a cada indivíduo, como se cada um ali pudesse ser, digamos, a escolta do outro. Repare o relato de dona Caroline: *"Porque eu tenho medo de ficar sozinha..."*. Não se trata somente do horário do remédio de Robinho, é também uma questão de segurança. É questão de segurança pública que precisa ser, de alguma forma, ajustada em âmbito privado. Dona Caroline mora num bairro que apresenta um alto índice de violência. Robinho também está no foco de proteção de sua mãe. O medo dela não é somente por si, mas, como relata na segunda entrevista, quando lhe pergunto sobre os maiores receios com relação ao filho, a segurança de seu filho também lhe é cara: *"Eu tinha muita preocupação dele sair, né, e dos outros fazer malvadeza com ele. Era só isso. Graças a Deus. Não mexe com nada dos outros, não fuma, não bebe. Graças a Deus ninguém nunca fez nada com ele. E nem vai fazer."*

Notemos que a positivação encontrada em *E nem vai fazer* denota tanto a presença da ameaça quanto a busca por uma tranquilidade que, se não é encontrada do lado de fora, na objetividade de um mundo repleto de mecanismos de controle – e produção – da violência

urbana, é consolidada no desejo de que a ameaça não se torne o mal realizado. *E nem vai fazer*. poderia passar por um *logói* do cuidado estoico e apenas assim não se constitui porque o *logói* do cuidado, apesar de ser um discurso que instrumenta o sujeito para o enfrentamento das situações de perigo, é um discurso que, incorporado ao sujeito, conduz sua ação, como uma prescrição de seu agir (FOUCAULT, 2006). No caso de dona Caroline, não encontramos naquele discurso exatamente a condução de sua ação, mas encontramos um ponto final absolutamente importante para aquela frase, que delimita qualquer ação do perigo. Poderíamos, então, talvez dizer que a oração *E nem vai fazer*. constitui uma prece que é atendida a cada momento em que ela é evocada ao discurso. Cada vez que se ora *E nem vai fazer*., obtém-se na memória que aquele mal não foi realizado e que é preciso perpetuar a oração ao infinito porquanto a ameaça se mostre nessa extensão. Assim, afirmar sua impossibilidade é já uma forma de impedir o mal. Foucault (2006) observa que a salvação, salvar-se, supõe a ameaça. Quem procura se salvar é aquele que observa uma ameaça em sua direção. Nesse sentido, se aquela oração não constitui *logói*, não deixa, por outro lado, de manifestar o sentido da salvação:

[...] Quem se salva é quem está em um estado de alerta, de resistência, de domínio e soberania sobre si, que lhe permite repelir todos os ataques e todos os assaltos. “Salvar-se a si mesmo” quererá igualmente dizer: escapar a uma dominação ou a uma escravidão; escapar a uma coerção pela qual se está ameaçado, e ser restabelecido nos seus direitos, recobrar a liberdade, recobrar a independência [...] (FOUCAULT, 2006, p. 226).

Um dos grandes medos de dona Caroline era o de alguém *fazer malvadeza* com o filho, aproveitar-se de suas limitações, e a noite lhe parecia momento ainda mais oportuno para quem tivesse tais intenções. Como agravante, a escola de Robinho localizava-se num bairro considerado mais ameaçador que o de dona Caroline, conhecido por frequentes homicídios, principalmente contra jovens. Com isso, a sutil imposição que Robinho encontra para que, desejando estudar, que seja no turno noturno, representa para ele uma dupla ameaça: a segurança de sua família e sua própria segurança. Mas essa dupla ameaça fica cuidadosamente conduzida em retorno ao indivíduo: a necessidade do medicamento. Veja, Robinho, que em sua totalidade é considerado por muitos uma ameaça e muitas vezes a realiza incorporando o monstro, contraditoriamente concentra em seu organismo a manutenção da segurança daquela casa e de si mesmo.

Com isso, talvez possamos dizer que não se tratava nem de identificar-se com as crianças do diurno e nem da necessidade do remédio à noite. Parece-nos que estudar no turno noturno

representava para Robinho uma usurpação de sua tranquilidade, ainda que ele próprio viesse a apontar, como sua mãe, o remédio e o sono como o grande empecilho. Com relação às crianças, refuta-se a hipótese tão logo se observa que Robinho, no turno vespertino, usufruía do espaço da 8ª série, onde era acolhido por pares e, se buscava também as turmas das séries iniciais, é porque ali encontrava atividades que lhe eram mais familiares e das quais dava conta de entender e fazer. Mais: naquelas turmas, ele *recebia* atividades, era aluno de, digamos, conhecimento, e na turma da 8ª série ele *recebia* acolhimento, era aluno de pares, era colega de turma. Como veremos em outro ponto da tese, Robinho procurava a turma da 8ª série quando queria, por exemplo, se refugiar das broncas de Érica.

De todo modo, vê-se quão atrelada está a imagem de Robinho à infância, ao Robinho-infante, tanto quanto, e paradoxalmente, ao Robinho-monstro. Nesse caso, a participação junto aos pares da EJA poderia retirá-lo daquele *lugar viscoso* onde ele foi historicamente situado. Todavia, observamos em Carvalho (acesso em 08 jun. 2011, p. 10) que, ainda que inseridos na EJA e percebidos como jovens e adultos, esses alunos permanecem atolados na totalidade da deficiência, a deficiência que atesta o não-aprendizado:

[...] Em que medida, a idéia da deficiência mental como uma condição individual, apenas organicamente definida, sustenta práticas que envolvem a baixa expectativa em relação a esses alunos, desencadeando uma postura de tolerância a sua presença. A despeito do acesso à EJA, os alunos participam de forma que reproduz a *posição* que até recentemente lhes foi imposta nas classes especiais, nas classes comuns, nas escolas especiais: a posição de quem não aprende.

E nisso não poderíamos deixar de notar o retorno à infância, mesmo que reconhecidos jovens ou adultos. Se retomarmos Foucault (1999), observaremos que o anormal fica associado à infância não porque esse é o momento em que *ainda* não se sabe, *ainda* não se aprendeu, mas por conta da compreensão da infância como etapa de desenvolvimento, que, no caso das pessoas com deficiência, será, digamos, uma *etapa contínua*, que acompanha o sujeito qualquer que seja sua idade, como se o aprendizado próprio – ou as limitações próprias – à infância encontrasse nele uma *viscosidade* que ali o mantivesse. É o que também observou Camargo em sua pesquisa, quando a mãe de um aluno com síndrome de Down insistia – ressaltando basear-se no conhecimento de uma amiga psicóloga – na concepção “[...] de que o indivíduo deficiente mental tem uma inteligência limitada, que estacionaria em seu desenvolvimento e regrediria após uma certa idade” (2000, p. 74). Os limites apontados são balizados nos contornos do desenvolvimento infantil. Contudo, o que chama atenção de modo

especial é que, para além da suposta viscosidade, já se insinua uma regressão do desenvolvimento, não somente atando o sujeito à infância como, no caminho do retorno, da regressão, impossibilitando qualquer expectativa – e, portanto, investida – quanto à saída daquele ponto.

Robinho poderia ser, em diversos aspectos, beneficiado pelo contato com pares de faixas aproximadas. Na casa de Robinho, por exemplo, sua mãe e irmã afirmam que ele e sua sobrinha, cerca de dez anos mais nova que ele, eram amigos e estavam sempre juntos. Robinho tinha outros sobrinhos, todos com menos de seis anos de idade, mas não era com esses que ele conversava. Com esses, ele brincava e vigiava, cuidava. Mas com a sobrinha, compartilhava pensamentos próprios a adolescentes e jovens, nem que fosse, como relatam sua mãe e irmã, para comentar sobre filmes e novelas televisionadas. Possivelmente, numa turma de jovens e adultos Robinho encontraria semelhante espaço de troca, o que também observou Carvalho (acesso em 8 jun. 2011, p. 9) em sua pesquisa:

[...] No convívio com conhecimentos que referendam os interesses e necessidades jovens e adultas, o alunado com diagnóstico de deficiência mental pode encontrar no CIEJA¹¹⁶ a oportunidade de compartilhar com os colegas formas de significar o mundo, a pouca escolaridade, a condição jovem e adulta e, como parte dela, o ingresso ou a volta à escola.

Contudo, essa possibilidade não encontrava espaço nas demandas da vida de Robinho. Ele de fato poderia ter sido beneficiado pelo convívio junto aos colegas da EJA, todavia essa possibilidade, para ele, somente seria realizável num espaço onde a EJA fosse oferecida no diurno, como no caso do supracitado CIEJA, ou se, de algum modo, Robinho e sua família se lançassem a esse enfrentamento. Porém, tal enfrentamento foi iniciado por ele após meses afastado da escola, porque não encontrava vaga no diurno, cedendo a sua matrícula no noturno. E essa cessão acabou por levá-lo a estar na escola sem dela tomar parte. Ele dormia. E, ao acordar, reivindicava seu verdadeiro direito à *escola*. No entanto, sua reivindicação aparecia aos olhos de todos ali como surtos, como crises cuja base estaria nele mesmo, em seu laudo, em seu corpo, e não na situação em que ele era colocado.

Os surtos de Robinho eram uma maneira de se fazer entender, de ser escutado. A forma é violenta, constitui uma guerra em que se estabelecem *lados*, e que o lançava ao lugar do

¹¹⁶CIEJA é a sigla de Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, constituindo instituições localizadas na cidade de São Paulo, que oferecem o curso de ensino fundamental – articulado à educação profissional – a pessoas com idade superior a quinze anos de idade, nos turnos do diurno e no turno noturno. Outras informações estão disponíveis no endereço <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/eja/legislacaoieja.aspx>.

Mesmo, o louco, o agressivo, o monstro, ou seja, exatamente de onde ele queria se libertar. Lévinas (2008) nos leva a compreender que a guerra é a própria dissensão da moral humana. Nela se anulam os preceitos morais que se afirmavam não somente intransponíveis como ainda motivo de inscrição legal, como o assassinato. Pratica-se uma outra razão, que se opõe aos fundamentos morais até então condutores do sujeito, ou do grupo social que a declara. Mas essa violência só se torna possível à consciência moral porque esta acredita que "[...] a certeza da paz domina a evidência da guerra [...]"¹¹⁷ (LÉVINAS, 2008, p. 6). Nessa certeza, abre-se o ataque, mas não o ataque a um Outro, e sim à totalidade do ser do outro, pois "A face do ser que se mostra na guerra se fixa no conceito de totalidade [...]"¹¹⁸ (2008, p. 6). É essa visão da totalidade, lançando rostos à multidão, que autoriza que o que se dá à sua frente no agora seja sacrificado em nome de um projeto de futuro.

Entretanto, é preciso estar alerta, pois "[...] toda guerra se serve de armas que se voltam contra aquele que as domina [...]"¹¹⁹ (LÉVINAS, 2008, p. 6). O seu ato – ato responsivo – que vai, como nos diz Lévinas (2008, p. 6), "[...] destruir toda possibilidade de ato [...]"¹²⁰, seria o da superação de um Mesmo que não é ele. É também na guerra de Robinho que se encontram as armas que o protegem, destruindo-o, ou o destroem, protegendo-o. E não seria de outra forma compreendida, em Robinho, uma iniciativa de guerra por um projeto de paz futura, pois é retornando ao Mesmo localizado na totalidade de deficiente-louco-agressivo que ele enfim consegue uma vaga no vespertino. Veja você que somente após esses chamados surtos Robinho é remanejado de turno. A vaga que não havia antes passou a existir após a guerra. Trazendo-lhe paz? Não. Como nos lembra Lévinas, a guerra destrói toda a possibilidade do ato exatamente porque nos lança ao lugar que não desejamos pertencer. Robinho ganha esta guerra, ou esta batalha, mas, ganhando, fixa-se sobre a totalidade do perigoso monstro.

Vemos que as *armas* daquele jovem se voltaram contra ele mesmo. Chegar ao vespertino não lhe conferiu a possibilidade de um rosto, da desejada alteridade na relação ética. Somente com a chegada de uma nova professora, do 5º ano, já na saída de Érica da direção, é que Robinho encontra uma carteira. Érica conta que "[...] ela chegou depois. Ela já tinha feito um trabalho com crianças deficientes em Longe. Ela aceitou o Robinho e aí o Robinho na sala dela fazia a atividade". É preciso atentar para o fato de que a nova professora, assim como Érica e a *boa*

¹¹⁷ “[...] la certitude de la paix domine l’évidence de la guerre [...]”.

¹¹⁸ “La face de l’être qui se montre dans la guerre, se fixe dans le concept de totalité [...]”.

¹¹⁹ “[...] toute guerre se sert déjà d’armes qui se retournent contre celui qui les tient [...]”.

¹²⁰ “[...] détruire toute possibilité d’acte [...]”.

professora Laurinda, são professoras que já haviam trabalhado com pessoas com deficiência. No caso de Érica e Laurinda, eram professoras cuja formação indicava habilitação em Educação Especial.

O que os relatos nos sugerem é que quem estende a mão a Robinho, ao menos na sala de aula, é quem já trilha os caminhos da educação especial, é quem se subjetiva mestre da educação especial. Isso fica evidente no caso de Robinho. As entrevistas naquela escola foram respondidas por duas auxiliares de serviços gerais, a pedagoga do vespertino, que também realizava trabalhos na Educação Especial e a pedagoga do matutino, que entrevistei diretamente quando fui apresentar a pesquisa à escola. Observe que não havia nenhum professor respondendo por Robinho; e nem a diretora e nem a outra pedagoga do matutino responderam por ele. Parece-nos que quem não está subjetivado professor especialista entende que o necessário discurso do não-preparo obtempera o do não-ensino. No entanto, vale observar que o discurso do não-preparo, para os professores que se manifestaram nesta pesquisa, no caso da escola frequentada por Mariana, se sobrepõe, ou mesmo toma o lugar de um discurso que se destacava, que é o discurso do *não-lugar*. Há pouco tempo, o discurso do não-preparo existia, sim, porém quem se sobressaía era o “aqui não é lugar para o deficiente”. Agora, destaca-se “aqui não estamos preparados para receber pessoas com deficiência”. A diferença pode parecer sutil, contudo é significativa, pois diz: “Aqui é lugar para pessoas com deficiência, sim, mas não vamos – porque não estamos preparados para – recebê-las”. Apresenta-se um efeito tanto da campanha *inclusivista* apoiada e difundida pela mídia quanto da força da lei que vem paulatinamente se impondo em diversas esferas sociais, embora numa imposição sinuosa, como será visto mais adiante.

Por outro lado, a substituição ocorreu apenas no discurso da educação, dos professores, do quadro pedagógico. As auxiliares de serviços gerais da escola de Robinho são unânimes e uma afirma: “*Eu acho que ele deveria estudar em uma escola adaptada [sic] a ele*” (grifo nosso). Entendamos, a escola deve ser adaptada a ele, mas não aquela escola. Ela fala de escolas especiais, e a outra colega de trabalho justifica: “*Ele deveria esta [sic] em um lugar apropriado! Porque auteração [sic] de humor*” (grifo nosso). Ora, se a legislação e os cursos de formação dos profissionais da educação impõem a estes o discurso da inclusão escolar, os apelos da mídia – nas novelas televisionadas e propagandas – não conseguiram, ainda, chegar à *anormalidade* de Robinho.

O que se observa nas trajetórias escolares aqui trazidas é que a recusa em estar face-a-face com o rosto do Outro toma, via de regra, o caminho de uma totalidade. A totalidade se manifesta como uma marca, algo que fica impresso sobre o sujeito, um estigma, como dito por Goffman (1988). É assim que suas matrículas são recusadas. No caso de Mariana, por exemplo, a cadeira é uma marca que se antecipa ao seu rosto. No entendimento da pedagoga Ana Clara, “*A cadeira assusta mais que qualquer outra coisa*”. E o assombro que pode causar a cadeira está na responsabilidade que ela traz sobre quem está nela, como explica Ana Clara: “*Essa cadeira mostra o quê? Mostra que eu vou ter que ter um comprometimento, talvez em ter que guiar, em ter que empurrar, em ter que movimentar, eu vou ter que trocar de lugar, e isso tudo, a pessoa já deu o olhar...*”.

Para Mariana, a cadeira é a barreira para o seu acesso à escola. Para Robinho não há cadeira, mas há ele, sua fala, sua dificuldade de entendimento que, quando não lhe impedem o acesso, apoiam o discurso da impossibilidade de sua permanência. Foi, por exemplo, o que levou Francisco, o diretor da Centro, a conseguir a saída de Robinho. O diretor fez um relatório e encaminhou para a Secretaria, onde se lia a inconveniência de ter um aluno como ele na escola. O relatório, que deixou a mãe de Robinho constrangida e indignada, foi inclusive utilizado na Escola Centro, como ela observa:

“Parece que o Francisco não aceitava ele, que era o diretor de lá... Não aceitava ele, minha filha [...] esse Francisco, aí... arrumou bagunça... Ih, minha filha, ele botou tanta coisa numa foia, aí... Deu lá... as menina leu, lá em cima, lá [Escola-de-Bairro-Vizinho]. Botou tanta coisa na folha... Elas [técnicas da Secretaria de Educação], lá em cima, também, elas fizeram um papel muito chato. Elas escreveu uma foia, minha filha, de um monte de coisas e mandou pro... pro médico, lá. Os médicos até perguntaram, na cara do Robinho, se Robinho usava pedra. Pedra, esses negócio... de droga... na cara dele, porque quando ele toma esses remédios, ele fica dopado, mesmo, fica uma coisa que fumou... essas coisas”.

Na verdade, *esse negócio... de droga* foi o que a mãe ficou menos constrangida em dizer, porque *tanta coisa numa foia, aí...* expressa que muito não será dito, exatamente pela consternação que causa a dona Caroline. Eu já tinha uma ideia sobre o que poderia significar *tanta coisa* por conta da entrevista que eu havia feito com Lidiana, na qual ela conta que “[...] o diretor dizia que ele ameaçava com faca, que fazia e acontecia, que se masturbava... Até eu falo com a minha coordenadora: a única escola, do Brasil, que todo mundo se masturba é lá?”. Acontece que Francisco já havia procurado afastar outros alunos, ditos problemáticos, alegando, dentre outras coisas, que eles se masturbavam. Ora, reencontramos aqui a polivalência do masturbador que Foucault (1999) nos trouxe a conhecimento. Como pudemos

compreender, a masturbação foi por muito tempo utilizada como justificativa para a autorização de práticas disciplinares sobre o corpo do masturbador. Práticas disciplinares, é claro, redundavam em castigo, em cerceamento da liberdade no acesso aos espaços coletivos.

O masturbador compunha bem o perfil do anormal que se endereçava, por Francisco, a Robinho. O universal e polivalente masturbador, se não é mais a causa para quase todas as doenças, não deixou de constituir argumento para o afastamento de um sujeito ameaçador. Nas palavras de Foucault, “[...] A masturbação é o segredo universal [...]”¹²¹ (1999, p. 55), ou, neste caso, a chave universal que, por difícil de ser provada, mantém sob dúvida o que sequer deveria ser posto em questão por aquele diretor. Porém, como disse Lidiana, a masturbação era argumento frequentemente utilizado por Francisco e sobre vários alunos. É claro que os vários alunos *acusados* nem sempre atendem a alguma categoria de deficiência, todavia certamente estão empurrados ao ser da anormalidade por conta da já debatida universalidade da masturbação. O masturbador, que se associa ao monstro, encontra-se parasita na pele de Robinho, alimenta-se de sua existência como pessoa com deficiência, pessoa *anormal*, impondo-lhe uma totalidade da qual ele consegue desvencilhar-se por fatos – pois não há qualquer menção de outra pessoa, seja na Escola Centro ou na Escola-do-Bairro-Vizinho ou mesmo na escola de Longe –, mas da qual ele é de toda forma cruelmente atingido, ainda que seja para negá-la, por exemplo, quando *as meninas* leem o relatório para sua mãe.

Já na Escola-do-Bairro-Vizinho ele não era o masturbador, embora não abandonasse o ser do monstro, como se pode ler nas palavras de Érica:

“E as pessoas criaram muito receio, eu acho que é isso... Eu mostrava pra elas que ele não era um monstro. Porque as pessoas enxergavam Robinho como um monstro... Elas falavam assim: 'Olha! Ele é um monstro! Ele quebra tudo! Ele agride!', e ele nunca agrediu ninguém”.

Ele nunca agrediu ninguém. Ora, Érica sabe que o receio das pessoas não é, de todo, infundado. Na verdade, ela mesma temia suas reações:

“[...] as mães ficavam todas na porta da escola, com medo de Robinho. E aí eu mostrava que Robinho não era aquilo. Lógico que eu tinha medo do Robinho ter um surto dentro da escola, machucar as crianças! Então, eu tinha essa preocupação! Eu era a sombra do Robinho. Durante a tarde, eu era a sombra do Robinho”.

Mais a fundo, Robinho uma vez chegou a levar uma faca para a Escola Centro para *matar o*

¹²¹ “[...] La masturbation est le secret universel [...]”.

diretor, que foi o que projetou sua saída definitiva de lá. Quando começou a frequentar a Escola-do-Bairro-Vizinho, ele tinha surtos que atemorizavam Érica, o que se pode ver também no relato de Lidiana: "*Ele jogou pedra na lâmpada... ele balançava o portão... querendo entrar... [...] aí, ela [Érica] ligou desesperada [para a Secretária], que ele estava balançando a grade, gritando...*". Depois dessa *crise*, como fica denominada a ação de Robinho, ele voltou a levar uma faca para a escola, dessa vez a Escola-de-Bairro-Vizinho, novamente para matar o diretor. Para ele, quem o estava impedindo de estudar à tarde, de entrar na escola à tarde, era Francisco. Ele não entendia Érica como diretora, porque ela era *boa*. Mas algum *mau* estaria ali dentro e seria o diretor. Era preciso matá-lo. Não para extinguir sua responsabilidade sobre ele, o que seria um dos aspectos que Lévinas (2007a, 2008) nos apresentava quanto ao assassinato do Outro, mas, numa outra faceta do assassinato compreendido em Lévinas, para descontinuar o sofrimento que sua existência provocava.

No entanto, Érica afirma: "*Ele nunca agrediu ninguém*". Temos o desejo de Érica de eliminar a agressão colidindo com o desejo da escola em torná-lo todo-agressão. Robinho já agrediu, sim, quando foi provocado por um aluno, "[...] *por causa de uma brincadeira de mal [sic] gosto entre ele e um colega dele*", como relata uma auxiliar de serviços gerais da escola. Mas agrediu como outros alunos na escola agredem e nem por isso são monstros. Todavia, Robinho traz a história do anormal consigo e nela fica marcado tanto o potencial masturbador quanto o efetivo monstro.

Uma vez que a matrícula acontece, as impressões vão se desfazendo, e para ambos os jovens. O que antes era medo vira simpatia. Contudo, esse medo que vira simpatia não os retira de pronto da totalidade do deficiente. Apenas lança-os para o lado *aceitável*, o infantil, ingênuo e frágil. Para aqueles a quem Robinho conseguiu impor não seu rosto, e sim sua presença, ele passa a ser compreendido como dócil, ajudador e criança.

Porém, veja, não quero dizer que Robinho não fosse *bom*, ou que não fosse infantil em muitos momentos. O que quero dizer é que Robinho não se transformou no *bom menino*, ele já era. Assim como ele assumia, *nas circunstâncias*, o lugar do monstro, num ataque que se voltava para si mesmo, ele também assumia, *nas circunstâncias*, o lugar do bom menino. Nesse aspecto, volto sua atenção para o que víamos em Marx, e mesmo peço licença para retomar a citação onde líamos que "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua própria escolha e sim sob aquelas com que se

defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX apud SAVIANI, 2004, p. 26). Não estaria, portanto, Robinho, ora tocado por circunstâncias que tiravam dele a possibilidade do papel do bom menino, ora tocado por circunstâncias que o deixavam à vontade para exercê-lo? E não estariam, da mesma forma, tais circunstâncias tocadas pelas mais contraditórias apresentações contidas na totalidade da deficiência, ou da anormalidade que se punha sobre ele? E, por fim, não estaria esta totalidade tocada pelas variações que a história, que o passado humano, inscreveu sobre a pessoa anormal?

Penso que o jogo das circunstâncias, então, não necessariamente fazia um duplo Robinho. Ele não era nem *o* bom, nem *o* mau. Ele era os dois, ambas as subjetivações poderiam ser dadas sobre ele e quantas outras ainda pudessem atingi-lo que não se reduzissem àqueles adjetivos. Mas isso não é privilégio de Robinho. A visão unilateral que procura possuir o ser do sujeito acompanha a todos nós. *Ser bom* costuma ser entendido como *não ser mau*. E ser mau é o oposto de ser bom. Talvez por isso mesmo Lévinas (2007a) nos chame atenção para a *aventura de ser*. É porque somos tudo isso: bons e maus. Não somos, mas existimos. E a existência do *existente* acontece a todo o momento, afetada pelas circunstâncias, porém também as afetando, pois que não se deve esquecer que *Os homens fazem sua própria história*. Nesse entendimento do *fazer* do sujeito, tanto Marx quanto Foucault e Lévinas nos alertavam sobre a formação do sujeito: histórico – em sua totalidade e infinitude – e social, um ser político. E é nas relações nas quais ele vai se subjetivando esse ser histórico que ele também transcende o ser, resistindo-lhe e resistindo às condições que o engendram.

Quem acolhe é acolhido; quem mata também morre

Notemos que não é somente na escola que se procura matar o Outro. Desde o nascimento de Mariana, por exemplo, indica-se a anulação de seu ser, como no caso da enfermeira que avisa que Mariana *Nem vai vim!*, ou, antes mesmo da enfermeira, a própria família que anula seu estado de nascimento, negando-a não como filha, mas como pessoa com deficiência. A mãe de Mariana relata que a filha ficou no hospital por nove meses, devido aos problemas orgânicos que apresentava. A mãe, por sua vez, ficava internada com alguma frequência, nesse espaço de tempo, pois se mostrava muito sensível à situação, situação que foi escondida pela família e pelos médicos o quanto puderam:

“*Eu não sabia... eles [família] não falaram... Esconderam! Então, em hospital a gente faz*

amizade, né, com outras pessoas. Aí eu via as mães levar as crianças pra dar mamá, aí eu perguntava: 'Gente, e meu neném, não vai vim não?'. Aí a faxineira lá, da limpeza, falou: 'Seu neném? Hm! Te contaram não? Ih! Nem vai vim! Nasceu toda deficiente! Da cabeça até os pés!'. Aí ali eu não vi nada. Eu fui acordar eu tava dentro do CTI”.

Ora, mais uma vez, a toda-deficiente que se impõe a Mariana retira dela a possibilidade de ser *Outra*. E a totalidade de Mariana não se expressava somente para os que procuravam *poupar* a mãe. Quando pergunto a ela, mãe, o que pensou quando ficou sabendo da deficiência da filha, surpreendo-me com um assassinato agora em uma dimensão mais sensível, a morte saía do plano moral para habitar o real:

“Na hora que o médico falou assim: 'Olha, isso aqui só Deus! Aqui tá o papel do Apae e você... tenta ver, né, se ela vai andar, né? Porque, pelo jeito, aqui...'. Aí nas ruas, assim, que eu passava, que eu via aquele monte de carro, carreta, eu pensava assim: 'Ah, eu vou me matar... Eu vou se jogar debaixo da carreta, eu e ela, não tem ninguém aqui mesmo... Aí nós morre, aí não vai ficar sofrimento nenhum...'. Aí na hora que eu caminhava pra ir sempre tinha um pra puxar no meu braço”.

É preciso que nos indaguemos quantas e quais mortes haveria ali: a morte da filha e da mãe ou a morte de sua responsabilidade para com o Outro que ela enxergava apenas em sua totalidade, o ser deficiente? Ela, decerto, não desejava a morte da filha, mas a descontinuidade de sua existência. Voltando a Lévinas (2008, p. 6), temos que “[...] a violência não consiste tanto em ferir e em destruir, consiste mais em interromper a continuidade de pessoas [...]”¹²². No entanto, aquela descontinuidade, para ela, mãe, a que gera o Outro, só era possível no ato máximo, no plano material, o corpo. Não lhe seria possível situar-se apenas no ser vivente e assassinar pelo desconhecimento, pela indiferença. Seus laços sanguíneos, por demais associados à experiência sensível, exigiriam dela ou a responsabilidade sobre o Outro que ela desejava descontinuar, ou a morte daquela que a única descontinuidade se daria pela morte do corpo. O filho, nesse *espectro do real*, já não é mais o terceiro que nos anunciava Lévinas (2007a). Ele é o Outro que eu não quero fecundar, que eu não queria ter gerado, é aquele que não quero como herdeiro, em quem não quero me eternizar.

Por outro lado, não poderíamos deixar de pensar o que seriam aqueles a lhe puxarem pelo braço, a impedirem seu ato. Seria a responsabilidade pelo Outro que estaria contida naqueles braços? O que impediu o assassinato? É possível desde já considerar que o assassinato, ou o retorno a ele, ficou impedido também pela própria deficiência. Porém, já não mais a deficiência *na* filha, mas a deficiência em *outros*, também sem rosto:

¹²² “[...] la violence ne consiste pas tant à blesser et à anéantir, qu'à interrompre la continuité des personnes [...]”.

“[...] Aí eu ficava com aquela coisa... só que... quando eu cheguei no Apae... que... que aquelas crianças amorosa veio receber ela, no meu colo, como amiguinha, né, que é assim, lá... Aí vinha criança sem o céu da boca, uma menininha com cabecinha desse tamanho e corpo grande, o outro lá sem orelha, sem a parte da língua... Eu falei: ‘Meu Deus! Mariana é normal! Minha filha é normal!’ Aí eu comecei a gritar: ‘Minha filha é normal!’ Aí, que que aconteceu? A psicóloga veio logo conversar comigo, né?, porque viu aquele alvoroço, aí eu falei: ‘Nossa! A minha filha é normal! É normal! É normal! É normal!’ Aí eu tomei água. Aí ela: ‘O que, mãe, que você tá pensando?’ Aí eu falei: ‘Ah, eu vim pra cá pensando em se jogar debaixo do carro, mas quando eu entrei aqui eu fui recebida com tanto amor, eu mais a minha filha...’. Aquelas crianças com problema mental: ‘Me dá! Me dá que eu seguro [o bebê]!’. Aquele amor que... eu me senti assim: ‘Ah! Eu tô no paraíso! Vou fazer isso nada! Minha filha é muito normal!’ Oitava pras outras mães, assim...”

Matar a filha, portanto, seria matar a deficiência da filha; seria matar um passado que já nasce com ela e um futuro de dificuldades e humilhações. Numa forma menos extrema, a mãe de Robinho também procura sua descontinuidade. Eles tinham o hábito de acorrentar Robinho sempre que ele estava em crise, uma forma de prendê-lo, de paralisá-lo, e de proteger-se dele também. No entanto, *talvez*, talvez pudesse haver em algum pequeno momento, num pensamento muito íntimo, que – novamente talvez – não fosse compartilhado nem com quem o pensa, o desejo de um *estancamento* definitivo:

“[...] no dia que eu estive lá [– relata Lidiana –], eu vi uns... uns instrumentos que eles deixaram próximo a Robinho, mas não deu para entender o porquê. Era uma... uma faca... e uma tesoura... não [...]... um martelo... perto dele. Aí, eu não entendi por que... Eu perguntei: ‘Por que?’ Aí, a irmã falou para Érica que eles tinham esquecido lá... de repente esqueceu. Mas será que esqueceu? Então, essas coisas, assim... foram me deixando num estado... que eu fiquei em pânico. Porque eu não sei... se para a família ... é interessante que ele... ou se eles acreditam ou não que ele pode ter uma vida... ou, de repente, se ele não estiver mais, vai ser melhor... não sei. Mas, como deixar? Se uma pessoa está em crise, a lógica é você tirar tudo o que é cortante, tudo o que machuca de perto. Ou realmente foi esquecido? De repente, foi!”

Lidiana tem razão. Jamais saberemos por que motivo a faca e o martelo estavam no quarto, um quarto vazio, sem móveis, onde só havia ele, as correntes, a faca e o martelo. Resta-nos acreditar no que não podemos negar. Aliás, a confiança integra o reconhecimento do Outro em sua diferença. O reconhecimento consistiria em saber que só posso conhecer o Outro pelo Outro, por ele mesmo. Seu conhecimento passa por seu intermédio, é reconhecimento. E conhecimento requer, sobretudo, confiança. É preciso confiar na declaração do outro, pois sobre ele não se pode ter certeza. Como diz Critchley, “[...] O fim da certeza pode ser o início da confiança” (apud HADDOCK-LOBO, 2006, p. 18).

É certo que quando Lévinas nos traz a palavra como elemento chave para o reconhecimento do Outro, nos indica que, para conhecermos o Outro para além de sua totalidade, ou seja, para

reconhecer-lhe Outro e não o Mesmo, é necessário falar-lhe, escutá-lo, compreender como ele se apresenta. Contudo, quando a palavra que o Outro usa para se apresentar parece não coincidir com os eventos de sua aventura de ser, penso que talvez essa palavra indique a si mesmo enquanto possibilidade, enquanto desejo, e desejo de que o próprio desejo fosse outro. Se a faca e o martelo guardavam uma *intenção*, essa intenção não seria entendida como apropriada nem por aqueles que poderiam, *talvez*, tê-los deixado lá. A mãe de Robinho, por exemplo, não procura esconder o fato de acorrentá-lo. Na verdade, a concepção que ela tem é ambígua, pois, se por um lado ela afirma ter autorização da polícia para amarrá-lo, por outro ela tem medo de ter de responder judicialmente por isso:

“Aí, minha filha, quando ele dá esses negócios aí, primeiro ele quebrava as coisas dentro de casa. Dentro de casa ele não quebra nada, ele vai pra rua. Aí, ele sai pra rua e onde que ele achar pedra, ele taca em cima da casa. Só controla quando Deus quer, mesmo. Aí, deixo tacar. Deixo tacar... Tem vez que... De primeiro, amarrava ele. Aí, pedia ao pessoal da rua e amarrava ele. Eu tenho um menino que é polícia, também. Quando ele tava em casa, ele descia e amarrava. Ah, mas depois eu falei: ‘Eu vou amarrar mais é nada! Vou deixar nas mãos de Deus’. E os pessoal da rua também não quis mais amarrar. Uns ficam com dó, outros ficam com medo, porque... com medo da polícia chegar e prender, porque dizem que é crime, né? Mas eu tenho ordem das polícia, se ele começar a fazer bagunça dentro de casa, o policial falou assim que pode amarrar! Mas nós tem medo do juiz, né, do juiz processar a gente”.

Vê-se que essa é, para ela, a única forma de dominá-lo, funciona quase como uma receita de culinária: “*É negócio de dez minutos, de quinze minutos, você pode desamarrar que tá bom*”, diz dona Caroline. A família sofre e procura uma forma de ajudar e de ser ajudada, mesmo que, como Robinho, essa forma se volte contra ela mesma, como no caso de responder a um processo judicial. É a forma que está ao alcance da compreensão deles. Volto a dizer, a mãe é analfabeta, teve o marido assassinado e está imersa numa cultura que tanto se associa aos discursos de paz quanto de violência, ou da paz pela prática da violência. Acorrentá-lo não seria lido então como prática da violência, exatamente, e sim como prática de um sistema de necessária proteção. Por outro lado, aqueles que procuram se proteger não perdem de vista que o ato de proteção implica uma leitura de violência aos olhares externos, mas, ainda assim, exprime-se um sacrifício do agressor ao agredido, pelo projeto de paz futura de que falávamos, em que se pretende a descontinuidade de uma faceta da vítima ameaçadora. E não estaríamos, portanto, numa experiência onde o agressor final é a vítima inicial e a vítima final é o agressor inicial? E se é assim, é porque a violência da guerra procura fazer com que as pessoas executem “[...] papéis onde elas não se encontram mais, a lhes fazer trair, não

somente engajamentos, mas sua própria substância [...]”¹²³ (LÉVINAS, 2008, p. 6).

E quais elementos se conjugam na guerra posta sobre o ser da deficiência? Acredito mesmo que a responsabilidade sobre aquelas correntes esteja no meu ser histórico, não somente quando me vejo profissional da educação especial, porém, sobretudo, quando me vejo professora, aquela que procura trazer, pela educação, o conhecimento que poderia ter feito com que aquelas correntes jamais tivessem existido; ou no ser histórico da medicina, que nunca orientou aquela mãe sobre como proceder nas crises, chegando inclusive a passar medicamentos sem que ele sequer tivesse sido consultado; ou no presente e no passado dos poderes executivo, legislativo e judiciário, que não oferecem ou não garantem o devido acompanhamento a Robinho, seja na saúde, seja na educação. De toda forma, a família que mata está igualmente morrendo, como também entende Lidiana:

“[...] a gente sempre recrimina. Eu fiquei chocada com o que eu vi, sim, mas daí, depois, eu refletindo em casa, voltou tudo a minha mente, eu me fixei no semblante da irmã... cansada... cansada. É uma jovem, e eu vi que o fato de ele estar acorrentado não é uma maldade, é a única forma que eles... é... conseguiram, para na hora da crise ele não sair pela rua, ele ficar em casa até tomar o remédio. Então, na realidade, não é uma punição. Foi o meio que eles conseguiram para Robinho poder ficar dentro de casa... porque ou ia para Bairro-de-Longe, saía... só voltava à noite, eles nem sabiam... ou ele ia lá para a Escola-do-Bairro-Vizinho. [...] O olhar dela [irmã de Robinho] mexeu muito comigo, porque era um olhar de sofrimento. E os gritos dele [...] não é fácil. E o medo dela, de soltar e ele sair correndo para a escola [...]”.

Sem dúvida, o sofrimento daquela família provoca ações que se lhes apresentam como possibilidade à paz almejada. A pedagoga do turno matutino, por exemplo, diz: “A mãe chegou a dizer que levassem ele preso, que a escola fizesse alguma coisa, porque ela já não aguentava mais ele dentro de casa”. Porém, o sofrimento que passa aquela família não pode ser simplesmente compreendido como *dela*, assim como a responsabilidade sobre Robinho, ou sobre tamanhas dificuldades com aquele sujeito. Acredito que todos nós, *humanos*, estejamos de algum modo implicados ali, porque também somos o Infinito Outro, porque também o nosso ser guarda, transforma e *carrega* história. Portanto, se a infinitude do Outro nos atinge, a nossa infinitude é igualmente responsável pela dele. Não podemos deixar de retomar que a responsabilidade para com o Outro se coloca nos primeiros raios da relação onde se estabelece a ética da alteridade, pois “[...] O encontro do Outro é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo que é, sem dúvida, o nome

¹²³ “[...] des rôles où elles ne se retrouvent plus, à leur fair trahir, non seulement des engagements, mais leur propre substance [...]”.

austero disso que se chama amor do próximo, amor sem Eros, caridade, amor onde o momento ético domina o momento passional [...] ¹²⁴” (LÉVINAS, 2007a, p. 113).

É necessário que percebamos, ainda, que se é pela totalidade do ser deficiente que ocorre o assassinato de Mariana e de Robinho, esse assassinato não se apresenta como exclusividade ao ser deficiente. É, de fato, todo aquele que não é visto como Outro, a quem se nega a humanidade, a quem não se faz justiça, e extraviam-se os direitos perante a fraqueza do Outro. Ora, não estaria essa justiça, ou essa falta de justiça, denunciando a falta da responsabilidade que caberia a nós, humanidade? Novamente em Lévinas (2007a, p. 114) entenderemos que “[...] é sempre a partir do Rosto, a partir de minha responsabilidade por outrem, que aparece a justiça [...] ¹²⁵”. Sem a visão do Rosto não há responsabilidade e sem a responsabilidade não há justiça. O Outro permanece na fraqueza da indigência.

Se a mãe de Mariana cogitava a própria morte e a morte da filha e, da mesma forma, a mãe de Robinho o acorrentava com uma faca ao lado, elas eram igualmente assassinadas em diversas esferas. Estas mães, nem nesses momentos, não são simplesmente algozes. Não simplesmente desejam a descontinuidade do ser – da totalidade – dos filhos. Elas também são assassinadas, às vezes mais, às vezes menos discretamente, por outras pessoas que também não as reconhecem pessoa e por elas não se responsabilizam, ou sequer realizam o que seria de sua obrigação. Temos na mãe de Robinho uma pessoa analfabeta. Foi preciso que ela pressionasse o polegar para assinar o termo de consentimento livre e esclarecido desta pesquisa. Sequer o próprio nome lhe foi ensinado. Não podemos deixar de ver aí a negação que recaiu sobre ela. Mulher pobre, dona Caroline apresenta aos olhos de muitos o ser da mulher associado ao ser da pobreza. Haveria como dizer que seus direitos à participação no conjunto social em suas formas mais amplas não foram negados? E, percorrendo a mesma via, o que dizer da mãe de Mariana, que teve o primeiro parto realizado pela faxineira do hospital?

“Ó, a minha primeira filha... foi [parto] normal. Eu fui chegando, aí eu deitei, o médico falou: ‘Ah, eu vou tomar café, daqui a pouco eu venho!’. Quem fez meu parto foi uma faxineira. Eu até falei: ‘Ai, meu Deus, meu filho vai nascer cheio de bactéria do hospital...’, [por]que ela tava limpando, aí na hora que a criança saiu ela pegou e foi cortando... Quando o médico chegou a neném já tava embrulhada!”. Eu pergunto, então, se o médico demorou, ou se a criança nasceu logo que ele saiu: “Eu tenho pra mim que ele demorou bastante naquele café dele! Porque quando ele chegou, a faxineira já tava

¹²⁴ “[...] La rencontre d'Autrui est d'emblée ma responsabilité pour lui. La responsabilité por le prochain qui est, sans doute, le nom sévère de ce qu'on appelle l'amour du prochain, amour sans Éros, charité, amour où le moment éthique domine le moment passionnel [...]”.

¹²⁵ “[...] c'est toujours à partir du Visage, à partir de la responsabilité pour autrui, qu'apparaît la justice [...]”.

com a neném embrulhada, já!”.

Como não entender o seu assassinato, pelo médico? Como compreender sua saída e demora perante o nascimento de uma criança que, legalmente, estaria sob sua responsabilidade? Mas a mãe de Mariana também *era a mulher pobre*, seu gênero e condições sociais e econômicas lhe compunham uma totalidade. Se ela não fez uso do polegar para assinar seu nome, acabou recorrendo ao marido para saber qual era seu nome completo, o que assinar, para além de mostrar alegria e alívio quando me ofereci para preencher o local e a data do termo de consentimento, oferta feita pela compreensão de sua angústia em repetir para si mesma: “Perto”, como se estivesse se indagando como iria escrever aquele nome.

Note que não tratamos aqui sequer da ética da alteridade, do encontro com o Outro. Não estamos reclamando o Outro enquanto próximo, exatamente porque no caso da mãe de Mariana, ainda precisamos reclamar a própria responsabilidade legal, a obrigação contida no trabalho alienado, o contrato. Mas penso que poderíamos, mesmo, trazer já o humano. Por onde passa o cuidado de si daquele homem, isso ficaremos sem saber. Quais assassinatos ele pode ter sofrido habitando o ser do homem e do médico, também não saberemos. Mas definitivamente ele não entende esse cuidado como cuidado para com o Outro, responsabilidade para com o Outro, o terceiro, o diferente dele Mesmo, que também é o próximo que foi distanciado pela própria religião, ao se associar com o individualismo de que nos falará Marx (2004) em outro momento das análises.

E, se nos salta aos olhos o assassinato pelo médico, não podemos deixar de perceber a responsabilidade que a faxineira toma para si. Ela poderia ter saído do acontecimento. Mas, sair do acontecimento, esquivar-se da responsabilidade, é para ela apenas uma alternativa teórica que eu-pesquisadora lhe ofereço. Contudo, minha alternativa teórica não poderia tocar-lhe os sentidos, porque ela, nas suas formações mais diversas da existência, já estava implicada, por si mesma, naquela ação. A faxineira também poderia ter, é fato, chamado outro profissional. Porém, para um médico de tal comportamento, pode-se supor que ela entendesse ser melhor auxiliar no parto a correr por socorro. Ela, como aqueles que puxaram o braço da mãe de Mariana, entendeu-se responsável por aquelas *pessoas*.

Lamentavelmente, as profissões parecem estar formando o técnico, e não a pessoa que domina a técnica, o saber, para uma aplicação ética, porquanto sempre direcionada a vida em sociedade, qualquer que seja o *trabalho*. É o que podemos dizer também da médica da perícia

do Programa Mão na Roda, que jogou a perna de Mariana após tê-la elevado até a altura da cabeça da menina. Mariana segurou as pernas, obviamente com os braços, antes que estas caíssem e pudessem ficar mais prejudicadas. No entendimento de Mariana, a médica realizava tal procedimento para certificar-se de que a candidata ao serviço oferecido pelo Programa de fato não poderia andar, o que é particularmente curioso, posto que as pernas de Mariana se encontrassem significativamente atrofiadas e menores que o necessário para realizar o equilíbrio e a locomoção do corpo. Assim, ou a formação da médica não a habilitou nem no saber necessário ao exercício da profissão ou ela abusivamente se aproveita da dor (por ter os movimentos limitados) e da esperança (em conseguir ser atendido pelo Programa) do Outro para lançá-lo a profundas humilhações. Humilhações estas que não se limitam ao exame, mas se estendem por todo o processo, como relata Mariana:

“Ela [a médica] que... que me desanimou... Eu não queria nem fazer mais... carteirinha nenhuma”. A mãe reforça: “Nossa, ela ficou muito abatida. Aí meu marido foi lá...”. Quem interrompe, dessa vez, é Mariana, alterando o tom de voz, tornando-se mais agressiva: “E ela fez bastante hora! Ela pedia cada tipo de laudo diferente! Ela pedia laudo das pernas... Aí eu ia na doutora das pernas, o doutor que cuidou de mim, é... ortopedista, né, levava pra ela o laudo do ortopedista. [Mariana retoma a fala da médica:] ‘Não! É o laudo da pediatra!’. Aí pegava o laudo da pediatra e levava pra ela. [Mariana retoma a fala da médica:] ‘Não! É laudo de outras coisa! É laudo do problema que ela tem! Eu quero o código do problema que ela tem’. Aí, levava o código do problema... [Mariana retoma a fala da médica:] ‘Não! Não é isso, não!’. Até que o médico que muito tempo cuidou de mim ligou pra lá, conversou, aí falou que ela tava fazendo hora... Aí que nós conseguimos! Senão...”. A mãe completa: “Porque aí ele falou: ‘Você vai obter a carteira pra ela ou vai esperar eu chegar aí com mais alguém?’”. A mãe relata que quando o esposo foi buscar a carteira, foi desanimado, desacreditado, mas voltou com a carteira. No entanto, Mariana reforça: “E pra entregar também ficou bastante dias! Toda vez que ia... [a carteira] num chegou...”. A mãe lembra que foi preciso que o médico ligasse novamente para a médica do Programa, então conseguindo a carteira.

Ora, mais uma vez temos aqui aquele que procura assassinar e aquele que assume a responsabilidade. Se a médica se recusava ao adequado exercício de suas funções e mesmo extrapolava seus poderes, o médico exigia-lhe a revisão de seus atos. Ambos da mesma profissão, contudo num espaço muito diferente no processo do cuidado de si de Mariana. Um oferece a mão, a outra lança suas pernas à queda. Talvez fosse porque o médico já acompanhasse a jovem há bastante tempo e a tivesse como rosto. No entanto, tendo em vista a experiência de Robinho com os serviços da medicina, seria possível que aquele médico permanecesse ausente de seu cuidado.

É preciso notar, em toda essa relação do cuidado de si, do cuidado pelo Outro, do assassinato

e da responsabilidade, algo bastante intrigante. Quando Mariana se queixa da médica do Programa Mão na Roda, pergunto se ela, ou sua família, não chegou a fazer uma reclamação à administração do Programa. Mariana responde:

“Ela fez isso lá e as pessoas que tava atendendo a gente, assim, que é especial, que tava atendendo a gente pegando documento, não tem?, a galera ri! A mulher que trabalha lá é cadeirante, ela danou a rir da minha cara!”. A mãe complementa: “Fez a maior humilhação com nós! E ela [a mulher que trabalha lá] em cima da cadeira!”.

O que se pode compreender de um sujeito que nega a si mesmo, ou que se esconde de si mesmo? Será ela, em sua percepção, tão *normal* quanto o “*Minha filha é normal!*” que a mãe de Mariana gritava ao ver os *outros*, os *outros anormais*? O que acontece para que uma pessoa cadeirante se regozije com a humilhação que outra pessoa cadeirante passa por conta de sua condição de cadeirante? Mariana tem uma resposta, não especificamente para essa mulher que compartilha a mesma condição, mas para todos que a destratam pela sua deficiência. Quando eu pergunto à jovem o que pode passar na cabeça de uma pessoa para apresentar tal comportamento, ela responde:

“Acho que elas não têm é nada na cabeça. É vazia. É oca, né? Aquelas pessoas que olha pra gente com olhar de deboche, pra mim, não têm coração. Aquela pessoa não servia pra ser um ser humano, não. São pessoas que eu acho que na infância sofreram... sofreu muito. Elas não aguentam ver uma pessoa feliz, ver a felicidade de uma pessoa. Ver uma pessoa alegre, aí ela se sente mal”.

Acaso não nos remeteria tal *cabeça oca* ao ser vivente, limitado a si Mesmo, e, por isso mesmo, *vazio* – ou estranhado – de si? Essa é uma questão que discutiremos um pouco mais em *Cuidado e acolhimento*. No momento, chamo atenção para um acontecimento especial do encontro com o rosto do Outro, com a imposição que o Outro representa a todo ser, que, entendida e criticada por Hofmeyr como passividade do ser, foi aqui exatamente capaz de apoiar os sujeitos viventes a se encontrarem em outro campo da ética: um princípio de acolhimento, um princípio para, digamos, uma reforma com vistas ao ser *pensante*. Empenhem-nos agora em perceber que o mal que se apresenta na figura do assassino – e não esqueçamos, possivelmente todos nós – vai deixando lugar ao sujeito ético na imposição do rosto do Outro. Veremos que Mariana e Robinho se impuseram e não foi mais possível deixar de ver suas faces, ou ao menos de reconhecê-los *diferentes*.

Da tempestade à calmaria [tranquilidade, uma quimera?]¹²⁶

Tratemos de observar aqui como a experiência, ou o milagre do fato, encontrada nas figuras de Robinho e de Mariana vão reconduzir a própria subjetividade, ou formação subjetiva, dos sujeitos que cruzam seus caminhos.

A possibilidade da desejada transcendência do ser é dada no que Lévinas (2007a) chama de milagre, “[...] Essa penetração de um sistema total em um sistema parcial que não pode assimilá-lo – é o milagre [...]”¹²⁷ (p. 26). Como nos diz o filósofo, o milagre rompe a consciência biológica, ele reside no fato, no acontecimento onde a exterioridade amplia os limites da consciência vital: “[...] O milagre rompe a consciência biológica, ele possui um estatuto ontológico intermediário entre o vivido e o pensamento. Ele é o começo do pensamento ou experiência”¹²⁸ (p. 26).

Temos, então, uma afirmação sobre a necessidade da experiência, da vivência, da imposição da exterioridade para a existência do pensamento, a morte do ser vivente. É, portanto, nessa compreensão do milagre que passamos a compreender a modificação dos comportamentos de sujeitos que se mantinham presos à totalidade da deficiência ao se moverem na direção – ou também ao recuarem dela – de Robinho e de Mariana.

Na entrevista, a pedagoga do turno matutino declara que Robinho é querido por todos na escola. Apesar de nenhum professor ter se manifestado sobre Robinho, na oportunidade do questionário, e apesar dos relatos dos sujeitos aqui entrevistados quanto ao rechaço de sua figura, de fato a aventura de ser vai modificando a totalidade de Robinho na escola, assim como a de Mariana. A da jovem parece ter sido menos impactante para aqueles que a receberam num primeiro olhar, uma vez que o que viam era a cadeira e *mais uma toda deficiente*. Robinho, para além de sua toda-deficiência, era o temido monstro. As chamadas crises de agressividade, sobretudo entendidas como uma questão orgânica e não própria das relações sociais, se colocavam à frente dele mesmo, aos olhos daqueles que se sentiam

¹²⁶Este subtítulo se dá a partir de uma ligeira – e grosseira – relação que me ocorre entre o objetivo do texto que seguirá e uma pequena e insistente recordação de um trecho da música “As quatro estações”, composta por Álvaro Socci e Sandy. Para que não seja desfeito o mérito dos compositores, esclareço tanto o motivo/fonte do subtítulo quanto a adaptação que é feita do insistente trecho, que originalmente é “[...] Na primavera, calmaria / Tranquilidade, uma quimera [...]”.

¹²⁷ “[...] Cette pénétration d'un système total dans un système partiel qui ne peut l'assimiler – c'est le miracle [...]”.

¹²⁸ “[...] Le miracle rompt la conscience biologique, il possède un statut ontologique intermédiaire entre le vécu et la pensée. Il est commencement de la pensée ou expérience”.

ameaçados.

Esse quadro vai mudando paulatinamente. Quando duas pedagogas da Escola de Bairro-Vizinho, frequentada por Robinho, respondem sobre as primeiras impressões, ambas citam o temor perante as *crises de agressividade*, ou de sua *sempre agressividade*. Para elas, esta primeira impressão deu lugar a uma “[...] *outra ideia, pois o convívio com ele criou laços afetivos [...]*”, como declara a pedagoga do turno vespertino. Já a pedagoga do turno matutino traduz esses laços afetivos por amizade, que o fazem ser visto não somente por ela, mas por todos da escola “[...] *de outra forma. Ele é amigo dos colegas, eles gostam muito dele na sala de aula. Todos aqui gostam muito dele, não só os colegas [...]*”.

É também curioso observar a diferença que marca as impressões da escola de Robinho para a de Mariana. Se na escola de Robinho a palavra mais utilizada pelos entrevistados era temor, na de Mariana era preocupação. Na primeira, o temor por si, pois o aluno era *sempre agressivo*, como se lê na entrevista da pedagoga do turno matutino. Na segunda, a preocupação pelo outro, disposta no espaço físico, porquanto Mariana fosse uma aluna cadeirante e a escola não estivesse adaptada. Entretanto, apesar das inaptações, os entrevistados têm boa receptividade com relação à presença de Mariana na escola, contudo ficando claro em seus discursos que essa boa receptividade acontecia pelo comportamento de Mariana. Das cinco pessoas que responderam ao questionário, quatro destacam como características da aluna: *alegre, sorridente, educada, tem força de vontade, sede de conhecimento e ótima interação com a comunidade escolar*. Nesse sentido, nenhum/a entrevistado/a se manifestou contrário/a a sua presença na escola, apesar de haver aí nuances de uma outra negação, a ser tratada no texto *Justiça e jurisdição*.

Com relação a Robinho, as percepções mudaram, porém não na mesma receptividade que vimos sobre Mariana. O aluno não se distanciou muito do monstro. É como se houvesse algo adormecido. Robinho havia mudado, e ambas as pedagogas o afirmavam, mas pareciam esperar a todo instante o retorno de suas crises de agressividade, como se pode notar na declaração da pedagoga do turno vespertino:

“Hoje eu penso como positiva a presença do aluno na escola, contudo é necessário muitas intervenções, prestando sempre muita atenção no comportamento e atitudes do aluno Robinho e também nos outros alunos para se evitar situações adversas. Observamos que ele não pode ser contrariado e que nunca está satisfeito com o que está realizando durante apenas alguns minutos sua satisfação”.

Nota-se que *prestando sempre muita atenção no comportamento e atitudes* refere-se a uma

constante vigília, pois, se ele está bem integrado com os alunos, pode ser que a qualquer momento surjam *situações adversas*. A pedagoga nos remete a uma briga que Robinho teve na escola, a mesma que, no relato de uma auxiliar de serviços gerais, fora provocada pelo outro aluno. Porém, se para a auxiliar de serviços gerais Robinho agrediu porque foi provocado, para a pedagoga do turno vespertino, ele agrediu porque foi *contrariado*:

“Fisicamente tenho conhecimento que ele agrediu um outro aluno, por que [sic] foi contrariado, não presenciei, porém ouvi o relato da professora que falou dos momentos difíceis pela qual passou, pois o aluno é do 5º Ano e foi agredido por Robinho que é adulto, havendo muita dificuldade em separar o confronto [...]”.

Érica nos diz que Robinho realmente agrediu o aluno do 5º ano, pois este, segundo ela, para provocar Robinho, disse que estava namorando a aluna que Robinho dizia ser sua namorada. Robinho fez o que considerável parte do alunado daquela escola faria: responderia a provocação por meio de agressão física. É bem parte da cultura daquela escola – e de milhares de outras de todo o país – responder a uma provocação com o confronto físico. Robinho, de fato, não namorava aquela menina, mas gostava de pensar que sim. E o aluno do 5º ano também não a estava namorando, mas pareceu entender ser divertido provocar Robinho com algo que pudesse humilhá-lo. Todavia, para a pedagoga, e possivelmente para a professora de quem ela obtém o relato, Robinho simplesmente havia sido contrariado, como se não houvesse motivos que, naquela cultura, justificassem seu ato.

Note que o termo *contrariado*, aqui, indica apresentar nuances que congregam a figura do anormal. O ser contrariado apontaria, talvez, uma proximidade com o animal que, por sua irracionalidade característica, não pode ter seus desejos negados, exatamente por não alcançar o diálogo que o faria compreender a necessidade de uma possível suspensão de seu desejo. Na mesma raiz, o irracional apelaria aos caprichos de uma criança, o ser infante, fundamentada na mesma incompreensão. E mesmo anterior a *contrariado* está *provocado*, definitivamente procurando o espetáculo que Robinho, visto enquanto irracionalidade, somente proporcionaria se fosse de algum modo movido a fazê-lo.

Com isso, retomo que a *calmaria* se mostra acompanhada de uma desconfiança, ou de uma tranquilidade que ainda não lhe é sentida, algo quimérica, porque parece haver, como já dito, muito mais a percepção de um monstro adormecido que qualquer situação de contrariedade poderia despertá-lo. Não ser contrariado também sugere uma situação de eterna satisfação de seus desejos e, daí, uma visível insaciedade, resgatando uma parcela daquele *monstro*

insaciável que se nutria de carne humana, conforme exposto por Franchini e Seganfredo¹²⁹ (2007).

A contrariedade de Robinho é apontada diversas vezes. No caso da pedagoga do turno vespertino, é como se ele não tivesse condições de raciocinar sobre as situações, é como se ele enxergasse apenas a própria vontade e que sobre sua contrariedade não houvesse um apelo à justiça, esta, decerto, mais afeita à concepção de justiça disposta no cotidiano do aluno que a justiça pensada em Lévinas.

Érica nos diz que as crises de Robinho aconteciam quando ele não podia entrar na escola, o que ele entendia ser direito dele, ou quando ele procurava estudar em um dos turnos do diurno, entendendo que no turno noturno ele dormia. A pedagoga do turno vespertino disse que ele estava sempre agressivo, mas lembremos que Robinho sequer tinha uma turma própria, pois os professores e professoras não estavam satisfeitos com a presença dele lá, como vimos no relato de Érica, ou como podemos ler no da pedagoga do turno matutino ao comentar o fato de Robinho ter conseguido trocar de turno duas vezes: *“Tudo que esse menino pede, ele consegue aqui. Por isso que ele é assim’, os professores da escola falavam”*.

Apesar do descontentamento com a realização do desejo de Robinho, as pessoas entrevistadas parecem reconhecer que no turno desejado o aluno não apresenta mais as crises de agressividade. No entanto, a pedagoga do turno vespertino não se manifesta quanto aos motivos que podem ter levado à melhora do comportamento do aluno, enquanto a pedagoga do turno matutino atribui o arrefecimento das crises à correta aplicação do medicamento, e não à alteração do turno ou à qualidade das interações que ele tinha na escola. Ela entende que as crises não se deviam à contrariedade dos desejos de Robinho, mas à falta do medicamento. A questão fica confusa, pois quando eu pergunto por que, no entendimento dela, o aluno foi melhorando o comportamento, ela responde: *“A interação com o meio, ele se sentia isolado. Ele quer ser útil, se ninguém dava a oportunidade para ele, ele ficava nervoso”*. Contudo, quando afirmo que as crises se davam pela dificuldade na interação, ela retruca que o problema era a falta do medicamento: *“A crise era por falta do remédio, ele tava sem medicação. Tinha dia que ele tava nervoso com ele mesmo, você fala com ele e ele não responde muito”*. Conclui-se, pois, que, para a pedagoga, a dificuldade na interação o deixava

¹²⁹Exposição feita nesta tese, nos primeiros parágrafos do subtítulo *Monstros e Punição dos Deuses*, pertencente ao texto *Da totalidade do deficiente: a formação do anormal*.

nervoso, porém não seria esse nervosismo que provocava as crises e sim a falta do medicamento. Veja que a presença e o papel do medicamento vêm dizer que o *mal* de Robinho está em seu corpo, está nele, é ele. Robinho é, todo ele, ameaça. Retiram-se das relações onde *se sentia isolado* as possibilidades de diálogo junto àquele mal, porque, se o medicamento era a solução, era o *bem*, e o medicamento só tinha aplicação em Robinho, é porque, repito, ele era o próprio – de si – e próprio mal.

Para Érica, também o medicamento era preponderante: “*Aí, no princípio, ele teve um surto comigo [no turno vespertino]... Porque ele não tava tomando remédio. Aí, conversamos com a família e aí começaram a tratar direito, com Robinho. Aí, levaram ao médico, me levavam atestado....*”. Todavia, ao mesmo tempo, o remédio se conjugava à questão das interações e do respeito ao aluno, o que se percebe quando a ex-diretora continua a analisar o porquê do surto de Robinho no turno vespertino: “*Sempre que ele tem as coisas negadas demais. Eu acho que é uma forma de falar assim: 'Eu quero! Porque eu já tomei tanto Não que...' [...] e o mais engraçado é que... Por que é que quando eu falava 'Não', ele não surtava?*”. No relato de Érica, parece que a questão da compreensão de Robinho não é especificamente relacionada à deficiência mental, mas ao diálogo que provavelmente não havia, ou às justificativas que para Robinho parecessem infundadas. Por exemplo, ela chegava a mandá-lo de volta para casa quando o aluno ia para escola sujo. Robinho voltava para sua casa, tomava banho e retornava à escola; processo que levava em torno de uma hora. Porém, Robinho nunca deixou de voltar para a escola, e limpo, assim conseguindo entrar. Sua mãe também relata que, mais para o final do ano de 2010, Robinho já aceitava as determinações da escola, trazendo as justificativas que recebia. Contudo, para a mãe, a melhora também está no remédio:

“[...] agora tá comportado, porque tomou os remédios, né? Dormiu até tarde [no dia anterior à entrevista]. Eu falei: 'Vou acordar ele hoje, não'. Aí deixei ele dormir até tarde. Dormiu até umas oito horas. Aí levantou, minha filha, escovou o dente, tomou o leite, tomou o remédio e foi. Chegou lá falaram pra ele assim: 'Ó, agora não pode entrar porque já passou do horário'. Ele pegou e veio embora. Não fez aquela questããõ pra entrar, entende como que é? Tá comportado, já. [...] aí eu falei: 'Uai, Robinho, já voltou?'. [Ela procura reproduzir a fala de Robinho:] 'Ah, o vigia falou assim que não é pra mim entrar, não, que já passou do horário'”.

O que se pode compreender, ao menos até o momento, é que a melhora no comportamento de Robinho fica entendida, sim, na mudança da postura das pessoas com relação a ele, mas que o medicamento é dado como elemento primordial para a melhora. No entanto, poderíamos nos perguntar: se a questão era o medicamento, por que não foi aplicado corretamente antes? A mãe declara sempre ter seguido corretamente a aplicação dos medicamentos. E, ainda que ela

não o fizesse, sabe-se por relato de pessoas da escola que Robinho levava seus remédios para tomar lá. Acontece que o medicamento o fazia dormir, perdendo seu direito à aula. Mais: um dos medicamentos afetava o nervo ótico, o que assustou Lidiana e Érica. Ambas pediram a troca do medicamento. Todavia, foi somente com a intervenção do Ministério Público que a escola e a Secretaria de Educação alcançaram atendimento adequado a Robinho, adequação esta feita curiosamente pelo mesmo médico que o atende há anos. É certo que com a intervenção daqueles órgãos Robinho passa a ser atendido também por outros profissionais da saúde, entretanto, repito: quem faz a alteração do medicamento é o mesmo médico que já o atendia.

Ainda mais curioso é o fato de que, uma vez alcançado tanto o tratamento adequado quanto a satisfação do desejo de Robinho em estudar no turno matutino, tem-se que ele diminui sua frequência à escola. A pedagoga do turno vespertino relata que “*Já algum tempo o aluno não comparece. Após passar por todos os turnos [...] parou de frequentar as aulas, muito raramente vem à escola, mas por pouco tempo e logo vai embora*”. Entendo que a pedagoga faça referência ao que dizia sobre “[...] *nunca está satisfeito com o que está realizando [...]*”. Visto dessa forma, parece-nos que o desejo que Robinho apresentava, o de estar na escola, não passava de um capricho. Porém, quando analisamos sua saída do trabalho de panfletagem, encontramos rastros que denotam outros motivos para o arrefecimento do desejo pela escola. Seja na escola, seja no trabalho, Robinho indicava desejo pela sua permanência num espaço social quando percebesse ali alguma mão a guiá-lo, alguém a lhe oferecer amizade, alguém que se dispusesse a encará-lo enquanto rosto. A questão será mais bem analisada na temática *Cuidado e acolhimento*, e por ora nos colocamos a pensar essa passagem do sempre agressivo ao agressivo adormecido. Todavia, vejo aqui uma *boa relação*. Entendo que nesse percurso de ser sua totalidade para ser ele mesmo, e não o Mesmo guardado na totalidade, seria impossível desvencilhar-se de todo dos elementos de sua totalidade, também porque é a esses elementos que Robinho recorre quando quer se fazer ouvir. E não podemos deixar de ter em mente que ser Outro não significaria para nenhum de nós o total distanciamento do Mesmo, ou, nas palavras de Lévinas (2008, p. 341-342), “[...] O Outro não é a negação do Mesmo [...]”¹³⁰. Mais uma vez, ser Outro seria, portanto, transcender o Mesmo, transcender a totalidade, naquele espaço, do anormal.

¹³⁰ “[...] L’Autre n’est pas la négation du Même [...]”.

De certa forma, percebemos alguma nota sobre a transcendência do ser de Robinho, por parte das pessoas entrevistadas. Os relatos nos mostram um aluno acolhido, e acolhido dentro das possibilidades de quem o acolhe. Possibilidades construídas em meio ao medo real e ao medo *imaginário* e construídas em meio a uma formação humana que insiste em nos localizar na totalidade do ser. A transcendência não é, pois, algo *natural* ao sujeito, e o sentido humano não prescinde da infinitude do Outro. Observamos que é na experiência que os sujeitos caminham na direção do rosto de Robinho e Mariana. No caminho, ensaiam-se pensantes. É nesse tornar-se pensante que Lévinas (2007a) nos reaviva o milagre, o fato, que se distancia da noção de reminiscência, como víamos em Platão (FOUCAULT, 2006). O pensamento, a ideia, não é *simplesmente* algo que vai se clareando ao sujeito pela memória, como parte constituinte e velada do sujeito. O pensamento vai se tornando parte do sujeito na medida de suas relações, dos acontecimentos em que ele fica implicado: “[...] o pensamento não é simplesmente reminiscência, mas sempre conhecimento do novo¹³¹” (LÉVINAS, 2007a, p. 26). O pensamento *acontece*.

Contudo, repare que o milagre não inaugura o pensamento. O fato depende e supõe o pensamento. Antes do milagre é preciso que a consciência biológica tenha sido tocada de exterioridade, que ela tenha se colocado em relação ao todo; é preciso estar pensante, ou seja, “[...] O *a posteriori* do fato remete ao *a priori* de um pensamento [...]”¹³² (LÉVINAS, 2007a, p. 26). Mais além, “[...] O pensamento começa com a possibilidade de conceber uma liberdade exterior à minha. Pensar uma liberdade posterior à minha é o primeiro pensamento [...]”¹³³ (LÉVINAS, 2007a, p. 27). Acontece que o pensamento é aquilo que permite ao sujeito ver-se parte e ao mesmo tempo à parte da totalidade, formar uma identidade¹³⁴ “[...] disso que o distingue de outras partes com as quais ele se compromete [...]”¹³⁵ (LÉVINAS, 2007a, p. 26). Pertencer e não coincidir com a totalidade, isso lhe formaria a identidade:

[...] Essa relação do indivíduo com a totalidade que é o pensamento, onde o eu se dá conta disso, que não é ele, e, entretanto, não se dissolve, supõe que a totalidade se manifesta não como uma atmosfera que de alguma maneira roça a pele do vivente como um elemento no qual ele se banha, mas como

¹³¹ “[...] la pensée n'est pas simplement réminiscence, mais toujours connaissance du nouveau”.

¹³² “[...] L'a posteriori du fait renvoie à l'a priori d'une pensée [...]”.

¹³³ “[...] La pensée commence avec la possibilité de concevoir une liberté extérieure à la mienne. Penser une liberté extérieure à la mienne est la première pensée [...]”.

¹³⁴ Nesse momento, utilizo o termo identidade como utilizaria formação subjetiva, posto que identidade seja o termo que Lévinas apresenta, porém sem se distanciar do que estudamos como formação subjetiva. Lévinas apresenta um sujeito formado em relação, existente, que supera qualquer concepção de um ser transcendental.

¹³⁵ “[...] de ce qui le distingue des autres parties avec lesquelles il se compromet [...]”.

um rosto no qual o ser está à minha frente [à minha face] ¹³⁶ (LÉVINAS, 2007a, p. 26-27).

Assim, o milagre do fato inaugura uma ética pensante sobre os sujeitos da pesquisa, que já alcançam superar totalidades, ou ao menos admitir a existência de um rosto. Admitir tal existência é, como disse Lévinas, o primeiro pensamento. E essa incursão a pensante configura momentos de calma nos contextos aqui estudados. Não é somente a relação da escola com Robinho que muda. A relação com a família acompanha o movimento, como percebemos na fala da pedagoga do turno matutino: “*Ela [mãe] falou que tá muito tranquilo, agradeceu muito a escola, que hoje ele é outro Robinho, que ele melhorou muito em casa*”.

Também a mãe se diz satisfeita com o atual relacionamento com a escola. É importante destacar que, quando indagada sobre boas e más lembranças com relação ao filho, dona Caroline privilegia memórias que guarda da relação de Robinho com a escola:

[Uma lembrança boa] “*Aquele dia que eles foram com ele lá, eu acho que foi em [município da região metropolitana do estado]*¹³⁷, *não foi não [procurando confirmação na filha]? Ele se comportou direitinho. As professora ligou pra cá pedindo autorização, se podia levar. Umás três vez que eles leva ele. Ih, elas ligaram pra mim, alegre! Ele tá se comportando direitinho. Ele foi pra lá lutar capoeira, com eles. Tem o teatro, também*”.

[Uma lembrança ruim] “*Só tem aqueles negócio quando ele tava lá no colégio e mais nada... [...] Os últimos surtos que ele teve foi lá no colégio, né? Lá na Escola-do-Bairro-Vizinho, que eles arrumaram os médicos pra ele. Depois disso, graças a Deus, acabou*”.

Ressalto ter esclarecido que as lembranças poderiam vir de qualquer situação: da infância, na igreja, com a família etc. Todavia, dona Caroline se atém aos momentos que Robinho passa na escola. E mesmo a lembrança ruim faz uma chamada à lembrança boa, quando ela cita ter sido pela escola que foram conseguidos outros atendimentos na área da Saúde. Então, se em alguns momentos da entrevista temos que a mãe de Robinho se ressentia pela postura inicial da escola, temos igualmente que ela modifica a relação com a escola conforme esta vai modificando a relação com Robinho.

De fato, não somente para a mãe como para a escola, *hoje ele é outro Robinho*; excerto de entrevista que eu desejaria transformar em *hoje, Robinho é Outro*. E vê-se que Robinho, acolhido, também entende que aqueles que ali estão também já são *outros*. As pessoas vão se

¹³⁶ “[...] Ce rapport de l'individu avec la totalité qu'est la pensée, où le moi tient compte de ce qui n'est pas lui et cependant ne s'y dissout pas, suppose que la totalité se manifeste non pas comme une ambiance frôlant en quelque façon l'épiderme du vivant comme élément dans lequel il baigne, mais comme un visage dans lequel l'être est *en face* de moi [...]”.

¹³⁷ Este município frequentemente é alvo de passeios escolares, como no caso trazido por dona Caroline.

aproximando dele, tornando-o mais *próximo*, descobrindo-o. A pedagoga do matutino, por exemplo, quando todas as perguntas da entrevista já haviam sido feitas, fez questão de acrescentar algo, algo que ela não precisava dizer, mas que desejou apresentar:

“Tem uma coisa interessante. Teve uma peça de teatro, num passeio que a escola fez, e ele pedia pra sair; pra ir lá fora. Eu dizia que não, pra ele ficar. Depois ele se interessou, riu, mas teve uma hora que ele ficou com sono e dormiu com a cabeça no meu ombro. As pessoas brincaram que ele tava namorando comigo. Ele só ria. Não deu trabalho nenhum. Depois desse dia, ele apareceu na escola, estava bem sonolento. E depois não voltou mais, aí foi quando eu liguei pra saber dele. Deve ter umas três semanas”.

O que eu trago aqui é algo que você não pode saber sem que eu lhe diga: o olhar de contentamento da pedagoga ao relatar que Robinho dormira em seu ombro. Possivelmente sua vitória sobre a ameaça de uma monstruosidade. Possivelmente sua vitória numa reforma de si mesma no que tange ao seu ser profissional que, por mais que resista às recentes imposições do movimento inclusivista, destacadamente o da Educação Inclusiva, se compraz ao fazê-lo. Ao deitar a cabeça nos ombros da pedagoga, o monstro é vencido, Robinho já acena como Outro, e ela, pedagoga, já é outra para si mesma. Ela foi também, junto a Robinho, capaz de transcender a si mesma, foi capaz de exterioridade, de retirar-se do centro e anunciar-se ser pensante, operando nela a consciência moral onde o Outro se faz presente. Vê-se a saída do Mesmo, a renúncia do ser vivente que concede liberdade àquele a quem fixava uma totalidade. Nessa renúncia e concessão, estão ambos a praticar os passos iniciais de uma relação em que ética e alteridade coadunam. Não somente Robinho se põe *outramente*, também a pedagoga se lança para além dos limites de uma história de educação, sem por isso deixar de ser educadora. Essa participação no todo, essa forma de nele ser e de dele se retirar, encadeia processos de renúncia e liberdade. Sem esse processo, a consciência moral não se realiza, ela necessita do jogo de liberdade entre os seres que estão ligados no todo de um conceito. É preciso que esteja na consciência o pensamento de que o Outro é livre, livre para ser um *outro*. Ele, assim, não me pertence mais, sai do horizonte e insinua seu rosto. Nisso consiste o jogo de inocência e culpa que origina a consciência moral, como bem nos explica Lévinas, na expansão de uma citação que eu trazia há pouco:

A simultaneidade da participação e da não-participação é precisamente uma existência que evolui entre culpabilidade e inocência, entre prisão sobre os outros, a traição de si e o retorno a si. Essa relação do indivíduo com a totalidade que é o pensamento, onde o eu se dá conta disso que não é ele e que, entretanto, não se desfaz [...] Essa relação ora de participação, ora de separação que marca o advento e o *a priori* de um pensamento – onde os elos entre as partes se constituem pela liberdade das partes – é uma sociedade, seres que falam, que se colocam face a face. O pensamento

começa com a possibilidade de conceber uma liberdade exterior à minha. Pensar uma liberdade exterior à minha é o primeiro pensamento. Ele marca a minha presença no mundo. O mundo da percepção manifesta um rosto: as coisas nos afetam como *possuídas* por outrem [...] As coisas como coisas têm sua independência primeira do fato de que elas não me pertencem – e elas não me pertencem porque eu estou em relação com os homens dos quais elas vêm. Daí, a relação do eu com a totalidade é uma relação com os seres humanos nos quais eu reconheço o rosto. Em relação a eles eu sou culpado ou inocente. A condição do pensamento é uma consciência moral¹³⁸ (2007a, p. 27, grifos do autor).

E não é somente da consciência moral impedindo o assassinato que falamos aqui. Resgatemos que a consciência moral está implicada no desejo metafísico, o desejo por outrem, o único que poderia saciar, sem jamais satisfazer, a incompletude de cada um de nós. Aquele desejo metafísico, desejo ético, que também nos falava Lévinas (2008), encontra na pedagoga espaço de manifestação. Ela enfim se apossa de Robinho, porém, tendo sido antes deslocada por ele. O desejo metafísico implica transcendência, esta transcendência que ela alcança ao reconhecê-lo Outro, ao ver seu rosto. Teria ela, e tantos Outros, alcançado de algum modo o necessário radicalismo ético, situando-se na pré-ética, entre o pensamento e o milagre, cujo movimento consistiria em “[...] girar o pensamento em direção a uma origem diferente, através dessa proposta – que mais se caracteriza como um apelo – de desarmamento e de nudez em relação ao outro [...]” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 47). Mas esse movimento não ocorreu sem que, como nos dizia Lévinas, a palavra diluída no dia a dia da existência de ambos tivesse imposto seu tom moral e ético àquela relação, onde a invocação do Outro transformou toda expressão em *justa* ação, ou toda letra em verbo.

Porém, todo esse movimento deve se repetir. A ética da alteridade, ou tornar-se o sujeito ético, não é algo que demande um único esforço para se concretizar. O assassinato é, para nós, uma tentativa constante, lançando-se a toda diferença que atravessa nosso cotidiano. É preciso não somente manter-se pensante, mas compreender-se sujeito histórico, cujo vazio da indigência humana seria talvez uma das mais potentes fontes para alertar-nos de que o Outro, na sua

¹³⁸ “[...] La simultanité de la participation et de la non-participation est précisément une existence qui évolue entre culpabilité et innocence, entre l'emprise sur les autres, la trahison de soi et le retour à soi. Ce rapport de l'individu avec la totalité qu'est la pensée, où le moi tient compte de ce qui n'est pas lui et cependant ne s'y dissout pas [...] Ce rapport à la fois de participation et de séparation qui marque l'avènement et l'*a priori* d'une pensée – où les liens entre les parties ne se constituent que par la liberté des parties – est une société, êtres qui parlent, qui se font face. La pensée commence avec la possibilité de concevoir une liberté extérieure à la mienne. Penser une liberté extérieure à la mienne est la première pensée. Elle marque ma présence même dans le monde. Le monde de la perception manifeste un visage: les choses nous affectent comme *possédées* par autrui. [...] Les choses comme choses tiennent leur indépendance première du fait qu'elles ne m'appartiennent pas – et elles ne m'appartiennent pas parce que je suis en rapport avec des hommes de qui elles viennent. Dès lors, le rapport du moi avec la totalité est un rapport avec les êtres humains dont je reconnais le visage. Envers eux je suis coupable ou innocent. La condition de la pensée est une conscience morale”.

infinitude e na sua alteridade, borbulha, fervilha, por toda nossa existência.

9.2 Cuidado e acolhimento

Procuraremos, neste texto, compreender o papel do mestre no cuidado de si de Robinho e Mariana. Quem se lhes apresentou como mestre? E como operou o cuidado com os jovens? Da mesma forma, busquemos compreender os motores do cuidado do mestre, os engendramentos desse cuidado, em atenção tanto ao que nos colocava Foucault (2006), quanto ao cuidado de si passar necessariamente pelo cuidado do outro, quanto ao que aponta Lévinas, na relação entre o acolhedor e o acolhido, onde quem acolhe é acolhido (HADDOCK-LOBO, 2006). A relação ética fica marcada em ambas as proposições, no que se tem que, é no cuidado com o outro que se chega a si, é acolhendo que se é acolhido. Por outro lado, é preciso que estejamos atentos para o fato de que o cuidado de si tem o si como realizador e ao mesmo tempo objeto do cuidado, e que o cuidado visa, na sua finalidade máxima, a salvação de si (FOUCAULT, 2006). No entanto, o si que se salva no cuidado é a alma, aproximada das deidades. Para Lévinas (2007), todavia, Deus é um apelo ético, um chamado ao Outro, meu próximo, de modo que se a alma se faz à imagem de Deus, e sendo Deus um apelo ético, é no Outro que encontro a salvação.

Na verdade, o cuidado de si nos apresenta um modo de construção e finalização do eu, enquanto o acolhimento, a ética da alteridade, se apresenta como proposta, como perspectiva, como possibilidade para as relações humanas, possibilidade que desloca o sujeito da salvação para a justiça.

Entendo, a partir das entrevistas, que as pessoas que assumiram a mestria de Robinho e Mariana, que se colocaram na linha do cuidado daqueles jovens, estavam, de alguma forma, procurando neles uma maneira de serem cuidados. A salvação de si não se apresenta claramente como a salvação da alma, uma alma para além da vida e da morte, mas uma alma que conduz o corpo neste momento. A bem dizer, essas mestras parecem apontar para a salvação de um passado que lhes acompanha, muito mais que uma salvação futura, além-túmulo. É uma salvação que mais se assemelha – sem, contudo, se identificar – com a salvação estoica ou mesmo a socrática, posto que a salvação da alma não fosse

necessariamente pensada para um pós-morte e sim para que encontrasse purificação e tranquilidade ainda em vida. Talvez seja uma oportunidade para pensar a alma colocada no cuidado. Seria a alma que conduz o corpo, a matéria, em qualquer tempo, porquanto a eternidade se aproprie de todo o tempo e de todo tempo, ou uma alma que se coloca na continuidade do eu quando o eu já não habita mais o corpo? De toda forma, o cuidado que as mestras têm para com o Outro parece ensaiar, na alteridade, no rosto do Outro, a saída da salvação, situada no *eu*, para encontrar o que Lévinas acenava como bondade. O Outro pelo Outro.

* * *

As mãos responsáveis do mestre

Tratemos agora de compreender, nos discursos de Robinho e Mariana, as pessoas que lhes ajudaram em seus propósitos, o mestre. Nas entrevistas, porém, a palavra mestre é substituída por “pessoa que lhe ajudou”. Veremos que para Robinho a questão não fica muito clara, mesmo que reduzida ao universo escolar. A primeira vez que a pergunta “Quem te ajuda na escola?” lhe é feita, Robinho, que está ao lado de Érica, responde olhando para ela: “Você!”. Ela fica constrangida e eu pergunto: “Quem mais?”, e Robinho, é claro: “Só!”. Acato a resposta de Robinho, até porque ele só me concedeu a entrevista porque eu fui acompanhada por Érica. Robinho estava muito ressabiado com as pessoas, entretanto, Érica se mostrava para ele uma pessoa em quem ele podia confiar. Realmente, parecia-me ser ela o seu mestre, pois, todo o tempo em que estive na Escola-do-Bairro-Vizinho, era ela a lhe estender a mão. No entanto, quando a pergunta busca saber quem o havia ajudado na Escola Centro, curiosamente Robinho responde: “Francisco”. Érica e eu insistimos, para ver se ele confirma, e ele confirma, inclusive concordando que fora Francisco que o havia tirado da escola. Pensamos, então, que o problema seria o entendimento da pergunta. Podia ser que Robinho pensasse que deveria responder quem era o/a diretor/a da escola, e assim perguntei quem o havia ajudado na escola de Bairro-de-Longe. Todavia, Robinho é coerente e não fala o nome da diretora, mas da professora que realmente o havia acolhido em sua sala. Na segunda entrevista, procurei fazer a mesma pergunta, porém introduzindo o conceito de ajudar como “fazer algo bom para alguém, alguma coisa que a pessoa precisava, deixando essa pessoa

feliz”. Contudo, Robinho repete a primeira entrevista, indicando Érica como a pessoa que o ajudou na Escola-do-Bairro-Vizinho e Francisco na Centro. Não foi possível, portanto, compreender diretamente da declaração de Robinho sobre os possíveis mestres, sendo então necessário buscá-los nas ações de Robinho.

Um primeiro rastro que ele nos deixa é a própria condição da entrevista, ou seja, estar acompanhado pela ex-diretora Érica. De fato, Érica em vários momentos me ajudava a compreender o que ele dizia, não somente pela articulação da fala, mas por conhecer a vida de Robinho. O apelido que ele tinha para o irmão, por exemplo; ou o nome de uma pessoa – Aninha; explicar toda a situação de ter pedido para trocar do turno vespertino para o turno matutino; ou outras colocações para se alcançar o conteúdo de uma pergunta. Érica o conhecia, conhecia sua vida, compreendia já o modo como Robinho processava as informações e por isso já podia auxiliá-lo a processá-las de outra maneira. E não é somente nesses rastros que encontramos a mestria em Érica. É possível perceber, seja na entrevista cedida por Érica, seja nas declarações de dona Caroline e de Lidiana, o quanto Robinho havia se incorporado a sua vida, tornando-se foco de seu cuidado.

Érica entende que o cuidado com Robinho é necessário não somente pela rejeição que sua deficiência provocava na escola como pelas formas como ele se apresentava na escola, para além de sua deficiência. Na verdade, o preconceito pelas condições materiais de Robinho se sobrepunha ao preconceito pela deficiência. Não que a escola tivesse alunos com condições materiais tão melhores que a dele, mas Érica entendia que parte da aparição daquele aluno estava impregnada por outras condições de vida, ou por outras formas de vida. Ela entendia que a forma como ele se mostrava era marcada pela negligência:

“Ele... é uma criança que eu falo que foi negligenciada pela família, pelo Estado... Por todo mundo! E aí... Ele... Quando a família negligencia, eu acho também que é falta de uma estrutura, uma... carência financeira, também. É uma família muito carente. [...] E ele, no início, quando ele ia pra escola, ele ia sujo! [...] E aí eu passava a falar com ele: 'Robinho, você tá sujo. Escola não é lugar de menino sujo'. Ele ia pra casa, Fabiana, e tomava banho!”.

Repare: ela está falando da *criança* Robinho, apesar de ele ser, na data da entrevista, um rapaz de 23 anos de idade. No entanto, ela o via como criança e era também nos cuidados próprios à infância que Érica igualmente se interpunha: *“Aí, eu falava assim: 'Lava a orelha!' e ensinava como lavava [risos]. E ele voltava limpo e perfumado!”*. E não era simplesmente Robinho a pessoa atingida pelo cuidado de Érica. Indiretamente, ela cuidava da família dele, ensinando-

os a cuidarem de si, ainda que nas formas mais básicas, o que se percebe quando “*Ele pedia pra mãe lavar a roupa dele, nesse período*”. É certo que Érica procurava no autocuidado a facilitação da aceitação de Robinho na escola: “*Então, as pessoas quando encontram com ele sujo, eu acho que tem um pouco de receio, dá uma repulsa, assim...*”.

Nota-se que a família não tinha esses cuidados com Robinho, mas mantinha um padrão de higiene entre eles. Talvez, com Robinho fosse diferente porque ele próprio relutasse quanto ao autocuidado; e as pessoas, então, passaram a aceitar essa configuração dele na família. Veja, Robinho não era exatamente o monstro, ali; não era exatamente o animal, porém havia traços de uma *irracionalidade* (FOUCAULT, 1999) que eram permitidos a Robinho e que não eram nem permitidos aos e nem desejados pelos demais. Contudo, aqueles *traços* eram facilmente lidos para fora de sua família como indícios que confirmariam a própria monstruosidade. E é sobre essa saída da totalidade do monstro que Érica também estendia sua mão, utilizando-a para ensinar como cuidar de si até no aspecto físico.

Mariana também recebe esses cuidados mais pessoais de Ana Clara. A jovem, apesar de aparecer sempre limpa e dentro dos padrões estéticos daquela comunidade (cabelos pintados, longos, maquiagem e acessórios) foi cuidada em um sentido outro, na manutenção do cuidado que permite a vida. Mariana precisava ter um banheiro em casa para uso exclusivo dela e Ana Clara se empenhou em auxiliar os pais da menina na construção de um em seu quarto. Um banheiro com piso frio, pois a casa não tinha piso em nenhum cômodo. A pedagoga encontra na casa de Mariana padrões de higiene que precisavam ser revistos. Numa forma mesmo inversa à que Érica encontrou na família de Robinho, Ana Clara percebia que o cuidado que Mariana tinha consigo destoava do cuidado que sua família tinha com a casa. Contudo, aquele cuidado precisava ser revisto por conta da saúde de Mariana:

“[...] a própria médica que cuida dela atualmente faz as colocações pros pais com relação à higiene. Mas é uma higiene que, se você conhecer o ambiente que ela vive, essa higiene não existe! É impossível! Foi o que eu vi agora quando eu fui a casa dela... Porque eu não conhecia a casa dela. Mas quando você vê a menina e a casa, você fala: 'Meu Deus! O que é isso?'. É irreal. Porque ela é muito cuidadosa para a casa que ela tem... Para a vida que ela leva, porque ela se arrasta no meio de coisas horríveis. Então, é uma questão que você vê que primeiro vem de uma questão médica. Ela viveu muitos meses dentro do hospital, e aí ela teve que aprender a lidar com a higiene pessoal dela muito intimamente, reconhecendo o valor daquela higiene íntima por causa do orifício... da vida, porque ela vê que senão ela não sobrevive, ela vai viver enfiada lá por causa da contaminação... E ao mesmo tempo a própria médica diz que os banheiros têm que ser hiper limpos para que ela esteja naquele banheiro, por causa da sonda [...]”.

É nesse sentido que Ana Clara extrapola o cuidado escolar, preocupando-se com a vida de

Mariana. Contudo, é preciso frisar que os esforços que Ana Clara, Lidiana e Érica realizaram para que Mariana e Robinho estivessem na escola não foram poucos e nem pequenos. As três enfrentaram hierarquias e preconceitos para conseguir que, de algum modo, aqueles jovens estivessem lá. Ana Clara, por exemplo, retira o posicionamento da escola, de que não haveria vaga para a matrícula de Mariana, e afirma para a mãe que a filha dela poderia estudar ali:

“[...] quando essa mãe chegou lá, chorando, dizendo que a menina estava pedindo para estudar e que ela esteve na escola no vespertino e não foi atendida, eu estava perto e ouvi. [...] aí eu falei para a mãe que, diante da lei, a menina teria o direito à vaga, mesmo se não houvesse uma vaga. Nós teríamos que conseguir um lugar para essa menina estar na sala de aula, mesmo que já tivesse ultrapassado o número, segundo a lei, de crianças na aquela turma. Porque, enquanto cadeirante, eu entendo que sim, ela tem o direito de estar na escola [...]”.

Érica, por sua vez, encontra Robinho matriculado, porém com sérias dificuldades em ser ouvido na escola. Ele queria estudar, mas não à noite. Assim, Érica, para além de enfrentar alunos, pais e professores da escola que não aceitavam a troca de turno, enfrentou o próprio Robinho para que ele se retirasse da sua suposta *monstruosidade*:

“Ele falava: 'Eu quero estudar! Eu quero estudar! Mas não à noite... Eu quero estudar de dia'. Robinho teve vários surtos, chegou ao ponto dos alunos quererem... dizer que iam bater nele, e isso eu não admitia, aí eu ficava na escola. Quando eu tava lá, aí um dia só ele foi ter surto. Na hora que ele teve o surto, eu falei com ele, sério... Perguntei a ele se ele queria me machucar, que ele ia me fazer chorar, perguntei se ele queria que eu chorasse, ele falava que não e começou a pedir desculpa. Aí, ele chorou junto comigo”.

Érica relata que se colocava à frente das pedras que ele tomava para quebrar as lâmpadas da escola e mesmo à frente do irmão de Robinho, quando este quis surrá-lo na escola. O comportamento de Érica e Ana Clara sempre assinalava uma responsabilidade maior que a suposta entre professor e aluno. Robinho e Mariana são parte das duas mestras, e aí já não se trata mais de Robinho e Mariana, trata-se de todo Outro que delas necessitar para ser respeitado, ou que pelo menos nelas possa encontrar respeito, como se entende em Ana Clara:

“Antes de eu ir para aquela escola [onde conheceu Mariana] eu havia trabalhado em outra escola com dois deficientes. Eu tinha dois com deficiência na minha turma, inclusive um menino que era da 3ª série e a escola voltou ele para a 1ª série. [...] ele voltou da 3ª série para a minha turma para eu poder ficar com ele, porque eu era a única contratada. E eu fiquei com ele, e eu começava a ver aquela criança como se fosse meu filho. Porque eu sempre me coloquei no lugar do outro em todas as situações da minha vida. Independente de qual assunto seja, eu me coloco no lugar do outro. Eu procuro ver o outro como se fosse eu. Então, no caso dessa menina, eu olhei para aquela mãe chorando, eu falei: 'E se fosse minha filha? E se fosse eu procurando uma vaga já há dias para minha filha? E se fosse eu que estivesse encontrando somente as portas fechadas? Que desespero seria!'. Porque eu também luto pelos meus direitos, então eu fiquei pensando que aquela menina poderia ser a minha filha”.

Vê-se que a relação entre *eu* e *filho* é muito próxima. Poderia ser tanto o filho quanto *eu*. De toda forma, ela estaria implicada. Como não entender aqui a relação ética conclamada por Lévinas, que nos acena que o filho sou eu, sem ser *meu*, transcendendo minha existência ao mesmo tempo em que sempre estará em mim e sempre me terá como parte dele (HADDOCK-LOBO, 2006)? O filho é o terceiro, o próximo, e é enquanto filha que Mariana é *cuidada, acolhida*. E o terceiro, na relação ética encontrada em Lévinas, é mais próximo que o próprio conceito corrente de família. O filho, na alteridade, expressa uma responsabilidade que não reconhece laços sanguíneos. Ele é Outro e isso basta para que eu seja por ele responsável:

[Relato de Érica:] “Aí, outro dia, eu não tava na escola e quando eu cheguei o Robinho estava só de cueca. O irmão dele não conseguiu levar ele embora, tirou... Aí eu pedi pra vestir, sentei na calçada com ele e conversei com ele. Pedi pra ele ir pra casa... [...] eu soube que ele fez isso recentemente [o irmão tirar suas roupas e deixá-lo só de cueca na calçada da escola], e ninguém interferiu... [...] mas aí eu sentei com ele e conversei, expliquei que não tava na hora, que ele tinha que ir pra casa, que ele ia pegar o ônibus, que ele ia embora e só voltaria [à] uma hora. Ele concordou. Foi pro ponto, coloquei Robinho dentro do ônibus. E ele foi embora”.

A não interferência de alguém não diz exatamente de uma insensibilidade das pessoas com relação à situação posta sobre Robinho, mas diz de uma não responsabilidade declarada sobre ele. Robinho e o irmão sofriam, entretanto, ninguém interferiu, nem para sugerir a Robinho que vestisse sua roupa. Até porque, apesar da sensibilização, ou apesar e por causa dela, o irmão de Robinho concedia o espetáculo a todos. O espetáculo, porém, marca, sobretudo, uma relação de responsabilidade entre eles. O irmão de Robinho poderia não ter ido à escola, poderia não ter respondido aos chamados que esta fez solicitando o apoio da família para a situação. Contudo, ele foi, e somente porque, nesse ponto de vista que nos permite a teoria levinasiana, existe uma responsabilidade dele para com o irmão. O espetáculo mostra, no ato que à primeira vista choca negativamente, toda a positividade de uma relação onde o rosto de Robinho é visto, ainda que nos contornos estreitos da percepção e da ação de seu irmão. Esse rosto se torna, então, uma revelação, essa epifania que “[...] surpreende necessariamente o sujeito e aviva neste o sentido da responsabilidade infinita diante do outro [...]” (BONAMIGO, 2005, p. 5). É que sua fragilidade nos impõe, na relação ética, um poder que nos cabe, ou, como também entende Bonamigo (2005, p. 5-6), o poder de poder:

[...] O rosto manifesta uma resistência ética pela sua impotência em se proteger efetivamente da violência que o ameaça e indica também a evidência de uma outra ordem, pois ele não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder. Como diz Lévinas, ele se endereça a mim me convidando a uma relação ‘sem medida comum com um poder que se exerce’, a uma relação onde ele conta mais do que eu [...].

Toda a potência da responsabilidade virá, portanto, no sentido de proteger a alteridade do Outro, de impedir o assassinato. Todavia, nota-se que no irmão de Robinho o poder de proteger é tão paradoxal que acaba por manter o rapaz na constante ameaça de sua totalidade, na irracionalidade que perpassa o ser anormal, enquanto animal que precisa e pode ser domado. É notório que ele, irmão de Robinho, também precisa de apoio, também precisa que alguém reconheça suas necessidades e o ajude a cuidar de Robinho. A maneira como ele aprendeu é uma maneira que nos parece dura, mas, até onde se percebe, é a única que ele teria para intervir na reforma de Robinho, cuidando dele. Deixá-lo seminu consistia numa tentativa de vê-lo retirar-se do comportamento indesejado, posto que, para Robinho, estar seminu fosse evidentemente algo que o incomodava. Se não fosse, não seria essa a alternativa do irmão. Não seria diferente das orelhas de burro que por algum tempo foram largamente utilizadas na prática educacional. Essas reformas ensaiadas na escola – que muito diferem do sentido do cuidado de si estoico que inaugura a reforma do sujeito – procuram alicerçar-se na imposição da vergonha para exercer o controle desejado sobre o sujeito.

Korelc (2006) analisa, com base em Lévinas, aspectos próprios ao sentimento da vergonha, este que se apresenta como um forte aliado aos mecanismos de controle social, exatamente pela articulação que guarda com o processo de subjetivação, e desejo de subjetividade, do sujeito. Temos que a vergonha, como fato moral, “[...] consiste na impossibilidade de não se identificar com o ser que nos aparece estranho e com o qual nos é penoso identificar-se. Ela está eminentemente relacionada, portanto, ao nosso ser, ao “ser do nosso ser” [...]” (KORELC, 2006, p. 78). Vê-se que a vergonha tanto exprime uma inadequação entre o sujeito e seu desejo de ser, quanto exprime uma insatisfação do sujeito consigo mesmo exatamente por aquilo que se lhe constitui algo do qual ele ainda não consegue se libertar:

[...] a vergonha revela a incapacidade do ser de romper consigo mesmo. Liberada totalmente da sua relação com os atos moralmente maus, a vergonha se revela relacionada com a impossibilidade de esconder ou de vestir aquilo que gostaríamos de esconder, a nossa nudez [...] As manifestações mais profundas da vergonha são um problema eminentemente pessoal, diz Levinas. Trata-se, pois, da necessidade de esconder ou de fugir do próprio ser, da sua intimidade, e da impossibilidade de o fazer (KORELC, 2006, p. 78).

E é preciso ter em mente que a vergonha não toca somente a Robinho, mas também a seu irmão. Seu ato, corretor, procura colocar seu ser responsável a toda prova, justamente para provar que a vergonha que Robinho sente é a mesma que ele provoca. A incapacidade de rompimento consigo mesmo, ocasionando a vergonha, pode ser lida na incapacidade de

Robinho em retirar-se da fragilidade do animal que, por mais forte que possa mostrar-se, por mais que chacoalhe estrondosa e assustadoramente as grades da escola, guarda considerável dependência com o ser da racionalidade que ele não alcança tornar-se, ao qual deve obediência por sua suposta condição de inferioridade.

Do mesmo modo, a vergonha de seu irmão estaria na incapacidade legal e afetiva de romper com os laços que os unem e que os tornam parte de um mesmo conjunto. Ser irmão do monstro não deixaria de tocar-lhe, se não uma parte da monstruosidade, ao menos uma parte de controle sobre ela. Despir o irmão é impingir vergonha sobre si mesmo e é, dentro de sua responsabilidade, aceitar a vergonha que seu próprio ato causa a ambos para procurar retirar-se da imagem de uma má criação que pudesse ter gerado o monstro. Enfim, ele estava lá para dizer que se Robinho tem aquele comportamento, não é com a permissão da família, e que esta não foge à própria responsabilidade, mais especificamente, à responsabilidade que os laços sanguíneos insinuaram sobre esses sujeitos.

Restaria, é certo, ampliar o alcance da responsabilidade do sangue, sendo essa ampliação necessariamente dada na figura de Érica, a única que, no recorte desse episódio, assume o filho para além dos limites genéticos ou jurídicos, ou seja, assume o filho ético, como parte de sua obra. É por outra qualidade de sensibilização que Érica procura fazer com que o aluno entenda a necessidade de vestir-se e ir embora. É pela palavra dela que ele vai, confiante em poder voltar.

São esses traços dos relatos de Érica – que encontram eco nas entrevistas de Lidiana e de dona Caroline – que nos esclarecem o apreço que Robinho lhe tem. Ela, enquanto mestre, é quem o faz sair da condição de não-sujeito, como entendido em Foucault (2006). Érica dispunha dos caminhos para o cuidado de Robinho e tirá-lo-ia não somente da ignorância, pelo fato de ser professora, mas da sensação de ser ignorado. Os acertos que Érica vai sinalizando, o lavar-se, o compreender e acatar regras, o cumprimentar as pessoas, são passos que ela vai sugerindo à reforma daquele jovem, e que ganham sentido para ele apenas pela confiança que ela construiu. Construiu pela palavra e pela ação. Ou construiu pelo verbo, que é palavra e ação.

Assim é que a saída de Érica da direção da escola, ou melhor, seu afastamento da escola, provoca tristeza em ambos. Érica, por exemplo, ofereceu-se para exercer a função de professora colaboradora naquela escola, abrindo mão de um turno de trabalho enquanto técnica da secretaria de educação daquele município. A oferta foi recusada, pois ela já

desenvolvia lá projetos e programas e sua saída criaria entraves para o andamento daqueles trabalhos.

Robinho, por sua vez, entendeu que a saída de Érica era por conta de seu comportamento: "[Érica retomando a fala de Robinho:] *'Mas eu pago a lâmpada que eu quebrei! Mas eu pago a porta que eu chutei!'. Ele no início tava achando que a minha saída era uma punição pelo comportamento dele. Ele chorava e ele dizia: 'Eu pago! Liga pra minha mãe que ela vai pagar!'. Acabava comigo, né?'*". Para Érica, a resistência de Robinho com relação a sua saída também poderia estar na recepção da nova diretora, que se esquivou do abraço de Robinho quando ele era apresentado a ela: "*No primeiro contato, pra ele também, eu acho que ele não se sentiu bem... A forma que ela tratou. Até porque eu tratava de um jeito. Eu abraçava o Robinho! O Robinho beijava no meu rosto!*". Não podemos esquecer, porém, que para a nova diretora Robinho não tinha rosto. Sua face ficava escondida pela história do anormal. Não existe, portanto, uma resistência ou rejeição a Robinho e sim ao ser da anormalidade que forçosamente repousa sobre ele. Restar-lhe-ia apresentar-se como rosto, recomeçando os movimentos que permitiriam a ele a alteridade que lhe é própria.

Mariana, apesar das dificuldades iniciais, teve melhores condições para sua permanência. Ana Clara precisou deixar a escola, o que preocupou Mariana. A jovem já estava alguns dias em casa, sem ir para a escola, porque um copo de vidro que estava na mão de uma aluna, no momento do recreio, caiu no chão e os estilhaços atingiram seu olho direito, deixando pequenas sequelas na visão, o que no seu dizer é "*vejo embaçado*". Quando retorna à escola, tem a notícia de que Ana Clara havia saído. A mãe de Mariana conta que

"Quando ela ficou doente, veio muitas cartas pra ela, né... [por]que ela [Mariana] desanimou depois que a Ana Clara saiu: 'Eu vou sair! Eu vou sair!'. Aí foi a única vez que eu peguei e liguei: 'Ana Clara, pelo amor de Deus, ela quer sair!'. Aí ela [veio com] um monte de cartinha, lembrancinha, pulseirinha, anelzinho, até que ela voltou, né?"

Ana Clara, como foi entrevistada antes de Mariana e sua mãe, tinha me relatado o fato:

"[...] eu comecei a respeitá-la e a amá-la como ser e aí essa relação ficou muito forte, muito forte, muito forte... tanto que agora ela nem tava querendo estudar mais, porque eu não estou lá. Mas eu já fiz um movimento, junto com a outra escola, né, o quinto ano escreveu cartas para ela, dizendo que é para ela não desistir, que ela é um ser humano, que ela merece viver, que estudar é bom".

É importante observar que Ana Clara não simplesmente procura a aluna no intuito de fazê-la continuar como faz com que outros alunos se mobilizem pelo seu retorno. Nesse movimento, Mariana volta a estudar e encontra apoio onde ele já existia: nos colegas da escola e na

professora regente de sua turma, Lúcia. Contudo, no final do ano, a boa notícia constituía um problema: passar de ano. A *passagem*, a aprovação, significava, para Mariana, mudar de escola, porque ali só era ofertada a primeira etapa do ensino fundamental. Com isso, Mariana relutou e chegou a preferir repetir o ano para não ter de sair de lá e enfrentar novas, porém conhecidas, barreiras. No entanto, após ser convencida a realizar a *passagem*, Mariana encontra abrigo também nos profissionais da nova escola. As barreiras existem; contudo, de modo geral, ela se sente acolhida.

Infelizmente, o mesmo acolhimento não aconteceu com Robinho. Para além da tristeza, Robinho sofre um retrocesso. Nas primeiras semanas, há reclamações sobre seu comportamento e, segundo Érica, procuram tirá-lo da escola. A secretaria de educação vai à escola, não no intuito de retirá-lo de lá, mas de pensar com eles as possibilidades de sua presença. Desse processo consegue-se novo atendimento médico para Robinho. E é também nesse íterim que o antigo médico troca sua medicação por uma que, como diz sua mãe, “*Já tá comportando, já*”. Entretanto, nessa configuração de medicamento, renovação da recepção escolar e reconhecimento da saída de Érica, Robinho parece ir perdendo o interesse em estar na escola. No relato das pedagogas entrevistadas, Robinho não tinha mais uma frequência regular. A mãe percebe, atribuindo ao medicamento, que ele não faz mais tanta questão de ir para a escola. Todavia, ao final do ano letivo iniciou-se o “Projeto Férias”, com atividades recreativas na escola. Eis que Robinho não queria mais ir para outra escola, como fariam os demais colegas. É possível que, num clima recreativo, ele tenha encontrado uma *função* que o tornasse *participante*, como se discute em outro momento das análises. De toda forma, o “*Eu vou sair!*” que se ouviu em Mariana, na saída de Ana Clara, não foi declarado por Robinho, na saída de Érica, e sim pelas mãos que lhe faltaram, as mãos de *Éricas*, que já não mais havia. Assim, aquilo que ele não declarou foi aquilo que ele, ao final, acabou realizando. Se não chega a sair de todo, anulando a frequência no espaço escolar, sai ao menos no desejo que tinha pela escola.

E são essas mãos que se estendem ou se recolhem que fazem com que Mariana diga que vai sair, mas fique; e que Robinho insista em ficar, mas saia. Percebe-se que se não houvesse o acolhimento encontrado, Mariana teria desistido, mesmo que por um tempo, até recobrar forças para encarar o mundo que a vê toda-deficiente. É desse impulso dado pelo mestre, e dado na alteridade a qual ele se abre, que o cuidado de si daqueles jovens acontece. É pelo cuidado do Outro que eles puderam cuidar de si.

Lidiana: o mestre forte e invisível

Considero Lidiana uma das mestras de Robinho. Aliás, de mãos tão fortes e tão estendidas quanto se mostraram as de Érica. Lidiana foi a primeira pessoa a receber a mãe de Robinho na secretaria, participou por duas vezes do processo aberto no Ministério Público, realizando relatórios e pareceres. Ela procurou orientar a escola, enfrentou Francisco, a coordenação do setor de Inspeção, insistiu no direito de Robinho em estar matriculado no diurno, abriu questionamentos à Apae, procurou relatar o caso do aluno à secretária do município, externou à família sua preocupação com a medicação que afetava o nervo ótico de Robinho, participou de reuniões na escola onde afirmava os direitos do aluno, articulava o caso com sua coordenadora, procurou-me para pensarmos o caso, predispôs-se às entrevistas, inclusive solicitando-me ações na família que ultrapassariam a pesquisa. Via-se nela todo um cuidado para com aquele aluno. Melhor: via-se todo um cuidado para com aquela *pessoa*.

Apesar dessa presença constante, Lidiana é invisível a Robinho. Ele não chegou a conhecê-la verdadeiramente *Lidiana*. Quando ela foi a sua casa, chamaram-na Ana, pois Robinho temia Lidiana porque sua mãe dizia a ele que era ela, Lidiana, quem o impedia de estar no diurno, e que poderia mesmo tirá-lo da escola. Não é possível saber qual contexto levou dona Caroline a trazer o nome de Lidiana como ameaça, ou mesmo se de fato a considera uma ameaça. Talvez Lidiana, como a primeira pessoa a atender dona Caroline na formalidade da administração pública, seja simplesmente a representação das forças governamentais que algumas vezes operam negativamente a vida dos indivíduos em seus desejos e direitos. Certo é que Lidiana é temida por aquele a quem procura ajudar. Numa visita à casa de Robinho, ela presencia a mãe do aluno usando seu nome para repreendê-lo, como se vê em seu relato:

“Érica estava no quarto e eu estava na sala e eu ouvi quando a mãe falou assim: 'Lidiana está aí, hein! Se você não parar de gritar eu vou chamar Lidiana!'. Foi isso que me abalou. [...] eu percebi que a mãe o ameaçava com o meu nome, né, que era uma ameaça para ele... Então, ele tinha horror a Lidiana... aí, ela falava assim: 'Então, você não é mais Lidiana'. Érica falou: 'Você é Ana'. Ela me apresentou como Ana, não como Lidiana, [por]que Lidiana para ele foi quem... não deixou que ele estudasse”.

Lidiana conta sua chateação por ter seu nome utilizado para algo que vai absolutamente de encontro a suas ações. Todo seu engajamento era para trazer Robinho à escola e seu nome estava sendo tomado para amedrontá-lo, como uma ameaça à sua permanência na escola. No entanto, em uma reunião na escola, o irmão de Robinho teve oportunidade de observar que Lidiana era quem procurava impor os direitos de Robinho. Toda a família, então, passou a

compreender que Lidiana era, de fato, Lidiana. Exceto Robinho, que apenas a conheceu como Ana. Todavia, e apesar de tamanho desapontamento, Lidiana permaneceu nos *bastidores* da vida de Robinho, assim como na vida de vários outros alunos a quem procurava apoiar.

Outros no cuidado

É preciso trazer algumas pessoas que deram suporte às ações de Lidiana, Ana Clara e Érica, ou que fizeram com que essas mestras do cuidado pudessem ter tido acesso às vidas de Robinho e Mariana. São pessoas que se colocaram na necessária pré-ética para que Robinho e Mariana viessem a ter um rosto. Pessoas que alcançam exterioridade, que se realizam na consciência moral, ao menos no que se refere ao consentimento da alteridade desses jovens frequentemente engessados na totalidade da deficiência. Pessoas, aqui, que se mostram amigas, mais afeitas talvez ao modo epicurista de amizade, que vão engendrar, entre desejo e utilidade, o cuidado de si:

[...] A utilidade é a *ophéleia*, isto é, alguma coisa que designa uma relação externa entre o que se faz e por que se faz. A amizade é útil. [...] Ou seja, se inscreve no regime das trocas sociais e dos serviços que vinculam os homens. [...] a amizade se tornará *hairété* (desejável) em si mesma, não por uma supressão da utilidade, mas ao contrário por certo equilíbrio entre a utilidade e alguma coisa diferente da utilidade. [...] Esta combinação entre utilidade e desejabilidade tem seu lugar e seu equilíbrio assim expressos: “De todos os bens que a sabedoria proporciona para a felicidade da vida inteira, de longe o maior é a posse da amizade” [...] Isto significa que a amizade é desejável porque faz parte da felicidade. [...] A *makariótes* [felicidade] é a certeza desta independência em relação aos males. E esta independência em relação aos males nos é assegurada por várias coisas, entre elas a seguinte: da existência dos nossos amigos recebemos não tanto uma ajuda real quanto a certeza e a confiança de podermos receber esta ajuda. [...] Neste momento, a consciência da amizade, saber que estamos rodeados de amigos e que estes amigos terão para conosco a atitude de reciprocidade correspondente à amizade que lhes dedicamos, é isto que constitui para nós uma das garantias da felicidade. [...] A amizade nada mais é que uma das formas que se dá ao cuidado de si [...] (FOUCAULT, 2006, p. 238-239).

É certo que a felicidade posta na amizade também toca as mestras do cuidado, marcada na reciprocidade, porquanto os jovens lhes sejam úteis em seus projetos de salvação, como será visto mais adiante. De toda forma, trate-se das mestras do cuidado, trate-se de outros no cuidado, todos estarão buscando uma autorrealização de sujeito ético; um sujeito capaz de verdade, capaz de conduzir-se a partir de seus discursos de verdade, equilibrando-se não

somente entre o desejo e a utilidade, como ainda na consciência moral, aproximando-se, cada qual a seu modo e distância, da santidade prevista em Lévinas. Portanto, esses *outros no cuidado*, se não conduziram como mestres, abriram caminhos para que o cuidado de si acontecesse, foram amigas e amigos. Enfim, essas pessoas *existem*. E tal existir mostrou-se fundamental para a continuidade do projeto de vida de Mariana e de Robinho.

Amigos:

Professora Lúcia, pessoa sem a qual talvez Ana Clara tivesse que proceder como Érica, atuando como professora de Robinho nos intervalos e espaços que lhe fossem possíveis. Ela é a professora que, além de dar suporte ao enfrentamento de Ana Clara, deu continuidade a sua ação quando a pedagoga já não estava mais lá. Mariana tinha um lugar que, sobretudo, indicava que ela tinha uma professora.

Laurinda, professora da educação especial na Escola de Bairro-de-Longe, não se assusta com o rapaz que sacode o portão pedindo para estudar e o acolhe em sua sala de aula. Acolhe-o como professora, não somente lhe permitindo um assento, mas o aprendizado que estivesse ao seu alcance. Sem ela na sala de aula, não há quem assuma a responsabilidade pelo aluno, de modo que a *história* da procura por vaga retorna ao enredo de sua vida.

Elias, motorista do transporte escolar municipal que punha Mariana no colo para que ela pudesse sair do ônibus e retomar a cadeira de rodas, entrando na escola. Infelizmente, desenvolveu problemas na coluna e mesmo assim a levou no colo por mais um tempo. Sem seu cuidado, o trabalho de Lúcia e de Ana Clara não teria condições para acontecer.

Julieta, auxiliar de secretaria da escola de Robinho, foi para ele referência na saída de Érica. Seu cuidado se colocava na linha da amizade, da conversa, do convite para participar de um culto na igreja do bairro. Ainda havia ali amigos, laços, elos e sorrisos que o convidavam a retornar.

Augusta, filha de Julieta, sobrepunha o rosto de Robinho à face do monstro que ele mostrava em suas crises, pedindo-lhe: “*Não faz, Robinho!*”. Sem medo. Ela confiava que ele tinha um rosto, e não era aquele. Seu cuidado era mostrar a *própria* face dele.

Muitos Outros estão presentes, ainda que sem um nome, mas participantes na trajetória daqueles jovens, se não para *conduzir* o cuidado, minimamente para dar suporte para que o cuidado encontre condições de acontecer, possivelmente afetando *circunstâncias*. Aqui estão

motoristas de ônibus coletivos, merendeiras, padres, pastores, porteiros, médicos, enfermeiros, professores, vendedores, comerciantes, vizinhos, familiares; enfim, pessoas que cruzam o caminho deles e que, como diz Lidiana, *fazem a diferença*.

Creio que possamos mesmo colocar alguns *rostos invisíveis* da academia que, sem conhecerem diretamente o rosto de Robinho e de Mariana, entenderam a necessidade de mostrá-los *Outros*, de desconstruir a *essência* da deficiência e de nos chamar à responsabilidade para com tantos *Robinhos* e *Marianas*. Se cuidam de si na sua invisibilidade, seria já outro tema, mas que se verifique que se tornam, desde a primeira ação, amigos.

Salvação e cuidado

Érica, Lidiana e Ana Clara. Três mestras do cuidado. Mas, por que cuidam? Ou melhor, por que cuidam do Outro? Se retomarmos os caminhos do cuidado de si, obteremos que o início da história do cuidado, em Sócrates, admite que o cuidado de si deva passar pelo cuidado com o Outro. É cuidando do Outro que se pode cuidar de si, dessa forma salvando-se ao promover a salvação do Outro, no caso, a cidade (FOUCAULT, 2006). Contudo, a história desvia o cuidado e ele passa a ser, já no estoicismo, um cuidado menos afeito ao Outro. É cuidando de si que se cuida do Outro. Assim, o cuidado de si passa exclusivamente para e pelo *si*, podendo ter como efeito ou benefício suplementar também o cuidado do Outro; mas essa não é mais a finalidade. Do mesmo modo, a salvação ganha outra tônica, principalmente a partir do debate cristão, quando, segundo Foucault (2006), ela se caracteriza um operador de passagem; ela é a porta, a chave, inscrita num sistema binário: da morte para vida, da mortalidade para a imortalidade, do mal para o bem, da impureza à pureza. Entretanto, a salvação disposta pelo catolicismo reencontra o papel do Outro colocado no cuidado de si socrático, mas só pode ocorrer na ação do sujeito que quer se salvar. Ele é agente e operador, que se apoia em um outro ¹³⁹ para a salvação de si.

Nessa leitura, pergunto: Por que via acontece o cuidado que as três mestras expressam sobre

¹³⁹ Permito-me, aqui, retirar do Outro a alteridade que o traz *próprio*, porquanto esse *outro* da salvação fica localizado na totalidade do clérigo, do sacerdote. Apesar da suma importância no processo da salvação católica, esse *outro* não transcende o Mesmo e tampouco pretende sua transcendência. Ele é – e deve ser – uma representação. Da mesma forma, ressalta-se que essa salvação não remete a uma conversão, mesmo porque é necessário que haja a morte do sujeito, sua renúncia a si mesmo, para que então seja salvo. E salvo por um outro, nunca por si mesmo. Trata-se, é certo, de uma leitura contextual de escritos do evangelho, pertencente, com mais propriedade, a um período da história ocidental, quando tanto o perdão quanto a salvação se davam exclusivamente pela via da Igreja.

os dois jovens? O que as move ao cuidado? Como elas se percebem nesta ação? Como se tornaram, para além de *mestras*, mestras do cuidado?

Ana Clara foi a pessoa que indicou ter mais clareza, no sentido de fornecer uma resposta para si mesma, de já ter refletido sobre a questão e encontrado uma razão para o cuidado. Para ela, cuidar do outro é, definitivamente, uma forma de cuidar de si, ou, se quisermos, de salvar-se de um sofrimento que a acompanha.

“Eu acredito que é por conta da grande dificuldade que eu enfrentei quando era criança; porque eu sempre tive muita dificuldade quando era pequena, e talvez por eu não encontrar quem me guiasse, quem me ajudasse... quando pequena. E eu sentia muito isso, até lembro de coisas de minha infância que traz dores. Então, talvez por eu achar assim: aquela menininha que não encontrava uma saída, uma ajuda, hoje precisa ajudar alguém”.

Reparemos, ela não consegue entrever, nesse percurso, alguém que a guiasse. Ela parece não ter tido o cuidado de um mestre, ao menos não do mestre em que ela se transformou. Assim, Ana Clara se torna mestre para cumprir um mestre para si mesma. Ela é o mestre do Outro e é, de alguma forma, a própria mestra, alcançando aquele cuidado que estudávamos em Foucault (2006), quando o si era tanto o objeto quanto o realizador do cuidado, o si era a mão e o barro. Com isso, retirar o sofrimento do outro é como retirar o próprio sofrimento.

“Eu já parei para fazer essa autoanálise, que o meu medo é de encontrar uma outra Ana Clara, aquela Ana Clara pequenininha [...] Mas, eu acredito nessa dor, essa dor de infância, que eu não quero ver no outro, e que eu fico fugindo dela; e quando eu encontro no outro, por isso eu disse que o Outro tá em mim, aí eu quero ajudar o outro porque eu ajudando o outro, eu vou estar bem. Porque eu digo: esse sofrimento não vai existir porque eu estou ajudando, então essa pessoa não vai sofrer o tanto que aquela menininha sofreu. Eu acho que é por aí”.

Ana opera a conversão, numa *autoanálise* em que procura conhecer a si para compreender-se na sua mestria, entender seus motores. O que não significa que esse autoconhecimento não pudesse lhe trazer um aperfeiçoamento do cuidado com o Outro. Contudo, veja: Quem Ana Clara encontra quando opera a conversão? O Outro. Seguindo a metáfora do olho, em Platão, observamos que a pedagoga obtém seu reflexo na imagem de quem cuida:

[...] Sob que condições um olho pode se ver? Pois bem, quando percebe sua própria imagem que lhe é devolvida por um espelho. Mas o espelho não é a única superfície de reflexo para um olho que quer olhar-se a si mesmo. Afinal, quando o olho de alguém se olha no olho de outro alguém, quando um olho se olha em um outro olho que lhe é inteiramente semelhante, o que vê ele no olho do outro? Vê-se a si mesmo. Portanto, uma identidade de natureza é a condição para que o indivíduo possa conhecer o que ele é. A identidade de natureza é, se quisermos, a superfície de reflexo onde o

indivíduo pode reconhecer-se, conhecer o que ele é [...] (FOUCAULT, 2006, p. 87-88).

Ana Clara encontra-se a si mesma ao olhar para o Outro. É certo que ao lado de Foucault também contamos com Marx e Lévinas a nos dizerem da constituição social do sujeito, em vários aspectos. Retomando Lévinas, guardamos que “É somente ao abordar Outrem que eu assisto a mim mesmo [...]”¹⁴⁰ (2008, p. 194). Esse processo de constituição e reconstituição – posto que também pressupõe reforma – que Ana Clara nos apresenta em seu cuidado pelo Outro nos aponta seu provável caminho: é por meio do Outro que eu posso chegar a mim mesmo. Isso não significa, em Lévinas, que ela seja fruto e resultado do pensamento do Outro, mas que Ele lhe assegure a existência pela objetividade da relação. A objetividade e a afirmação de sua existência são conferidas no retorno do Outro.

No caso de Ana Clara, o Outro parece retornar-lhe sua própria história, uma experiência de sua existência. Ele é o seu espelho e mostra uma face que ela não gostaria que existisse. O Outro reflete seu sofrimento, sendo preciso salvá-lo, porquanto o salvando, salva a si mesma, no entendimento de que, já em suas palavras, “*ajudando o outro, eu vou estar bem*”. Essa salvação, entretanto, não está projetada para o mundo espiritual. À moda estoica (FOUCAULT, 2006), a salvação está para a alma do presente que carrega fardos do passado ou que deles defende seu futuro.

Com Érica não parece ser diferente. Apesar de afirmar nunca ter se perguntado o porquê do cuidado para com os Outros, ela lembra que desde que entrou na graduação de pedagogia seu desejo era a educação especial. E diz enfaticamente: “*Eu achava que a educação inclusiva surgiu na minha vida, era aquilo que eu queria!*”.

Note, não é somente o cuidado para com os Outros, porque mais especificamente aqui Érica buscava o *Outro mais fraco*, o rejeitado. Na verdade, não é porque era rejeitado, não é na perspectiva do *coitadinho*, de uma suposta inferioridade sobre o Outro, mas, ao contrário, da possibilidade e potencialidade enquanto ser humano:

“A maioria da sociedade, por falta de instrução ou alguma coisa, tratam ele especial nesse sentido, de ser coitadinho, de não poder fazer isso... [...] Entendo o especial desse jeito, que as pessoas acham que eles não são capazes de realizar várias funções, e eles são!”.

E de onde poderia vir essa segurança na afirmação da *capacidade* da pessoa deficiente? Érica

¹⁴⁰“C'est seulement en abordant Autrui que j'assiste à moi-même [...]”

expõe que a segurança viria de uma vizinha autista: “[...] porque, na verdade, eu tinha uma vizinha autista! E ela... A família dela trabalhava bem com ela. Não escondia... Ela era uma criança feliz! Eu achava aquilo lindo!”.

Parece-me haver um peso, ou uma força, não exatamente nas condições da menina autista, e sim no entrelaçamento entre o trabalho da família e sua aceitação declarada ao não escondê-la. A menina autista era aceita como autista. Ninguém a escondia. Não havia vergonha naquela menina. E, para além de não escondê-la, trabalhavam com e por ela.

Érica, portanto, indica um entrelaçamento entre vergonha, repulsa e capacidade, ou seja, a *capacidade* na superação da vergonha de si e da repulsa do outro.

“Eu acho que a repulsa das outras pessoas me incentiva. Quando eu tô num grupo e que alguém diz: 'Ah, não dá!', eu quero mostrar que dá. Eu acho que é isso que me incentiva, mostrar que dá, que ele é capaz, que ele pode”.

Ora, vejamos o que se passa quando eu pergunto a Érica o que, no seu entendimento, o professor representa na vida de uma pessoa:

“Eu acho que muita coisa. E tem professores que marcam. Todo mundo tem um professor que marcou na vida. Eu tenho! Minha professora Patrícia... foi com ela que eu aprendi a ler, e assim, era numa cidade do interior, e eu tinha todo um histórico familiar, eu era rotulada e ela nunca me rotulou. Ela é referência pra mim. Porque eu era filha de uma mulher que foi mulher da vida, que trabalhou numa casa de família, e teve um caso com o patrão, e eu nasci. Então, eu era aquela. Eu era aquela menina que quando tivesse quinze anos ia tá com um filho nos braços, ia ser uma prostituta, uma 'rapariga', na minha terra. Ela, não. Ela nunca me tratou assim, eu era igual a todos os outros alunos [...] Ela nunca deixou me sentir inferior a ninguém. Acho que ela me mostrava isso”.

Creio estar assistindo novamente ao entrelaçamento entre vergonha, repulsa e capacidade, agora sob a roupagem de sentimento de inferioridade (vergonha), rótulo (repulsa) e superação do sentimento de inferioridade (capacidade). A professora Patrícia lhe proporcionou a superação do sentimento de inferioridade que ela experimentava na escola e na comunidade por ser, como ela diz, *bastarda*. Uma bastarda que foi estudar num colégio de freira, frequentado pelas crianças de maior poder aquisitivo da cidade. Porém, Érica não era uma criança abastada. Sua mãe, a princípio *mulher da vida*, veio a ser empregada doméstica na casa onde conheceu o pai de Érica, no mesmo lugar onde Érica nasceu e morou até se mudar para um município da região metropolitana do estado. No entanto, seu pai, naquele contexto, não podia ser seu pai. Ele era o homem que biologicamente cooperou para o seu nascimento, mas ela não tinha como usufruir dele a paternidade. A impossibilidade de tê-lo como pai era dada não por uma questão legal, era pela questão moral. Ali, naquele espaço geográfico

fermentado no tempo, ela era filha do pecado.

Todavia, Érica tinha mestres, diferentemente do que anunciava Ana Clara. Mestres que cuidaram dela e tornaram-se exemplos. Sua avó, na verdade, era tia, irmã de seu pai, no que já se pode entender que a mudança na titulação familiar implicava mesmo a tentativa de trazer maior *proximidade* entre as duas, proximidade esta que incidia na própria responsabilidade que a tia desejava sobre si, permitindo-se e tornando-se avó. E foi ela, a *avó*, quem a criou. O cuidado que ela dedicou a Érica ia para além da sobrinha renegada. Sua avó era acolhedora e Érica acreditava ter aprendido com ela, pela mestria do exemplo (FOUCAULT, 2006), digamos que uma *heroína* mais *próxima*: “*Ela tinha essa postura de acolher todo mundo, quando morava no interior. Tudo que era pessoa humilde, mendigo, e tudo, ela acolhia. Eu acolhia junto, eu sempre fui uma pessoa assim... acolhedora. Ela dizia assim, que eles precisavam*”.

Então, enquanto a avó a acolhia, a professora Patrícia lhe ensinava a não sentir vergonha de si mesma. E houve outra mestra que Érica faz questão de apontar, indo a uma fase posterior da vida:

“Tem uma professora, que quando eu tava na faculdade ... Eu tenho ela como espelho. Eu brincava que eu queria ser igual a ela. Regina Simões¹⁴¹. Eu era fã da Regina! Eu sempre falava: 'Professora, um dia eu vou ser igual a você!'. [...] Eu acho que é pelo jeito que ela dava aula. Teve um episódio, também... No primeiro trabalho dela eu tirei 2, no segundo eu tirei 10, porque ela me orientou. Eu acho que ela não me expôs, na frente da sala, assim... Ela me deu uns toques... depois eu saí correndo pelos corredores da Ufes com um 10. Nossa, eu era fã dela!”.

Érica encontra orientação, abrigo e superação nas mãos do mestre. Vê-se ainda que, na sua história de vida, a não exposição, a vergonha, era tão importante para Érica que ela não poderia ver Robinho de cueca na calçada da escola, exposto, envergonhado, sem ampará-lo. Não era possível vê-lo marginalizado, inferiorizado, sem pedir às pessoas que acreditassem ou ao menos observassem sua capacidade. E, veja, novamente quem acolhe é o acolhido. É na história de Robinho que Érica realiza o desejo de um dia ser igual à professora Regina; é na história dele que ela realiza os movimentos que sua avó realizou consigo; é com ele que ela supera a inferioridade do sujeito, mostrando *capacidade* a quem se dispusesse a ver.

¹⁴¹ Esse é, de fato, o único nome de pessoa obtido das entrevistas que faz referência ao nome real, ou seja, não é fictício. Decidi mantê-lo por dois motivos: primeiro, considero salvaguardada a identidade dos entrevistados ainda que o nome da professora Regina Simões seja mencionado, pois não é possível identificar em que tempo Érica foi sua aluna. O segundo motivo seria o da alegria e dos *bons ventos* que pode causar tanto à citada professora quanto a outros que se virem nela contemplados; pensar quantos alunos já foram atingidos por suas ações acolhedoras, para quantas pessoas podem ter se tornado *espelhos*.

As mestras, para Érica, tanto cuidaram dela quanto lhe indicaram, cuidando do Outro, como cuidar de si; e nisso parece existir uma diferença entre Ana Clara e Érica. Na sua fala, entende-se que Érica procura salvar o Outro daquilo que ela *foi* salva. Foi salva, mas ainda dói, e a dor está sempre lhe avisando que um Outro pode estar passando pelo que ela passou. É preciso resgatá-lo.

Lidiana, por sua vez, indica caminhos muito diferentes dos caminhos percorridos por Érica e Ana Clara. Lidiana tem uma história de vida simples e encontra nela satisfação. Não há dor que lhe anteceda a ética, que a mova a retirar do Outro a dor que está em si. Numa visão mais geral, pode-se dizer que ela realiza no Outro a justiça que proclama Lévinas; uma justiça que desconfia da caridade que inferioriza o Outro; uma justiça que não prescinde do amor e do próximo, mas que os trazem à razão. É "[...] quando o amor do próximo e sua proximidade apelam à razão [...]" (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 149), é nesse momento que a razão se torna *bondade*; ou seja, bondade não é um sentimento que nasce com o sujeito, bondade é uma razão. Esta razão da bondade é dada pelo e no amor ao próximo, ao Outro, uma razão ética.

Lidiana poderia, por exemplo, justificar seu cuidado na fé e na salvação. No entanto, ela mesma reconhece que sua bondade já acontecia antes de sua conversão religiosa:

“Minha mãe falava que eu sempre fui diferente... [...] eu sei que meus amigos da rua eram sempre os mais pobres, cheios de piolho e eu pegava piolho fácil [risos] porque eu só vivia lá e nós brincávamos muito. [...] quando eu fiz o curso técnico, eu fiz o curso de desenho arquitetônico, aí eu descobri ali que eu gostava de ensinar, e eu gostava mais de ensinar do que de fazer os negócios, então a minha nota era sempre lá embaixo porque eu nunca entregava nada, mas eu gostava de auxiliar os meus colegas”.

É preciso notar que Lidiana não tinha dificuldade na matéria. Ela sabia tanto que podia até ajudar os colegas em seus trabalhos. E sua preferência pelo Outro estava no Outro. Ao contrário do cuidado de si, cuja meta é o si, Lidiana não procurava *se* salvar no Outro. Era, ao que parece, uma questão de ver-lhes o rosto. Quanto a um possível mestre, se não do cuidado, ao menos do exemplo, Lidiana aponta sua avó, que também acolhia as pessoas mais fragilizadas. Todavia, sua avó faleceu quando Lidiana tinha dez anos de idade, o que, segundo ela, foi tempo suficiente para que se tornasse possivelmente uma inspiração.

Seu primeiro contato com pessoas com deficiência foi numa clínica onde seu pai esteve internado por problemas com o alcoolismo. Lidiana conta que tinha por volta de quinze anos de idade. Certa vez, um interno com deficiência mental puxou-a pelos cabelos, na clínica, e

foi preciso que as pessoas ao redor ajudassem para que ele a soltasse. Ela diz que o episódio não lhe provocou medo ou repulsa. Entretanto, se o contato não provocava repulsa, também não causava interesse: *“Nunca tive medo, nunca tive repulsa, não. Mas também nunca tive interesse em trabalhar na área da educação especial. Eu nem sabia que existia educação especial”*.

Não fica muito claro se Lidiana é sensibilizada pelo discurso religioso ou se encontra nele o espaço para o desenvolvimento de ações que já a acompanhavam desde pequena. De todo modo, Lidiana é um ser social, e o discurso religioso não lhe aparece numa visão. Sua mãe frequentava uma igreja evangélica, aonde ela ia com alguma regularidade, porém, como ela mesma diz: *“Eu só fui pra agradar minha mãe”*. Contudo, ao lado de *agradar sua mãe*, ela lembra:

“Eu sempre gostei de ler a Palavra, sempre gostei de ler a Bíblia. E sentia umas coisas diferentes, uma tranquilidade diferente que eu não sabia o que que era. E foi uma coisa assim, tranquila. Mamãe fala que eu também sou especial. Ela sempre fala isso, que não sentiu nem dor quando eu nasci. Não sentiu dores de parto. Aí eu lia muito a Palavra, eu conversava muito com Deus, eu queria que meu pai parasse de beber, e ia à igreja e tudo, mas... uma particularidade minha com Deus, só que eu sei que me sentia bem”.

Apesar da guia que a Palavra representa, esta não aparece diretamente no discurso de Lidiana ao tratar do cuidado com o Outro. Quando ela fala do cuidado devido, da responsabilidade para com o Outro, ela procura enfatizar que o Outro tem direito ao cuidado, direito enquanto cidadão, e direito a aprender as possibilidades da cidadania. Esse seria o trabalho da educação:

“Se tiver um trabalho sério, [...] 'Ah, porque ele tem que aprender a ler e escrever!'. Não! Um trabalho para que ele se construa na condição de cidadão! Que ele dê conta de controlar, tomando a medicação, na convivência com outro, tudo isso que ele sente. Ele consegue! Se tiver um trabalho sério”.

O trabalho da educação, portanto, é apoiar o sujeito, o sujeito que *consegue*, ou, como dizia Érica, que é capaz. E o direito do sujeito que consegue não expressa simplesmente legalidade, mas reconhecimento da humanidade do Outro, como retoma Lidiana:

“[...] se alguém está ali e a gente pode fazer por ele, a gente faz por ele! Porque ele precisa para ele... viver a vida dele; porque ele estava como um animal... e ele não é um animal, é um ser humano... Então, tem outros assim, eu sei que tem milhares assim, mas a gente não pode alcançar a todos, e quem está perto da gente, se a gente tem possibilidade, vale a pena. Por um vale a pena! [...]”.

Vê-se que a educação é uma porta que abre possibilidade a Robinho de passar do animal ao cidadão, e assim o é pela responsabilidade que o rosto, visto no próximo ou no *perto* das

palavras de Lidiana, nos impõe. Não porque ele seria um animal, mas porque, sem as devidas reformas – ou minimamente sem algo que o ajudasse a controlar *na convivência com outro, tudo isso que ele sente* –, aos olhos de muitos ele não ultrapassa o anormal. Para Lidiana, compete à educação cumprir a passagem, torná-lo o que ele já é: humano. Entretanto, o reconhecimento de sua humanidade passará, no caso de Robinho, pela afirmação de sua capacidade, a mesma capacidade que Érica procurava ressaltar nele e em todo sujeito descreditado.

Caberia, pois, pensar o que é essa capacidade. Parece-nos que ela habita o *dever ser* do sujeito que se reforma no estoicismo. A capacidade pode ser a prova da possibilidade da reforma, uma reforma que, por outro lado, atende aos apelos da cultura, sem exatamente buscar um retorno a si. Não é o autoconhecimento que está em jogo. É o conhecimento do Outro sobre mim enquanto ser *capaz*. Analisaremos a capacidade mais detalhadamente a partir dos relatos dos jovens, pela perspectiva do trabalho que Marx nos apontava. Porém, essa análise acontecerá no texto *A Escola e o sujeito produtivo*. Por ora, e pela demanda dos objetivos deste tópico da tese, fixemo-nos nos mestres que se negam ao cuidado do Outro, mas que, ao mesmo tempo, dispõem do discurso da salvação da alma.

Um falso brilhante

A discussão aqui se sustenta no seguinte questionamento: Como acontece o assassinato a partir de sujeitos que reproduzem o discurso da salvação, majoritariamente disposto nos princípios cristãos? Chamemos para a conversa os enunciados de Lidiana e de Ana Clara e analisemo-los à luz das reflexões trazidas por Karl Marx, sobre emancipação política e emancipação religiosa, sem perder de vista as considerações de Lévinas sobre Deus.

Lidiana é uma pessoa religiosa, participa de uma congregação evangélica e sempre está citando a fé como motor de suas ações, seja em âmbito profissional, seja na vida pessoal. No entanto, como dito, antes mesmo de sua conversão religiosa, Lidiana já apresentava o comportamento acolhedor que observamos na pesquisa. Para além de tudo, ela reconhece que muitas pessoas convertidas não têm uma postura cristã perante o Outro. Acontece que Lidiana vê essas pessoas como pessoas que ainda não conheceram a Deus:

“[...] você ter conhecimento de Deus e as pessoas passarem por você sem você fazer uma diferença na vida delas, então você não conhece a Deus. Porque quando Jesus... Jesus

encontrou com todas as pessoas e fez uma diferença na vida delas. Com o pobre, com o rico. Mudança de atitude... ”.

Percebe-se em Lidiana que conhecer a Deus, verdadeiramente, significa mudança de atitude, ações, e ações que implicam obras. Seguindo Haddock-Lobo (2006, p. 59), temos que a obra caracteriza o “[...] momento em que criamos algo para-além de nós mesmos e que, por isso, nos tornamos mais fortes que a morte. Filho e obra, como presentes desinteressados ao mundo, como em retidão que nunca retornará ao mesmo [...]”. A obra é, pois, nossa ação ética no mundo, é nossa entrega ao Outro enquanto sujeitos que pronunciam o *verbo*. O sentido levinasiano de obra indica ser ela aquilo que sai de mim e vai para onde está o Outro, para o mundo: “[...] O outro sentido da obra é o outro: a obra, como filho, é algo que vai de mim para o mundo, é algo que, de tão meu, não me pertence [...]” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 157). A obra seria, portanto, necessariamente fruto do meu *trabalho*, um trabalho ético que, por sua vez, faz surgir o terceiro. O terceiro emerge da obra, ele é meu total desapego a mim mesma, porque uma vez realizado, sei que a mim não retorna, ele não é *meu*. O terceiro não é somente o próximo, o terceiro é todo-outro, é o próximo do próximo, o que significa que “[...] muito além da concepção unidirecional de proximidade, o terceiro é o *outro próximo*, mas também o *próximo do outro*, e não apenas seu *semelhante* [...]” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 159-160).

E se em Lidiana conhecer a Deus implicava uma mudança de atitude que movesse ao Outro, para Lévinas Deus é a própria ética, a relação entre sujeitos que se reconhecem em sua alteridade. E Deus, como ética, não exatamente implica atitude, ele é a própria atitude, Deus é verbo, é um chamado (HADDOCK-LOBO, 2006). A ética se passa sobre uma ação: “[...] ‘Deus é misericordioso’ significa: ‘Seja misericordioso como ele’. As atribuições de Deus são dadas não no indicativo, mas no imperativo [...]”¹⁴² (LÉVINAS, 2007, p. 37). Com isso, conhecer a Deus implica ações, pois *mandamentos* formam a sua Lei, e mandamentos necessariamente éticos. Como coloca Lévinas (2007, p. 37), “A relação moral reúne então ao mesmo tempo a consciência de si e a consciência de Deus [...]”¹⁴³.

Mas como, então, acontece de conhecer o *Verbo*¹⁴⁴ excluir a ação ética? Lidiana observa o caso de um menino que não apresentava qualquer deficiência, era apenas uma criança pobre,

¹⁴² “[...] ‘Dieu est miséricordieux’ signifie: ‘Soyez miséricordieux comme lui’. Les attributs de Dieu sont donnés non pas à l’indicatif, mais à l’imperatif”.

¹⁴³ “La relation morale réunit donc à la fois la conscience de soi et la conscience de Dieu”.

¹⁴⁴ Em João , 1:1, tem-se: “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus” (BÍBLIA, 1963).

com dificuldades de relacionamento com a família e sem escuta na escola:

“[...] eu vi isso acontecer lá na escola, com uma professora. É evangélica... cheia de fé, [...] mas que renegou uma criança de seis anos... porque ela [a criança] fugia ao padrão que ela [a professora] julgava correto. E o Pedro hoje está nas ruas, roubando; porque se ela tivesse um olhar diferente, se ela tivesse feito a diferença na vida dele como professora, aí ela teria feito a missão do evangelho [...]”.

Como, pois, ser cristã e recusar-se a agir sobre o outro? Se tomássemos a própria Palavra, encontraríamos Tiago – 2:17 – a dizer: “Assim também a fé, se não tiver obras, por si só está morta” (BÍBLIA, 1963), ou, mais ainda, o discípulo indaga: “Meus irmãos, qual é o proveito, se alguém disser que tem fé, mas não tiver obras? Pode, acaso, semelhante fé salvá-lo?”¹⁴⁵ (BÍBLIA, 1963). Aliás, o próprio Jesus já dizia que a salvação procederá das obras¹⁴⁶. Assim, como podem seguidores do evangelho se recusarem às obras, se recusarem a reconhecer no Outro seu *próximo*? Se seguem o evangelho, creem na salvação. Mas como entendem ser salvos? Seriam salvos pela Palavra sem o verbo, ou na Palavra sem o Verbo, ainda que *no princípio era o Verbo*? Poderia a Palavra se tornar, porque vazia de Verbo, um falso brilhante a reluzir em sua fé?

Ana Clara também nota a fé vazia de Verbo, embora também não me indique possibilidades de respostas para o que pode vir a autorizar o assassinato.

“Eu penso que em todos os segmentos sociais há um discurso, há um discurso sobre o outro. Não sei se você já parou para analisar isso. Enquanto política, enquanto religiosidade, enquanto até... amor; amor no discurso. O ato de amar no discurso. Não uma prática de amar. O discurso de alguns segmentos sociais fala do bem-estar do outro, fala que o outro é importante, que o outro precisa, que o outro, que o outro, que o próximo... mas as ações não efetivam essas falas. Então, ao mesmo tempo que eu digo pra você que nós temos que ter o pão de cada dia, quando eu tenho esse pão pra eu comer, mas que ele dá para satisfazer a mim e ao outro, eu não me preocupo com um outro que tá com fome. Isso é difícil. E é o que eu vejo”.

Ana Clara observa que o discurso do amor não encontra a ação de amar. E quem sinaliza a resposta para nossa pergunta é Mariana, numa forma muito sutil, porém muito significativa para os filósofos aqui adotados. Mariana nos diz, e isso é visto em outro tempo da tese, que as pessoas que se recusam a acolher, ou as pessoas que, além de se recusarem, tomam a ação no sentido contrário ao Verbo, são pessoas que “*não tem nada na cabeça*”. Ora, veja, quem não tem nada na cabeça é quem não pensa. A cabeça é o lócus do pensamento. E quem não pensa, é, em Lévinas (2007a), o vivente, aquele que somente a ética pode tornar *pensante*.

¹⁴⁵ Tiago, 2:14

¹⁴⁶ Em Mateus, 16: 27, está: “Porque o Filho do homem há de vir na glória de seu Pai, com os seus anjos, e então retribuirá a cada um conforme as suas obras” (BÍBLIA, 1963).

Na verdade, aponto a figura do vivente porque ela vai nos dizer do homem egoísta. O vivente é, como vimos, o homem que não atende ao apelo da exterioridade, da relação ética com outrem, que se recusa a reconhecer no Outro um rosto. Ele vive no Mesmo, é seu próprio centro, é um homem egoísta. Em Marx (acesso em 22 nov. 2010), o homem egoísta foi formado no Estado ateu, que se tornou “[...] mediador entre o homem e sua liberdade [...]”. O Estado ateu lhe deu o direito de não professar esta ou aquela religião porque o próprio Estado não poderia alcançar a própria liberdade professando uma religião. Os fundamentos religiosos inibiriam a ação egoísta que está na base de seu fundamento político ou, ao contrário, os fundamentos religiosos seriam traídos para que o Estado pudesse ser, de fato, Estado. Por um lado, se o Estado ateu emancipa-se da religião, retirando-a do âmbito político, por outro lado o cidadão passa a ter na religião um elemento da vida privada. Assim, a religião passa do direito público ao direito privado (MARX, acesso em 22 nov. 2010).

O que percebemos aqui é que a contradição religiosa que observa Lidiana na colega de trabalho – e poderíamos mesmo dizer da contradição religiosa de Francisco¹⁴⁷ – se assenta no fato de que o homem religioso é mediado na esfera pública pelo Estado ateu e liberal e na esfera privada pela religião, que teria, em suas bases, a comunhão.

Mas, veja, o homem é o ser social, é o ser político. A possibilidade do exercício político de homem virá a superar as condições nas quais se coloca em âmbito privado. O homem, portanto, adere ao Estado ateu pelo direito aos direitos do homem egoísta. Ele aceita a contradição porque encontra satisfação nas duas esferas, o que fica disposto por Marx (acesso em 22 nov. 2010) da seguinte maneira: “A ascensão política do homem acima da religião partilha de todos os inconvenientes e de todas as vantagens da ascensão política em geral [...]”.

Apesar dos inconvenientes dados pela contradição, as vantagens da ascensão política acontecem nas duas formas: na esfera política, o homem encontra a proteção de seus direitos egoístas, e na esfera privada encontra a salvação de si. Fica, pois, *salvo* tanto na sua *materialidade* quanto na *espiritualidade*.

Desse modo, o ser político se contrapõe ao ser civil. Trata-se de uma configuração de Estado

¹⁴⁷ Num tempo bastante anterior ao da concepção desta tese, tive a oportunidade de conhecer e, em várias circunstâncias, dialogar com Francisco; momentos em que ele se mostrava um homem que, se não professava uma religião, ao menos não se distanciava do discurso religioso ou espiritualista. Nesses diálogos, chamava atenção as incontáveis “Graças a Deus” que ele manifestava em seu discurso.

ateu, emancipado da religião, que faz entender no homem a concorrência do homem político, o ser coletivo, que se pauta nos interesses do coletivo; e do homem civil, um indivíduo guiado por interesses privados, como esclarece Marx (acesso em 22 nov. 2010): “[...] Onde o Estado político já atingiu seu verdadeiro desenvolvimento, o homem leva [...] uma vida dupla: uma celestial e outra terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ser coletivo, e a vida na sociedade civil, em que atua como particular [...]”. Daí, compreende-se que o Estado político “[...] é, pela própria essência, a vida genérica do homem em oposição a sua vida material [...]” (MARX, acesso em 22 nov. 2010).

Tem-se, portanto, que o cidadão, o homem político, é um ser ideal e imaginário, exatamente porque encontra no homem civil um ser profano (MARX, acesso em 22 nov. 2010). Ele age segundo interesses privados, muito embora seu estado religioso opere no âmbito do direito privado. Porém, é o mesmo âmbito público, o da liberdade, que o autoriza a submeter seu direito privado à religião em um paradoxo entre o fundamento religioso, político e o fundamento material e individualista:

[...] Para o homem, como bourgeois¹⁴⁸, 'a vida política é só aparência ou exceção momentânea da essência e da regra'. [...] A diferença entre o homem religioso e o cidadão é a diferença entre o comerciante e o cidadão, entre o trabalhador e o cidadão, entre o latifundiário e o cidadão, entre o indivíduo vivendo e o cidadão. A contradição entre o homem religioso e o homem político é a mesma contradição que existe entre o bourgeois e o citoyen¹⁴⁹, entre o membro da sociedade burguesa e sua aparência política (MARX, acesso em 22 nov. 2010).

O homem burguês, o homem moderno, nada mais é do que o homem guiado pelos princípios liberais. O burguês emancipado politicamente é o homem que conseguiu sua emancipação pela comunhão, mas que se desfez desta exatamente porque a comunhão, numa leitura de homem político, não lhe permitiria viver plenamente os anseios de homem privado. No entanto, o homem burguês tem uma *aparência política*; ele é, ao lado de homem burguês, cidadão. E é sobre esta aparência política que virá a se converter a própria religião:

A religião já não é o espírito do Estado, onde o homem [...] comporta-se como ser genérico, em comunidade com os outros homens; ela se converte, agora, no espírito da sociedade burguesa, da esfera do egoísmo, no espírito do bellum omnium contra omnes. Já não é a essência da comunidade, mas a essência da diferença. Converteu-se na expressão da separação do homem de sua comunidade, de si mesmo e de outros homens, daquilo que foi em suas origens [...] (MARX, acesso em 22 nov. 2010).

¹⁴⁸Burguês

¹⁴⁹Cidadão

Então, a religião se desvia *daquilo que foi em suas origens*. E é nessa sustentação que observamos tamanhas discrepâncias entre o discurso religioso e a prática cotidiana dos sujeitos aqui tomados a exemplo. Dar graças a Deus e rejeitar o próximo, ainda que sob maledicência e falso testemunho, são paradoxos altamente coerentes para o homem egoísta. É que entre o direito do outro, que no vivente jamais será Outro, e o seu desejo, transformado em direito no ato do discurso egoísta, prevalece o direito do homem, o que ganha coerência suficiente para a sociedade egoísta.

O que Marx (acesso em 22 nov. 2010) nos diz é que o Estado cristão, em sua forma acabada e não em sua forma inicial, ou seja, mais próxima do cristianismo, é um estado que se mostra mais afeito ao Estado ateu, um Estado que lança a religião como um elemento – e não na centralidade – da sociedade burguesa. Se fosse um Estado teológico, seguindo à risca as premissas da religião, não seria ainda um Estado, não possuiria soberania, porquanto estivesse mediado pela religião. Marx (acesso em 22 nov. 2010) afirma que “[...] O chamado Estado cristão é, só e simplesmente, o não-Estado [...]”, ou que “O chamado Estado cristão é a negação cristã do Estado [...]”, porquanto não haja nele “[...] a realização estatal do cristianismo [...]”. Da mesma forma, pode-se dizer que o homem burguês cristão é um homem fundamentalmente não-cristão.

Por isso, já não escandaliza assistir a tamanhos assassinatos, seja em Robinho e em Mariana, seja no menino que apresentava hanseníase, seja no aluno que, sem nenhuma observação orgânica a lhe testemunhar desfavoravelmente, era simplesmente o menino pobre. Todas essas *fraquezas* são assim compreendidas porque o direito egoísta também tem como base o pressuposto do *natural* engendrado, ao fundo, pela teoria evolucionista, que não atinge somente a filogênese, mas nos ataca ontogeneticamente cada vez que se faz conveniente reclamar os direitos dos mais fortes. Não é do alcance dessa pesquisa, porém considero importante refletirmos os papéis jogados nessas totalidades. Que nuances poderiam haver entre os direitos dos alunos aqui dispostos e os direitos dos alunos que, de alguma forma, tocados pela história da anormalidade, pertencessem, por berço, ao grupo dos mais validos? Quais contornos os adeptos – declarados ou não – da teoria evolucionista dariam a essas outras aventuras da existência, quando localizadas nessas *outras* circunstâncias?

Enquanto essas últimas questões ficam a cargo de nossa própria reflexão, finalizo *Um falso brilhante* entendendo ter, de algum modo, entrevisto algumas respostas para o problema da

contradição entre o discurso religioso e a prática egoísta daqueles que retiram de si a responsabilidade sobre o Outro, sobre o próximo. É possível, pois, compreender que sua salvação está, aos olhos da formação do homem burguês, garantida pela própria religião, porquanto esta também esteja consumida por tal formação.

Contudo, veremos que essa história se estende a outros capítulos. Passemos, agora, a analisar a relação entre educação e trabalho, que também as luzes da modernidade vieram a entrelaçar.

9.3 A Educação e o sujeito produtivo

Abordaremos, neste texto, questões que possam nos responder: “Por que a escola?”, sinalizando para as possíveis subjetivações oferecidas por esse espaço que se insinua um privilegiado lócus do cuidado de si. Foi indagando Mariana e Robinho, bem como seus mestres, que pudemos entrever respostas que já se colocavam no discurso legal da educação, quanto aos seus objetivos na vida do cidadão.

O que se obtém dos alunos é que a escola constitui um espaço privilegiado do cuidado de si, um ponto de ligação entre o sujeito que passa da ignorância à memória e o sujeito produtivo. A escola teria, para ambos, a finalidade de possibilitar-lhes *trabalho, capacitá-los*. Porém, ao lado do trabalho, a escola é espaço do conhecimento. Para Mariana, é onde se pode *saber mais*, o que, para Robinho, significa *ficar inteligente*. Contudo, como se vê claramente no aluno, sem a mão do mestre do cuidado, a escola perde o prestígio e passa a concorrer com as demais esferas sociais.

Também notaremos em Robinho que, para além de ficar inteligente, a escola é lugar de *fazer*. O trabalho se desprende da perspectiva de trabalho estranhado, como vimos em Marx (1987; 2004), e passa a ser conduzido na perspectiva de um trabalho *próprio*, que o torne participante, que o subjetive parte ativa do grupo escolar, o que é lido como *desejo de utilidade* para aqueles que o observam.

* * *

A escola reformando Ninguém

Quando pergunto a Mariana o que é, para ela, a escola, ela me diz que “*a escola é um lugar que a gente vai pra aprender, pra estudar... pra futuramente a gente ser alguém na vida*”. Tem-se desde já que *ser alguém* traz a Mariana uma perspectiva de espera, quando ainda *se é ninguém*. O não-sujeito do cuidado de si estoico (FOUCAULT, 2006) parece se encontrar em outra configuração no sujeito moderno: de *não-sujeito a ninguém*. No entanto, sabemos que o discurso de *ser alguém na vida* é trazido a Mariana pelas mais diversas fontes, das mais às menos formais. Ser alguém, como nos diz Mariana, é “*Assim... Estudar, né? E depois futuramente eu arrumar um emprego... fazer um curso, ser uma secretária [sorrindo]...*”. Ora, ser alguém é ser o sujeito produtivo, o sujeito que trabalha, mas na perspectiva do trabalho estranhado, do emprego. Contudo, a conquista do emprego não significa, para Mariana, a finalização da escola:

Eu questiono: “Se você conseguisse o trabalho, você deixaria a escola?”. Mariana responde rapidamente: “Não. Continuaría estudando... No caso, eu estudo de manhã, eu trabalharia à tarde... e até à noite, até umas cinco horas da tarde... [...] pra mim... saber mais, aprender mais as coisas, né...”.

Tornar-se sujeito produtivo empregado, portanto, não resume a presença da escola na vida de Mariana. Essa reforma de não-sujeito a sujeito produtivo não finaliza na realização de sujeito produtivo porque o laço que este vem estabelecendo com a educação formal cria, digamos, camadas que diferenciam o sujeito produtivo do sujeito produtivo que *sabe mais*. Um refino na subjetivação de Mariana, para ela, seria dado pelo sistema educacional. O cuidado de si de Mariana, então, desvirtua do conhecimento de si para o conhecimento que aquele sistema propõe lhe conceder.

Foucault (2006) nos apresenta sua compreensão sobre essa *desvirtuação* a partir do que ele chama de momento cartesiano. Nele, o *conhece-te (gnôthi seauton)*¹⁵⁰ vem a ser modificado, no sentido grego inicial, do conhecimento de si por uma introspecção e pela subjetivação, movendo o sentido para o conhecimento enquanto verdade. Na modernidade, conhecer já não pressupõe a transformação de si. O que possibilita o acesso à verdade é única e

¹⁵⁰É válido esclarecer que, para Foucault, o cuidado de si passou a ser visto como tema egoísta pela moral rigorosa dos primeiros séculos de nossa era, o que não se deve ao cristianismo, mas à própria herança do estoicismo, da moral cínica e também da epicurista. O tema, então, passou ao obscurantismo: “[...] todos estes códigos do rigor moral, nascidos que foram no interior daquela paisagem tão fortemente marcada pela obrigação de ocupar-se consigo mesmo, vieram a ser assentadas pelo cristianismo e pelo mundo moderno numa moral do não-egoísmo. É este conjunto de paradoxos, creio, que constitui uma das razões pelas quais o tema do cuidado de si veio sendo um tanto desconsiderado [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 17-18).

exclusivamente o conhecimento, ou, como dito por Foucault (2006, p. 22), na idade moderna “[...] o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento, e tão somente o conhecimento [...]”. Trata-se de um conhecimento que não exige que o sujeito seja outro para receber ou perceber a verdade.

Todavia, o conhecimento moderno faz outras exigências, dentre as quais destacamos para o momento: “[...] condições formais, condições objetivas, regras formais do método, estrutura do objeto a conhecer [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 22). Torna-se, pois, possível apropriar-se da verdade, consumi-la. O conhecimento, retirado da espiritualidade, vai se alienando do sujeito, vai se objetivando, torna-se um *corpo estranho*, um objeto consumível; o conhecimento já habita a matéria do mundo objetivo. Nesse passo, conhecimento e verdade são um, contanto que o conhecimento pressuponha um conhecimento válido, que passe pelo crivo da ciência moderna, portanto, *verdadeiro*.

Assim, aquele refino dado pelo sistema educacional à subjetivação de Mariana é exatamente concebido na extraviada relação que a modernidade elabora entre conhecimento e verdade. Aliás, se citávamos acima as condições formais, citemos que foram postas “[...] Condições culturais também: para ter acesso à verdade é preciso ter realizado estudos, ter uma formação, inscrever-se em algum consenso científico [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 23). A escola, pois, observa dois caminhos: o local de formação do sujeito e o local de abrigo e disseminação dos conhecimentos inscritos em determinados consensos científicos.

Sendo o sujeito produtivo moderno aquele que quer *mais*, aquele que acumula e que reserva, a escola moderna se oferece como o lócus do crescimento do sujeito produtivo. Estar na escola não se resume, entretanto, em *ser alguém*, em tornar-se o sujeito produtivo; ou melhor, redonda sempre no sujeito produtivo, porém não está limitado à conquista do emprego porque é sempre possível *saber mais*. Mariana compreende esses engendramentos e afirma que quer *tudo*:

Pergunto até que etapa de escolarização ela pretende alcançar. Mariana diz: “Eu quero terminar o ano tudo... Eu quero terminar tudo. Se for possível eu quero terminar tudo”. Eu procuro entender: “Terminar tudo é o quê? É até o terceiro ano do ensino médio?”. Ela me interrompe: “Isso!”. Eu continuo: “Ou mais pra frente, fazer alguma faculdade, fazer alguma coisa...”. Mais uma vez ela concorda: “É! Isso aí. Se for possível... fazer uma faculdade...”.

Mariana parece já ter compreendido que *tudo* é sempre *mais*. *Sabendo mais*, maiores são suas possibilidades de firmar-se produtiva e *útil*, necessária ao mundo do trabalho. Também se

considera que o próprio mundo do trabalho apresenta junto à educação a necessidade do *mais*. É que a oscilação e as regras do mundo do trabalho exigem do sujeito um constante fazer-se; exigem aprimoramento do conhecimento que o torna sempre concorrente de seu próximo. Contudo, antes de aprimorar o sujeito que concorre, o conhecimento se liga ao discurso do progresso, um objetivo lançado em nome da coletividade. Mas, como analisa Foucault, essa relação entre conhecimento e progresso não está definida para aqueles a quem se faz crer que devem erigi-lo, pois que “[...] O conhecimento se abrirá simplesmente para a dimensão indefinida de um progresso cujo fim não se conhece e cujo benefício só será convertido, no curso da história, em acúmulo instituído de conhecimentos ou em benefícios psicológicos ou sociais [...]” (2006, p. 24).

É por essa via que o progresso parte de um discurso que se afirma na defesa do coletivo, sobre aqueles *benefícios sociais*, e logo se instala no sujeito, então procurando nele manifestar *benefícios psicológicos*. É que também o sujeito passa a *progredir*. E o progresso do sujeito, tido por emancipação, tratará de articular conhecimento, formação e mundo do trabalho. Tal articulação, como vimos, vai, no Brasil, paulatinamente sendo tomada pela – ou atribuída à – escola. Convém retomar que no texto *Educação e Trabalho* tratávamos sobre os laços que a legislação educacional amarra em torno do ensino e do trabalho, e que, a princípio, a educação formal muito mais se propunha a pensar a formação do cidadão brasileiro que a formação do trabalhador brasileiro. Portanto, tais amarras não somente tocam o sujeito que deseja trabalhar, progredir, mas tocam o sujeito subjetivando-o um ser ideal, o ser produtivo e *informado, formado* na escola. É o que também podemos observar nas palavras de Crioni e Dias (2007, p. 4):

[...] Ela [educação formal] fomenta a demanda pela formação técnica para o trabalho, não apenas em seus aspectos objetivos, mas em grande medida nas necessidades sistêmicas de construção subjetiva.

[...] Parâmetros como cidadania e formação humanista, ainda que presos à forma mercadoria, não obstante ensejavam a possibilidade do desenvolvimento do sujeito emancipado. Agora, entretanto, o que conta preponderantemente é a competência para o trabalho: uma formação crescentemente fragmentada e utilitarista, que não permite uma visão além da aparência superficial das relações sociais. A formação emancipatória torna-se minimizada. O indivíduo competitivo, empreendedor, ordenado pelo mercado, é conclamado como modelo.

Veja, o *modelo* não deixa de expor uma prescrição, um vir a ser, uma reforma. Mas, prestemos atenção porque a liga entre conhecimento – que era *de si* – e a reforma do sujeito no cuidado

de si caminha para outra equação: conhecimento – *objetivo* – e formação. Enquanto a *reforma* apontava para o si, a *forma* aponta para o mundo, necessariamente procurando alienar, desapropriar o sujeito do mundo em que ele se constitui, do mundo que ele constitui; afinal, não nos esqueçamos,

[...] A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2004, p. 84).

E, desapropriado de sua relação mais íntima com o mundo, o sujeito é compelido a buscar uma forma moderna de constituição. Ele encontra sua forma moderna no sujeito produtivo, alicerçado no conhecimento que o fará – e o tempo futuro é muito importante nesta busca *cujo fim não se conhece* – progredir. O conhecimento o tornará forte, mas não forte no autoconhecimento e sim na supressão da força do outro. Não se é forte necessariamente para o trabalho; é-se forte para que o outro seja mais fraco, permitindo que o eu possa subjugar-lo. Tem-se aí o homem egoísta que não se vê no outro, e que não vê o Outro. Daí podemos retomar à caridade criticada por Haddock-Lobo (2006), que coloca o outro sempre fraco, de modo que o que me sobra pode ser a ele concedido, doado, porém só até o ponto em que lhe dê condições realmente mínimas de vida, para que ele nunca ascenda ao meu lugar, ou para que eu nunca venha a me enxergar na sua aparente indigência.

Mas, note, Mariana também sabe que ela é o fraco e que pode, pela ideia da meritocracia embutida na escola, tornar-se forte, *ser alguém*. A fraqueza de Mariana não estaria apenas na totalidade da deficiência que incide sobre sua pessoa. Está, igualmente, nas condições materiais precárias de sua família. E essa ligação entre escola e trabalho não aparece exclusivamente na fala de Mariana. Ana Clara pensa que seria por meio da escolarização que Mariana poderia vir a transformar sua realidade:

“[...] eu acho assim: 'Ah! Você vai mudar a realidade dessa família? Você vai mudar a realidade dessa menina?'. Materialmente falando, eu não vou mudar. Eu não vou mudar agora! Eu não posso mudar agora! Eu não posso mudar, materialmente falando. Mas eu posso incentivá-la para que ela permaneça no âmbito escolar, pra que ela tenha seus direitos de cidadã estudante garantidos e que ela possa avançar e chegar até a transformar a realidade dela. Porque ela pode estudar e ela pode galgar um emprego pra ela e ela pode sair daquela vida miserável que ela leva [...]”.

De fato, parece que Mariana e Ana Clara estão de acordo que é pela escola que ela poderá

melhorar suas condições de vida, no discurso da pedagoga; ou ser alguém, no discurso da aluna. De todo modo, estar na escola com os enfrentamentos que ela apresenta é para se tornar alguém, e tornar-se alguém por meio do trabalho, que aponta como pré-requisito estudar, saber.

Salve-se quem *souber*

Não podemos deixar de dizer que tanto o discurso da modernidade, que desponta no iluminismo, quanto o de modernização – que em nosso país acompanha o desenvolvimento industrial, a passagem da sociedade rural para a urbana – dispõem o saber como fonte de mudança. O conhecimento é iluminado e ilumina o sujeito. A luz que outrora advinha de Deus agora é obtida pelo conhecimento, e não se trata do conhecimento de si, mas do mundo. A luz do conhecimento, então, opera por uma salvação material; e isso fica refletido na fala de Ana Clara:

“[...] eu confio que é através do conhecimento que alcanço alguma coisa diferente, uma melhoria na minha vida. Eu acredito nisso. Eu acredito que o conhecimento me faz avançar. E eu acredito que se ela tiver as suas oportunidades garantidas na lei, de estar na escola, de estudar e de ser valorizada... [...] se ela tiver oportunidade de estudar com profissionais que vão valorizar o que ela tem de potencial e ela conseguir caminhar na escolaridade dela, ela pode galgar um emprego, uma vida melhor, um momento melhor na vida dela [...]”.

Vê-se que Ana Clara, que encontrava no cuidado do Outro a sua salvação, esta posta na alma encarnada, procura da mesma forma salvá-lo, ou seja, procura salvar Mariana, transportar-lhe a uma *vida melhor*. E, por certo, a salvação material é a salvação que se tem encontrado nos discursos dos mais aos menos religiosos. Se tomássemos as palavras de Foucault (2006), diríamos que a verdade moderna, cujo benefício se traduz em *acúmulo instituído de conhecimentos ou em benefícios psicológicos ou sociais*, não é capaz de salvar o sujeito, posto que distanciada das bases espirituais. Não custa lembrar que o saber espiritual que promovia a salvação, ou a tranquilidade d'alma estoica, consistia num movimento que, sim, ia ao mundo, buscava nele se encontrar, mas que se completava ao voltar para o sujeito, transfigurando o “[...] modo de ser do sujeito por efeito do saber [espiritual] [...]”¹⁵¹ (FOUCAULT, 2006, p. 373).

¹⁵¹ Reforçando o entendimento de saber espiritual: “[...] um saber que implica estas quatro condições (deslocamento do sujeito, valorização das coisas a partir de sua realidade no interior do *kósmos*, possibilidade para o sujeito de ver a si mesmo, transfiguração enfim do modo de ser do sujeito por efeito do saber), é isto, creio, que constitui o que poderíamos chamar de saber espiritual [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 373).

Entretanto, como não dizer da proximidade entre a verdade material moderna e o movimento estoico em busca do saber espiritual? Então também Foucault dirá que “[...] foi nos séculos XVI-XVII que o saber de conhecimento finalmente recobriu por inteiro o saber de espiritualidade, não sem ter dele retomado alguns elementos [...]” (2006, p. 374). Um dos elementos é evidente: ambos se voltam para o mundo objetivo. O que se pode dizer é que o retorno da verdade é que é diferenciado. O sujeito que antes procurava encontrar a tranquilidade da alma agora procura conquistar o conforto do corpo. Não que ele, o conforto do corpo, não existisse, ou que parte daquela tranquilidade não se assentasse nele, mas que ultrapassava largamente seus contornos para chegar a uma relação do sujeito consigo mesmo.

Assim, Ana Clara retorna um discurso moderno, e quaisquer que sejam as perspectivas de *melhor*, observa-se que a manutenção da vida física, seja pelos bens de consumo, seja pelo próprio corpo, passa a ser o centro da paz e da tranquilidade de um sujeito que outrora poderia encontrá-las no tema espiritual, ou minimamente no interior de si mesmo. De toda forma, a *interioridade* não está de todo perdida. Ao contrário, ela participa de mais uma condição para o consumo da verdade moderna, exatamente porque o conhecimento, onde repousa a verdade, exige certo sacrifício do sujeito, como uma *condição moral*, em que “[...] para conhecer a verdade, é bem preciso esforçar-se [...]”¹⁵² (FOUCAULT, 2006, p. 23).

O fazer no trabalho do sujeito (im)produtivo: entre utilidade, capacidade e eficiência

A seu modo, Robinho também entende a escola como lugar do conhecimento, um lugar "*Pra ficar... inteligente*". Na verdade, *ficar inteligente* é referente à pergunta iniciada com "*Por que é que você gosta de estudar? O que é que tem na escola que você acha que tem que ir pra escola?*". A pergunta, depois de algumas tentativas, se transforma em "*Que é que a gente faz na escola?*"; quando, enfim, ele responde: "*Dever!*". Da resposta, enseja-se a pergunta: "*A gente faz o dever pra quê?*", assim chegando a: "*Pra ficar... inteligente*". Logo, escola é lugar de fazer dever; e dever se faz para ficar inteligente.

¹⁵²Nesse trecho Foucault trata especificamente do sábio, o cientista que procura ascender à verdade. Na continuidade da citação, teríamos “[...] não tentar enganar seus pares, é preciso que os interesses financeiros, de carreira ou status, ajustem-se de modo inteiramente aceitável com as normas da pesquisa desinteressada [...]”. Apesar, pois, de focar no sujeito que virá a produzir, e não somente consumir, o conhecimento, compreendemos que o *esforçar-se* será válido tanto para um quanto para o outro, porquanto o conhecimento moderno vai apresentar um sujeito capaz de verdade à medida que este atenda às já ditas condições internas ao ato do conhecimento e também extrínsecas a ele.

Contudo, observe que para Robinho a questão do conhecimento, ou o entrelaçamento entre *conhecer/fazer dever* e *ficar inteligente* traz outras nuances. A subjetivação do sujeito produtivo estará presente, mas em tons diferenciados. Curiosamente, quando peço a ele que me diga quais pessoas ele considera inteligente¹⁵³ em sua casa, sua mãe é a primeira pessoa a ser citada. Note: a mãe de Robinho é analfabeta e não frequenta escola. Então, pergunto a ele por que sua mãe é inteligente, e ele responde, parecendo compreender a estranheza que me causou: “*Ela não vai pra escola... Ela vai pra igreja*”. E o que há na escola e na igreja, o que há nesses espaços coletivos que, na concepção de Robinho, nos torna inteligentes? Ele parece dizer, pois, que não é exatamente ir a algum lugar, mas fazer algo em algum lugar, ter uma atividade que não seja a atividade doméstica. O *dever* é o fazer escolar, assim como haveria, para sua mãe, um *fazer* na igreja.

Ora, entendo que Robinho está a nos apresentar o trabalho não alienado, o trabalho enquanto atividade vital consciente do homem. Ele não observa em seu fazer exclusivamente a manutenção da vida física, ou um meio para satisfazer suas necessidades fora do trabalho. Parece-me que podemos ver em Robinho o que Marx nos dizia sobre essa produção livre da carência física, onde ele “[...] só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela [...]” (2004, p. 85).

Talvez se possa mesmo dizer que esse fazer de Robinho, porque considere a *medida inerente ao objeto*, vem se formar segundo as leis da beleza; beleza fundada em seu ser genérico. Digo isso pela afirmação de Marx, de que “[...] o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza” (2004, p. 85). É o que podemos entender nas *medidas* que ele obtém da prática escolar, quando, no relato de Érica, Robinho participava de atividades na escola aos sábados, onde havia jogos de futebol. Apesar de ser *Robinho*¹⁵⁴, ele não poderia jogar nos times. Assim, forja-se no trabalho de ser professor. Érica conta que ele ia às atividades afirmando-se professor. E nessa medida inerente ao objeto de ser professor, Robinho levava uma prancheta e ameaçava escrever o nome daquelas/es que fizessem coisas que, em sua concepção, estivessem erradas. Ele dizia que anotaria os nomes e entregaria a Érica. De fato, na segunda-feira Robinho relatava a Érica tudo que ele entendia

¹⁵³Primeiro, pergunto o que é ser inteligente. Como ele não responde, pergunto quais pessoas ele considera inteligente, para que eu possa compreender, de alguma forma, seu conceito de inteligência. Ele cita pessoas da escola, pessoas que ele gosta que estão na escola, inclusive Augusta, a filha da auxiliar de secretaria, que tinha seis anos de idade.

¹⁵⁴Lembro que Robinho é um nome fictício, e remete, na escolha, a um famoso jogador de futebol no Brasil.

como postura errada dos alunos, como xingar.

Em vários relatos, é possível compreender que Robinho via no fazer escolar uma oportunidade de trabalho. Contudo, tal oportunidade é lida pelas pessoas entrevistadas como necessidade de utilidade. Não é uma utilidade afeita à amizade epicurista (FOUCAULT, 2006), mas uma utilidade subjetivada no sujeito contemporâneo, que precisa mostrar-se *eficiente* para não correr o risco de ser um excedente, sobrar (CRIONI; DIAS, 2007). Como Marx (2004) nos alertava, o trabalho alienado, ou melhor, o processo que o engendra, levava o trabalhador à condição de mercadoria, e é desse modo que “[...] o sujeito moderno é colocado na condição de insumo como única opção de participar da esfera social” (CRIONI; DIAS, 2007, p. 11).

A questão é consideravelmente marcante em nossa sociedade, tanto que já se faz notar a relação entre *deficiência* x *excedente*, ou *eficiência* x *producente*, entre crianças, como observado na pesquisa de Gomes (2010). A pesquisadora nota que a utilidade toma a roupagem, na criança, de *eficiência*, o que, como no caso de Robinho e de Mariana, promove a passagem do anormal ao sujeito da normalidade, o sujeito que produz. Também nos remetendo à *capacidade* vista em Érica, Gomes (2010) vai observar em uma aluna de oito anos de idade – com quem não encontra abertura para falar sobre sua deficiência e sobre quem os professores ressaltam, pela *eficiência*, que *nem parece aluna de inclusão* – comportamentos e discursos apontando para uma “[...] **eficiência** [que] **encobre sua deficiência**” (p. 121, grifos da autora).

E encontraremos alguma correspondência também na pesquisa de Camargo (2000), quem observa que quando a eficiência do sujeito não alcança encobrir sua deficiência, recorre-se a uma supervalorização de seus feitos, também no sentido de negar, ou encobrir, a deficiência. Entrevistando pais e professores de alunos com síndrome de Down, ela percebe que “[...] Parece haver entre algumas mães certa tendência em supervalorizar pequenas realizações, como uma forma de minimizar a deficiência [...]” (CAMARGO, 2000, p. 100).

É dessa maneira que entendemos, dentre outras nuances, alguns discursos trazidos sobre Robinho, tanto no sentido de afirmar sobre ele uma utilidade quanto no sentido de sobressaltar ações *colaboradoras*, *positivas* e assim justificar formas de trazer Robinho a participar da esfera social, como nos alertavam Crioni e Dias (2007). Aquele *fazer* de Robinho transforma-se em utilidade na leitura, por exemplo, das pedagogas de sua escola e de Érica.

As três são unânimes quando relatam a sua necessidade de sentir-se *útil*. Veja o que nos diz a pedagoga do turno vespertino:

“[...] observei que Robinho gosta de ser útil, principalmente nos passeios que realizamos. Por esta razão ele nos acompanhou em sua maioria, nos ajudando no cuidado com as crianças, com o lanche, na conservação e limpeza do ônibus que nos transportava. Nos passeios pedagógicos a participação de Robinho sempre foi colaboradora muito positiva”.

A utilidade se torna moeda nas leituras aqui apresentadas. Mas, note, é essa utilidade que poderá afastá-lo da figura do monstro. Útil, ele ajudava no cuidado com as crianças. E ajudar a cuidar de crianças permite que se desfaça aquela potencial agressividade adormecida no monstro. Mais ainda, para além da utilidade, ele mostrava *eficiência*, como relata a pedagoga do turno matutino:

“Ele gosta muito de ajudar, ele quer ser útil, não quer ficar sem ter o que fazer, e faz direitinho. Ele tem uma coisa com ele, se mandar ele entregar a Fulano, ele entrega só a Fulano e a mais ninguém”.

Vê-se que a *capacidade* de Robinho de ser útil e eficiente o ajuda a transpor os limites representados pela totalidade da deficiência. É possível entender como o fazer escolar, para ele, ultrapassava o *fazer dever*, até porque as atividades desenvolvidas na escola não estavam associadas ao aprendizado do mesmo conteúdo dos colegas. Robinho, como relata Érica, passava boa parte do período escolar desenhando e pintando. Os livros e cadernos tinham de estar presentes, eram sua maior caracterização de aluno; embora o uso do material que lhe pertencia não fosse significativo no cotidiano escolar. No entanto, Robinho notava em si mesmo material de maior utilidade, seria seu *trabalho*.

Aliás, a pedagoga do turno matutino compreendia que a procura por utilidade poderia gerar o mau comportamento de Robinho. Como visto em outro ponto deste trabalho, *“Ele quer ser útil, se ninguém dava a oportunidade para ele, ele ficava nervoso”*. Notemos que a utilidade de que fala a pedagoga denota uma relação que o aluno estabelecia entre ser útil e estar, pela utilidade, pertencente ao grupo. Os relatos que percebemos nas pedagogas, e mesmo em Érica, não passaram despercebidos pelo aluno. Robinho tanto desejava trabalhar na escola como percebia que seu trabalho o fazia Outro naquele contexto. Era a saída do monstro e o encontro consigo mesmo enquanto *parte*.

Escola ao Infinito

A compreensão de que ser útil na escola redonda em tornar-se parte, para Robinho, é igualmente entendida por Ana Clara. A escola não é simplesmente ponte para o trabalho estranhado. Este existe e de fato coloca-se como centro do fazer escolar. É *dever*. Mas há nela o trabalho não-estranhado, o trabalho próprio, que engendra humanidade e *na* humanidade:

“[...] o estar na escola é o estar com um outro grupo. É o estar com outras pessoas. É o olhar pra outras pessoas, é o falar com outras pessoas, é o ouvir outros assuntos. É... Na minha concepção, é a vivência... é... construir laços com outras pessoas... é estar com os outros, é construir outros tipos de laços com os outros, é ouvir o outro, porque não se avança somente, né, nas questões da escolaridade. Nós avançamos no ouvir, no falar, no sentir...”

A humanidade habita a escola, e habita porque a escola é sua criação. É preciso observar que, aqui, Ana Clara já não limita a questão do conhecimento, aquele *avancar* que ela nos trazia, a uma relação de emprego, o conhecimento aparece como transformação:

“Eu acredito que conhecimento é toda vez que eu tenho oportunidade de ter algo inovador na minha vida... [...] se eu conheço algo hoje que eu não conhecia ou se hoje eu descubro algo que eu não conhecia, eu tô tendo uma oportunidade nova, eu estou conhecendo algo. [...] e eu vou criando possibilidades com esse novo conhecer [...] Porque aquilo que eu possuía antes já não é a máxima pra mim [...] esse conhecimento vai me fazendo avançar”

A *máxima*, o máximo e seus limites se modificam à medida que se modifica meu conhecimento sobre o mundo, sobre *eu no mundo*. E esse conhecimento exige interações, relações *sociais*, relações *políticas*, relações com o *Outro* para que ele faça avançar. A metragem habitada por Mariana se amplia frente o ilimitado da escola:

“O espaço da casa dela todinha é a minha sala... de sete metros que eu tenho. Então, até essa questão do espaço físico, o espaço limitado para cada ser humano ali dentro, né, [...] E aí, se eu tenho um outro grupo maior, que envolve outras crianças, que envolve outros profissionais, que envolve uma outra fala, uma outra visão de mundo... [...] E a família dela é muito limitada nas questões culturais [...]”

Ana Clara entende que o espaço físico onde Mariana vive encontra o ilimitado da escola no infinito *Outro*. Não que sua família não comporte o infinito, mesmo porque Mariana é o próprio infinito, mas é que a infinitude que o *Outro* da escola traz – e *escola* porque é, por excelência, espaço de coletividade – amplia os limites da percepção da espécie humana, a infinitude da própria humanidade. É no *Outro* que ele encontra a infinitude do mundo. É aqui, nessa transformação de si pelo conhecimento na escola, e não exatamente pelo conhecimento escolar, que encontramos Robinho a nos dizer que a escola é necessária. Não se limita ao

emprego, ao trabalho estranhado, ao futuro do homem digno, ou edificado, como observávamos na *salvação no trabalho de quem cuida de si*:

Pergunto: “Pra que serve ficar inteligente, hein, Robinho? Depois que a gente fica inteligente, a gente faz o quê?”. Ele diz: “Trabalhar”. Eu retomo: “Então, pra você ir pro supermercado trabalhar, como você falou, você precisa primeiro ficar inteligente?”. Ele acena com a cabeça, dizendo que sim. Pergunto se eles dariam emprego para ele se ele saísse da escola. Ele diz que não, mas logo repensa: “Dá! Dá!”. É possível que tenha lembrado de alguém que tenha sido empregado sem estar na escola. Eu, então, digo: “Mas então não precisa ir pra escola pra isso, né?”. Enquanto eu vou colocando a pergunta, ele, olhando para algum ponto do chão, vai afirmando com um aceno que, cada vez mais lento, indica que ele reflete sobre a pergunta, até que o balanço da cabeça para, sem dizer sim ou não, como se não quisesse mais confirmar, reconhecendo que tampouco poderia negar. Eu intervenho: “Mas você quer mesmo assim, é isso?”. Ele é rápido: “Quero!”.

Não importa se a escola não é imprescindível para os trabalhos que se apresentam enquanto possibilidades mais imediatas para Robinho; não importa se ele conhece pessoas que trabalham no supermercado sem ter de frequentar a escola. Ele quer trabalhar e já escutou que o trabalho necessita da escola, que depois de cumprir a escola, trabalha-se. Não importa se as ideias provenientes dessa escuta são contraditórias e não são verdadeiras no supermercado ou em outros estabelecimentos. Apesar de, ali, a escola não ser pré-requisito, ele *quer* estar na escola, parecendo nos dizer do fazer humano, do outro *trabalho* que nela habita, ou da subjetivação que nela se realiza.

O mestre que acompanha o cuidado acompanha o trabalho

Tudo isso se entende quando *conhecemos*, no sentido dado por Ana Clara, o fato de que Robinho já trabalhou e deixou o trabalho por seu próprio desejo, entendido pelas pessoas entrevistadas como desejo de estar na escola. Essa é a versão corrente: Robinho panfletava para uma loja de móveis e parou porque entendeu que deveria mudar de turno, indo para o turno matutino, horário em que panfletava. Essa é a versão de Érica e da mãe de Robinho. Todavia, sem negar a existência de ter desejado mudar de turno, por conta de uma aluna que também havia pedido para ir para o turno matutino, Robinho traz em sua versão um outro motivo para ter cessado o trabalho de panfletagem: “*A menina saiu de lá... a menina... [nome da menina]*”. Nesse momento, que se passa na segunda entrevista, é possível compreender algo que não ficou claro na primeira entrevista. Vejamos: *A menina saiu de lá* diz respeito à gerente da loja, que foi transferida para outra loja. Robinho saiu de lá porque a ex-gerente foi

transferida. Naquela loja, ela era sua referência. Quando perguntei se ele gostava de trabalhar lá, ele disse que sim, mas que não tinha vontade de voltar. Na primeira entrevista, contudo, ele dizia: "*Agora trabalhar lá... outro Bica Móveis lá... lá... o... lá, cidade*". Robinho, então, dizia que era possível trabalhar à tarde, sim, que "*Consegue!*", porém não voltaria a trabalhar na mesma loja e sim na matriz, que fica em outro local bastante afastado de sua residência.

O que na primeira entrevista parecia um capricho de Robinho, trabalhar na outra loja, explicou-se na segunda entrevista: Robinho deixa o trabalho quando não há alguém que o acolha com a mesma abertura que encontra, no caso, na ex-gerente. É o que se pode ler nas palavras de dona Caroline:

"Isso aí eu nem sei como é que foi. Eu sei que ele chegava aqui com um monte de papel na mão, que as meninas dava, lá, pra ele, pra ele entregar pra elas, lá, né? Aí elas dava a ele dez reais por dia. Aí depois trocaram de gerente, lá, e ele não quis ir mais. A menina que dava os papel lá, pegou e saiu de lá [...] Ele gostava muito da menina, igual gostava da Érica. Ela pegou, foi embora, e ele não quis ir mais, não". Pergunto se o gerente era receptivo com ele, e dona Caroline diz que não, mas que quem deixou de trabalhar foi Robinho, por conta própria; ele não foi retirado de sua função. Por fim, pergunto: "O gerente era bom com ele?". Ela diz que "Não, porque estranha, e ele..."

O gerente, então, *estranha* Robinho. E Robinho sabe que tem seu rosto *estranhado*. Vê-se que o assassinato participa de um estranhamento, ou, por que não dizer, uma forma de alienação. Robinho fica, na percepção do gerente, estranhado de si mesmo. Não é simplesmente seu trabalho que se estranha, e estranha pelo outro; não é pelo trabalho que ele fica retirado de seu rosto, é já por *todo* ele, sua totalidade. Seu cuidado, que procura no trabalho alienado encontrar uma forma subjetiva mais aproximada do sujeito contemporâneo modelo, fica impedido de acontecer pela via da produtividade, ao menos naquela nova relação de sujeitos. Parece existir um infinito vivente habitando naquele gerente que, quiçá, discursa aborrecimento por ver uma pessoa com deficiência estar num posto de trabalho que poderia ser ocupado por uma pessoa que não apresentasse deficiência.

É preciso resgatar que, quando, na história do Brasil, a mão de obra escrava é substituída pela mão de obra livre, o trabalho que era realizado pelo escravo, ao passar a ser remunerado, também passa a não mais encontrar no negro o foco da força de trabalho e sim nos imigrantes europeus. Não se tiraria de um temente branco a possibilidade de trabalho remunerado para oferecê-lo a um recém-almado negro apontado como vagabundo sistemático (SIMÕES, 2005). E esse discurso pode, noutras nuances, retornar então sobre as pessoas com deficiência, talvez não porque também elas não tivessem alma, mas principalmente porque não atendiam à

completude do sujeito produtivo, o sujeito competitivo, *eficiente* e *útil*. Assim, pode ser que seu trabalho alienado seja lido como uma brincadeira de ser, como uma farsa de ser e não uma das formas de constituir-se na aventura de ser.

Entretanto, notemos que esse abandono de Robinho não se fixa na situação do trabalho de panfletagem. O mesmo se deu na escola, quando retomamos que as pedagogas declaravam que ele já não ia mais à escola. Novamente, Robinho abandona quando entende não haver o acolhimento necessário. Na loja ou na escola, ele “*Consegue!*” voltar, estar presente. Porém, estar presente e frequente vai depender das relações que ele estabelece. Quando Érica deixa a escola, Robinho passa a ser acompanhado por uma professora colaboradora, mas ela não é Érica, ela não tem por ele o mesmo cuidado; nem ela e nem nenhuma outra pessoa, como se percebe no relato de Érica:

“A última vez que eu vi Robinho, eu me assustei. O Robinho voltou a ser um menino... sujo, no sentido da roupa. O Robinho estava muito magro... Porque eu tinha essa preocupação, às vezes ele não almoçava, mas eu fazia ele merendar. Eu pegava o prato e sentava ao lado dele pra ele comer e ele tinha que comer o prato todo, mais ou menos assim, porque... eu sabia que ele não almoçava. E eu achei ele um menino muito abandonado, abandonado nesse sentido [do autocuidado]... Então, eu acho que era isso que eu tinha. Se ele chegava sujo, eu fazia ele voltar [...]”.

Robinho quer estar na escola, sim. Ele deseja estudar, *ficar inteligente*, fazer parte. Porém, sem o mestre, como fazê-lo? Ou para que ficar? Quando ele não é nem recusado nem acolhido, o desejo pela escola fica facultado pela real necessidade do estudo. Indo ou não, ele passa de ano. E, de toda forma, consegue *trabalho*.

Mariana, por sua vez, projetando um trabalho de maior exigência – o de secretária –, entende que deve ficar, mesmo não havendo ali o acolhimento de Ana Clara, por exemplo. Todavia, ela sabe que é acolhida. Há as pedagogas, que conquistaram uma batalha iniciada desde os tempos de Ana Clara: o cadastro no programa “Mão na Roda”. Há os professores, que entendem que ela tem o direito de estar na escola, e que a veem como *pessoa esforçada*. Ela tem mérito ali. Há muitas pessoas que ela mesma coloca como colaboradoras para a sua permanência na escola. Contudo, é preciso lembrar que ela chegou a cogitar parar, não mudar de escola, não enfrentar novas batalhas presumindo recusas. É que Mariana sabia que poderia também não ser secretária; ela poderia “[...] às vezes até trabalhar numa fábrica de chocolate... fábrica que faz manuseios com as mãos, não tem? Que enrola alguma coisa... faz alguma coisa assim...”. Ela já entendeu, e isso em suas palavras, que “[...] pra pessoa assim, que é especial, que é cadeirante, que tem esses problemas, assim, arranja emprego mais fácil

do que as pessoas que não têm... nada”.

Repare que Mariana, para se tornar o sujeito produtivo, um ideal da normalidade, cogita inclusive apelar à própria deficiência, pois *pra pessoa assim, que é especial*, torna-se mais fácil, no seu ponto de vista, arranjar emprego. E não é somente Mariana que apela à deficiência para aproximar-se do sujeito normal; Carneiro (2007) observa semelhante situação quando os sujeitos de sua pesquisa, em momentos críticos, como conseguir um emprego ou ingressar no ensino superior, também recorreram à particularidade da deficiência para se inserirem, pela totalidade dela, no universo do sujeito normal.

E esse universo já mostrava a Robinho e a Mariana que seu acesso poderia se dar por diferentes – e possivelmente entroncadas – vias, no caso trazido, o emprego e a escola. Ambos os jovens concordam, no fundo, que é possível trabalhar sem ir à escola. No entanto, a escola indica colocá-los não exatamente numa outra condição de trabalho, se pensarmos em salário, mas numa outra condição de sujeito, que Mariana expressa como *ser alguém*. Porém, fica claro em suas declarações que para ser alguém a partir da escola é preciso ter alguém; ter alguém por si, que *acredite* em seu *potencial*, ou em sua *capacidade*, o mestre do seu cuidado.

* * *

Se nós queríamos compreender quais formações subjetivas eram buscadas por aqueles jovens na educação formal, chegamos ao ponto em que se observa que ali irá subjetivar-se o sujeito produtivo; e um sujeito produtivo refinado, mais aproximado do sujeito ideal da modernidade. O cuidado de si desses jovens, tomado na estruturação que passa no estoicismo, os levaria a esse lugar do conhecimento, lugar da reforma onde não mais se diz da passagem de um não-sujeito a sujeito, mas de *ninguém a alguém*. Alguém, então, que, sobretudo, conhece cada vez mais, e tão mais também participa dos processos de alienação necessários às relações de emprego às quais precisa se lançar.

Desse modo, não é simplesmente o mecanismo da reforma que muda; muda também sua finalização. A salvação da alma encarnada, a salvação daquela *que se serve do corpo*, volta-se à salvação do próprio corpo. A vida certamente está presente em ambos, mas o sujeito se afasta de si, de pensar-se, de perceber-se, de transformar-se por virtudes espirituais que redundariam em virtudes éticas¹⁵⁵, para transformar-se no primor de sujeito alienado. É

¹⁵⁵ A virtude da alma, no cuidado de si helênico, consistia em ver-se em relação ao mundo e então controlar suas ações e pensamentos a partir dessa relação: “[...] a alma virtuosa está em comunicação com todo o universo, está

preciso ressaltar que, em Marx, o trabalho alienado manifesta um sujeito alienado, que *se extraña* de si mesmo. E, alienado de si, estranhará igualmente o Outro¹⁵⁶.

Todavia, algo parece não mudar: a necessidade da presença do mestre. Como nos dizia Foucault, o cuidado de si “[...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre [...]” (2006, p. 73). Ora, tal afirmação mostrou-se verdadeira tanto para dizer do cuidado de dois milênios atrás quanto do cuidado que toca o tempo dessa pesquisa. Vimos que, sem um mestre do cuidado na escola, esta passa a concorrer com os demais espaços sociais. É que também nesses outros espaços é possível preencher-se de humanidade, realizando o exercício promovido pelo desejo metafísico, aquele que, por mais que se exerça, nunca chega a se realizar, porque o desejo metafísico é o desejo pelo Outro, que é Infinito e que, porque infinito, nunca há de bastar (LÉVINAS, 2007a; LÉVINAS, 2008).

E veja que, numa leitura primária, quanto mais afastado do centro escolar, do conhecimento iluminado – e, portanto, mais afastado das condições necessárias ao sujeito produtivo modelo – mais próximo se colocava Robinho de *seu* trabalho. É que em todo lugar, por ser humano, é possível ser *útil*, é possível objetivar sua consciência abstrata e fazer dela uma obra. E, acima de tudo, é possível, por seu trabalho, encontrar a passagem que o aproximará do sujeito da normalidade. Observemos, então, que o sujeito produtivo é, sim, o sujeito da normalidade, mas, porque o sujeito produtivo participa de uma falência própria ao sistema que o cria (CRIONI; DIAS, 2007), já não é a única possibilidade de ser. Vimos que muitas adjetivações e condições foram libertadas da história do anormal. E o sujeito pobre e improdutivo é uma delas. Ele decerto não é o sujeito modelo, mas já passa a ser *normal*. No entanto, resta ainda a deficiência associada à anormalidade. E é na escola que esses dois jovens buscam, pela mão do mestre, formas de se aproximar da normalidade, de ser parte de um outro lado/ângulo de um mesmo sistema.

atenta à contemplação de tudo o que constitui seus acontecimentos, atos, processos. Então, 'ela controla a si mesma tanto em suas ações quanto em seus pensamentos' (*cogitationibus actionibusque intentus ex aequo*) [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 341).

¹⁵⁶ Convém retomar o que nos diz Marx (2004) acompanhando-o em dois tempos: “O trabalho estranhado faz, por conseguinte: 3) do *ser genérico do homem*, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser *estranho* a ele, um *meio* da sua existência *individual*. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência *humana*” (p. 85, grifos do autor); e “Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana” (p. 86).

Por outro lado, se é mantida a necessidade de um mestre para que haja cuidado, podemos dizer, sim, de uma alteração no mestre. Aquele mestre da filosofia, aquele terapeuta da alma, como diziam os epicuristas (FOUCAULT, 2006), já foi transfigurado dentro do cuidado e dentro do próprio termo *mestre*. A maior frequência no emprego da palavra mestre é associada às construções que ocasionam o/a atual professor/a.

Resumindo parte do percurso para o entendimento dessa construção do mestre, mestre-professor, posso dizer que inicialmente saímos do mestre da filosofia e encontramos o mestre em retórica. Figura importante e mestre em retórica, Agostinho de Hipona, ou Santo Agostinho, vai convergir a figura do mestre na figura do sacerdote (AGOSTINHO, 1987)¹⁵⁷. *Reformado*¹⁵⁸, no século XVII, o mestre retorna com forte apoio de Comenius (2006), porém ainda mais afastado do cuidado do aluno. Ele ganha margens de carreira ao mesmo tempo em que se afasta da sua razão de ser, o aprendente; o que se observa quando Comenius sugere cem alunos por preceptor¹⁵⁹. Todavia, eis que Rousseau (2004), no século XVIII, procura fixar no mestre a figura de um *gouverneur*. Próximo – e essencialmente diferente – do mestre socrático, Rousseau (2004) defende um mestre que guiará o discípulo por toda sua vida. Porém, ressalto que o *gouverneur* não perderá seu tempo com *madeiras nodosas*, no dizer de Comenius¹⁶⁰, ou dos *malsãos*, no seu dizer¹⁶¹. Para Rousseau, este seria um trabalho que faria do mestre um enfermeiro. De todo modo, a figura de um mestre associado ao

¹⁵⁷ Trago aqui uma das críticas de Agostinho: “[...] E, porventura, os metres pretendem que se conheçam e retenham os seus próprios conceitos e nas disciplinas mesmas, que pensam ensinar quando falam? Mas quem é tão tolamente curioso que mande o seu filho à escola para que aprenda o que pensa o mestre? Mas quando tivera explicado com as palavras todas as disciplinas que dizem professar, inclusive as que concernem à própria virtude e à sabedoria, então é que os discípulos vão considerar consigo mesmos se as coisas ditas são verdadeiras, contemplando segundo as suas forças a verdade interior. Então é que, finalmente, aprendem; e, quando dentro de si descobrirem que as coisas ditas são verdadeiras, louvam os mestres sem saber que elogiam mais homens doutros que doutos: se é que aqueles também sabem o que dizem. Erram, pois, os homens ao chamarem de mestres os que não o são [...]” (1987, p. 323).

¹⁵⁸Referência à Reforma Protestante, movimento iniciado no século XVI.

¹⁵⁹Trata-se da obra *Didática Magna*, de Comenius, escrita no século XVII, da qual destaco: “VI. Que esta educação não seja cansativa, mas fácil: que aos exercícios de classe não sejam dedicadas mais de quatro horas, de tal modo que um só preceptor possa ensinar até cem alunos simultaneamente com um trabalho dez vezes menor do que o atualmente necessário para ensinar apenas um” (2006, p. 110).

¹⁶⁰No entendimento de Comenius: “Finalmente, há os idiotas, que também têm natureza deformada e má: destes, a maior parte se perde. Todavia, visto que na natureza se encontra um antídoto para cada mal, e, por exemplo, com um enxerto oportuno pode-se tornar frutífera uma planta estéril, não se deve perder a esperança, mas pelo menos procurar afastar e vencer sua obstinação. Se isso não for possível, então que se abandone essa madeira nodosa e torcida, da qual será em vão tentar obter um Mercúrio [...]” (2006, p. 119).

¹⁶¹Nota-se alguma aproximação entre Rousseau e o cuidado de si socrático quando ele procura, no *gouverneur*, educar a alma. No entanto, uma alma que se educa por meio do corpo, e um corpo são. É assim, pois, que ele se pronuncia sobre os *malsãos*: “Um corpo fraco debilita a alma [...]”, de modo que ele se retira da educação de um aluno “[...] cujo corpo atrapalhe a educação da alma [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 34).

progresso¹⁶² já havia se firmado com Comenius (2006), quando ele inicia sob o discurso de ordem e luz¹⁶³. O mestre já tinha rompido – não de todo – com a guia da alma e da salvação de Agostinho para acompanhar a guia do progresso, da modernidade. Assim, o *gouverneur* virá a existir e estará nos contornos da figura do mestre do progresso. Todavia, este último, mesclado de cada nuance engendrada no percurso, será conclamado a salvar a nação, e não exatamente o sujeito. Eis que a escola se torna o lócus do progresso, tendo no mestre seu instrumento (GONDRA; SCHUELER, 2008; SCHWARTZ; SIMÕES; FRANCO, 2007). Entendo, portanto, que também estejam nesse sentido do percurso do mestre as entradas que permitem tamanhas diferenças nas posturas dos mestres aqui dispostos.

É assim que encontramos mestres do cuidado e mestres do egoísmo. Não que os mestres do cuidado não se encontrem de algum modo, em algum momento, e como todos nós, imbricados no homem egoísta. Mas trata-se de entender que, por mais que participemos da história da humanidade, por mais que estejamos no centro da formação do homem egoísta, somos sujeitos de resistência (CARVALHO, 2005). E resistência essa, como não dizer, encontrada no rosto do Outro. Quais mecanismos fariam, no entanto, com que as mestras do cuidado alcançassem a resistência nesses jovens com deficiência, e quais manteriam os mestres do egoísmo na condição de vivente, isso é pano para outra pesquisa. Aqui, o que podemos dizer é que o mestre ainda é necessário, é a porta de passagem para o cuidado de si daqueles jovens, e que, por se tratar do cuidado de si, o mestre-professor poderá dar lugar a todo mestre da vida que se dispuser a tomar o Outro – enquanto Outro – pela mão, porque, como nos dizia Foucault há muitas páginas atrás, *não se trata de educare, mas de educere*.

¹⁶²É preciso ressaltar que não somente ao progresso, mas também, e em primeira instância, o ensino então das letras encontrado na figura dos jesuítas – os mestres sacerdotes – propunha, sobretudo, cavar a desejada civilização, posto que se tratasse de tempos de colonização. Aprofundamentos são encontrados em: PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

¹⁶³Comenius estava imerso no acontecimento do iluminismo, a saída das trevas, a chegada das luzes, a chegada da razão, de modo que logo no início da *Didática* se lê: “[...] que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais *luz*, mais *ordem*, mais paz e tranqüilidade [...]” (COMENIUS, 2006, p. 12, grifos nossos).

9.4 Justiça e Jurisdição

Pretendemos discutir neste texto o papel que o sistema jurídico desempenha na vida escolar de Mariana e Robinho. Interessa-nos compreender como o Ministério Público foi acionado tanto pela família de Robinho, para que ele tivesse o direito à matrícula garantido, quanto pela escola, para que Robinho perdesse o direito a matrícula naquele espaço. Em outros setores da legalidade, também vemos ou ambiguidade ou distorção dos direitos e deveres. É o que se observa, por exemplo, quando Lidiana procura mostrar, na legislação educacional do município, que a modalidade Educação de Jovens e Adultos configura-se numa possibilidade, na oferta, e não na obrigatoriedade do aluno, retirando dele o direito de optar pelos turnos do diurno. No entanto, o próprio Ministério Público parece ignorar os argumentos legais de Lidiana, assim como seus colegas de trabalho. Por fim, observaremos como a questão da Inclusão Escolar, dos direitos humanos, se faz presente no discurso dos professores que respondem por Mariana. Não exatamente para incluí-la, mas para apontar pela lei as inconveniências da frequência da aluna naquela escola, sem perder de vista que, embora numa outra faceta, o mesmo discurso do não-lugar também se aplicava aos que respondiam por Robinho.

No momento das análises, procuraremos fazer um paralelo, portanto, entre o conceito de justiça, em Lévinas, que pressupõe responsabilidade sobre todo Outro, e a prática do sistema jurídico que fica denominado por Justiça, que limita a responsabilidade sobre o Outro. E não menos eminente será a participação de Marx, quando nos apontar que a emancipação política, os direitos do homem, deveriam, na verdade, primar pela emancipação humana. Muito próximo a Marx, encontraremos também Foucault a nos apresentar o sistema jurídico apoiado na individualização do corpo, na formação do sujeito moderno e na formação do Estado moderno.

* * *

Os direitos tortos de Robinho

A trajetória de escolarização de Robinho, como já dito, está repleta de situações adversas ao aluno. No relato de sua mãe, Robinho sempre estudou na Escola Centro e somente saiu de lá quando Francisco ficou nomeado para o cargo de direção. Lidiana, procurando levantar a vida escolar de Robinho, tem a informação de que ele nunca foi matriculado na Centro. Robinho simplesmente frequentava, era aluno ouvinte. Segundo Lidiana, foi no ano de 2005 que

Robinho passou a frequentar a escola, talvez não exatamente como aluno *ouvinte*, uma vez que sua *função* era ficar no portão de entrada. Não há dados sobre o ano de 2006. Contudo, em 2007 Robinho começa a estudar na Escola de Bairro-de-Longe, onde é matriculado na 1ª série, porém frequentando a 4ª série, onde a professora Laurinda o acolhe e procura ensinar-lhe as letras. No entanto, ao final de 2007, Robinho recebe a notícia de que passou de ano, então retornando à Escola Centro para tentar matrícula na 5ª série. Nessa questão, Lidiana se ressentiu, pois não há qualquer registro sobre Robinho, nem frequência, nem atividades, apenas havia a matrícula na 1ª série, não havendo progressão para a 4ª série.

Para Lidiana, o fato de terem dito a ele que havia passado de ano era uma tentativa de fazê-lo sair da escola. No entanto, a Escola Centro novamente não o recebe e Robinho volta a procurar a Escola de Bairro-de-Longe, no ano de 2008, que decide não recebê-lo. A professora que o havia acolhido no ano de 2005 estava na coordenação de turno da escola, não seria mais sua professora. E, de acordo com a mãe de Robinho, a mudança da direção também influenciou para que o aluno não tivesse mais acesso à escola. A situação do aluno é constrangedora, como se lê em Lidiana:

“[...] quando foi recusada a matrícula dele, na Centro, o que que ele começou a fazer? Sair de casa cinco horas da manhã, ele em Bairro-de-Perto, ir para Bairro-de-Longe, chegar lá sete horas e ficar batendo no portão da escola, pedindo para entrar. E a escola ainda enganava, é claro: 'A aula não é agora, a aula é às nove horas'. Ele ficava até às nove horas no portão. Quando ele batia de novo: 'Não é agora, é [à] uma hora'. Ele ficava até [à] uma hora no portão da escola [...] com o portão fechado, porque ele não podia entrar”.

Lidiana esclarece que esses dados foram relatados por algumas pessoas da Escola de Bairro-de-Longe e pela mãe de Robinho, que explica que não adiantava dizer para ele ficar em casa. Também relatam que *“[...] aí, tinha dia que ele entrava, era colocado na cozinha, com o caderno na mão, riscando [...]”*.

Assim se passou o ano de 2008 para Robinho. Em 2009, sua irmã procura apoio do Ministério Público, acusando o município de recusar a vaga para o aluno com necessidades especiais. Todavia, a mãe também havia procurado vaga em escolas estaduais, igualmente sem sucesso. Como nos afirmava Lidiana: *“[...] Ninguém quer Robinho. Nem município, nem Estado”*. Naquele ano, Lidiana começa o movimento pelo avanço escolar dele. Ela e sua coordenadora articulam propor ao diretor que faça a matrícula de Robinho na 1ª série; sendo que ao longo do primeiro bimestre ele avançaria para a 5ª série, contando também com a presença de uma professora colaboradora. Lidiana entende que a solução foi indicada muito tardiamente, pois,

para além de Robinho já estar em busca de outras escolas, apontadas pelo Ministério, não haveria mais tempo hábil para realizar o avanço escolar, por conta das exigências da legislação educacional, que consentia o avanço somente até o mês de abril.

De acordo com dona Caroline, a listagem de escolas fornecida pelo Ministério não trazia a Escola Centro e também nenhuma que fosse próxima a sua residência, talvez porque indicasse apenas escolas que ofereciam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, em meados de abril de 2009, a irmã de Robinho liga para Lidiana dizendo que havia conversado com o diretor da Centro e que ele o aceitava na escola, contanto que fosse atendido paralelamente por uma instituição especial. Para Lidiana, o diretor apenas consentiu a possibilidade da matrícula porque “[...] ele viu o quanto ele estava embaraçado com a lei, porque ele sabia que ele estava enrolado até aqui [aponta para a testa]”. O caso de Robinho já havia sido levado à Secretaria de Educação pelas mãos do próprio Ministério. Ainda assim Francisco impunha condições, o que foi bem recebido pela irmã, para quem não haveria problema ter Robinho frequentando uma instituição especial, uma vez que essa condição lhe permitiria estar na escola. Lidiana também não se mostrou relutante porque, na verdade, ela já havia agendado uma triagem para Robinho na instituição especial denominada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae. Contudo, logo esses planos serão desfeitos pela própria instituição especial, como relata Lidiana:

“[...] me liga, depois, o pessoal da Apae, falando que a Apae não atende Robinho porque Robinho tem esquizofrenia, e lá não atende esquizofrenia. [...] lá não é caso para esquizofrenia. Aí, eu fiquei pensando: é caso para quê? Aí, é a exclusão dentro da inclusão. Excluído da escola pública, excluído da escola especial”.

Nessa trajetória de Robinho, chama atenção a autonomia que Francisco e a direção da Apae tiveram perante a legislação educacional. A lei em hipótese alguma se mostrou soberana quanto aos direitos do aluno. A única intervenção do Ministério foi fazer com que o município e o Estado explicassem o porquê da não-matrícula e depois simplesmente passaram a Robinho uma listagem com escolas onde ele poderia ser matriculado. E relembremos que eram escolas que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos, o que nos faz supor que havia, também por parte do Ministério, um indicativo de que o aluno frequentasse aquela modalidade.

É preciso ter muita atenção a esse aspecto do direito à educação reclamado por Robinho. Repare que a EJA, constituída como um direito, sutilmente torna-se para Robinho condição, condição para o acesso ao direito à educação. E essa relação que tacitamente vai desvirtuar a

EJA de direito à condição nos fica mais clara com as reflexões que Paiva (2006) nos traz ao alertar os caminhos históricos da própria modalidade da EJA, em que ela toma todo um rumo até chegar ao ponto de tornar-se um direito:

[...] Da recuperação de tempo perdido chega-se à concepção de *direito*, englobando o saber ler e escrever como condição de busca de igualdade, às concepções de promoção de cidadania, pela tomada de consciência de direitos de várias sortes (PAIVA, 2006, p. 4, grifos da autora).

Acontece que até chegar a direito, numa perspectiva de busca de igualdade, promoção de cidadania e tomada de consciência de direitos, a EJA sofre marcas de percurso, marcas dadas em concepções variadas, que apesar de finalizarem no direito, desvirtuam o próprio sentido final deste. Retorno que a EJA, para Robinho, era apresentada sempre em turno noturno, pressupondo um sujeito afastado do aluno padronizado pela própria legislação, que se torna obrigatória para faixas etárias, não para sujeitos existentes. Veja que a legislação educacional não exatamente define as faixas etárias cobertas pela obrigatoriedade do ensino. É dito que o ensino fundamental é obrigatório, inclusive a todos que não tiveram acesso a ele em idade própria¹⁶⁴. Contudo, ao tratar do recenseamento dos educandos do ensino fundamental, sugere prioridade às idades compreendidas entre seis e dezesseis anos¹⁶⁵. Desse modo, a legislação não estabelece necessariamente um sujeito para quem o ensino fundamental se tornaria obrigatório, mas estabelece limites quase imperceptíveis aos sujeitos aos quais estende sua obrigatoriedade. Esses sujeitos *retirados da obrigatoriedade*, ou da *especial atenção*, acabam por ser algo condenados pelas próprias condições que os lançaram ao *direito* à EJA. Note que ele é um sujeito excedente, e duplamente excedente. Ele excede a lei ao não realizá-la idealmente – porque não frequentou a educação formal na *idade própria* – e a excede por demandar um retorno ao direito tendo saído do núcleo de realização deste, ou seja, as idades prioritárias. E uma vez excedente, seus direitos ficam, por assim dizer, flexíveis ou minorizados no cumprimento da lei, como coloca Paiva (2006, p. 13):

[...] O imaginário social invisibiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados, com o concurso dos meios de comunicação, elegendo crianças e adolescentes como prioridade, e absolvendo o Estado pelo não-cumprimento

¹⁶⁴Lê-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, art. 4º: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 1996).

¹⁶⁵Lê-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, art. 87, § 2º: “O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)” (BRASIL, 1996).

de um dever, por considerar cada sujeito interdito do direito como culpado pela própria condição.

A relação de culpa é observada, por exemplo, no centro da problemática da EJA para Robinho: o turno em que majoritariamente é oferecida a modalidade, ou seja, o turno noturno. No discurso da oferta em turno acessível ao sujeito trabalhador, desvia-se um dos sentidos mais fortes da EJA, que é o acesso à educação quando este não foi obtido na idade própria. Voltando ao que nos dizia Paiva (2006, p. 3) sobre as variadas concepções em torno da EJA, temos:

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

Mas, retorno, o tempo da infância – e da recente adolescência – é um tempo privilegiado, onde se coloca no centro o sujeito produtivo ideal, isto é, o que produz *com conhecimento*. Sujeitos produtivos já se pressupõe terem se tornado os sujeitos que demandam a EJA, entretanto eles são produtivos *sem* conhecimento, sem escolarização. Eles chegaram ao mundo do trabalho sem a mediação da educação formal, ou sem a adequada relação com ela. A educação formal que pretende, desde a legislação, se antecipar e preparar o sujeito para o mundo do trabalho afirma-se necessária a quem neste mundo deseje ingressar; se é que podemos entender tal desejo enquanto livre escolha. Porém, se a necessária educação está ausente, o sujeito não instruído pelas instituições formais então se apresenta num estado de inadequação ao mundo do trabalho. Logo, o sujeito da EJA é um sujeito menor na escola, porque a ela *excede*, e menor no mundo do trabalho, porque daquela tem *falta*.

Talvez possamos dizer que na visão de um mundo do trabalho assentado nos direitos do homem egoísta não haveria melhor lugar a ser apontado para Robinho que o lugar da EJA, tomado como o lugar dos excedentes, portanto da falta de privilégio; falta que acaba sendo justificada na mesma visão já dita, que centraliza no indivíduo o sucesso e o insucesso de sua história de existente.

Não falo mais tão somente de Robinho; falo de vários outros rostos que conheci, que faziam enormes esforços para estarem na escola à noite. Pessoas que, assim como Robinho, seriam mais bem atendidas em suas necessidades se pudessem estudar, como jovens e adultos, no

diurno. Pessoas idosas que já não mais trabalhavam, mas que desejavam ao menos aprender a ler e a escrever; mulheres jovens que tiveram de deixar a escola na faixa adequada para cumprir tarefas domésticas; trabalhadoras e trabalhadores autônomos que tanto tinham flexibilidade em seus horários quanto por vezes precisaram se ausentar da escola quando, por exemplo, no trabalho de vendas, encontravam com maior facilidade seus clientes em casa no turno noturno. Cito exemplos daqueles que se esforçavam para ir, mas não cito os que, entendo existir, sequer chegaram lá, como o caso de senhoras que precisam estar em casa à noite porque é o horário em que retornam seus maridos e filhos de suas jornadas, o que, no contexto cultural de suas vidas, não lhes permitiria a ausência.

A educação diurna é dada como mérito para aqueles que cumprem seu critério de obrigatoriedade, e a EJA, limitada ao turno noturno, acaba se tornando, no discurso do sacrifício pessoal/individual, quase um castigo, e não uma oportunidade. E assim não o é somente porque não se observa com a necessária atenção o trecho em que se lê, na LDBEN 9394/96, artigo 37, parágrafo 1º, que a questão de ser oportunidade apenas pode ser realizada quando entendida como de fato é dito, ou seja, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996). Então, o grande impasse de Robinho em seu acesso inicial à escola não estava na modalidade; estava nas condições que a modalidade, naquele contexto, lhe impunha.

Caberia refletir o porquê da desatenção com relação a tão caro parágrafo da lei. E não haveria, penso eu, como fazer tal reflexão sem observar os estudos de Foucault (2007) sobre o nascimento do aparelho jurídico. Na verdade, antes de trazer Foucault, finalizo a citação supra: “[...] mediante cursos e exames”. Pois, toda a declaração das oportunidades educacionais apropriadas esbarra nos limites dispostos naquilo que parece mais apropriado ao proponente, isto é, a oferta de cursos e exames. Esses cursos e exames não vão exatamente promover a educação, mas o ensino de um currículo que se prove por meio de exames que lancem o educando à conclusão do ensino fundamental e/ou médio para que ele possa retornar ao ensino regular, como observado no artigo 38 (BRASIL, 1996).

Porém, como seria o retorno ao ensino regular não apenas de Robinho como daqueles tantos Outros que expus? Conseguiria tal retorno a garantia da preceituada educação de qualidade disposta no Documento Final do Conae? Parece-me mesmo que o retorno está mais afeito ao inciso VI do artigo 4 da mesma lei, onde se lê a garantia de “oferta de ensino noturno regular,

adequado às condições do educando” (BRASIL, 1996), logo seguido, no inciso VII, da garantia de “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Não está dito que o ensino noturno regular configura a educação escolar regular para jovens e adultos, contudo, penso que existe aí uma relação cíclica/circular entre os seguintes elementos:

- a) a idade irregular (art. 37 § 1º), que leva a
- b) EJA (art. 37), a qual, na legislação nacional, destina um de seus dois parágrafos ao destaque de
- c) cursos e exames supletivos na expectativa da conclusão das etapas fundamental e médio (art. 38 § 1º) e que também preveem
- d) o prosseguimento de estudos na forma de retorno ao
- e) ensino regular/ estudos regulares (art. 38).

A relação poderia não ser circular e parar ali, no ensino regular, se não tivéssemos em mente que esse aluno da EJA já entra como aluno de idade irregular, e que não deixará tal característica para o sistema de ensino; de modo que essa cadeia retorna ao ponto que eu denomino base, ou seja, a idade irregular. O educando da EJA continua em idade não regular, ele excede a faixa prioritária do recenseamento, compreendida entre seis e dezesseis anos de idade. Assim, não podendo ser invertida a irregularidade que é irreversível no sujeito, ou seja, sua idade, converte-se a irregularidade em turno: o ensino noturno regular (art. 4 inciso VI). Nota-se que o ensino noturno regular poderia emparelhar-se, naquela relação circular que eu visualizava, ao espaço onde se lia EJA, vindo imediatamente após a idade irregular. E o ensino é regular, mas apresenta o turno noturno como espaço único de realização dessa possível regularidade.

Então, por que todo esse percurso de pensar a legislação em aspectos supostamente específicos da Educação de Jovens e Adultos e ainda ter chamado-sem-deixar-entrar os estudos que apontei em Foucault (2007)? Pois, esses estudos virão esclarecer o ponto que considero central não somente na questão legislativa levantada como em quase todo o percurso dessa tese: o desvirtuamento de propostas e reflexões cujo ápice de realização é tornar-se lei, e os desvirtuamentos feitos na letra da lei. Basta retomarmos o que nos dizia Paiva (2006) sobre as diferentes concepções de EJA e os entroncamentos dados em lei que

acabam por fazer com que ela burle a si própria, ou melhor, àquilo que se supunha que ela defendesse. Se tomarmos na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) as afirmações que indicam atenção às necessidades daqueles que não dispuseram da escola formal na denominada idade regular, veremos que o texto quase convence do comprometimento com as demandas desses sujeitos, tendo em vista, a título de exemplo, o inciso VII do artigo 4:

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...].

Aponto esse inciso porque assim como o trecho que articulava o atendimento às demandas e necessidades do sujeito da EJA à oferta de cursos e exames que o lancem para o ensino regular, a finalização desta última citação – “[...] garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” – indica o sujeito a quem ela se destina, que é o sujeito trabalhador *padrão*, e não exatamente o sujeito que não dispôs da educação formal em idade própria. Mas a educação noturna é, ao fundo, a educação também articulada ao mundo do trabalho, ela se pensa tendo como guia as necessidades e imposições dos contextos mais comuns a tal mundo, que é o sujeito trabalhador diurno, que eu chamei de *padrão*. Portanto, não se trata com primazia do que nos dizia Paiva, ou seja, da *concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida*. Trata-se mais, parece-me, de ressaltar a relação entre educação e trabalho alienado, como evidencia o § 3º do artigo 37: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional [...]”. A educação, como se vê, continua a se firmar enquanto questão econômica para o sistema social em que se insere. Na verdade, quanto mais formal e universalizada ela se torna, menos própria às questões da formação humana ela se mostra, talvez porque quem lhe erija nessa dimensão seja o próprio Estado.

Direito torto; lei torta

Trago, sustentada na vida de Robinho, textos legais que apresentam os limites e os focos da realização do direito a educação, ou as condições dadas para o usufruto do direito. Foucault (2007) nos apresenta que o direito, a legislação, a jurisdição, nasce para a proteção e afirmação do poder real, e observa da mesma forma que, findado o sistema monárquico, a proteção do poder real é conduzida para a proteção do poder do Estado. De um lado, temos a teoria da soberania, essa assentada na proteção do poder real; e de outro lado, superando a

monarquia, e aparentemente inverso a ela, haveria o poder disciplinar, que não se lança ao domínio das terras, como fora do interesse real, mas ao domínio dos corpos. A inversão aparente é logo esclarecida:

[...] Por um lado, ela [a teoria da soberania] foi, no século XVIII e ainda no século XIX, um instrumento permanente de crítica contra a monarquia e todos os obstáculos capazes de se opor ao desenvolvimento da sociedade disciplinar. Por outro lado, a teoria da soberania e a organização de um código jurídico nela centrado permitiram sobrepor aos mecanismos da disciplina um sistema de direito que ocultava seus procedimentos e técnicas de dominação, e garantia o exercício dos direitos soberanos de cada um através da soberania do Estado [...] (FOUCAULT, 2007, p. 188).

O que procuro dizer é que no caso aqui estudado, não é da proteção do direito do homem egoísta que trata a discussão da legislação discutida, ao menos não do homem enquanto indivíduo. Trata-se da proteção do Estado. O Estado se protege do direito que ele procura afirmar; protege-se de oferecer aquilo que ele reconhece ser necessário ao cidadão; protege-se de garantir o que insinua legislar. E se é na letra da lei que vemos que ele encontra o antídoto para o problema da proteção de seus direitos, é porque a teoria soberana subsumida traçava há muito as linhas que conduziriam aos artigos, parágrafos e incisos analisados:

Afirmar que a soberania é o problema central do direito nas sociedades ocidentais implica, no fundo, dizer que o discurso e a técnica do direito tiveram basicamente a função de dissolver o fato da dominação dentro do poder para, em seu lugar, fazer aparecer duas coisas: por um lado, os direitos legítimos da soberania e, por outro, a obrigação legal da obediência [...] (FOUCAULT, 2007, p. 181).

Assim, a lei é incontestável porque assevera e faz crer que seu centro está no serviço ao cidadão que dela necessitar. Entretanto, o serviço que ela presta é delimitado pelas condições que ela, de algum modo, entende ter para realizá-lo. A universalização do ensino médio, ao invés de sua obrigatoriedade – LDBEN 9394/96 art. 4, inciso II (BRASIL, 1996), ou mesmo a nem obrigatoriedade nem universalização, apenas gratuidade da educação infantil – LDBEN 9394/96 art. 4 inciso IV (BRASIL, 1996) –, atestam o zelo que o Estado tem em dizer que existe nele uma *boa* intenção, que quase afirma o direito, mas que existem, por outro lado, questões outras, e não ditas, que, se não negam, restringem a oferta. É o que percebemos na relação de Robinho com o Ministério Público, com a Secretaria de Educação de seu município e com a instituição especial Apae de seu município. Somente esta última negou abertamente a matrícula a Robinho. Contudo, veja, ela o fez com base nos mesmos mecanismos dos demais: a delimitação da oferta. Enquanto as duas primeiras estavam delimitadas pelo critério idade

irregular/imprópria, a Apae daquele município apontava como critério a especificidade da questão clínica apresentada no laudo de Robinho.

Lidiana conta que o Ministério Público encaminhou o processo aberto pela irmã de Robinho para a Secretaria de Educação de Perto exigindo uma vaga, e que ela mesma respondeu ao processo, visto que sua coordenadora estava de férias. Feito isso, Lidiana o encaminha para a secretária de educação do município – que queria ter conhecimento do processo –, para então ser passado para o setor de inspeção. Em que pese o interesse da secretária, tem-se que o processo não foi devidamente considerado:

“[...] mandei para a secretária, aí ela mandou para a inspeção, para ela [coordenadora do setor de inspeção] poder responder e ver a vaga desse rapaz. Só que aí... o caso foi... jogado... lá pro cantinho, porque a coordenação do setor de inspeção já estava com birra com o Robinho. Antipatia sem conhecer... por conta da fala do diretor... que pintou horrores... lá”.

Na verdade, a ação do Ministério, apesar de deixar a desejar, promoveu pelo menos a matrícula de Robinho no turno noturno, ainda que a contragosto do aluno. Lidiana conta que o diretor fez um relatório e encaminhou para o setor de inspeção da secretaria; de onde foi levado para o setor de educação inclusiva. A partir do relatório e do processo encaminhado pelo Ministério Público, os coordenadores de setores diretamente ligados ao caso se reuniram para discutir o assunto e entenderam que o melhor seria matricular Robinho no ensino noturno.

Lidiana deixa claro que discordou desse posicionamento, lembrando que é direito de Robinho ser matriculado em turnos do diurno. Ela lamenta: *"Aí, Fabiana, foi dado esse parecer lá... Foi provado por a mais b, lá... Eu acho que o Ministério também negligenciou... pecou por não buscar a resolução do município [...]".* Contudo, a negligência não é privilégio oferecido a Robinho. Lidiana relata que, naquela mesma escola, outro aluno era compelido, por constrangimento, a não estar na escola; embora ele não apresentasse deficiência, aproximava-se da formação histórica do sujeito anormal, e assim sofria discriminação:

“[...] por incrível que pareça, aconteceu de novo na escola Centro, foi com aquele menino que teve hanseníase [...] eu cheguei para fazer o levantamento, a pedagoga estava lá, e aí eu estava conversando e uma professora pediu para ela subir. [...] ela falou assim: 'Lidiana, vai lá, dá uma olhadinha para mim, que deve ser algum aluno com deficiência'. Quando eu cheguei à porta da professora, estava um menino, de cabeça baixa, pobre, e a professora dizendo, com todas as letras, para todos, que ele não podia estar ali porque ele tinha hanseníase [...] eu fiquei parada, porque ele estava com um machucadinho, ela falou que aquilo era lepra, ainda usou isso. E o menino exposto, de cabeça baixa, uns nove anos. Eu nunca me esqueci da feição daquele menino. Aí, eu

cheguei para a pedagoga e falei: 'Pedagoga, aquilo ali não pode acontecer [...] estou fazendo um relatório e vou levar para a secretaria, porque isso aí é discriminação'".

Lidiana declara ter levado o relatório para a secretaria, mas lamenta que também esse caso não tenha sido levado adiante. Ela vai lamentando a falta de ação da secretaria em torno do descaso e do desrespeito da escola para com os alunos: "[...] *essas coisas a secretária precisa saber! Precisa saber o que está acontecendo nas escolas por parte desses diretores. Precisa ouvir os relatos de mães que chegam lá [na escola] e eles [diretores] falam na cara: 'Não tem vaga para o seu filho aqui'*".

Lidiana nos leva a entender, por vezes, que a secretária de educação de Perto teria outra postura perante tais casos, mas que esses não vão adiante porque ou ela não fica sabendo ou porque delega a pessoas que pensam que, de fato, naquela escola não deve haver vaga para aquele aluno. Também fica explicitado que sua coordenadora – do setor de Educação Inclusiva – empenhava-se em conseguir a vaga para o aluno, além de procurar propostas para o avanço escolar de Robinho e condições para sua permanência na escola. Porém, nem a intervenção da secretária e nem a da coordenadora foram suficientes para fazer valer o direito de Robinho. A Escola Centro, por exemplo, sequer aparecia na listagem emitida pelo Ministério Público. Francisco, a coordenadora do setor de inspeção escolar de Perto, a direção da Escola de Bairro-de-Longe, a direção da Apae de Perto, todos esses tiveram força maior, porque, ao final, se cumpriram as exigências deles.

E é preciso ressaltar que toda essa questão que procuro trazer em torno da EJA enquanto condição para Robinho ao seu acesso à educação não aparece para a aluna Mariana. Decerto se pode entender que a questão da EJA estava ainda atrelada à constituição da totalidade do aluno. Se ele e Mariana pertencem à totalidade da deficiência, não pertencem da mesma forma em todos os contextos. Robinho era o monstro agressivo e masturbador; Mariana era a frágil toda-deficiente. A apresentação estética de Robinho o aproximava ainda mais do ser animal, enquanto a de Mariana quase a retirava da totalidade da deficiência. E, com especial peso na questão da EJA, penso eu, não se pode perder de vista que, para além da totalidade de deficiência, cada um traz em si a totalidade de ser homem e de ser mulher, formando um espectro do forte e do frágil, que tanto empurra para, quanto retira dos perigos da noite.

Esses cruzamentos de totalidades vão configurando o comportamento do conjunto social que se coloca nos limites da existência de Robinho e de Mariana. São cruzamentos capazes de retirar Mariana de todas as barreiras que poderiam impeli-la, contra seu desejo, ao ensino

noturno; mas que, como veremos na próxima discussão, não são capazes de destruir as barreiras de sua participação na escola regular, onde o fator toda-deficiência impera e desvirtua, por outros caminhos, o discurso do direito à educação. Reitero, contudo, que para Robinho o cruzamento do monstro, do louco, do visivelmente pobre, negro e homem vão fazer com que as barreiras estejam postas em, me parece, todos os lados.

Apropriações da Inclusão Escolar

Passemos a observar as apropriações expostas pelas pessoas que retornaram o questionário¹⁶⁶ no que se refere à compreensão do processo de inclusão dos jovens que estão no centro deste trabalho. De antemão, digo que estaremos atentos ao desvirtuamento do qual eu falava n*Os direitos tortos de Robinho*; porém não mais na figura do Estado e sim daqueles que lhe respiram e oxigenam, ou, nas palavras de Foucault (2007), são a própria capilaridade de seu poder¹⁶⁷, e que compartilham a formação do homem egoísta. Será agora mais visivelmente no homem egoísta, esse sujeito cotidiano, que assistiremos a condução da tônica do discurso da Inclusão Escolar: do princípio para seus desdobramentos, a lei. A condução, por sua vez, se assenta na própria letra da Inclusão, letra que tem anterior a si mesma uma história; no caso, da totalidade da deficiência. De início, vejamos como esta totalidade novamente cobre o rosto de Mariana, de modo que, ao se falar dela, não se diz sobre ela, mas sobre a deficiência que nela se percebe.

Na primeira pergunta do questionário, *Qual foi sua primeira impressão ao conhecer a aluna Mariana?*, somente duas pessoas se manifestaram sobre Mariana, com as seguintes declarações: “*Uma menina simpática, educada e sempre sorridente*” (Professor); e “*A impressão que tive foi muito boa, pois a mesma mostrou-se interessada, alegre e com sede de*

¹⁶⁶ Apenas para efeito de rememoração, os questionários foram retornados, na escola de Mariana, por cinco profissionais (um professor; duas professoras; uma pedagoga e uma coordenadora de turno); e, na escola de Robinho, por quatro profissionais (duas pedagogas de diferentes turnos e duas auxiliares de serviços gerais).

¹⁶⁷ Não caberá aqui fazer uma discussão da leitura que Foucault traz sobre a constituição do poder, posto que seja muito mais extensa e profunda do que daríamos conta, tendo em vista as demais demandas da tese. Todavia, não vou me furtar a pequenas menções referentes ao trabalho do autor, porquanto você possa ser alguém que o conheça e então o reconheça no texto; ou mesmo, possa ser alguém que desconheça determinadas discussões dele, mas entenda que tais observações poderiam lhe trazer interesses a futuros aprofundamentos. Ressalto, na questão da capilaridade citada acima, um trecho bastante resumido e ilustrativo do que esta seria: “[...] quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 131).

conhecimento” (Pedagoga). Duas pessoas não falaram da impressão sobre a aluna, mas das dificuldades que ela passaria com relação às questões de acessibilidade: “*Tive a impressão de que ela poderia ter problemas de acessibilidade na escola*” (Professora); “*A princípio fiquei preocupada com as limitações da aluna dentro do espaço físico da escola*” (Coordenadora de turno). E uma professora aparentemente mesclaria algo sobre a aluna – *força de vontade* – com a preocupação pelo espaço físico, se esse algo não estivesse tão fortemente ligado à questão da deficiência: “*Preocupante, porém ao aproximar-me da mesma e manter o primeiro contato percebi uma grande força de vontade. A preocupação persistiu pela questão da falta de estrutura física da escola*”.

É interessante perceber como os entrevistados entendem a pergunta de maneira diferente, e que a impressão sobre Mariana pode não dizer respeito a ela, mas às condições que a aluna possivelmente enfrentaria. Isso não significa que aqueles que falaram sobre a pessoa Mariana ignorassem as condições da escola. O professor, em outro momento, indica que “*As escolas deveriam estar totalmente preparadas, em todos os sentidos: fisicamente, profissionais preparados, etc.*”; enquanto a pedagoga ultrapassa os limites da escola, entendendo a necessidade de melhor assistência por parte da administração pública no que se refere ao atendimento da saúde, ao transporte escolar e público e à acessibilidade nos mais diversos ambientes.

O que se nota nas demais entrevistas é que o rosto de Mariana foi substituído pelas preocupações com relação a sua participação naquele espaço. No entanto, há de se observar aqui um jogo entre a totalidade da deficiência que antecede o rosto de Mariana e uma apropriação muito preocupante do discurso oficial da Inclusão Escolar. As tramas observadas nos indicam que, se por um lado Robinho e Mariana procuram, no discurso da Inclusão, se sustentar nos princípios que lhes asseguram o direito à educação regular; por outro lado, os profissionais procuram se sustentar nas normas orientadas pelo princípio, as que sutilmente apoiarão a não realização do mesmo.

A questão é, de fato, delicada. O que se percebe nas falas dos profissionais é que o discurso oficial da Inclusão vem sendo desvirtuado de seu princípio a partir de sua própria norma, seu próprio desdobramento. Tomemos como discurso oficial, a título de exemplo, a Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994), que tem um papel de destaque na história da Inclusão Escolar em nosso país. Nela, perceberemos a

presença de um princípio que rege seu motivo de ser, princípio que guia, do mesmo modo, a constituição de uma Estrutura de Ação em Educação Especial, assim exposto:

O princípio que orienta esta Estrutura [Estrutura de Ação em Educação Especial] é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras [...].

Todavia, entende-se que o princípio, no nosso sistema social, necessita de algum instrumento/meio que assegure sua realização prática, e por isso dirá aos governos que “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política [...]”¹⁶⁸ (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994). Assim, observa-se que as leis e as políticas terão o papel de assegurar o exercício do princípio por meio dos desdobramentos deste. Tais desdobramentos vão, é certo, sendo refinados à medida que se amplia o alcance da Inclusão Escolar, embora a Declaração já se prontificasse a, ao lado de trazer apontamentos quanto à organização e à política de sustentação da Estrutura, especificar alguns deles:

[...] Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos **através de** um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, grifo nosso).

Pois, acaba sendo por esses desdobramentos do princípio – que pensam a realização da Inclusão *através de* – que se retorna um movimento inverso ao princípio, qual seja, o da negação da realização deste. Repare que a professora que mesclava marcas sobre Mariana e sobre o espaço físico diz que a preocupação dada na primeira impressão aumentou. Em resposta à segunda pergunta, *Essa primeira impressão permanece ou hoje você já tem outra ideia sobre ela?*, a professora diz: *“Quanto ao esforço dela, sim. Ela é realmente persistente. Em relação a situação da falta de estrutura, essa até aumentou. Por exemplo, ela não tem acesso à informática, já que os computadores ficam no 2º pavimento”*¹⁶⁹. Entretanto, nenhum

¹⁶⁸Na continuidade da citação, temos “[...] matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”. Novamente podemos observar os mecanismos que reconduzem o sentido insinuado para uma direção mesmo oposta ao dizer “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” sem esclarecer quais razões seriam tomadas como *fortes*, ou seja, para além das amarras retóricas que podem inverter ou minimamente neutralizar toda a expectativa inicial.

¹⁶⁹Numa conversa informal que tive com Mariana, no mês de dezembro de 2011, ela diz que um elevador foi instalado e inaugurado no mês de outubro daquele ano, desse modo solucionando a problemática de seu acesso

profissional alega outra dificuldade no espaço físico que não a sala de informática. A própria Mariana aponta para os avanços na acessibilidade, afirmando que depois de sua chegada foram construídas mais duas rampas. Contudo, mesmo assim, sua presença ainda é, para todos que responderam a entrevista, preocupante com relação a adaptações. A coordenadora de turno reclama adaptações também na aula de educação física, ao lado da falta de suporte técnico, o que ficava traduzido pelo professor como *profissionais preparados*.

É possível notar que alguns profissionais da escola se apropriavam do discurso da Inclusão tanto para alertar para os direitos da aluna quanto para a inconveniência de sua permanência quando os elementos que estruturam o direito não se fazem presentes. Digo que a única questão que pontuaria sobre a acessibilidade de Mariana estava na sala de informática. O problema de fato existia, porém não era colocado como único e sim como um dentre muitos. Mas era o único citado, tanto pelas pessoas entrevistadas como por Mariana. Os banheiros da escola eram adaptados, havia rampas de acesso pela escola. E a aluna também se mostrava satisfeita com uma das soluções que a escola procurava trazer com relação ao uso do computador. Segundo ela, a pedagoga afirmou que estavam à espera da chegada de dois computadores, um dos quais seria localizado em alguma sala onde ela pudesse ter melhor acesso. Certamente essa não é a decisão mais acertada e respeitosa quanto aos direitos de Mariana. O correto, é claro, é que aquela sala jamais estivesse no segundo pavimento, pois foi construída depois das leis de acessibilidade; ou, mais ainda, que houvesse um elevador na escola para que Mariana tivesse acesso ao segundo piso. Essas questões precisam, de fato, ser resolvidas, e fazem parte do próprio movimento de Inclusão. Elas não pertencem àquela escola, àquele município, àquele Estado, mas à grande maioria dos estabelecimentos de ensino do país. Contudo, soluções mais emergenciais estão apontadas, embora não fossem suficientes para que o discurso dos profissionais entrevistados deixasse de se ater àquela dificuldade para dizer do não preparo da escola em receber Mariana; salvo o discurso da pedagoga, que se mostrou mais amplo, mais preocupada na acessibilidade de Mariana fora da escola, que lhe parecia mais urgente que dentro da escola.

Ana Clara também observa que os próprios elementos preconizados pela Inclusão vão se

ao segundo pavimento da escola. Como as entrevistas aconteceram entre os anos de 2009 e 2010, não foi possível retomar com os profissionais que responderam aos questionários as possíveis modificações nas impressões que eles expunham quanto à presença de Mariana na escola. Também considere que prosseguiremos com as análises oriundas dos dados coletados, uma vez que a informação do elevador não é trazida em tempo hábil para que tenha o devido tratamento nesta pesquisa.

transformando em entraves. A questão que apontamos na escola onde Mariana se encontrava matriculada no ano de 2010 repetia-se na escola onde esteve matriculada no ano de 2009. Vê-se que os aparatos que se colocam no sentido da eliminação de barreiras passam a se tornar a própria barreira:

“[...] a escola conhece os artigos, as leis, tudo, o embasamento teórico, as leis, as diretrizes da inclusão, mas eles não conseguem as práticas para essa inclusão se efetivar. Eles conseguem ter todo um discurso... [...] Porque nós temos mania de querer a maior, quando nós nem repensamos as menores. Um exemplo: é dizer que a menina não tem um carro para levá-la para a escola. Porque eles estão batendo muito nisso, lá [...] Aí, os profissionais se preocupam com isso, e a gente ouve isso na própria fala do professor: 'Ah! Porque essa escola não tem condições de ficar com esse menino porque esse menino precisa disso, disso e disso' [...]”.

Temos que, se o problema na escola anterior era o transporte, na escola de 2010 – e uma vez sanado o transporte – o problema passa a ser a sala de informática, que não aparece como única possível barreira à permanência de Mariana na escola, mas como uma dentre muitas, citada como um exemplo das insinuadas – e não ditas – outras barreiras que faziam com que a preocupação da professora aumentasse.

O discurso das adaptações também vai tocar a escola de Robinho, na fala da pedagoga do turno matutino, quando na questão *De modo geral, o que você pensa sobre como é e como deveria ser a vida de pessoas com deficiência?*. Ela responde: “*Acho que não é fácil. Se for falar dentro da escola, não há estrutura, e nas ruas nem se fala. A escola tá longe de fazer adaptações para atender esses meninos*”. Assim, o discurso das adaptações no espaço físico e o discurso do preparo do profissional se fazem presentes em ambas as escolas, embora na escola de Mariana a tônica estivesse nas adaptações do espaço, e na escola de Robinho se tratasse de profissionais e local especializado para o atendimento daquele aluno.

Convém retomarmos a fala do professor que nos dizia que “*As escolas deveriam estar totalmente preparadas, em todos os sentidos: fisicamente, profissionais preparados, etc.*”. Note que *etc.* é incluído para a absorção de qualquer outra *preparação* que porventura não o atinja para o momento. É preciso deixar uma abertura quase infinita para que, caso preparados profissional e fisicamente, possam se considerar despreparados em algum outro aspecto ainda não pensado. E não é somente para o *etc.* que eu chamo sua atenção. Observe o quanto uma suposta plenitude da Inclusão, declarada como *totalmente e todos*, vai apontar uma toda-Inclusão para suplantar aquilo que ainda se lhes apresenta como uma toda-deficiência.

Voltamos ao ponto: Mariana não é somente uma jovem que faz uso de cadeira de rodas; ela é

toda-deficiente, e, repito, para uma toda-deficiência reclama-se uma *toda-Inclusão*. Não sei se é possível dizer de uma totalidade da Inclusão – e creio mesmo que não seja –, mas entendo que a totalidade da deficiência que se instala no ser de cada pessoa com deficiência faz com que passe a existir sobre ela, a Inclusão Escolar, o desejo de uma plenitude talvez inalcançável, posto que sempre possa lançar mão de um *etc.*

Mais ainda: percebe-se que, ao lado de *totalmente* e *todos*, repete-se *preparadas* e *preparados*. Érica, por exemplo, reclama o despreparo do profissional:

“Eu acho que é um trabalho precário... A maioria dos profissionais não está preparada... Não há formação. Mostrar o que é a deficiência, porque o que aconteceu este ano nas escolas? Simplesmente colocaram os alunos, porque nem a estrutura física, nem a estrutura humana da escola não sabe lidar com isso. O professor, ele tem uma formação... se bem que a formação, em geral, só da faculdade, não prepara o professor pra sala de aula... já não prepara pros alunos ditos normais, quanto mais pra uma criança deficiente. Então, não tem. É um trabalho precário, é um trabalho que assusta. Nas escolas, o professor não sabe como trabalhar com 25 crianças ditas normais e com uma deficiente, que essa criança foi colocada na sala de aula... onde muitas vezes não tem um professor pra auxiliar [...] a escola é precária na questão da inclusão. Ela não sabe como trabalhar. Eu acho que eu também não saberia”.

Dizer *Eu acho que eu também não saberia* torna a declaração de Érica particularmente curiosa porque ela já trabalhou como professora regente em uma turma de 2ª série onde havia uma criança com diagnóstico de esquizofrenia, e se mostra orgulhosa pelos resultados que obteve nessa experiência. E não é curioso apenas pela questão dessa experiência tão próxima ao caso de Robinho – que era o que ela tinha em mente –; é também pela questão do despreparo que ela insinua tanto sobre o professorado – que, segundo ela, não tem formação – como sobre si ao dizer que não teria saber para realizar tal trabalho. Érica é professora formada em Pedagogia e cursou habilitação em Educação Especial. Não se pode negar que, dentre os quesitos do discurso do preparo do profissional, ela poderia se considerar preparada. E se, por um lado, ela afirmava que *a formação, em geral, só da faculdade, não prepara o professor pra sala de aula...*, por outro lado, fez questão de falar sobre o êxito que teve em sua experiência com um aluno com esquizofrenia, talvez se encontrando com a expectativa anterior à própria faculdade que veio a se realizar ali: *“Eu achava que a educação inclusiva surgiu na minha vida, era aquilo que eu queria!”*¹⁷⁰. Realmente, junto a Robinho, ela realizava uma relação de quem estava *preparado*. Basta lembrar que, nos momentos em que podia, Érica ia com ele à biblioteca da escola para, minimamente, procurar ensinar-lhe as

¹⁷⁰Retomo do texto *Cuidado e acolhimento*, uma declaração feita por Érica, em que ela conta sua trajetória profissional.

letras. Parece, portanto, que existe um discurso do não-preparo do qual não se pode fugir, mesmo que se esteja *preparado*, seja nas condições do espaço físico, seja na práxis com o aluno.

Na verdade, pode-se entender que o discurso do despreparo substitui o discurso do não-lugar. Até o final do século XX, o discurso recorrente era o de que escola regular não era lugar para pessoas com deficiência, e com o discurso da Inclusão Escolar o *não-lugar* cede espaço ao *não-preparo*. Nos tempos da integração escolar, Mendes (2006, p. 391) observa que, por má interpretação – e má condução – da política que engendrou tal movimento,

[...] a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial [...].

Assim, assentada nos progressos da criança, a integração escolar acabou por ser marcada pela presença do aluno com deficiência na escola regular apenas quando este se mostrava preparado – também tendo em vista os serviços de suporte a sua educação – para usufruir daquele espaço. Já nesses tempos de Inclusão, creio assistirmos a um novo desvirtuamento do princípio da política, que mais uma vez procura assegurar a matrícula do aluno com deficiência na escola regular. Se o discurso do preparo estava para o aluno, agora está para a escola. Se antes o aluno não entrava porque estava despreparado, agora não entra – ou afirmam-se dificuldades quanto a sua permanência – porque quem não está preparada é a escola.

Repare que a Inclusão enquanto direito não é mais negada. Ao contrário, todos da escola de Mariana se manifestaram pelo exercício dos direitos dela, para reclamar esses direitos. Porém, os direitos são mais aventados para mostrar a inadaptabilidade do local com as necessidades de Mariana, que no sentido de mantê-la aluna, como um direito ao espaço escolar, esteja ele como estiver.

As duas pessoas entrevistadas que no lugar de falar das impressões sobre Mariana discorreram sobre as impressões quanto às dificuldades que ela viria a ter, bem como a professora que mesclava entre a força de vontade e as questões de acessibilidade, foram as que mais enfatizaram a aluna enquanto sujeito de direitos. As expressões “mesmas oportunidades” e

“direitos iguais” aparecem repetidamente. Elas não eram contrárias à presença de Mariana; isso precisa ficar claro. O fato de não colocarem a *pessoa Mariana* na entrevista não necessariamente significou que não fossem favoráveis a sua permanência na escola, ao menos não enquanto sujeito de direitos. A questão é que os *direitos iguais* reclamam *condições* que, nesse caso, *condicionariam* sua presença na escola; incomodando, aparentemente, mais aqueles profissionais que a própria aluna. O despreparo que estava no sujeito foi revertido/substituído em despreparo das condições necessárias à realização plena desses direitos. E é mediante essas condições despreparadas que se nega não o direito, mas a efetivação dele; porque agora se trata de afirmar o direito ao lado de afirmar o despreparo que, digamos, anularia a realização do direito.

Veja, se nós, homens egoístas, respiramos e oxigenamos o Estado, certamente por meio dele reforçamos os mecanismos de proteção aos direitos *nossos*. Aquela estratégia de afirmar para negar, muito própria à teoria soberana (FOUCAULT, 2007), pode ser igualmente apropriada pelo cidadão comum, pelo homem de direitos, que se não o faz no texto legal, faz a partir dele. A *minhidade* de que nos dizia Haddock-Lobo (2006) vai se apresentar não na primeira pessoa, em mim, mas no coletivo dela, em nós; o que, na verdade, não deixa de ver contingentemente nesse nós um conjunto de encontros de interesses pessoais. Como expõe Gonçalo Palácios (2008), o cidadão que configura o homem egoísta é um cidadão de uma sociedade civil, não é de uma comunidade. Mais precisamente, ele diz que “[...] A sociedade civil é o lugar da diferença¹⁷¹, não é o lugar da comunidade. A sociedade é civil na medida em que haja forças opostas dígladiando-se para tomar o poder ou para manter seus benefícios. Essa é a sociedade civil [...]”. E, enquanto sociedade civil, não poderá ser comunidade, na perspectiva que se encontra em Marx, exatamente porque a comunidade é o lugar onde o homem se entende ser genérico, onde o outro importa, onde o interesse pessoal é, digamos, interesse interpessoal, é o interesse que observa o interesse alheio. Em comunidade,

[...] qualquer coisa que aconteça com um é um problema para todos. O problema de um é o problema de todos. [...] se fôssemos membros de uma comunidade, aí não teríamos a possibilidade de não nos importarmos ou interessarmos pelos problemas dos outros. Isso é o que ele [Marx] quer dizer com vida genérica (PALÁCIOS, 2008).

Na verdade, eu nem posso dizer, mediante o conceito de vida genérica, e de comunidade, que o homem egoísta se transveste em sujeito coletivo para reclamar seus direitos porque o ser

¹⁷¹Entende-se a palavra diferença, aqui, como divergência, no caso, interesses divergentes. Não se trata a palavra diferença como em discussões de valorização e respeito às diferenças, nas políticas afirmativas, por exemplo.

coletivo, acompanhando Palácios (2008), não é o cidadão da sociedade civil. Este não chega a ser cidadão nessa perspectiva exposta. Cidadão, no sentido pleno pensado por Marx, é o membro de uma comunidade e não o homem burguês, na roupagem do cidadão de uma sociedade civil:

[...] E quem mora na sociedade civil é o cidadão burguês [...] Aquele que vive na sociedade civil é o cidadão comum, *vocês e eu*, que vive pensando nos seus interesses, mais ou menos estreitos. Quando do que se trata, segundo Marx, é de viver em comunidade, ou seja, ser um verdadeiro cidadão. Uma coisa é ser membro de uma sociedade civil, portanto um burguês, e outra coisa é ser um cidadão, aquele que pensa na coletividade. E quando apareça o termo cidadão na obra de Marx: cidadão é o eventual habitante de uma sociedade justa, de uma coletividade. A sociedade civil não é uma coletividade, é uma sociedade de diferenças [...] (PALÁCIOS, 2008, grifos nossos).

Pois, encontramos o ponto em que nos entendemos membros, ainda, de uma sociedade civil, cidadãos por constituição legal, homens egoístas por constituição histórica; *vocês e eu*, pessoas de interesses pessoais e divergentes, fazendo do nosso direito a proteção do que poderia ser o direito do outro. Fazemos greves da *nossa* categoria, mas reclamamos da greve alheia ao eu-suposto-nós. Centramo-nos em *nossos* interesses porque o que vemos no outro é uma ameaça. Não poderíamos vislumbrar nesse conceito de comunidade o conceito de responsabilidade de que nos fala Lévinas? Não estaria o ser genérico formado na infinitude da existência de cada um de nós? E se somos genéricos, infinitos, sociais e políticos, por que tamanha divergência e proteção? Por que tanto insistimos em viver como membros de uma sociedade civil e, ao mesmo tempo, estamos às voltas com discursos que facilmente nos fariam crer no desejo de uma comunidade? Não vou sugerir respostas por este parágrafo, entretanto, trago o que nos dizia Haddock-Lobo (2006), apoiando-se em Lévinas, quanto ao discurso dos direitos humanos, os direitos do homem, que deveriam operar por outra lógica, ou seja, pelos direitos do *outro homem*, pensar nos direitos humanos daquele que não sou eu. Se os direitos humanos fossem pensados a partir dos direitos dos outros, então, sim, penso que os direitos de todos estariam assegurados. É essa inversão, que muito me remete ao sentido do giro apresentado por Sócrates para que acontecesse o cuidado de si, ou seja, voltar-se para si, conhecer a si, e, no percurso, encontrar-se espelhado no Outro, perceber-se genérico; é nesse movimento inverso que penso, apoiada em Haddock-Lobo (2006, p. 50, grifos do autor), que "[...] Apenas quando pensamos *outramente*, podemos vir a pensar em Direitos Humanos, ou melhor, em *direitos do outro homem* [...]".

Mas vale dizer que esse giro é necessário porque os direitos do homem foram pensados, como nos diz Marx (acesso 22 nov. 2010), com base na formação do homem egoísta, o homem burguês, que faz da concorrência o caminho para o alcance de seu bem-estar. Assim é que concorreremos em quase todas as esferas da vida, concorreremos até quando nos divertimos; e se sobrepor ao outro, vencer e assistir, ou mesmo torcer ou provocar a perda no outro, torna-se motivo de alegria. O Outro, por ser ameaça, deve ser – sempre – subjugado, assassinado. Não é possível, nessa *ordem*, ver no Outro um eu que nos *infinetiza* para além de nossa infinitude, ver no Outro a força e o motor de minha existência humana. O Outro, quando não sou eu, quando não é meu – *meu* irmão, *meu* parente, *meu* amigo, *meu* professor, *meu* aluno, filho de *minha* conhecida, conhecido de *minha* filha, *meu* vizinho, membro da *minha* igreja, congregante de *minha* religião, torcedor do *meu* time, irmão de um conhecido do neto do pai do amigo do cliente da *minha* colega de trabalho – escapa de minha responsabilidade e já pode ser considerado ameaça, ou já pode ser facilmente punido por qualquer movimento inesperado.

É bem claro que, nessa rede da *minhidade* (HADDOCK-LOBO, 2006), quanto mais afastado de mim, menor será o sentido – das sensações – de minha responsabilidade sobre ele¹⁷². Talvez porque, na rede, meu rosto esteja também mais exposto, portanto mais suscetível a apropriações que estejam fora do meu desejo de subjetividade, e com isso requeira maior responsabilidade sobre não mais o Outro e sim sobre mim mesmo. Pode-se, então, dizer que o homem da *minhidade* é desde o começo o homem egoísta, o *stultus*, o *vivente*, incapaz de retirar-se do centro, para onde sempre acontece o retorno. Por isso, não bastaria dizer que o Outro, *quem* quer que seja, é meu humano; ou, se pudéssemos esticar a conversa, não bastaria entender que *o que* quer que seja é extensão de minha natureza, é meu corpo inorgânico (MARX, 2004). Em ambos os casos, não deixaria, por certo, de haver um retorno ao mesmo, mas ao menos se retornaria a um *mesmo acompanhado*, saído da mônada (MARX, acesso em 22 nov. 2010), capaz de exterioridade (LÉVINAS, 2007a).

E é a esse homem cidadão-burguês, ou a essa ideia de humanidade, que os direitos humanos protegem. Marx, numa leitura sobre os direitos naturais e imprescritíveis do homem –

¹⁷²Entendo que a questão seja por demais profunda e delicada, e exatamente por isso eu dizia acima de uma contingencialidade do nós (3ª pessoa do plural), por se tratar de um encontro pontual de interesses pessoais. O conjunto do *nós* pode ser facilmente desfeito e qualquer um de seus elementos pode, em outros âmbitos de interesse, tornar-se um *contra-nós*, e assim, mesmo que obtenha alguma simetria para a *minhidade*, ser reconhecido como ameaça.

contidos na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, pela Constituição de 1793, na França – observa que estes, erigidos em pleno burburinho da Revolução Francesa, se colocam ao serviço de proteção do homem burguês, para a proteção e “[...] conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas” (MARX, acesso em 22 nov. 2010). No texto da declaração francesa, vê-se o destaque ao direito à igualdade, liberdade, segurança e propriedade. Para Marx (acesso em 22 nov. 2010), o direito à liberdade, por exemplo, “[...] é o direito de fazer e empreender tudo aquilo que não prejudique os outros. O limite dentro do qual todo homem pode mover-se inocuamente em direção a outro é determinado pela lei [...]”. Ora, também Lévinas nos dirá que “[...] Se não houvesse a ordem da Justiça, não haveria limite a minha responsabilidade [...]”¹⁷³ (2007a, p. 115).

E veja como esse limite à minha responsabilidade se evidenciava no cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Ana Clara relata uma conversa que teve, na escola, convidando os colegas de trabalho a participarem da construção de um banheiro com piso para o quarto de Mariana, o que era uma recomendação da médica da jovem; recomendação que a família não tinha como cumprir:

“[...] Eu ouvi isso: 'A Saúde pública tá aí, tem que dar conta da Mariana, não você!'. Mas eu não tava dando conta da vida da Mariana. Quem sou eu, quem me dera se eu tivesse esse poder de ajudá-la ao ponto de cuidar realmente dela. Eu simplesmente fiz a minha parte. E acredito que se esse professor que falou isso estivesse fazendo a parte dele, ela não estaria com 16 anos no quarto ano. Se esse professor que teve essa fala tivesse a oportunidade de fazer, também, algo pelo outro; porque às vezes o professor ele tem um discurso que... não sei... Mas é a minha opinião, eu tenho que deixar claro o que eu penso, né? Eu vejo muitos professores com alguns discursos que não... não mostra de jeito algum o que ele veio fazer enquanto educador, porque nem sequer percebeu o direito do outro [...]”.

Note que o direito também é percebido por Ana Clara como direito do outro, configurando uma responsabilidade sobre o Outro. Na verdade, Ana Clara reclama a responsabilidade num duplo sentido: num primeiro momento, a responsabilidade levinasiana, no sentido da ética da alteridade, a responsabilidade pelo *todo Outro*, ultrapassando os limites encontrados na figura do Estado. Num segundo momento, ela não chega a reclamar essa responsabilidade encontrada na ética da alteridade, mas reclama a responsabilidade cabível ao sentido legal do termo, o do direito. No entanto, o direito imputado a Mariana é o direito do homem egoísta, o direito de proteger-se do outro, de não ser por ele responsável. Mariana tem direito à saúde. E isso fica compreendido como: quem é responsável por Mariana é a Saúde; não sou eu, não é

¹⁷³ “[...] S’il n’y avait pas d’ordre de Justice, il n’y aurait pas de limite à ma responsabilité [...]”.

Ana Clara, é ninguém. Minha, nossa responsabilidade sobre Mariana fica confortavelmente, ao menos na aparência, mediada e interdita pelo Estado, então chamado de Saúde. Nossa organização social nos faz entender que a responsabilidade sobre as adversidades vivenciadas pela aluna na questão do autocuidado pertence ao Estado. Mas, retorne, há um segundo sentido dado à responsabilidade por Ana Clara. Ela reclama o direito de Mariana, *o direito do outro*, que não estava sendo cumprido por aquele professor enquanto profissional da educação, pois, “[...] se esse professor que falou isso estivesse fazendo a parte dele, ela não estaria com 16 anos no quarto ano [...]”.

Nesse duplo sentido do direito dado por Ana Clara, vislumbro o jogo dos direitos naturais e imprescritíveis levantados por aquele professor: a liberdade de dirigir-se a Mariana somente dentro dos limites do que entende ser sua responsabilidade e de usufruir de sua propriedade *à son gré*. Esse direito à propriedade não seria outra coisa senão “[...] o direito de desfrutar de seu patrimônio e dele dispor arbitrariamente (à son gré), sem atender aos demais homens, independentemente da sociedade, é o direito do interesse pessoal [...]” (MARX, acesso em 22 nov. 2010). Assim é que o direito à igualdade que Mariana e Robinho tanto buscam torna-se um direito abstrato para um cidadão abstrato¹⁷⁴, um direito a ter direito sem, contudo, ter assegurada a realização desse direito; exatamente porque haverá ainda o direito à segurança, que virá proteger, também no sentido corpóreo, os direitos à liberdade e à propriedade, ou seja, o direito de ter a responsabilidade pelo outro limitada pelo Estado e o direito de dispor de seu patrimônio conforme seu desejo, mesmo que tal usufruto não seja, fora de uma leitura legal, *justo*. Vê-se, pois, a articulação entre os direitos à liberdade e à propriedade, em que “A aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano à propriedade privada” (MARX, acesso em 22 nov. 2010).

Conjugados os direitos à liberdade e à propriedade, temos que o professor citado por Ana Clara não somente se nega a ultrapassar a barreira da intervenção do Estado para ajudar Mariana com algo que fosse de sua propriedade, no caso, seu dinheiro para a construção do banheiro – sabendo que “O direito de propriedade é aquele que pertence a todo cidadão de gozar e dispor segundo sua vontade de seus bens, de seus ganhos do fruto de seu trabalho e de

¹⁷⁴ “[...] o homem, enquanto membro da sociedade burguesa, é considerado como o verdadeiro homem, como homme, distinto do citoyen por se tratar do homem em sua existência ~ sensível e individual imediata, ao passo que o homem político é apenas o homem abstrato, artificial, alegórico, moral. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta; e o homem verdadeiro, somente sob a forma do citoyen abstrato” (MARX, acesso em 22 nov. 2010).

sua indústria”¹⁷⁵ –, como transforma já não o seu trabalho, mas a qualidade de seu trabalho em propriedade privada. Ele não negou a ela, Mariana, o que entendeu ser dela de direito, ou seja, seu trabalho, mas negou o que pode ser a melhor qualidade deste. Essa é uma tripla negação apoiada na afirmação de seus direitos, homem egoísta. Negam-se a responsabilidade, o benefício material e a excelência do trabalho porque se afirmam os direitos à liberdade e à propriedade.

Ana Clara entende que minimamente a qualidade do trabalho consistiu num direito não cumprido, uma vez que Mariana, sem quaisquer questões cognitivas, tinha um desenvolvimento escolar abaixo do esperado. Todavia, o direito, que é assentado em lei, e o dever, da mesma forma, não alcançam especificações que possam aferir essa qualidade. O Estado estabelece àquele professor, pelo regimento da LDBEN 9394/96, artigo 13, dentre várias exigências, o zelo pela aprendizagem do aluno. Contudo, esse zelo que é realizado pelo professor é algo que escapa a qualquer letra de lei. Se as manobras existem na lei, não deixam, de igual maneira, de existir naqueles em quem ela procura se estabelecer. E é nesse escape que aquele professor, como tantos outros, acabou por transformar a qualidade de seu trabalho – público – em propriedade privada.

É bem verdade que algumas aferições são possíveis; por exemplo, o próprio cumprimento de carga horária. Se algo escapou à letra da lei, não escapou às observações de Ana Clara, e provavelmente não escapou à direção da escola ou aos outros colegas de trabalho, enfim. Entretanto, não nos será possível compreender esse fator, para esse caso específico, por destoar das possibilidades de tempo e de foco da pesquisa. O que nos é possível observar, por ora, é o modo como o trabalho alienado pode se dividir a ponto de se tornar propriedade de outrem e propriedade privada, digamos, de si. Parece-me que há desde já muitos pontos ainda obscuros, o que não nos impede um empreendimento em tal reflexão, como pretendo a seguir.

Entre a negação do direito e a negação do trabalho

Procurou observar, nesse tópico do texto, como a relação que o homem guarda com o trabalho

¹⁷⁵ Trata-se do Art. 16 presente na Constituição de 24 de junho de 1793, da França, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão: “Le droit de propriété est celui qui appartient à tout citoyen de jouir et de disposer à son gré de ses biens, de ses revenus, du fruit de son travail et de son industrie” (Disponível em: <<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-constitutions-de-la-france/constitution-du-24-juin-1793.5084.html>>. Acesso em 18 out. 2011).

– alienado – interfere na relação do cuidado de si que os jovens com deficiência buscam no trabalho do professor.

No início do texto, dispus sobre o modo como a totalidade da deficiência se antepunha ao rosto de Mariana e de Robinho, então provocando tentativas de negação da realização do direito à educação regular. Ninguém, na verdade, negava a vaga ou a permanência a Robinho ou a Mariana; negava-se à totalidade da deficiência que incidia sobre eles. Eles mesmos, pessoas existentes, poucos chegaram a conhecer. Contudo, as próprias leituras e análises propuseram a existência de um segundo fator de negação: a negação do próprio trabalho. Quando aquele professor tem sua conduta profissional avaliada por Ana Clara, entendo existir nele mais que a negação feita à totalidade da deficiência em Mariana; entendo existir uma negação de si no próprio trabalho. O professor trabalha, mas seu trabalho alienado não é compreendido como *seu* produto, como vimos em Marx (2004). O produto até chega a ser compreendido como algo que sai de si, porém, não é compreendido como algo que ao si retorna. A perda do produto representa, para o homem, um desligamento de seu próprio trabalho. O Outro, pois, materializa-se enquanto a efetivação da perda. Ele não é mais a ameaça que discutíamos nos parágrafos anteriores; ele já é a realização dela. A perda, portanto, é um sacrifício. Não o sacrifício por outrem, como pensado em Lévinas (2007a), e sim o sacrifício de perder-se de si mesmo, de ter de si retiradas as energias para a realização de um projeto em que o trabalhador não se sente *sócio*¹⁷⁶, porque não entende o retorno do produto senão na manutenção da vida material.

Nesse aspecto, entendo que estivessem congregadas a negação da totalidade da deficiência e a negação do trabalho do professor quando discutimos as adversidades enfrentadas por aqueles alunos nas escolas regulares. E certamente não será somente nesta tese que serão vistos esses cruzamentos sobre a negação do acesso e/ou permanência do aluno com deficiência. Recordo-me que Souza (2011) numa apresentação de sua pesquisa¹⁷⁷, acrescentava ao debate um fato que observava e que é bastante relevante para nossa discussão: uma professora de Artes que se recusava a deixar que o aluno com deficiência participasse de sua aula e um professor de Educação Física que sequer dava aula, para quem quer que fosse. E também é certo que poderíamos encontrar situações semelhantes em outras pesquisas, e ainda fora delas. A

¹⁷⁶Reconheço que mesmo o trabalhador sócio, o que detém a propriedade, aliena-se de seu próprio trabalho e também observa no trabalho, seu e de outros, apenas a manutenção da vida material. Contudo, o que está em análise não é a alienação do proprietário, mas a alienação daquele que não observa propriedade em seu produto.

¹⁷⁷ Trata-se de apresentação de trabalho na 34ª Reunião da ANPEd.

questão é que, para além da nitidez do que discutíamos na *indisposição* dos dispositivos legais da educação – um estado de anomia tacitamente autorizado, fosse para a professora de Artes, fosse para Francisco etc. –, há no professor de Educação Física uma negação não apenas para o aluno com deficiência como para todos os alunos; é a negação – autorizada por mecanismos ainda mais complexos que os que foram possíveis analisar aqui – do seu trabalho.

Se esse professor de Educação Física, numa posição mais extrema, nega-se ao trabalho de professor nas suas manifestações mínimas, a professora de Artes e o professor avaliado por Ana Clara negavam-se a qualquer entrada que pudesse lhes parecer um trabalho *extra*. E fico a imaginar se houvesse – e que em nenhuma hipótese isso seja tomado como sugestão – um retorno material *extra* ao professor que se voluntariasse a trabalhar também com alunos com deficiência: de que modo estaríamos hoje a discutir os problemas da Inclusão Escolar? Veja bem, não estou me referindo a gratificações adotadas por alguns sistemas de ensino mediante avaliações do trabalho do professor; estou me referindo a simplesmente *trabalhar também*.

Não há nenhuma intenção de provocar uma discussão sobre a valorização salarial do professor, a intenção é esmiuçar aspectos do ponto central desse tópico: o retorno e a alienação do trabalho de professor. Estudávamos, no capítulo *Trabalho e Educação*, que o produto do trabalhador, quando estranhado, não é reconhecido como próprio, como objetivação da consciência-de-si, como consciência abstrata. O produto não retorna ao produtor, ao contrário, “[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente [...]” (MARX, 2004, p. 80). Na verdade, a objetivação do trabalho, o produto, é já a efetivação do trabalho, mas o trabalho estranhado é a desefetivação do trabalhador. Quando dizíamos da perda do produto do trabalho do professor, dizíamos exatamente dessa desefetivação dada em Marx (2004, p. 80, grifos do autor), de que a “[...] efetivação do (*Verwirklichung*) do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*)”.

Uma vez estranhado de sua consciência abstrata, uma vez entendendo que o produto de seu trabalho não lhe pertence, que o produto não lhe toca para além da necessidade de manutenção da vida física, a relação do trabalhador com seu trabalho é uma relação de sacrifício, sacrifício em nome da manutenção da vida física ou da vida material mais afeita

aos termos de acumulação que de manutenção do organismo; uma vida que o próprio sistema que o aliena de seu trabalho lhe afirma como necessário objeto de desejo, objetivo de vida. É assim que, como nos dizia Marx há algumas páginas, o trabalhador foge do trabalho como foge de uma peste *tão logo inexista coerção física ou outra qualquer*¹⁷⁸. Eis que essa coerção física, portanto, não se mostra em nível tal que possa impedir o comportamento dos professores aqui trazidos. Ao contrário, a coerção não somente não existe como a que poderia existir, a força da lei, enseja a negação dela mesma.

Contudo, a lei que não é soberana sobre o homem que protege seus direitos egoístas é a mesma lei que lhe desefetiva, melhor dizendo, é proveniente do mesmo sistema que afirma a soberania do Estado pela letra da lei. A desefetivação do trabalho não vai simplesmente estranhar o homem de seu próprio trabalho; vai estranhá-lo de seu ser genérico. Aquela mediação do Estado posta entre os homens, que torna o direito a liberdade em limite para as relações entre os homens, é desde já a mediação que estranha o homem de seu *próximo*:

O trabalho estranhado faz, por conseguinte:

[...] Estranha do homem seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como sua essência espiritual, a sua essência humana.

[...] uma conseqüência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem [...] (MARX, 2004, p. 85).

Desse modo, os professores avaliados aqui não alcançam perceber a proximidade de Mariana e de Robinho apenas por conta da totalidade que incide sobre os jovens, mas também porque não observam em nenhuma outra pessoa a proximidade que ultrapasse os limites de sua responsabilidade dados pelo Estado: o dever da família. O que vier a exceder os ramos da árvore genealógica será anunciado no sentido espiritual, a caridade, ou no sentido material, a generosidade, porém jamais no sentido genérico, ou seja, o da responsabilidade. Note que o sentido da responsabilidade mediada pelo Estado é tão forte que um filho, elemento máximo da responsabilidade do cidadão *civil*, deixa de ser de sua responsabilidade quando alcança a maioridade, esta também estabelecida pelo Estado. Assim, os próprios laços familiares pretensamente se estreitam e se afrouxam na letra da lei.

Todavia, cabe retornar que quem, ou aquilo que, desefetiva e aliena é o Estado, o mesmo que respiramos e oxigenamos, o mesmo que atravessa nossos corpos, contra o qual o indivíduo estará sistematicamente em luta – posto que seja o formador da sociedade civil, o mediador

¹⁷⁸ Citação (MARX, 2004, p. 82-83) observada no capítulo *Trabalho e Educação*, no tópico *Trabalho em Marx*.

dos interesses divergentes – e com o qual o indivíduo se associa por meio de discursos de verdade construídos muito antes de seu nascimento e reconstruídos nele e com ele a cada momento de sua vida (FOUCAULT, 2007).

Nisso temos que a relação que o homem guarda em seu trabalho é uma relação que guarda com o Estado, o qual medeia a relação que este mesmo homem manterá com outros homens. É possível dizer que o homem, ou os professores trazidos aqui, veja no aluno, e mais particularmente no aluno com deficiência, um espectro de trabalho; e que vê no trabalho um Estado que o obriga a estar onde não quer, a viver separado de si. Então, não é somente a totalidade da deficiência que se antepõe ao rosto daqueles jovens com deficiência; é também uma visão de Estado, emoldurado por suas diversas instituições: Saúde, Educação, Justiça... Contudo, volto a dizer que esta última, não enquanto instituição, mas enquanto elemento base da soberania, concentra em si a maior representação de Estado. É porque ela, por meio das leis, dispõe sobre si e sobre as demais instituições, e dispõe sobre o próprio Estado.

O Estado, como ícone do poder, será ora o aliado, ora o inimigo, porque equilibra, à segunda vista, interesses divergentes. Numa primeira vista, talvez se diga que ele não equilibra, mas sustenta o que é justo, faz justiça. Numa terceira vista, pode-se dizer que nem realiza justiça nem equilibra interesses divergentes e sim mantém a ordem de seu *status quo*, por meio do próprio desequilíbrio que seus direitos concedidos causam. No entanto, é preciso compreender que o Estado é composto pelo *nós*, pelos cidadãos que ele mesmo cria e pelos cidadãos que o criaram, os homens egoístas.

E é com base na técnica do direito que o Estado fica tomado como aliado e como inimigo, porque em suas contradições ele também se mostra refúgio, proteção, e proteção contra o que o faz viver: o egoísmo do homem. Então, ele protege o homem não do próprio egoísmo, mas do total egoísmo alheio. Por outro lado, o Estado é a representação de um poder, um poder que me desempodera, um poder que me retira do que poderia ser meu, que rege, não por meio direto das leis, mas já pela mecânica que o orienta, desde a alimentação ao descanso. É quando o Estado intervém – e muitas vezes intervém deixando de intervir – nas relações entre os homens, que passam a ver uns aos outros como instituições de menor porte, como empreendimentos onde reforçar a economia do menor esforço ao maior rendimento. Nesse aspecto, é possível que o professor contemple no Estado e na família os compradores de sua mercadoria, de seu trabalho, e então observe no aluno a efetivação de seu trabalho. Da mesma

forma, pode ser que ele veja no aluno a possibilidade de resistir – à maneira que lhe é própria, ou seja, à maneira egoísta – à relação que guarda junto àqueles; uma relação onde se vê servo de seu produto e desapropriado de si mesmo. Na resistência, o professor converte o modo de seu trabalho (não é o seu trabalho, é o modo) em direito porque o converte em propriedade privada, e esta, sim, é um direito.

Por fim, penso ser necessário observar que, ao lado da negação da totalidade da deficiência e da negação do próprio trabalho, está embutida, em ambas as negações, a negação do que fica entendido como distorção do trabalho do professor regular. Retomemos que a professora de Artes negava-se a receber o aluno com deficiência em sua aula e retomemos o que viveu Robinho nas escolas por onde passou. Robinho não tinha um professor como referência, ele tinha uma turma, uma sala. E da mesma forma, a professora de Artes se nega a ser referência para um aluno com deficiência. Pode-se dizer que ela se nega a ser professora de alunos com deficiência. No entanto, é preciso entender que ela não diz isso sozinha; diz com o apoio da própria área da educação. A própria existência de uma educação especial, que ela não cursou, lhe permite entender que existe uma educação que não é especial, essa que ela cursou.

A questão que trago aqui não é não haver especialista, ao menos por ora. A questão não é dizer que não há necessidade de um acompanhamento mais assertivo do processo educacional do aluno com deficiência. A questão parece-me ser a de que a Educação Especial se constitui como área própria, tem contornos que não avançam aos contornos de outras áreas, embora outras áreas desejosamente avancem em sua direção. É quando não observamos, por exemplo, na disciplina História da Educação uma discussão que contemple também a história da educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos invasivos do comportamento, ou a história da formação de professores especialistas. É quando se nota, por exemplo, na disciplina Alfabetização, a inexistência de uma discussão sobre como vem acontecendo a alfabetização de pessoas com necessidades especiais, as nuances que ela pode apresentar mediante o desenvolvimento sensorial de cada sujeito. É quando observamos, por exemplo, que a Alfabetização, a História da Educação, a EJA, a Educação Infantil constituem discussões nos congressos, seminários, grupos de pesquisa etc., em educação inclusiva ou educação especial, mas não encontramos – ao menos não na mesma regularidade – a discussão da educação inclusiva ou educação especial nos congressos, seminários, grupos de pesquisa etc., da Alfabetização, da História da Educação, da EJA, da Educação Infantil, entre outras áreas. É porque nos dispomos por áreas, disciplinamos o debate a um foco que faz crer

que o que não está ali não lhe pertence. É assim que Siems (2007, p. 1, grifos da autora) observa que

[...] Nas discussões acerca da Identidade Profissional do Professor e de sua Profissionalização, não encontramos um olhar que contemple as questões da diversidade, mas uma tendência a tratar os professores que atuam com pessoas com deficiência como *especialistas*, profissionais com peculiaridades que os isolam das discussões gerais [...].

Daí, entendo que a professora de Artes possa ver na presença do aluno com deficiência um, digamos, *desvio de função*; um desvio que a faz encarar ainda mais de perto a desapropriação de seu produto, sua fraqueza perante a força de quem dele se apropria, sua servidão. Essa desefetivação, esse desligamento do sujeito para com os aspectos que compõem seu trabalho, não se mostra, portanto, somente nas discussões que procuram afirmar melhores condições de trabalho ao professor. Ao lado de solicitar o apoio de um profissional especialista, pede-se não ser professor regente do aluno especial. Ao lado de dizer que não há formação, que as escolas não estão preparadas, diz-se de um eterno despreparo, não mais pelas condições dispostas em lei, mas pelo despreparo sentido – mais uma vez das sensações – pelo professor que, desde a formação inicial, pouco é incluído nas discussões da Inclusão.

E, veja, essa não é uma crítica aos professores que formam o professor. Essa talvez sequer chegue a ser uma crítica, porque é preciso ressaltar o sujeito histórico e na história da educação. História essa que, como nos dizia Siems (2007), começa há poucas décadas se for pensada nos termos que a pensamos hoje, ou seja, um professor, e não mais o mestre-escola, o artesão, ou outras formas de se colocar o mestre ao longo, aí sim, de uma história bastante extensa. Siems entende que é a partir da década de 80 que se inicia “[...] um movimento de estabelecimento do professor como um profissional com uma formação específica e outros critérios que estabelecerão sua existência como profissional [...]” (2007, p. 2). Note que temos a constituição subjetiva, a formação subjetiva do professor em jogo; e a modificação da subjetivação de ser professor, do modo de compreender a si mesmo, não é algo que se faça tão somente – e menos ainda tão imediatamente – por força de lei.

Iniciei a pesquisa falando de história e, então, chamando a atenção para um possível começo, sabendo que este, em si, poderia mesmo não ser alcançado. E a história é uma marca das análises que se dispõem na tese. É ela que nos traz a compreensão da totalidade da deficiência formada no enredo da vida anormal; a compreensão do processo de alienação do trabalho; a compreensão da conjugação do trabalho à educação e, então, da educação ao mundo do

trabalho. Há outras, é verdade. Entretanto, o que procuro ressaltar nesse final de tópico já nem é vislumbrar uma história formada; é mais dizer que estamos construindo a história de uma outra subjetividade ao mestre, agora pretendido mestre inclusivo. Também me parece que já não tratamos mais da inclusão do aluno com deficiência, basta que nos lembremos do aluno com hanseníase e do aluno que era não exatamente pobre, mas destacadamente pobre numa escola pública de periferia. É bem certo que essa formação subjetiva ocorre continuamente, e que desta que vemos construir logo será outra quando pudermos alcançar novas discussões, seja no próprio entendimento do que venha a ser mestre, seja no entendimento do que venha a ser pessoa.

Espero ter cumprido, nesse tema das análises, provocar reflexões sobre o espaço ocupado pela Justiça nas vidas de Robinho e Mariana. Espaço este que, como vimos, é bastante entrecortado por formações da história da economia política, pela história da formação do Estado e, sobretudo, pela formação humana que se nota ao centro de cada problemática levantada sobre instituições e funções sociais. Assim, ao se observar o professor, observa-se a formação humana que engendra sua história de mestre; ao se observar Robinho e Mariana, observa-se a formação humana que engendra a história do anormal ao lado da formação humana de sujeitos existentes; ao se observar o Ministério, a Secretaria, as leis, as direções de instituições e escolas etc., observa-se, na verdade, a formação humana que levanta a face do homem egoísta.

Discutimos, pois, dentro das possibilidades da tese, a relação entre a justiça e o direito. Entramos com o conceito de justiça em Lévinas que, ao contrário da Justiça compreendida em âmbito jurídico, se dá nas linhas da responsabilidade, “[...] a partir da justiça e da defesa do outro homem, meu próximo, e de modo algum a partir da ameaça que me concerne [...]”¹⁷⁹ (2007a, p. 115). A ameaça, por sua vez, é a ameaça que consiste qualquer Outro ao homem egoísta. E é exatamente porque o Outro é uma ameaça que o homem egoísta levanta seus direitos, então os direitos protegidos pela Justiça.

Mas, diante dos atropelos aos direitos de Mariana e de Robinho, foi possível compreender que esses direitos estão atrás dos direitos, por exemplo, daquele professor de Mariana que

¹⁷⁹ “[...] à partir de la justice et la défense de l'autre homme, mon prochain, et pas du tout à partir de la menace qui me concerne [...]”.

transformava a qualidade de seu trabalho em um bem cuja propriedade estaria protegida pelo direito do homem e do cidadão; assim como ficaram atrás – e *para trás* – dos direitos reclamados por Francisco e por tantos/as outros/as diretores/as. Um direito bastante tácito, eu diria, porque se sobrepõe ao direito legal. Nesse percurso, os direitos legais de Mariana e de Robinho acabam negociados por aqueles que deveriam assegurá-los.

Robinho foi matriculado. Contudo, seu direito a ter na modalidade de Educação de Jovens e Adultos uma alternativa não foi respeitado. O direito à EJA, para ele, tornou-se um dever. No entanto, Robinho incorpora o mostro, anuncia a guerra e, assim, somente assim, consegue ser ouvido e ter seu direito a estudar no diurno atendido. Nem o Ministério Público, cuja principal função é “[...] garantir a cidadania, assegurando o respeito e o exercício dos direitos individuais e coletivos, através da fiscalização do cumprimento da lei no âmbito do Estado e dos Municípios [...]”¹⁸⁰, nem a secretaria de educação do município, cuja ação básica seria a garantia do cumprimento da legislação educacional nas instituições que ofertam o ensino fundamental e a educação infantil no município, mantiveram o direito de Robinho.

Mas, retome o que vimos em Foucault (1999): o monstro não assina o contrato. A pergunta “[...] As leis devem ser efetivamente aplicadas sobre ele? [...]”¹⁸¹ (FOUCAULT, 1999, p. 89), o impasse do ajuste do monstro à jurisdição se arrasta até a vida de Robinho e Mariana. O anormal que desafiava a lei fica, então, nela *desafinado*. Se a pergunta de Foucault operava no sentido da punição – pode o monstro ser punido? –, a pergunta levantada na vida desses jovens é no sentido da proteção da lei: Pode o direito deles ser assegurado? Parece-nos que não; ou, se sim, no sentido da possibilidade – porque ele foi incluído no *todos* da lei –, ao menos não no sentido da realização. Enquanto monstros, podem não participar das regras sociais porque não têm condições para que o contrato lhes seja cobrado. Porém, o que talvez estejamos notando é que, se por um lado eles podem ter alguma flexibilidade com relação às regras do contrato, por outro lado essas mesmas regras – ou sua aplicação – podem ser igualmente flexíveis na sua aplicação sobre eles; regras que, no caso, incluem os direitos do cidadão monstruoso, o cidadão deficiente. Com isso, se o monstro não assina o contrato, se ele não adere de todo ao contrato, no sentido das exigências que lhe caberiam enquanto cidadão *assinante*, também o contrato não se aplica sobre ele na sua plenitude, permitindo que algumas, digamos, cláusulas sejam menos ou mais aplicadas sobre ele, no sentido dos deveres

¹⁸⁰Disponível em: http://www.mpes.gov.br/conteudo/interna/conteudo.asp?cod_area=3. Acesso em: 20 jan. 2011.

¹⁸¹ “[...] Est-ce que l'on doit effectivement lui appliquer les lois? [...]”.

da sociedade sobre esse sujeito, ou no sentido de seus direitos.

Assim, há de se pensar essas amarras entre o discurso da Inclusão e o dos direitos humanos, as amarras entre o princípio e a lei. Vimos que a Inclusão toma suporte pela lei, e que é também pela lei que se autoriza a negação do direito. Daí, entendo que a questão de Incluir não estará satisfeita nas condições apontadas na lei, porque a lei será feita e refeita conforme as necessidades da sociedade que a aplica e conforme as concepções que esta sociedade guarda sobre o sujeito de direitos. É preciso, portanto, pensar o sujeito, atravessar sua história, entendê-lo para além do Mesmo, entendê-lo Outro. Ao lado de discutir como incluir, é preciso, como nos coloca Ana Clara, compreender por que se excluiu:

“[...] quando eu digo que a Mariana faz parte de uma ação inclusiva, eu acho que eu tô até errada nesse discurso. A Mariana faz parte de uma sociedade. Ela tem os direitos dela. Ela não precisava ouvir que ela faz parte de uma inclusão. Ela já é... Ela já é inclusa! Ela já nasce inclusa! Agora, eu acho que eles têm que discursar é sobre a exclusão!”

Creio mesmo que saber por que se excluiu virá a conduzir a discussão ao encontro do *stultus*, em Foucault (2006), e do vivente, em Lévinas (2007a). Mais: o *stultus* e o vivente encontrar-se-ão na figura do homem egoísta que nos fala Marx (acesso em 22 nov. 2010). Por um lado, o *stultus* é o ser da exterioridade, entendida como mundo objetivo; ele não se volta para si mesmo, ele não é capaz de conhecer-se. Por outro lado, o vivente recusa-se à exterioridade, mas a exterioridade de que fala Lévinas é a saída do Mesmo, não é a exterioridade contemplada no mundo objetivo pelo *stultus*. A saída do Mesmo, a exterioridade, ao contrário, lhe permitiria reconhecer o Outro e, reconhecendo-o, ver a si mesmo. No entanto, o vivente, enquanto vivente, não consegue se pensar em relação ao mundo, está centrado em si mesmo, e nesse ponto encontra-se com o *stultus*. O *stultus*, em Foucault, e o vivente, em Lévinas, são seres que, ao mesmo tempo em que não alcançam voltar-se para si mesmos, estão, por outras vias, atolados em si mesmos, não se colocam em relação com seu si. Se se colocassem, se se voltassem para si, poderiam cuidar de si, e seria no cuidado de si que encontrariam o Outro. Porém, enquanto esse movimento não acontece, eles permanecerão seres pretensamente desconexos, que fogem à responsabilidade para com o Outro e, desse modo, para consigo mesmos.

Vimos que o homem egoísta também é aquele que está voltado para si, é o Mesmo que deseja assassinar qualquer manifestação de alteridade que possa ameaçar sua soberania em seu próprio mundo. É nesse ponto da ameaça e da defesa que o *stultus* e o vivente vão se realizar

no homem egoísta, pois o homem egoísta é o homem que adquiriu o direito ao egoísmo. Acontece que os direitos políticos adquiridos pelo homem, os direitos do homem, os direitos humanos, em parte são direitos que só se exercem pelo reconhecimento de *ser social*, ou seja, “[...] só podem ser exercidos em comunidade com outros homens [...]” (MARX, acesso em 22 nov. 2010). Trata-se dos direitos de igualdade, liberdade, segurança e propriedade. Todavia, todos eles estariam predispostos à proteção dos homens contra eles mesmos.

Vivente, o homem egoísta recusa-se à exterioridade, a qual lhe permitiria reconhecer o Outro e, reconhecendo-o, ver a si mesmo, tomar de si consciência. É que a consciência de si, em Lévinas (2007), implica saber-se em relação com o Outro. O eu, se compreendido como só, é um ser em desequilíbrio. E saber-se em relação com o Outro demanda reconhecer-lhe justiça:

[...] Sozinho, o eu se encontra em um estado de separação e desequilíbrio. Ou seja: ele se reencontra como aquele que já invadiu o outro, como arbitrário e violento. A consciência de si não é uma constatação inofensiva que um eu faz de seu ser, ela é inseparável da consciência da justiça e da injustiça [...]¹⁸² (p. 35).

Contudo, na Justiça, essa configuração de direitos do homem voltada para os direitos do homem egoísta assegura que os direitos que se procura praticar são os direitos a esquivar-se dos interesses alheios para a manutenção ou satisfação dos próprios desejos. Nesse sentido, é ao homem egoísta que contemplamos quando observamos que os direitos da Inclusão acabam sendo utilizados contra os próprios interesses da Inclusão. O homem egoísta reclama seus direitos à jurisdição e o Ministério recebe apelos tanto dos que procuram estar na escola quanto dos que procuram fazer com que aqueles não estejam lá, ambos fundamentados na lógica da proteção de seus direitos.

A justiça se diferencia da jurisdição. *justiça*¹⁸³ é o atendimento ao apelo do Outro, é a realização da relação ética que guardo com o Outro. É nessa relação que me entendo responsável por sua existência, que lhe estendo a mão, que apoio seu cuidado e que me deixo penetrar por sua infinitude. A justiça, portanto, em Lévinas, virá a mover a Justiça em torno da bondade (HADDOCK-LOBO, 2006) e não da caridade sustentada nos direitos de proteção do homem egoísta. Trata-se da bondade fundada na razão que reconhece que o Outro é tão

¹⁸² “[...] Tout seul, le moi se trouve dans un état de déchirement et de déséquilibre. Cela veut dire: il se retrouve comme celui qui a déjà empiété sur autrui, comme arbitraire et violent. La conscience de soi n'est pas une inoffensive constatation qu'un moi fait de son être, elle est inséparable de la conscience de la justice et de l'injustice [...]”.

¹⁸³ Peço desculpas por não iniciar a frase com letra maiúscula, mas é preciso que fique claro que existe uma justiça diferente da Justiça; por isso destaco-a, propositalmente, em letra minúscula.

diferente quanto *próximo*, que é preciso falar-lhe, que é por meio da linguagem que as palavras serão ajustadas às coisas.

Enquanto o direito operar pela lógica do direito do homem, homem egoísta, os direitos tortos de Robinho estarão na mesma vigência, permanecem à mercê de manobras retóricas, compreensões subjetivas da lei, e compreensões subjetivas autorizadas pela própria lei. É que ainda não se discute exatamente o direito de Robinho ou de Mariana, porquanto eles já estivessem há muito tempo contemplados no *todos*, mas discute-se o direito à manutenção da interpretação de que eles não fizessem parte daquele *todos*, possivelmente esclarecendo algo em torno do que Ana Clara nos dizia, sobre passarmos a discutir por que se exclui. Novamente recorrendo a Haddock-Lobo (2006), entendo que, para que os direitos de Robinho e Mariana sejam, de fato, *direitos*, os direitos humanos deveriam (re)voltar-se sobre si mesmos; que fizessem o mesmo movimento necessário ao *stultus* e ao *vivente*, de modo a se *transformarem* em direitos do *Outro* homem e, assim, finalmente realizarem, de fato, justiça.

Entretanto, no discurso baseado na Justiça, na lei, vimos, em falas e comportamentos analisados, a concepção de um nível ideal a ser alcançado antes que se recebesse o aluno com necessidades educacionais especiais. Porém, caso exista este *nível*, penso que ele seja principalmente marcado pela saída da totalidade da deficiência, pela chegada à ética da alteridade. E a ética da alteridade se instala sobre a justiça. Todavia, a alteridade, a justiça e todo o direito do outro homem só serão possíveis quando o vivente chegar a pensante. O pensante, retomo, é aquele que alcança exterioridade, sem temer perder-se a si mesmo, exatamente porque reconhece que em si está o Outro. Para chegar a pensante, é preciso sair da totalidade, e sair da totalidade significa *pensar*:

Um ser particular não pode se tomar por uma totalidade senão quando lhe falta pensamento. Não que ele se engane ou que ele pense mal ou estupidamente – ele não pensa. Nós constatamos, certamente, a liberdade ou a violência dos indivíduos. A nós, seres pensantes, que conhecemos a totalidade, que situamos em relação a ela todo ser particular e que procuramos um sentido à espontaneidade da violência, essa liberdade parece atestar os indivíduos que confundem sua particularidade com a totalidade¹⁸⁴ (LÉVINAS, 2007a, p. 23).

Vê-se, pois, que a saída da totalidade que toca ao ser vivente não lhe é necessária somente ao

¹⁸⁴“Un être particulier ne peut se prendre pour une totalité que s'il manque de pensée. Non point qu'il se trompe ou qu'il pense mal ou follement – il ne pense pas. Nous constatons, certes, la liberté ou la violence des individus. A nous, êtres pensants, qui connaissons la totalité, qui situons par rapport à elle tout être particulier et qui cherchons un sens à la spontanéité de la violence, cette liberté semble attester des individus qui confondent leur particularité avec la totalité [...]”.

retirar da totalidade o Outro, mas retirar-se a si mesmo da totalidade que elegeu para si. No caso analisado, entendemos que as pessoas que responderam aos questionários situavam-se na totalidade da normalidade, do sujeito normal, um sujeito padrão, padronizado por uma cultura, é certo. Uma vez não alcançando trazer Robinho e Mariana à totalidade do sujeito normal, não sendo possível torná-los o Mesmo, faz-se necessário proteger-se deles. Antes de ser invadido, invadir. A proteção do sujeito normal, então, se dá a partir de instrumentos criados por ele mesmo, os chamados direitos do homem.

Logo, percebe-se que desviar essa compreensão de direito demanda um desvio na compreensão de sujeito, ou melhor, na compreensão das relações que atravessam o sujeito. Parece-nos que enquanto houver o sujeito padrão, situado na totalidade do sujeito normal, a Inclusão Social continuará por apoiar-se na lógica da inclusão naquilo em que já se está incluso, pelo próprio *fato da humanidade*. Como nos disse Ana Clara, Mariana já nasceu inclusa, ela já é, ao mesmo tempo, todo mundo e ela mesma. Parece bastar apenas que ela, como Robinho, seja contemplada em seu rosto.

10 Do não dito, diz-se agora

Insiro estas palavras *antes do fim*, justamente para dizer daquilo que, por uma questão de espaço e fluxo do texto, não foi dito antes e não será dito depois. São questões que poderiam ou fazer desandar o texto, ou elevar desnecessariamente o número das notas de rodapé, e ainda assim poderiam não conseguir se apresentar na forma como penso ser apropriada, por mais breves que sejam essas linhas.

Numa primeira observação, trago que a tese, tendo em um de seus objetivos o de analisar as relações entre sujeitos que se supõem *distantes*, *não-próximos*, vai trazer leituras que estabelecem a formação subjetiva de sujeitos pensados a partir de totalidades, mas postos como procuram se ver: distantes. Nessa pesquisa, não são observadas as relações próximas, e por isso o inferno de Sartre (OLIVEIRA, 2008) foi desviado aqui a um Outro distante. O tema de estudo nos leva a refletir sobre o assassinato, sobre as relações dadas na e pela distância. Porém, não posso deixar que você acredite que as relações próximas sejam menos conflituosas, ou que não sejam conflituosas, até porque você sabe que são. A questão é que a necessidade deste trabalho esteve em compreender a negação do Outro dentro de uma relação legal onde se suporia não haver a possibilidade de negar. Por isso, peço desculpas se dei a entender falar da totalidade da formação subjetiva do humano. Essa, penso eu, talvez sequer seja possível, pelo fato da existência.

Num segundo ponto, digo que o homem egoísta que nesta tese se manifesta com a lei tem uma formação anterior à lei, no que penso que ele seja, provavelmente, o *stultus* e o vivente que, pois, se estabeleceu como lei. Ainda que muito discutidos neste trabalho, não foi possível adentrar com maior profundidade a essa constituição do, digamos, homem egoísta-vivente-*stultus*.

Num terceiro e último aspecto, entendo que, apesar de todos os assassinatos, mortes e egoísmos que recaem sobre a humanidade, em momento algum tive a intenção de um olhar pessimista sobre o homem, mesmo o homem de direitos. Se observarmos bem a história humana, penso que descobriremos no homem de direitos um homem que se põe a caminho de uma ética mais elaborada, e que suas falhas são feitas exatamente na sua origem, por arraigamentos dessa própria formação humana. É preciso observar que, sim, o homem de direitos transforma sua relação mais ou menos próxima ao Outro em propriedade, cuja fruição

é dada sob a forma de liberdade, porém é preciso igualmente observar que a lei, o direito, é também o instrumento que, por exemplo, apoia a saída dos anormais dos circos, ou que apoia a saída do frágil Outro da escravidão. Certamente que a própria lei, posta sobre a formação do homem egoísta, coaduna a própria infração, e o anormal do circo passa por outras roupagens na mídia, ou o frágil Outro experimenta uma escravidão em liberdade. Mas, veja, a interdição, mesmo que tacitamente negociada, ou arbitrária e tendenciosamente criada, existe. Se se trata ainda de uma consciência mediada pelo Estado, e não de uma relação mais afinada à necessária ética da alteridade, é porque o homem que a cria e que a demanda é um sujeito histórico, político, social, um ser que acontece, e acontece numa formação que sempre anunciará processo. No entanto, não se pode dizer que não existem positivities. E provavelmente a possibilidade do acontecimento desta e de tantas outras pesquisas atestem tais positivities.

Enfim, considero ditas as questões que eu aguardava um melhor lugar para apresentar. Podia, então, ser que eu as dispusesse sobre o que se espera das considerações finais de um trabalho, mas não o fiz porque as considerações que trago a seguir ultrapassam os apontamentos sobre as linhas gerais da pesquisa e de suas lacunas, isto é, elas, as considerações, virão a dizer daquilo que as linhas gerais da pesquisa ensejaram para além das lacunas: o pensamento de uma outra formação social que transborda a sociedade do amor a dois.

11 **Enfim, nós: Procelárias.**

É vista quando há vento e grande vaga
Ela faz um ninho no enrolar da fúria
e voa firme e certa como bala

As suas asas empresta à tempestade
Quando os leões do mar rugem nas grutas
Sobre os abismos, passa e vai em frente

Ela não busca a rocha, o cabo, o cais
Mas faz da insegurança sua força
E do risco de morrer, seu alimento

Por isso me parece imagem justa
Para quem vive e canta no mau tempo

Procelária, Sophia de Mello Breyner¹⁸⁵

Iniciei a pesquisa pensando em lhe apresentar uma parte da vida de Mariana e de Robinho; uma parte que me sugeria força, e que eu chamava de persistência. Eles me pareciam guerreiros, pessoas destemidas, que de fato faziam *da insegurança sua força e do risco de morrer, seu alimento*. Jovens que enfrentavam situações constrangedoras, mas que entendiam que seria nelas, nesse risco de morte, nesses assassinatos constantes, que conseguiriam seguir adiante com seus planos de satisfação da vida. *Procelárias*¹⁸⁶.

Procelárias anunciam tempestade. Mas o que não seria a tempestade senão esse fenômeno que retira e que dá vida? As tempestades desfazem construções frágeis, ou até se colocam mais fortes que a força daquilo que a ela resiste. E nisso, reconstroem. Reconstroem não por elas próprias, mas pela ação que sua passagem impulsiona a suas sentidas vítimas.

Com o passar dos estudos, compreendi que essa tempestade que eu vejo anunciada em Robinho e Mariana não é privilégio dos dois jovens e nem das pessoas com deficiência, ou das pessoas que apresentam necessidades especiais aos olhares dos que se entendem normais.

¹⁸⁵Poema presente no *Compact Disc* (CD) intitulado *Mar de Sophia*, de Maria Bethânia.

¹⁸⁶**Procelárias**, s. f. pl. Gênero de aves palmípedes que anunciam tempestade quando aparecem em bando sobre as ondas (MAIA, 1992, p. 725).

É que *os normais* também *vivem e cantam no mau tempo*. E quando digo normais, digo de todo humano, porque cada um procura afirmar a normalidade para si. Parece-me tratar-se da humanidade a viver e a cantar no mau tempo que ela mesma evoca, não por voluntarismo, mas por práticas de si, por verdades, ideias, pensamentos construídos ao longo da história, por dispositivos carregados por cada um de seus seres, que ofuscam a possibilidade de se encontrarem em outros versos. Com isso, a proclária já não é mais Robinho e Mariana nessa tese; em certa medida, forma e circunstância, somos todos nós.

Se eu tiver alcançado lhe dizer que somos todos, em alguma medida, homens egoístas, que somos todos assassinos, sei que você vai me entender. E é porque somos *vocês e eu*, dito nas palavras de Palácios (2008), que também somos assassinados, alvejados pelo egoísmo atestado como direito. Portanto, não se trata de falar da negação encontrada no professor, no médico, na coordenadora, no diretor, na diretora, na atendente do programa Mão na Roda, na Secretaria, no Ministério, no Estado e quem ou o que mais tenha aparecido assassino nesta pesquisa. Todos nós negamos alguém e mantemos pessoas em totalidades; sentimo-nos ameaçados e, da mesma forma, ameaçamos.

Assim, o cuidado de si das pessoas com deficiência tomando o espaço escolar como lugar de sua realização deparou-se com muitos elementos que o engendram e que fazem a educação aparecer como escolha para o cuidado. Posso dizer, a princípio, que uma possível não realização – apesar da busca – se daria no tom de ameaça que os jovens com deficiência levam e trazem em suas totalidades. Seres históricos, sociais, políticos, os jovens se lançam e são lançados ora ao lugar do monstro, ora ao lugar do frágil infante. E se eles às vezes se lançam ao status do anormal é justamente para conseguir sair de lá. Se Robinho incorpora o monstro, balança grades, chuta e apedreja objetos, e se Mariana deixa entender que pode tirar proveito de sua deficiência para conseguir emprego, se ambos penetram ou se deixam penetrar pela anormalidade, é exatamente para sair dela, é para ter o direito de mudar de turno como têm *os normais*; é para, pelo emprego, se tornar sujeito produtivo, o sujeito da normalidade. E astutamente fica a escola, à primeira vista, eleita pelos jovens porque, para além de a Educação trazer em si um, digamos, passaporte, para o mundo do trabalho, ela, a Educação, anuncia que disporá de um mestre que fará *a passagem*. Não se encerra, aqui, a relação entre ensinar e aprender, transmitir e aquiescer. Oliveira (2001, p. 46) já observava em sua pesquisa que “As funções de ensinar e aprender que definem a própria relação professor-aluno, cedem, nesse caso, espaço para as noções de precisar e ajudar [...]”. O mestre está lá,

na função então de *ajuda* para aqueles que dele *precisam*. Todavia, a ajuda pode se dar de diferentes formas. O mestre do cuidado que buscamos observar ainda é um mestre de pouca manifestação, e penso que essa parca aparição seja devido à ampla apresentação do homem egoísta, forjado intimamente no *stultus* e no vivente.

Quando disponho Ana Clara, Lidiana e Érica como mestras do cuidado, não as excluo de participarem do egoísmo; não excluo tampouco a mim por apontá-lo. A questão é que elas se desprendem, em diversos âmbitos da vida, dos motivos que impulsionam o homem egoísta: uma suposta preservação de si mesmo da ameaça em que consiste o Outro. É que de alguma forma elas perceberam que o si mesmo compreende já o Outro. Em si mesmo está o desejo metafísico de que nos falava Lévinas, ou a própria paixão enquanto carência de que nos fala Della Fonte (2011, p. 6): “Ser-para si implica que o ser humano se reconhece como ser apaixonado, acometido e tomado por carências e impulsionado a uma conduta ativa e criadora de satisfação de suas necessidades [...]”. Essa paixão, tomada a partir de Marx, já estendida para além de todo Outro, isto é, para tudo que toque o mundo humano,

[...] caracteriza a passividade e a atividade constitutiva do indivíduo ao se afirmar como ser social. A ele falta a determinação de seu ser materializada em objetivações historicamente produzidas; essa falta, no entanto, o impulsiona em direção a essa externalidade que, ao ser apropriada, cria condições para novas objetivações. Portanto, a paixão sinaliza a dinâmica da sociabilidade humana instaurada pelo trabalho (DELLA FONTE, 2011, p. 4).

Desse modo, talvez porque, por exemplo, Ana Clara reconheça que *o Outro está em mim*, essas mestras puderam ser tomadas por mestras do cuidado. É porque foram capazes de exterioridade, porque seu impulso lhes afirma que a satisfação de suas necessidades está no Outro, que é infinito, e cuja infinitude *humaniza*. Afinal, trata-se de ser genérico. O que, porém, veio a autorizar que elas se tomassem por mestras do cuidado e outras tantas pessoas sequer realizassem sobre o outro a responsabilidade legal do ensino, isso demandaria outra pesquisa, outra dinâmica que nos permitisse aprofundar nos aspectos dessa formação menos ou mais egoísta. O que temos e podemos lembrar é que a salvação espiritual não se declarou para ninguém, nem para os mais, nem para os menos. A salvação que pude contemplar nas entrevistas foi a salvação de uma alma encarnada, onde, aí sim, o Outro virá contar na preservação de si mesmo. O frágil Outro aparece, ao menos a Erica e a Ana Clara, como oportunidade de salvarem a si mesmas de suas dores, suas mágoas. Nisso se pode entender que a fragilidade vista em Robinho e Mariana lhes mostrava a própria fragilidade, espelhos de suas dores. Assim, a salvação espiritual dá lugar, nesta tese, à salvação de um corpo

atravessado por assassinatos. Numa linguagem mais informal, digo que ninguém aqui declarou cuidar do Outro para ir para o céu, para que sua alma ganhasse o paraíso; o Outro não tinha essa chave. O que se pôde compreender, ao menos em Ana Clara e Érica, é que se cuidava do Outro por conta de uma dor produzida em vida e provocada por um outro humano. A dor vista no Outro é a dor que mora em mim, de modo que o Outro e eu temos uma constituição comum. Mais uma vez: *o Outro está em mim*.

Entretanto, como se salvam os que não percebem que o Outro está em mim? Aquele desvio da salvação espiritual para a salvação da alma encarnada apresentou-se de modo diferente em muitos observados neste trabalho. O mestre-professor pode não se salvar no Outro. Parece-nos que a Educação, já tão próxima do mundo do trabalho, toma parte dele também na vida dupla que leva o homem enquanto religioso e civil, porque, se enquanto homem religioso ele pode se entender entre *irmãos*, membro de uma comunidade, o mesmo não acontece enquanto civil, onde o outro, o irmão, deixa de ser minha responsabilidade e passa a ser do Estado.

A salvação da alma é conduzida à salvação do corpo, um corpo tornado indivíduo, uma mônada isolada cujo estar humano lhe adverte a ameaça em que consiste seu outro humano. Assim é que o corpo dissociado da alma, mediado ora pela Igreja¹⁸⁷, ora pelo Estado, é aquele corpo cuja *salvação se desfaz da responsabilidade sobre a própria alma para descansar sobre a matéria*. É um corpo que consome e que produz consumo, que transforma trabalho em bem próprio, comercializável; é o corpo que ignora o rosto porque sua indústria é a multidão.

Esse corpo, pois, organiza corpos, cria e recria individualidades; sustenta sistemas, consome e é consumido por estes; possui, ao invés de compartilhar. Marx nos dizia que a “A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado [...]” (2004, p. 108). E veja que o objeto consumido, apropriado, já nem é mais a matéria cuja base seria o corpo inorgânico de todo homem. O retorno do objeto ao pronome possessivo conjugado na primeira pessoa do singular, a *minhidade* (HADDOCK-LOBO, 2006), retorna também o outro humano enquanto objeto, retirado que é de seu caráter genérico. O pretendido Outro da alteridade levinasiana quando apreciado sob o olhar do homem egoísta só é nosso próximo se

¹⁸⁷Entendo, ainda, que a própria mediação da Igreja procura equilibrar-se em termos mesmo antagônicos, onde se faz uso tanto do *Olho por olho, dente por dente* quanto do *Amai-vos uns aos outros*. Penso, então, que seja porque a Palavra, se não foi escrita por homens, é lida por eles, são suas lentes que a interpretam.

está sob nossa posse, se de algum modo o consumimos: meu marido, meu vizinho, padre/pastor de minha igreja, colega do meu filho, ou mesmo prima do colega da irmã do amigo do meu filho. A rede precisa ser vista sob minha posse, eu preciso me ver nela para me ver implicada e, assim, de alguma forma responsável por alguém que nela esteja. Consumimos não somente objetos, consumimos relações.

É dessa forma que o professor de Mariana se nega não somente a melhorar as condições materiais de vida da aluna por meio de seus bens privados como transforma a qualidade de seu trabalho, a mesma que Mariana teria direito, em bem privado. A negação é dupla e Mariana, que, como *sua* aluna, poderia estar implicada em *sua* rede, não é percebida como tal porque, para ele, a jovem representa sua relação com o Estado, aquele que tanto o *desejetiva* como o protege de *ceder-se* a Mariana.

Nota-se que a desefetivação do Estado impõe àquele professor uma relação de poder, em que o sujeito, enquanto capilaridade do poder, tanto resiste quanto aquiesce a ele; porque tanto se sente desapropriado de si quanto percebe sua propriedade protegida por ele. O sujeito-mônada, portanto, ataca e apela ao Estado. Num sentido, podemos ver o ataque ao sistema jurídico que conforma o Estado, onde Foucault (2007, p. 73) entende que “[...] atrás do ódio que o povo tem da justiça, dos juízes, dos tribunais, das prisões, não se deve apenas ver a idéia de outra justiça melhor e mais justa, mas antes de tudo a percepção de um ponto singular em que o poder se exerce em detrimento do povo [...]”. E nesse mesmo ponto eu destacaria o fato de não se tratar de pensar a justiça, mas o poder que ela coordena.

Continuando em Foucault, trata-se de “[...] uma luta contra o poder e não uma luta contra as injustiças, contra as injustiças da justiça e por um melhor funcionamento da instituição judiciária [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 74). Penso na relevância dessa fala no seguinte aspecto: o homem que se defende do Estado não reclama da justiça, até porque ele constrói e é construído pelos discursos que essa justiça afirma; no que, creio eu, considerável parte do que se afirma por justiça, de desejo de justiça, nos apelos cotidianos da população poderia facilmente ser chamado de vingança, de desejo de vingança. Aliás, a própria vingança já absorve a materialidade do homem que consome, visto que por *justo* se entenda a realização de indenizações em questões materialmente indenizáveis. O constrangimento, o assédio, por exemplo, são situações não exatamente imateriais, mas apontam para uma outra materialidade, implicam relação humana, cuja justiça deveria ser resolvida *na* relação.

Contudo, o cretinismo do homem (MARX, 2004) faz crer que o sofrimento moral pode ser resolvido com o sal do homem, pode ser pago; e o sofrimento alheio, na forma de revide – chamado justiça – pode ser consumido.

Acompanhando esse passo, o passo da lei na mediação das relações entre homens, encontramos as próprias *condições* da Inclusão Escolar. *Grosso modo*, vimo-la acontecendo em três espaços: o da simples, quase ingênua, negação na letra dos desavisados, ou seja, as duas auxiliares de serviços gerais que declaram que a escola regular não é lugar para a pessoa com deficiência; o de realização da reforma, de ser ninguém a ser alguém, entendido nas palavras de Robinho, de Mariana e das pessoas que se esforçavam para que eles estivessem na escola; e o defendido como direito por aqueles que já consomem o discurso legal. E é para essa terceira forma de declarar a Inclusão Escolar que eu chamo atenção ao tratá-la enquanto lei. Nessa forma, o direito se afirma e a realização se nega. A Inclusão, aqui, é defendida na realização ideal, em sua plenitude, mas o ideal se torna traiçoeiro. Há uma inteireza prestada ao termo Inclusão que acaba por fugir dos princípios para firmar seu acontecimento na regra. E assim, tomada enquanto regra e não enquanto princípio, justifica-se seu não acontecimento.

Na Inclusão conduzida do princípio à norma pudemos ver entrelaçados a proteção dos direitos do homem egoísta, o homem *desefetivado* de seu trabalho e a totalidade da deficiência que ameaça esse homem. Robinho e Mariana não eram contemplados em seus rostos, eram apenas monstros numa outra terminologia nascida na mesma história. E muito sabiamente uma professora me pergunta: Como ser professora do monstro? A resposta, a possível solução, não é simples porque revira todo um sistema adensado à pele dos monstros e dos não-monstros: são as totalidades. Sem a saída da totalidade do monstro, do anormal, sem que se retire Mariana e Robinho dessa história e sem que se retire da totalidade do normal, do desejado Mesmo, aquele que lhes imputa a construção do anormal, penso que continuaremos a girar o maquinário da lei – da frágil e imponente lei – em torno dos desvirtuamentos do princípio. Mendes (2007) advertia para uma má interpretação dos princípios da integração escolar. Como escape, não se corrigiu a má interpretação; criou-se outra roupagem para o mesmo desejo, ou para o mesmo objeto, então Inclusão. E vê-se que a Inclusão também já apresenta apropriações inversas ao sentido original. É certo que existem avanços entre uma e outra, entre a realização da integração e a da Inclusão. Mas entendo que importante fator para a falência ou empecilhos à sua realização é o fato de que se coloca, na existência do princípio, a afirmação de um direito que já foi afirmado. Por isso, deve-se discutir não exatamente o

direito de Robinho e de Mariana, e sim a manutenção dos direitos de quem afirma que ele não tem o direito; refletir sobre *por que se exclui*. A manutenção dos direitos de Francisco, por exemplo. Que vias o apoiam? E que vias o levam a excluir? Penso que na reflexão perceberemos que grande barreira é a totalidade da deficiência e da normalidade. Estas, também, percebidas como antagônicas. Enquanto Robinho e Mariana não forem tomados como fundamentalmente humanos, ou enquanto forem tomados como humanos inferiores, parece-me que outras inclusões não de ser inventadas. No sentido do avanço? Sim. Porém, não na direção do estancamento daquilo que se me apresenta como a origem da questão: a contraposição de totalidades, o desejo de um Mesmo seguro e a centralização em si mesmo.

Então: como ser mestre do monstro? A pergunta permanecerá enquanto se opuserem monstro e não-monstro, anormal e normal, bem e mal. Para além de observar que o Outro está em mim, é preciso observar que também eu guardo, por assim dizer, partículas de monstruosidade. Se Foucault (1999) me permitir usar o termo e desviar o sentido, digo que somos um formigamento de monstruosidades. Não é, agora, no sentido da “[...] norma que se opõe à irregularidade e a desordem; e a norma que se opõe ao patológico e ao mórbido [...]”¹⁸⁸ (FOUCAULT, 1999, p. 150); é no sentido cotidiano atribuído ao monstro: a maldade. Assim, somos pequenos monstros em nossas pequenas maldades, essas constituintes de nossos grandes segredos. Não nos vemos, é certo, como monstros, porque renegamos de nós a totalidade da anormalidade. Lançamo-nos ao sujeito ideal, vemo-nos adequados a nossas verdades. E nisso vale dizer o mesmo de Robinho, por exemplo. Certamente ele não se vê monstro e, mais ainda, aponta a monstruosidade sobre muitos Outros, minimamente falando de sua recusa em estudar na instituição especial, pois, como ele diz, *eu não sou doido!*

Ser mestre do monstro realmente não é possível, ao menos não numa relação da ética da alteridade, pensada em Lévinas. É possível ser mestre do humano, e ser mestre humano, tão humano quanto aquele a quem se dirige sua mestria. Transcender o monstro me parece ser a única possibilidade de ser mestre daquele a quem se atribui a monstruosidade; e transcender logo entendendo que nem ele, o monstro, é a totalidade que nele percebo, nem eu, mestre, sou dela de todo retirado. É preciso discutir que, assim como Robinho não era nem o bom nem o mau menino, também seu mestre, que poderia ser eu, não será, na sua plenitude, bom ou mau. Veja, Lévinas já nos dizia que

¹⁸⁸ “[...] la norme qui s'oppose à l'irrégularité et au désordre; et la norme qui s'oppose au pathologique et au morbide [...]”.

O movimento de transcendência se distingue da negatividade pela qual o homem insatisfeito recusa a condição onde ele está instalado. [...] O trabalho ao qual a matéria resiste se beneficia da resistência dos materiais. A resistência é ainda interior ao Mesmo. O negador e o negado se colocam juntos, formam sistema, ou seja, totalidade. [...] O “outramente” e o “para além” que eles desejam se prende ainda ao aqui-embaixo que eles recusam. [...] Essa maneira de negar, refugiando-se naquilo que se nega, desenha os delineamentos do Mesmo ou do Eu [...] ¹⁸⁹ (2007a, p. 30-31, grifos do autor).

Transcender o monstro não significa levá-lo da totalidade da anormalidade para a totalidade da normalidade. Se essa oposição se mantém, significa que se manterá tanto a existência de outros monstros a serem retirados daquela totalidade como a iminência do retorno de quem de lá foi retirado, pelo simples fato de lá já haver pertencido. Basta observarmos, por exemplo, o que fez a mãe de Mariana. Para não matar a filha, foi preciso afirmar para si: “*Minha filha é normal!*”. A mãe a retira da anormalidade, porém somente o faz perante o julgamento de maior e mais penosa anormalidade sobre outrem.

É preciso romper com a ideia de *normalidade x anormalidade*. É preciso romper com a ideia de perfeição. Pensando a metafísica disposta por Lévinas (2007a), a perfeição pode ser, no seu aspecto mais ideal, a infinitude, que por sua vez passa pela existência, com todos os acontecimentos que ela pressupõe, bons e maus, felizes e infelizes. Mas ela não pode, a perfeição, ser um parâmetro formado a partir do imperfeito; ser dele a negação:

[...] Precisamente, a perfeição ultrapassa a concepção, ultrapassa o conceito, ela desenha a distância: a idealização que a torna possível é a passagem ao limite, quer dizer, uma transcendência, passagem ao outro, absolutamente outro. A ideia do perfeito é uma ideia do infinito. A perfeição que essa passagem ao limite designa não se mantém sobre o plano comum ao *sim* e ao *não* onde opera a negatividade. [...] A ideia do perfeito e do infinito não se reduz à negação do imperfeito. A negatividade é incapaz de transcendência. Esta designa uma relação com uma realidade infinitamente distante da minha, sem que essa distância destrua essa relação e sem que essa relação destrua essa distância ¹⁹⁰ (LÉVINAS, 2007a, p. 30, grifos do autor).

¹⁸⁹“Le mouvement de transcendance se distingue de la négativité par laquelle l'homme mécontent, refuse la condition où il est installé. [...] Le travail auquel la matière résiste, bénéficie de la résistance des matériaux. La résistance est encore intérieure au Même. Le negateur et le nié se posent ensemble, forment système, c'est-à-dire totalité. [...] L' 'autrement' et l' 'ailleurs' qu'ils veulent, tiennent encore à l'ici-bas qu'ils refusent. [...] Cette façon de nier, tout en se réfugiant dans ce qu'on nie, dessine les linéaments du Même ou du Moi [...]”.

¹⁹⁰“Précisément, la perfection dépasse la conception, déborde le concept, elle désigne la distance: l'idéalisation qui la rend possible est un passage à la limite, c'est-à-dire une transcendance, passage à l'autre, absolument autre. L'idée du parfait est une idée de l'infini. La perfection que ce passage à la limite désigne, ne reste pas sur le plan commun au *oui* et au *non* où opère la négativité. [...] L'idée du parfait et de l'infini ne se réduit pas à la négation de l'imparfait. La négativité est incapable de transcendance. Celle-ci désigne une relation avec une réalité infiniment distante de la mienne, sans que cette distance détruise pour autant cette relation et sans que cette relation détruise cette distance [...]”.

Nesse sentido, a ideia do bom e do mau, do perfeito e do imperfeito, do monstro e do não-monstro precisa dar lugar a outra coisa, outramente. É preciso transcendência se se tem em mente a ética da alteridade, a qual, por sua vez, nos permite a realização da mestria necessária àqueles que procuram no Outro o cuidado de si.

A ideia da mestria, próxima à realização da bondade discutida em Lévinas, uma bondade que prevê responsabilidade sobre outrem, não pressupõe, todavia, *o bom*, o perfeito. A bondade não exige perfeição tendo a imperfeição como parâmetro. O que a bondade requer é transcendência. Se a bondade fosse pensada na simetria dos elementos contrários, o bom imediatamente correspondente à inversão exata do mau, talvez supusesse já sua falência, pois assim, ser bom *aqui-embaixo*, nessa formação da história humana, suporia ser ninguém; porque não se encontra correspondente ajustável a tamanha responsabilidade no ser humano. E não por uma suposta maldade inata ao humano, mas por uma história de ideias, de conceitos, de pré-conceitos que atinge a todos nós.

É importante o ponto, porque a exigência da perfeição para o bom, como perfeita manifestação do não-mau, implica uma falência imediata, sabotando qualquer projeto de bondade. E necessitamos muita atenção nesse aspecto, ou seja, atenção para os discursos que paralisam a ação, embora afirmem desejá-la. É como o discurso saudosista apontando para a existência de um plano ideal que jamais existiu, mas que, como memória, pode ser afirmado existente. Esse saudosismo se apoia numa plenitude e escamoteia o mal que a acompanha. É o saudosismo do que nunca foi, do que nunca aconteceu, da bonança que nunca houve, do sujeito que nunca existiu. É preciso transformar esse sujeito saudosista, que se atém ao passado também como forma de negar-se responsável pelo futuro, para que ele projete a própria humanidade. Idealizar o passado para maldizer o presente e paralisar o futuro no tão temido e esperado final dos tempos parece-me das mais sutis e potentes armas do homem egoísta que lança sempre ao outro a fonte do mal que sofre. O inferno do homem egoísta, essa realização do *stultus* e do vivente como homem de direitos, são os outros; e não somente os outros que me veem e que negam sobre mim aquilo que sobre mim eu afirmo. Não se trata, aqui, exatamente de ser-visto como no inferno de Sartre (OLIVEIRA, 2008), mas trata-se também de não ver, dos Outros que eu não vejo, que tomo por ameaça tão logo não os possa possuir.

Nesse sentido, entendo, por um lado, que, se o cuidado de si daqueles jovens dizia da busca de

uma constituição de si enquanto sujeito da normalidade, tornado sujeito produtivo, e que se nessa busca a mão do mestre é elemento decisivo para o avanço ou para o desvirtuamento dos objetivos do cuidado; também entendo, por outro lado, que, seja o mestre que cuida, seja o sujeito que busca no mestre o cuidado, ambos terão de passar por uma reforma especial já não mais alvejando o sujeito da normalidade, mas alvejando transcender a suposta normalidade e encarar todo e qualquer sujeito numa relação ética que acolha todo Outro como absolutamente Outro. O cuidado, para acontecer, tem de transcender o Mesmo, abdicar do assassinato, do desejo de posse, e alcançar exterioridade, chegar à consciência de si.

Observávamos em Lévinas (2007a) que a consciência de si entende haver uma exterioridade onde se encontra o sujeito Outro. Da mesma forma, observamos em Foucault (2006) que no cuidado de si interpunha-se o conhecimento de si, onde é preciso se conhecer para chegar a cuidar de si e dos outros, e que no conhecer a si, o conhece-te a ti mesmo, já se impunha ao sujeito um conhecimento em relação a, ou seja, um conhecimento que entendesse ser sujeito relacionado, cujas habilidades e fraquezas estariam assim colocadas por sua relação a uma exterioridade que lhe era soberana. Se não fosse sujeito social, percebido em sua diferença, sujeito nas relações, o sujeito não teria nem habilidades nem fraquezas, seria somente ele em seu mundo, e talvez sequer fosse sujeito. Portanto, para conhecer a si, é preciso pensar para além de si, tornar-se, ao olhar de Lévinas, um ser pensante, que tem consciência de si exatamente quando alcança consciência da exterioridade, quando ultrapassa sua natureza, ultrapassa a consciência biológica, limitada as sensações imediatas (LÉVINAS, 2007a).

Entendo que é nesse ponto, quando o *eu* encontra-se com o *nós*, quando o vivente alcança exterioridade, quando o *stultus* descentraliza-se de seu mundo, quando o homem se reconhece genérico, é nesse ponto que vejo um importante *nó* entre os estudos de Foucault, Lévinas e Marx, aqui apresentados. Vê-se que é uma passagem que, nos três autores, só acontece com a consciência de si, sem a qual o ser não é humano, porque seu trabalho não lhe permite apropriações que ultrapassem o ser biológico, o ser das sensações, e do imediatismo em que elas se apresentam. Desse modo, as relações que o sujeito estabelece, sendo pensante, ultrapassam o sentido da utilidade, da supressão de suas carências básicas, ou seja, aquelas ligadas aos sentidos em sua forma mais primária, como a fome, a sede, o frio, a dor física. Em Marx (2004) temos que uma distinção entre o homem, como ser genérico, e o animal, é que o homem tem atividade vital consciente, ou seja, “[...] sua vida lhe é objeto [...]” (p. 84). Com isso, sua atividade vital participa e organiza o mundo objetivo não somente para a satisfação

de carências físicas, mas, como já mencionado em outro ponto da tese¹⁹¹, “[...] produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela [...]” (p. 85).

Assim é que a consciência de si já pressupunha, em Lévinas, uma consciência moral, a qual acompanha o pensamento, que, contudo, só se torna possível a partir do momento em que o sistema interior instintivo do sujeito se choca com a exterioridade, provocando a única morte capaz de trazer vida à ética da alteridade, isto é, a morte do ser vivente. Como nos traz Lévinas (2007a, p. 25), “[...] A relação do instinto com a exterioridade não é um saber, mas uma morte [...]”¹⁹².

A morte representa, pois, a transcendência daquele sujeito instintivo. É preciso que morra o ser instintivo para que nasça o ser pensante. Nas palavras de Lévinas, *une transcendance radical*. Entretanto, é preciso atenção porque a transcendência radical, essa passagem de vivente a pensante, demanda um giro não somente no sujeito que conhece a si, que tem consciência de si, mas um giro na sociedade que forma e sustenta o vivente: a sociedade íntima. A sociedade íntima é a sociedade do amor, do amor de dois, como pondera Lévinas (2007a, p. 29): “[...] tal sociedade é de dois, de mim a você. Nós estamos entre nós. Ela exclui os terceiros [...]”¹⁹³. A sociedade do amor, portanto, é uma sociedade de dois, que não admite o terceiro. E o amor é, por sua vez,

[...] o eu satisfeito pelo tu, tomando em outrem a justificação de seu ser [...] A sociedade do amor é uma sociedade a dois, sociedade de solidões, refratária à universalidade. Sua universalidade não pode se edificar senão no tempo, por infidelidades sucessivas, pela troca de relações: amor do próximo ao acaso da proximidade e, conseqüentemente, amor de um ser em detrimento de um outro, sempre privilégio, mesmo que não seja preferência¹⁹⁴ [...] (LÉVINAS, 2007a, p. 31).

O amor, portanto, não admite mais que um, ou melhor, mais que dois, e requer ainda que haja reciprocidade para sua realização máxima. Amar a quem te ama é um princípio soberano aos sujeitos da sociedade íntima. Isso porque o amor solicita o próximo enquanto presença física constante. Dessa maneira, o amor ao próximo relativamente distante “[...] não contém então a

¹⁹¹ Trata-se do texto *A Educação e o sujeito produtivo*.

¹⁹² “[...] Le rapport de l'instinct avec l'extériorité n'est pas un savoir, mais une mort [...]”.

¹⁹³ “[...] une telle société est à deux, de moi à toi. Nous sommes entre nous. Elle exclut les tiers [...]”.

¹⁹⁴ “[...] le moi satisfait par le toi, saisissant en autrui la justification de son être. [...] La société de l'amour est une société à deux, société de solitudes, réfractaire à l'universalité. Son universalité ne peut s'édifier que dans le temps, par infidélités successives, par changement d'amis: amour du prochain au hasard de la proximité, et, par conséquent, amour d'une être au détriment d'une autre, toujours privilège, même s'il n'est pas préférence [...]”.

realidade social [...] A falta de universalidade não vem aqui de uma falta de generosidade, mas da essência íntima do amor. Todo amor – exceto o que se torna julgamento e justiça – é o amor de um casal. A sociedade íntima [fechada] é o casal¹⁹⁵” (LÉVINAS, 2007a, p. 31). Não se trata somente do amor entre casais; trata-se também do amor entre pares que se estabelecem binariamente, como polos de uma relação, ou seja, amor entre mim e minha família, amor entre mim e etc. Veja, é o amor egoísta, que vê no Outro apenas alguém que esteja sob sua posse, alguém que possa conjugar possessivamente. Nesse sentido, retomo: o homem egoísta é o sujeito que consome relações, que coisifica (MARX, 2004) o Outro humano.

E o homem coisificado, tornado coisa, é tão facilmente consumível quanto assassinado. Novamente temos que a relação entre o amar e o negar, o cuidar e o assassinar passa por uma mediação externa à consciência do sujeito. Um sujeito que não tem consciência de si é um sujeito cuja consciência é torneada por aquilo que lhe é externo, sem que isso, contudo, indique exterioridade. Vemos em Foucault (2006) que o cuidado de si, no seu auge em termos de história, é coordenado por um conjunto de procedimentos ascéticos que vislumbravam a reforma do sujeito. Era por meio de prescrições tomadas por práticas ou exercícios que o sujeito disciplinava a consciência. Não diferentemente encontramos o sujeito moderno, embora já com a seguinte nuance: uma mediação retirada do mundo espiritual para o mundo das coisas. A matéria medeia a consciência do espírito moderno, de modo que assassinar, nos termos levinasianos, torna-se mais fácil, porque o assassinato atinge a alma, aquela *que se serve do corpo* (FAVARETTO, 2003), e não exatamente o corpo. É um assassinato invisível, im-provável, mesmo que por demais *sentido*, como se pode observar nas vidas aqui expostas.

Pois, o assassinato de que tratamos ao longo da pesquisa não pertence à ordem do crime, ele é levado a âmbito privado, torna-se facultativo na lei do homem egoísta. É, como vai observar Lévinas, um ato que não abala nenhum exame de consciência que tome, no caráter facultativo, a mediação de um Estado que limita as relações entre sujeitos. Assim, só será assassinato ao olhar do ser pensante ou ao olhar da vítima. É um crime que escapa à consciência, porque ela é guiada por uma lei externa, e esse homem que assassina já não é mais o próprio guia:

[...] se a falta não está mais à medida de um exame de consciência, o

¹⁹⁵“[...] ne contient donc pas la réalité sociale. [...] Le défaut d'universalité ne vient pas ici d'un défaut de générosité, mais de l'essence intime de l'amour. Tout amour – à moins de devenir jugement et justice – est l'amour d'un couple. La société close, c'est le couple”.

homem como interioridade perde toda importância. A falta se determina a partir de uma lei universal e consiste no mal causado mais que na ausência de respeito. Nós somos, daí, não isso que nós temos consciência de ser, mas o papel que nós jogamos num drama no qual nós não somos mais os autores [...] ¹⁹⁶ (LÉVINAS, 2007a, p. 33).

Note aí que tanto a falta facultada à consciência do sujeito como a falta imposta pelo sistema aparentemente externo a ele podem denunciar, da mesma forma, a ausência da consciência moral. O exame de consciência deveria ser capaz de apresentar ao sujeito a própria falta, pois é nele que também se reconhece o Outro-minha-vítima. Contudo, se nesse exame não me encontro em falta com relação ao Outro, mas somente me reconheço faltoso a partir de uma leitura que é exterior a minha consciência, é porque não se trata, para mim, exatamente da falta, do desrespeito na minha relação com ele; trata-se tão somente de uma advertência que me é externa e que soa como cumprimento, um dever, de modo que minha percepção sobre minha falta ou sobre o prejuízo do Outro ainda não pode ser compreendida como legítima. É nesse sujeito sem interioridade que o liberalismo se aplica em sua forma talvez mais subjetiva; ele se torna para o sujeito, se não a própria interioridade, a própria consciência:

[...] O impasse do liberalismo reside nessa exterioridade de minha consciência a mim-mesmo. O sujeito da falta espera de fora o sentido de seu ser; isso não é mais o homem confessando seus pecados, mas aquiescendo as acusações ¹⁹⁷ (LÉVINAS, 2008, p. 33).

Talvez por isso muitos sujeitos presentes nesta pesquisa tivessem apresentado condições à presença de Mariana e de Robinho na escola; condições como as dispostas por Francisco, que *estava até aqui com a lei*, e condições apresentadas por tantos outros que reconduziam o sentido da Inclusão Escolar. Então, condições dadas por sujeitos, mas sempre tangenciando ou tangenciadas pela lei, esta atuando como instrumento de mediação do Estado. É porque a lei está até o topo de nossas cabeças; é porque é enquanto sujeitos de uma sociedade civil, mediados pelo egoísmo, que cada um de nós é sujeito de direitos, ainda não alcançando ser simplesmente pessoa. Sujeitos de direitos, nossa consciência fica ditada pela lei. Assim, se o pecado de matar tornou-se crime, o pecado de não amar o próximo e tê-lo como ameaça tornou-se liberdade.

¹⁹⁶“[...] si la faute n'est plus à la mesure d'un examen de conscience, l'homme comme intériorité perd toute importance. La faute se détermine a partir d'une loi universelle et consiste dans le tort causé plutôt que dans l'irrespect. Nous sommes, dès lors, non pas ce que nous avons conscience d'être, mais le rôle que nous jouons dans un drame dont nous ne sommes plus les auteurs [...]”.

¹⁹⁷“[...] L'impasse du libéralisme réside dans cette extériorité de ma conscience à moi-même. Le sujet de la faute attendu du dehors le sens de son être; ce n'est plus l'homme confessant ses pechés, mais acquiesçant aux accusations [...]”.

No passo egoísta, portanto, como cuidar de si? E por quais reconduções continua a passar o rumo da educação formal na vida das pessoas que têm nela um espaço privilegiado e arredo de cuidado? Se eu trouxe Lévinas à tese, foi exatamente pensando que essa possibilidade do cuidado de si na educação demandaria uma reforma ética nas relações humanas; não somente tratar da reforma do sujeito, como da reforma das relações que os sujeitos estabelecem entre si. O cuidado de si já demandava a mão do mestre a *educere*, e no caminho Lévinas nos propõe uma imensidão de mestres em todos Outros que puderem estabelecer entre si a ética da alteridade. Talvez ainda não no curso ideal desta, o da santidade, ou seja, ter no Outro a prioridade de suas ações, mas minimamente ter o Outro acolhido em sua diferença. E nesse trajeto, posso vislumbrar na ética da alteridade traços da emancipação humana dada em Marx, que nos diz que

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forças propres”¹⁹⁸ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, acesso em 22 nov. 2010, grifos do autor).

O cidadão abstrato a ser recuperado é o cidadão de uma comunidade, voltado para interesses coletivos, sem que isso signifique perder-se de si porque entende que o si é genérico. Um si genérico, pois, é um si que cuida de si e dos Outros, e que realiza *justiça* porque cuida dos direitos do outro homem; se é que enquanto comunidade a palavra direito ainda será necessária.

Desse modo, retornamos ao ponto da transcendência radical. É preciso morrer o vivente, o vivente que mata e que está morto, sem consciência de si, sem ser-para si, para fazer surgir o homem pensante, que eu diria, membro de uma comunidade. E chama atenção observar que o

¹⁹⁸Marx faz referência a um trecho do *Contrato Social*, de Rousseau, que ele traz em seu texto. Rousseau, ao dizer do perfil do homem político que pretende instituir um povo, entende, dentre outras observações, que aquele homem político deve subtrair do homem suas forças próprias e lhe dar outras que lhe sejam externas (*étrangères*), das quais só pode fazer uso com a ajuda de outrem. As forças próprias são compreendidas como forças naturais, correspondentes ao estado natural do homem, daí dizendo que o homem político deve mudar a natureza humana. Trata-se de uma mudança do homem natural para o homem social; do natural para o civil, o cidadão: “Para que se afirme o estado civil, as forças naturais do homem, inclusive sua liberdade natural, precisam ser aniquiladas e mortas. Em outras palavras, para que o homem civil, o cidadão, se afirme com sua liberdade moral e convencional, será necessário eliminar de si a liberdade natural. Isso equivale a dizer que, para a constituição do espaço público, será necessário eliminar a liberdade natural, característica do homem na sua privacidade do estado de natureza, no seu isolamento [...]” (NASCIMENTO, Milton M. *Reivindicar direitos segundo Rosseau*. Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/textos/nascimentorousseau.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2011).

vivente, que a sociedade civil, repetidamente anuncia desejar a transcendência, o transbordamento do Mesmo, seja na literatura, seja na música, seja em qual for das tantas manifestações humanas. Muitos são os eventos onde, em destaque, se canta um mundo melhor, *living life in peace, a brotherhood of man*¹⁹⁹... Mas já entendo que antes de *imaginarmos* um mundo melhor é preciso fazer morrer o egoísmo do homem que canta e para quem se canta; é preciso transcendência para que esse mundo se realize. Não se trata de cindir o *homme* no *citoyen*, não se trata de tornar uma aquela vida dupla; trata-se de outra coisa, *outramente*. A meu ver: transcendência. Da sociedade do amor de dois, da sociedade a dois, para a sociedade de nós, de todos nós.

E para cantar a sociedade de todos nós, sugiro a Fênix, que me parece cantar a morte de um ser vivente, prisioneiro de si, que, muito próximo à metáfora do olho, encontra no olhar de outrem uma constelação. É bem certo que a música aparenta ter sido escrita exatamente para dizer do amor de dois, este tão valorizado na sociedade civil. Porém, peço licença para reler tão bela composição e vislumbrar nela a passagem de um ser que, centrado em si, alcança amar para-além-de-si.

Fênix, pássaro ferido que me remete à Procelária, quis sair de si, respirar por outro Alguém, *e assim transpor as leis mesquinhas dos mortais*. Ao sair de si, agoniza entre cinzas porque vivia às juras de satisfazer ao ego mortal, ao egoísmo. Entretanto, é nessa dor agonizante que se revela a mais esplêndida emoção: o amor. Enfim, é também na morte renascente da Fênix que se pode observar *a dura vitória do gênero sobre o indivíduo determinado*. É nas cinzas que se observa a infinitude de Outrem e o amor de dois vai transcender ao si Mesmo para encontrar-se na infinitude de tantos *Outrens*. Assim, aquele pássaro ferido se torna paraíso, repetidamente, em quantas tempestades se fizer necessário anunciar.

* * *

¹⁹⁹Trechos da música *Imagine*, escrita por John Lennon, os quais, traduzidos para a língua portuguesa, seriam: *vivendo a vida em paz, uma irmandade de homens*.

Fênix

Flávio Venturini e Jorge Vercilo

Eu,
prisioneiro meu
descobri no breu
uma constelação

Céus,
conheci os céus
pelos olhos seus
Véu de contemplação

Deus,
condenado eu fui
a forjar o amor
no aço do rancor
e a transpor as leis
mesquinhas dos mortais

Vou
entre a redenção
e o esplendor
de por você viver

Sim,
quis sair de mim
esquecer quem sou
e respirar por ti
e assim transpor as leis
mesquinhas dos mortais

Agoniza virgem Fênix
(O amor)
entre cinzas, arco-íris e esplendor
por viver às juras de satisfazer
ao ego mortal

Coisa pequenina,
centelha divina,
renasceu das cinzas

Onde foi ruína
pássaro ferido
hoje é paraíso

Luz da minha vida,
pedra de alquimia
Tudo o que eu queria
Renascer das cinzas

Quando o frio vem
nos aquecer o coração
Quando a noite faz nascer
a luz da escuridão
e a dor revela a mais
esplêndida emoção
O amor

12 Referências:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**; De magistro = Do mestre. 4a ed. - São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARTHMAR, R. Os Estados Unidos e a economia mundial no Pós-Primeira Guerra. **Revista Estudos Históricos**, América do Norte, 1, out. 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2156/1295>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BÍBLIA. Português. **A Bíblia sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1963.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMIGO, Gilmar F. A Proximidade do Outro. In: **REDES** – Revista Capixaba de Filosofia e Teologia. Vitória-ES, 2005, n. 4, p. 145-157.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. Aprendendo a entrevistar. **Em tese**, vol. 2, nº 1, p. 68-80, jan-jul. 2005. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. Constituição (1967). Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. Decreto-lei nº 5452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De15452.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jun. 2009.

CAMARGO, Evani A. A. **Concepções da deficiência mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente.** 2000. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CARDOSO, Hélio R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(3), p. 343-349. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a08v18n3.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2010.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. **Deficiência mental como produção social:** uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

CARVALHO, Alexandre F. de. **História e Subjetividade no Pensamento de Michel Foucault.** 2005. 242 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2005.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA.** Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss02_07.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2011.

COELHO JUNIOR, Nelson. Da fenomenologia à ética como filosofia primeira: notas sobre a noção de alteridade no pensamento de E. Lévinas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ-RJ, Ano 8, n. 2, p. 213-223, 2008.

COMENIUS. **Didática Magna.** 3a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília. **Documento Final**. 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

COSTA, Jurandir F. **A história da psiquiatria no Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2007.

CRIONI, Renato; DIAS, Romualdo. Políticas de subjetivação no capitalismo contemporâneo: um estudo sobre as marcas do colapso e da desolação. In: V ENCONTRO INTERNACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: “O DISCURSO E A PRÁTICA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA”, 2007, São Paulo. Disponível em: <<http://sites.poli.usp.br/p/agosto.neiva/nesol/Publicacoes/V%20Encontro/Artigos/Educa%3%20a7%3%a3o/EPES-07.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2011.

CRITCHLEY, Simon. Emmanuel Levinas: a disparate inventory. In: CRITCHLEY, S.; BERNASCONI, R. (ed.). **The Cambridge Companion to Levinas**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

DEL PRIORE, Mary. **Esquecidos por Deus**: monstros do mundo europeu e ibero-americano: uma história dos monstros do Velho e do Novo Mundo (séculos XVI-XVIII). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELLA FONTE, Sandra S. Conhecimento e amor na formação humana: o papel da educação escolar. In: IV ENCONTRO DE EDUCAÇÃO, MARXISMO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 2011, Irecê - Bahia. Disponível em: <<http://cepehu.blogspot.com>>. Acesso em: 27 out. 2011.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. A questão da alteridade na recepção levinasiana de Heidegger. **Veritas**, Porto Alegre, v. 51, n. 2, p. 29-35, jun. 2006.

ESBOÇO BIOGRÁFICO. **Espaço Michel Foucault**. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/bio2.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

FOUCAULT, Michel. (1984) O Que São as Luzes?. In: **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Les anormaux**. Paris: Seuil/Gallimard, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Nietzsche, Freud e Marx: theatrum philosophicum.** São Paulo, SP: Princípio Editora, 1997.

FRANCHINI, A.S.; SEGANFREDO, C. Teseu e o Minotauro. In: _____. **As 100 melhores histórias da mitologia:** deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana. Porto Alegre: L&PM, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de.; SILVA, Ana Paula F. da. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo, Cortez Editora, 2006, pp. 17- 48.

GIVIGI, Rosana Carla do N. **Tecendo redes, pescando idéias:** (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Guanabara: RJ, 1988.

GONDRA, José G. ; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

HOFMEYR, A B. The *meta*-physics of Foucault's ethics: succeeding where Levinas fails. **South African Journal of Philosophy**, 25 (2), pp. 113-125, 2006. Disponível em: <<http://www.ajol.info/index.php/sajpem/article/viewFile/31438/23403>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

JANUZZI, Gilberta. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** Que é o iluminismo? (1784). Tradução de Artur Morão. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2010.

KERSTENETZKY, Celia L. Os sentimentos morais da Riqueza das Nações: Progresso e pobreza na Economia Política Clássica. **EconomiA**, Brasília (DF), v. 7, n. 3, p. 411-430, set/dez 2006. Disponível em: < >. Acesso em: 12 jan. 2011.

KORELC, Martina. **O problema do ser na obra de E. Levinas.** 2006. 371 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LENINI, Vladimir I. **Karl Marx**: breve esboço biográfico seguido de uma exposição do marxismo. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1914/marx/index.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. **Difficile liberté**: essais sur le judaïsme. Paris: Le Livre de Poche, 2007.

_____. **Entre nous**. Essais sur le penser-à-l'autre. Paris: Le Livre de Poche, 2007a.

_____. **Totalité et infini**: essais sur l'extériorité. Paris: Le Livre de Poche, 2008.

LOBO, Lilia F. Monstros e degenerados. In: _____. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MAIA, Raul. **Magno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo, SP: Edipar, 1992.

MARX, Karl. **A questão judaica (1843)**. Disponível em: <www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>. Acesso em: 22 nov. 2010.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. Para a Crítica da Economia Política. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

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

MORAES, Maria Célia M. de. A revolução científica moderna. In: HÜNE, L. M. (Org.). **Fazer Filosofia**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio**: em busca do princípio pedagógico. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO_DE_ESTUDOS/2010/CURSOSTE_CNICOS/6-Ensino_medio_em_busca_do_principio_pedagogico.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2010.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Ivone M. de. **O sujeito que se emociona**: signos e sentidos nas práticas culturais. 2001. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2001.

OLIVEIRA, Carolina M. C. A psicanálise existencial de Jean-Paul Sartre na peça “Entre quatro paredes”: o jogo de espelhos do encontro com o Outro. In: I SIMPÓSIO DE PSICOLOGIA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Fundação Guimarães Rosa, 2008. Disponível em: <<http://www.existencialismo.uerj.br/pdf/CarolinaCampos.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2011.

ORELLANA, Rodrigo C. Levinas y Foucault: el diálogo ausente. **Revista Observaciones Filosóficas**, n. 6, 2008. Disponível em: <www.observacionesfilosoficas.net/levinasyfoucaulteldialogo.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambú-MG. **Anais...** Caxambu. 1 CD-ROM.

PALACIOS, José Gonzalo A. A questão judaica (Conferência disponibilizada em vídeo). In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIA POLÍTICA E SOCIOLOGIA, 2008, Goiás. **Introdução ao estudo das obras filosóficas de Marx**. Goiás: Universidade Católica de Goiás, 2008. Disponível em: <http://www.youtube.com/view_play_list?p=AE6E9995F8ADE6F1&src_vid=bpIxxwwvLa4&feature=iv&annotation_id=annotation_550279>. Acesso em: 22 set. 2011.

PESSANHA, J. A. M. Vida e Obra. In: AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PESSOA, Fernando. Indigência e arte. In: LOPES, Almerinda, PESSOA, Fernando (orgs.). **Arte em tempo indigente**. Vila Velha, ES: Museu Vale, 2008.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

ROSA, Sueli M. A justiça divina e o mito da deficiência física. In: **estudos**, Goiânia, v. 34, n. 1/2, p. 9-19, jan./fev. 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio, ou, Da educação**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Jailson A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHWARTZ, C. M., SIMÕES, R. H. S., FRANCO, S. P. A gênese, a implantação e a consolidação da escola normal no Espírito Santo. In: SILVA, G., SIMÕES, R. H. S., FRANCO, S. P. (orgs.). **História e educação: territórios em convergência**. Vitória: GM: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em História, 2007.

SIEMS, Maria Edith R. A construção da identidade profissional do professor na educação inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambú-MG. **Anais...** Caxambu. 1 CD-ROM

SIMÕES, José Luis. Anotações sobre a abolição, imigração e o mercado de trabalho na república velha. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9, 2005, Ponta Grossa – PR. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processosocivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_debates/art16.pdf>. Acesso em 06 dez. 2011.

SOUZA, Eloisio M.; GARCIA, Agnaldo. Um diálogo entre Foucault e Marx: caminhos e descaminhos. In: RAGO, Margareth; MARTINS, Adilton L. (org.) **Revista Aulas – Dossiê Foucault**, Campinas-SP, n. 3, dezembro 2006 / março 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/08.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SOUZA, Flavia F. A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiências. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal-RN. **Anais...** Natal-RN. 1 CD-ROM.

THACKER, Andrew. Foucault and the writing of history. In: LLOYD, Moya; THACKER, Andrew. **The impact of Michel Foucault on the social sciences and humanities**. London: Macmillan, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDAL, Diana G. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZANTEN, Agnès. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun.2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf>. Acesso em 20 jan. 2011.

ZOTTI, Solange. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema**: um olhar sobre a organização do currículo escolar. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2010.

ANEXO – Questionário aplicado aos profissionais da escola de Robinho.

Entrevistado(a), por favor defina abaixo seu cargo/função na escola:

- Professor (a) Auxiliar de Secretaria Pedagogo (a)
 Diretor (a) Coordenador(a) de turno Bibliotecário(a)
 Outro: _____

Por favor, responda as questões dispostas abaixo. Caso seja de seu interesse, digite as respostas e as imprima numa folha em separado, anexando-a a este questionário.

1. Qual foi sua primeira impressão ao conhecer o aluno [nome de Robinho]?
2. Essa primeira impressão permanece ou hoje você já tem outra idéia sobre ele?
3. Como você pensa a presença do aluno [nome de Robinho] na escola, hoje? E por quê?
4. [nome de Robinho] alguma vez já agrediu fisicamente alguma pessoa da escola? Como foi? Você presenciou?
5. Você já teve contato com pessoa(s) com deficiência antes de conhecer o aluno [nome de Robinho]? Quem? Como era seu relacionamento com essa(s) pessoa(s)?
6. De modo geral, o que você pensa sobre como é e como deveria ser a vida de pessoas com deficiência?
7. Como você pensa a educação de pessoas com deficiência?

ANEXO – Questionário aplicado aos profissionais da escola de Mariana.

Entrevistado(a), por favor defina abaixo seu cargo/função na escola:

- Professor (a) Auxiliar de Secretaria Pedagogo (a)
 Diretor (a) Coordenador(a) de turno Bibliotecário(a)
 Outro _____

Por favor, responda as questões dispostas abaixo. Caso seja de seu interesse, digite as respostas e as imprima numa folha em separado, anexando-a a este questionário.

1. Qual foi sua primeira impressão ao conhecer a aluna [nome de Mariana]?
2. Essa primeira impressão permanece ou hoje você já tem outra ideia sobre ela?
3. Como você pensa a presença da aluna [nome de Mariana] na escola, hoje? E por quê?
4. Você já teve contato com pessoas com deficiência antes de conhecer a aluna [nome de Mariana]? Quem? Como era seu relacionamento com essa pessoa?
5. De modo geral, o que você pensa sobre como é e como deveria ser a vida de pessoas com deficiência?
6. Como você pensa a educação de pessoas com deficiência?