

OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS: CEGUEIRA E INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

THE ESTABLISHED AND THE OUTSIDERS: BLINDNESS AND INCLUSION IN THE SCHOOL MILIEU

Geovana Mendonça Lunardi Mendes*

RESUMO:

Este artigo traz uma reflexão sobre o processo de inclusão de crianças cegas no ensino regular, tendo como fundamento teórico os estudos da Sociologia da Educação e do Currículo. Partindo das contribuições de Norbert Elias, em um estudo intitulado “Os estabelecidos e os outsiders” objetiva-se focalizar o papel das práticas curriculares na constituição das diferenças que os alunos apresentam nos processos de ensino e aprendizagem, identificando, com base em Vygotski, a forma como a cegueira é compreendida neste universo. Conclui-se que a prática curricular ajuda a constituir diferenciações que originam os outsiders do processo pedagógico, entre eles os sujeitos cegos ou com baixa visão.

PALAVRAS-CHAVES:

Cegueira, deficiência, currículo e inclusão.

ABSTRACT:

This article reflects on the process of inclusion of blind children in regular education. Its theoretical foundation comes from the Sociology of Education and Curriculum. Using Norbert Elias' study “The Established and the Outsiders”, the paper focuses on the role of curricular practices in the constitution of differences that students present in teaching and learning processes. Based on ideas from Vygotski, it identifies how blindness is understood in this universe. It focused on the early years of Elementary School. The central argument is that curricular practice constitutes distinctions that establishes outsiders to the pedagogical process. These outsiders include students who are blind or have poor vision.

KEY WORDS:

blindness, deficiency, curriculum and inclusion.

* Professora/pesquisadora
da Faculdade de
Educação da Universidade
do Estado de Santa
Catarina - PPGE/FAE /
UDESC e-mail:
geolunardi@gmail.com

Sob alguns aspectos, eles são iguais no mundo inteiro. A pobreza – o baixo padrão de vida – é um deles. Mas existem outros, não menos significativos em termos humanos, dentre os quais figuram a exposição constante aos caprichos das decisões e ordens dos superiores, a humilhação de ser excluído das fileiras deles e as atitudes de deferência instiladas no grupo “inferior”. Além disso, quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de outsiders avaliam-se pela bitola de seus opressores.(ELIAS & SCOTSON, 2000, p.28)

A partir dos resultados de uma pesquisa realizada em Winston Parva, nome fictício de uma cidadezinha do interior da Inglaterra, Norbert Elias e John L. Scotson produziram um trabalho, publicado no Brasil com o título de “Os estabelecidos e os Outsiders”. Tal estudo, considerado o único propriamente etnográfico de Elias, explica as relações conflituosas desenvolvidas entre dois grupos residentes na cidade. Um grupo, reconhecido como establishment local, exclusivamente pelo critério de antiguidade, o outro composto por moradores novos, reconhecido como outsiders.

Analisando detidamente as relações instituídas entre os grupos, Elias descreve a forma como as relações de poder são construídas, ao ponto de tornarem uma “[...] inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana”. Com base na análise desta relação, Elias (2000) afirma que é possível identificar algumas figuras “universais” entre as relações entre grupos com acesso diferencial ao poder.

Portanto, utilizando-se de uma possibilidade apontada pelo próprio autor: “[...] a estigmatização dos outsiders exhibe traços comuns numa vasta gama de configurações de estabelecidos-outsiders”, o trabalho aqui apresentado debruça-se sobre tal estudo, objetivando refletir sobre o processo de inclusão de crianças cegas no ensino regular, considerando as práticas curriculares já instituídas no espaço escolar.

Para tanto, são referências teóricas importantes não somente Norbert Elias, como outros estudiosos da Sociologia da Educação e do Currículo e, ainda, as contribuições da teoria Vygotskiana.

Entende-se como hipótese central, a ser desenvolvida, a premissa de que o currículo escolar é extremamente homogeneizador em sua prática, não constituindo possibilidades adequadas para o trabalho com a diferença. Configura-se, com isso, uma vasta gama de outsiders, entre eles, as crianças cegas ou com baixa visão.

Cegueira e Escola: a diferença como déficit

Vygotski, em um dos seus estudos sobre a Defectologia (1997), situa pelo menos três momentos históricos diferentes na forma de compreender a cegueira. São eles: “la primera época puede ser designada como mística; la segunda, como ingenuamente biológica, y la tercera, la moderna, como científica o sociopsicológica.” (1997, p.99).

O autor afirma que, apesar de terem origem em momentos históricos distintos, obviamente não se podem entender tais idéias linearmente e nem excludentes, ou seja, muitas das compreensões que ainda hoje vemos circular sobre a cegueira ancoram-se no amálgama dessas diferentes perspectivas.

Inicialmente, Vygotski aponta que as representações sobre a cegueira, na Antiguidade, Idade Média e uma parte considerável da história moderna se baseavam em explicações místicas sobre a cegueira.

Además de considerar al ciego um ser indefeso, desvalido y abandonado, surge la convicción general de que em los ciegos se desarrollan las fuerzas místicas superiores del alma, que les resulta accesible el conocimiento espiritual y la vision esperitual, em lugar de la vision física perdida.(1997, p.100)

A força de tal perspectiva era alimentada pelas lendas, fábulas e também histórias reais que não encontravam explicações plausíveis naquele momento. A cegueira de Homero; a opção pela cegueira de Demócrito, para se aproximar ainda mais da filosofia; e a história de Édipo entre outras reforçavam o aparecimento de ditos populares seculares que enfatizam a ligação do cego com o transcendente e, por isso, com a alma, com a divindade e, também, com a filosofia.

No entanto, como afirma Vygotski, o problema de tal perspectiva é que ela se assentava mais nas explicações dos videntes sobre a cegueira do que nas experiências concretas de observações ou nos depoimentos dos próprios cegos sobre sua condição.

Por isso, a ciência revelou sua inconsistência, apesar de, em certa medida, considerar que em seu fundamento mais profundo residia alguma partícula de verdade.

De fato, o que o pensamento mítico tentava explicar era o desenvolvimento conseguido pelo cego, mesmo diante de tal incapacidade. Como podia se locomover? Reconhecer as pessoas? Localizar-se?

No lugar das explicações místicas, a ciência colocou a experiência e o estudo e, a partir deles, elaborou uma nova tese: “la perdida de una de las funciones de percepción, la carencia de un órgano, se compensa con el funcionamiento y el desarrollo acentuados de otros órganos.” (Vygotski, 1997, 1001)

No entanto, à medida em que a teorização dentro da psicologia desenvolveu-se, identificaram-se as fragilidades de tal tese. Talvez a mais importante delas tenha sido depois, a partir das contribuições de Adler, bem trabalhadas por Vygotski: não estamos diante de uma compensação fisiológica e natural. O processo de compensação é eminentemente social e, mais ainda, promove todo um processo de reestruturação psíquica.

Como afirma Vygotski(1997, p.102):

no se debe entender la sustitución en el sentido de que otros órganos asumen directamente las funciones fisiológicas de los ojos, sino de una complicada reestructuración de toda la actividad psíquica, provocada por la alteración de la función principal, y orientada, a través de la asociación, la memoria y la atención, a crear y elaborar un nuevo tipo de equilibrio del organismo, en lugar del perturbado.

É a partir dessa compreensão que Vygotski situa a terceira perspectiva de compreensão da cegueira, a qual ele chama de Científica ou Sociopsicológica. Para ele, o defeito, e principalmente a sua consciência social, traz também a possibilidade de superação, a força motriz para o desenvolvimento psíquico da personalidade. Com base nisso, afirma: “la capacidad del ciego para el conocimiento es una capacidad para conocerlo todo, su comprensión es, em lo fundamental, la capacidad para comprenderlo todo. Esto significa que se abre ante los ciegos la posibilidad de lograr un valor social e pleno”. (1997, p. 107)

Considerando as teorizações explicitadas por Vygotski, pergunta-se: em que medida tais compreensões foram incorporadas e estão presentes no universo escolar e nas práticas vividas por professores e alunos no interior da sala de aula?

A resposta para tal questão insere-se na relação que historicamente a escola tem estabelecido com as diferenças de maneira geral.

No entanto, para falar de diferença, precisamos falar de igualdade. Compreendemos tanto igualdade quanto diferença como *constructos* sociais. Afirmar isso significa dizer que aquilo que foi sendo definido na sociedade como igualdade ou diferença só tem sentido e, portanto, só pode ser compreendido na

vida social. Foi a partir da vida em sociedade que o homem foi se singularizando e, ao mesmo tempo, fazendo parte de coletivos cada vez maiores.

Elias (1993) apresenta uma análise sobre as relações entre indivíduo e sociedade e traz uma significativa contribuição para aprofundar esta compreensão: não há nada que possa singularizar o indivíduo que não seja social. Segundo o autor, a própria consciência do eu distinto é um processo social, com a necessária participação do outro.

Nesse sentido, o sentimento de pertença, que é fundamental na formação da idéia de igualdade, também é eminentemente social. Tanto igualdade como diferença, portanto, são conceitos condicionados e determinados pela vida social e ambos dependem da forma como a sociedade está organizada para serem definidos. A partir da organização social, os indivíduos vão definindo o normal, o anormal, o diferente e também os níveis de aceitação e tolerância dessas diferenças.

Assim como o sentimento de igualdade foi essencial para a formação dos grupos sociais e da organização da sociedade, a individualização pautada num processo de diferenciação foi central na constituição da identidade do modelo de homem da modernidade.

Percebe-se, portanto, que a racionalidade da modernidade lidou com a diversidade de duas formas básicas: exercendo a pressão para tornar o diferente igual, segregando o que não é normal. Dessa forma, gerou-se um discurso ambivalente sobre a diversidade, tornando esse conceito difuso e impreciso.

Na lógica moderna, as instituições sociais foram desempenhando papéis centrais na constituição deste sujeito coletivo e singular. A igreja, a escola, as prisões, os manicômios foram ajudando a consolidar e a instituir padrões de ações sociais racionalizadas, que delimitavam o normal, o igual, o diferente e o anormal, bem como as formas sociais de lidar e responder a essas diferenças.

Nesse contexto, a escola¹ obrigatória, laica e universal, instituída e consolidada em nosso modelo social, surge tendo como função ajudar no processo de pertença social dos indivíduos. Podemos afirmar que a democratização do acesso

¹ Existem algumas discussões sobre a forma como se tem empregado o termo escola. Alguns autores sugerem que em muitos casos o termo é usado como se a escola tivesse vida própria, fosse ela por si só um sujeito. Estamos levantando essa questão para marcar que quando utilizamos o termo no singular estamos nos remetendo ao modelo de escola socialmente difundido e internalizado, como instituição necessária à organização social moderna.

à escolarização está atrelada a uma necessidade de manutenção da organização social, diante da complexificação da vida em sociedade. A escola, como instituição social, passou a auxiliar no processo de homogeneização da sociedade, através da transmissão cultural, constituindo-se como uma instituição baseada em princípios que visavam a homogeneizar sua clientela e a fracionar e a hierarquizar saberes e pessoas. Buscando, por exemplo, capacitar o sujeito para o ingresso no mercado de trabalho, não só lhe possibilitando o acesso a determinados conteúdos, mas também adaptando esse sujeito de modo a adequá-lo às relações sociais exigidas nas diferentes atividades profissionais e no exercício da vida pública, conformando-o dentro de normas e padrões comuns.

No entanto, mesmo a escola tendo a função de auxiliar no processo de homogeneização social, isso não se dá sem tensão e sem contradições.

Nesse sentido, a principal contradição talvez seja a de que, para ajudar na manutenção da organização social, ela tem historicamente auxiliado no processo de diferenciação dos sujeitos. A escola tem criado, mantido, destacado e exacerbado as diferenças dos alunos, contribuindo, dessa forma, para o processo de manutenção das desigualdades sociais(BOURDIEU, 1998).

No caso da cegueira, o que identificamos é que a prática escolar, por essa incapacidade histórica de lidar com a diferença, pouco avançou no trabalho pedagógico destinado às crianças cegas. Existe um modelo padronizado de ensino que orienta também para um modelo padronizado de aprendizagem que tem a visão e a audição como portas sensoriais principais.

Esse modelo didático e curricular, que aqui podemos dizer que foi definido pelo grupo estabelecido (na perspectiva de Elias), prejudica significativamente o aprofundamento sobre os processos de aprendizagem dos alunos cegos e, em decorrência, a constituição de modelos mais adequados para o ensino.

Currículo e diferença: possibilidades de re-configuração

Na análise feita por Elias (2000), da relação entre os estabelecidos e os outsiders, encontramos a explicação de que mais do que buscar a chave para o problema da exclusão em um dos dois grupos, precisamos compreender que ela só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois grupos implicados ou a natureza de sua interdependência.

Nesse sentido, no espaço escolar, o currículo ajuda a constituir a teia na

qual as relações entre excluídos e incluídos se tece.

No caso da situação analisada por Elias, o interessante de se identificar é que não existia, seja nos estabelecidos, seja nos outsiders, características distintivas que justificassem a exclusão. Etnia, classe social, capacidades orgânicas, nenhuma das categorias clássicas de exclusão eram identificadas.

A única distinção relacionava-se ao critério de antiguidade. Com base nele, instituiu-se uma grande diferenciação de acesso ao poder.

Conforme explicita Elias(2000, p.23):

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a preconditione decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído.

Com base nessa constatação, Elias parte para uma configuração dos estabelecidos e dos outsiders, caracterizando cada um dos grupos e, obviamente sua relação.

Sobre os estabelecidos, o autor destaca que o acesso diferencial ao poder gera no grupo dos estabelecidos uma auto-imagem superior, que facilmente passa a ser entendida, inclusive, como superioridade humana.

Tal superioridade é mantida, entre outras coisas, graças a uma enorme capacidade de coesão e de carisma grupal. Conforme explicita Elias (2000, p.22):

um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos.

Claro que tal coesão é mantida pelo processo de estigmatização aos outros grupos, denominados no estudo de outsiders, alimentado por uma barreira afetiva que impossibilita a aproximação, o conhecimento e, ainda, gera o preconceito.

Elias aponta, inclusive, como no grupo as tentativas de aproximação com os outsiders são entendidas como desonra e como o sentimento de pertença no grupo dos estabelecidos é vivido, em si, como uma satisfação e um elemento de distinção superior.

Do lado dos outsiders, o acesso desigual ao poder alimenta uma auto-imagem negativa que os associa a sujeitos indignos de confiança, sujos e desordeiros. Tal imagem ajuda na pouca coesão grupal e no processo de corporificação do estigma de que a inferioridade de poder acaba sendo uma inferioridade humana. Como afirma Elias (2000, p.30), “dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa”.

Cabe-nos, portanto, perguntar em que medida a relação entre os estabelecidos e os outsiders, auxilia-nos para pensarmos as relações entre currículo, escola e cegueira?

Parte-se do pressuposto de que o currículo escolar foi organizado por uma lógica de normalidade estabelecida neste cotidiano. O ideário pedagógico de aluno normal coloca-se como o princípio curricular norteador de uma perspectiva que orienta e nutre os estabelecidos dentro do cotidiano escolar. Professores, alunos, pais, comunidade escolar, embasam sua coesão grupal na normalidade como forma distintiva e superior de se relacionar com os deficientes, ou outsiders.

Que implicações percebe-se nessa premissa? Ora, numa prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Do mesmo modo, em tal prática, o foco é exclusivo no ensino, e o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas.

Por esta lógica, o processo de ensino e aprendizagem é que precisa ser o nosso foco de análise caso se queira re-significar as diferenças na escola.

Precisa-se compreender que os princípios de homogeneização, classificação, hierarquização são princípios ainda presentes na cultura escolar e que levam a definição de quem são os outsiders do processo pedagógico. No caso da cegueira, a deficiência é entendida como uma inferioridade humana; e a didática “visual”, como o modo padrão de organização das aulas. Os professores revelam dificuldade de buscar outras formas de adaptação, justamente porque as práticas curriculares uniformizam o tratamento oferecido aos sujeitos, sendo a diferenciação procedente, entre outros aspectos, do próprio processo de uniformização das práticas curriculares levadas a efeito na sala de aula. As diferenças, conforme já apontado, são percebidas como menos, como obstáculo para a prática curricular sedimentada, sendo identificadas a partir dos princípios orientadores dessas práticas.

Questões apontadas por Elias, como coesão grupal, autopercepção e reconhecimento, são identificadas nas práticas curriculares da escola e ajudam a desenhar a idéia de normalidade e de deficiência em seu cotidiano. Assim como em Winston Parva, não se trata de inocentar um grupo ou outro, mas de perceber as características estruturais desta relação.

A compreensão da deficiência como um déficit, um determinado modo de aprender instituído como normal, a dissociação do ensino e da aprendizagem e, com isso, o deslocamento da dificuldade do processo para o aluno, fazem emergir a idéia de que existe um grupo estabelecido no cotidiano escolar e um grupo outsiders.

Como todo grupo estabelecido, estratégias de perpetuação e auto-proteção são utilizadas. Preconceitos são constituídos, discriminações são feitas. No entanto, dada à dinamicidade das interações sociais, podem também ser alteradas. Para tanto, é preciso refletir como Elias sobre o tipo de relação constituída neste contexto compreendendo, muitas vezes, que as alternativas sugeridas para o atendimento das diferenças, aí já entendidas como dos alunos, no espaço escolar, configuram-se em espaços e tempos fora da sala de aula. A diferença é expurgada e as formas de atendê-la constituem-se em nichos dentro do espaço escolar, em que, de certa forma, é possível ser diferente, mesmo que identificado como Outsiders, sem colocar em risco a ordem curricular que instituiu os Estabelecidos.

Portanto, criar outro tipo de compreensão sobre a diferença, em especial sobre a cegueira no espaço escolar, orienta para outros princípios curriculares que certamente levarão a novas configurações entre os grupos.

Talvez somente em outra configuração seja possível empreender os pressupostos pedagógicos defendidos por Vygotski no trabalho com a cegueira:

La educacions del nino ciego debe ser organizada como la educación del niño capaz de un desarrollo normal; la educación debe convertir al ciego en una persona normal, socialmente válida, y hacer desaparecer la palabra y el concepto de "deficiente" en lo que concierne al ciego. Y, por último, la ciencia contemporánea debe conceder al ciego o derecho a un trabajo social no en sus formas humillantes, filantrópicas(como se ha hecho hasta ahora), sino en formas que respondan a la auténtica esencia del trabajo, la única capaz de crear para la personalidad la necesaria posición social.(1997, p.112)

Referencias:

BOURDIEU, Pierre. 1998. NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(org.). **Pierre Bourdieu:Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes.

- ELIAS, Norbert.1993. **A sociedade dos indivíduos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- _____. & SCOTSON, J. L. 2000. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- LAHIRE, Bernard. 1997. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo, Ática
- _____. 2002. **Homem Plural**. Rio de Janeiro: Vozes.
- LUNARDI, Geovana Mendonça. 2005. **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem**. Caxambu: 28ª Reunião Anual da ANPED.
- VYGOTSKI, L.S. 1998. **Obras escogidas**. Madrid : Editorial Pedagógica. 6 v. v.5