

.....

Este artigo discute, tendo como referência a Teoria Crítica da Sociedade, a formação para a autonomia em contraposição à formação para a violência, no caso específico da educação para os indivíduos deficientes.

Palavras-Chave: Educação, Escola e Deficiência.

This article discusses, tends as reference the Critical Theory of the Society, the formation for the autonomy in opposition to the formation for the violence, in the specific case of the education for the faulty individuals.

Keywords: Education, School and Deficiency.

A Escola e os Indivíduos Deficientes: Educação para Emancipação?

Fabiany
de Cássia
Tavares Silva

Professora Assistente do
Departamento de Educação,
Câmpus de Dourados,
Doutoranda no Programa
de Estudos Pós-graduados
em Educação: História,
Política, Sociedade, da
Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo.

Para abordar o tema proposto, tomaremos como referência algumas idéias colocadas pela Teoria Crítica da Sociedade, na tentativa de propor uma argumentação frente a questão da formação para a autonomia em contraposição à formação para a violência, no caso específico da educação para os indivíduos deficientes. A emergência deste tema se deve à orientação inclusiva presente nos discursos da necessidade de uma “educação para todos”.

Na atualidade a expressão inclusão é considerada por muitos como uma questão vital para a humanidade recuperar o humano. Entretanto, parece encerrar a multifacetada transformação em curso dos nexos da existência humana, isto é, pode tanto dividir como unir divide enquanto une e, as causas da divisão são historicamente idênticas às que visavam promover a uniformidade. Podemos, certamente, entender a incrível adesão da sociedade à idéia de tornar-se inclusiva, simplesmente supondo uma fé quase ilimitada nas suas possibilidades de ser diferente do que é.

O processo histórico pelo qual a educação escolar brasileira configurou-se é, extremamente, marcado pela coexistência de dois padrões diferentes de escolarida-

de para clientela socialmente diversas. Resumidamente, um destinado à formação das elites e, outro, às camadas menos favorecidas, não concorrendo para a idéia de favorecimento desta última e, sim, de dominação social.

A escola capitalista foi erigida no princípio de que seriam asseguradas

negação de que não existem quaisquer similaridades entre os dois grupos. A diferença, neste espaço, se sustenta pela exclusão: se for deficiente não pode ser normal, e vice-versa. Esta relação tem proporcionado à escola valer-se de um esclarecimento que longe de levar a compreensão das diferenças, acaba por camuflá-las.

A identidade deficiente depende para existir de algo fora dela, a saber, de outra identidade (normal), de uma identidade que ela não é.

A ameaça da descoberta de que não somos o que pensamos ser e os outros também não, leva à desorganização. Evidentemente

as condições para que os indivíduos fossem os únicos responsáveis pela construção, tanto de seus destinos particulares quanto das práticas que iriam garantir a união desejada entre a aprendizagem e a produção. Facilmente esse compromisso é assumido com o objetivo de identificar o aprendiz confiável.

Uma das dificuldades fundamentais dessa condição é a relação educação e deficiência que, historicamente tem negado a consideração da possibilidade dos sujeitos deficientes serem diferentes, inclusive entre si. Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de ordens, de normas que não são assumidas pela própria razão do indivíduo. Esse entendimento mostra que a deficiência é uma identidade relacional.

A identidade deficiente depende para existir de algo fora dela, a saber, de outra identidade (normal), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade deficiente, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade deficiente se distingue por aquilo que ela não é. Ser um deficiente é ser um “não-normal”. Tal marcação da diferença não deixa de ter suas vantagens para a escola.

Por um lado, a aceitação da diferença entre normais e deficientes envolve a

a escola como espaço organizado, por excelência, para o aprendizado dos conteúdos produzidos pela humanidade, se volta para a defesa de seus próprios interesses vinculados aos interesses coletivos.

A obrigatoriedade da certeza do aprendizado e formação, da qual a escola se reveste, traz a necessidade de respostas rápidas, calcadas em ações que se repetem independentemente das tarefas às quais se destinam, geradora da estereotipia dos procedimentos. No entanto, essa âncora no discurso da massificação de sua população, conseqüentemente na modificação, coloca a necessidade de padronização do comportamento dos alunos, uma vez que cada vez mais “diferenças” poderão ser absorvidas/ produzidas.

Assim, a escola idealiza um tipo ideal de sujeito para a aprendizagem escolar, acabando por designar o lugar que ocupará aquele tipo que dele se distancia. Este sistema interno e “invisível” de classificação dá ordem à vida escolar, sendo afirmado nos rituais e falas. Utilizando o aluno idealizado como um modelo de como os processos de aprendizagem funcionam, ela mostra que estas relações são produzidas e reproduzidas através da clara oposição entre “nós” e “eles”.

O contato com aqueles que têm dificuldades de aprendizagem promove o estabelecimento de critérios para a discriminação quanto à competência escolar acirrando a competição, secundarizando o próprio saber. Exatamente nessa fórmula se apóia a reprodução da segregação, levando-nos a pensar que sua ocorrência passa a não depender mesmo da existência das escolas e/ou serviços especiais.

Isso sugere que a ordem escolar é mantida por meio de oposições binárias, intimamente relacionada à ordem social e produtiva. Se de fato a realidade escolar cotidiana determina a forma como se desenvolve a sua irreconciliação com o pensamento, o qual fornece as bases para a condução da própria realidade, uma pergunta cabe ser feita: que escola é essa que força a supremacia do princípio da realidade sobre o princípio do prazer? Enfatizando, ainda, que todos são livres para desfrutar de todos os prazeres que a educação configura.

Contudo, a busca pela compreensão desse conflito deve se dar dentro do contexto histórico específico em que está inserida. Os indivíduos “deficientes” são parte da cultura, constituídos e constituidores. Entretanto, ao mesmo tempo em que se reconhecem na cultura, podem também negá-la quando ela não contemplar suas razões e seus motivos.

Ao entendermos a cultura e a cultura escolar como veículos para a vida, estamos reiterando a busca pelo esclarecimento como emancipação dos deficientes. Isso implica recair sobre uma lógica de organização e formação da vida que, considera-os passíveis de alcançar um estado diverso daquele em que se encontram.

Quanto mais esclarecidos os indivíduos maiores as possibilidades de esclarecimento da sociedade. Por outro lado, é justamente essa lógica que pode aprisionar ao invés de libertar, pelo caráter de fetiche do esclarecimento como mercadoria. Mesmo diante de todo avanço tecnológico e da produção gerada pela complexificação da divisão social do trabalho, é visível a relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a devastação das naturezas interna (subjetividade) e externa (atitudes, comportamentos) dos homens.

Se a educação é subjetivação da cultura e a apropriação subjetiva da cultura é dependente das habilidades e necessidades dos indivíduos, está colocado o risco do fracasso da educação voltada para as especificidades dos deficientes. De um lado, porque são correntes as idéias de que a deficiência é um estado do qual padece alguns indivíduos; que a distinção deficiente/típico é útil e objetiva; que a educação especial é um serviço, racionalmente concebido e ordenado, para ajudar os indivíduos identificados como deficientes e, que, o progresso no campo da educação espe-

A ordem escolar é mantida por meio de oposições binárias, intimamente relacionada à ordem social e produtiva.

cial se efetua mediante a melhoria do diagnóstico, da intervenção e da tecnologia.

De outro, porque a educação para autonomia é exclusivamente limitada pelo lado subjetivo, implicando um conceito abstrato de indivíduo. Abstrato porque distante das dimensões sociais da identidade. Em outras palavras, quanto menos às condições de vida concretizam a promessa de autonomia, tanto

mais a idéia de uma educação com objetivos determinados se sustenta. Exemplificando essa relação Adorno utiliza a figura de *Ulisses* de Homero, que manipula os significados da palavra para modificar o próprio objeto de ação.

Este procedimento traz à tona a astúcia como mecanismo da autoconservação que, vive do processo que rege a relação entre a palavra e a coisa. Astúcia, portanto, é aliada do medo. Porém, para que a astúcia triunfe, Ulisses renuncia ao natural, para poder livrar-se do medo do desconhecido, optando pela imitação, negando sua própria identidade.

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. No entanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. Na instrumentalização da subjetividade reside a impossibilidade de fazermos com que nossas necessidades básicas sejam atendidas, em nome de uma democrática apropriação coletiva.

Nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos.

É precisamente no momento da valorização da produção, onde a ação eficiente quer sobre as coisas ou sobre os homens, identificadoras do indivíduo competente e produtivo como o modelo a ser seguido que, se reitera o estereótipo do “fracasso” dos deficientes e, por motivos distintos, dos pobres, dos negros, dos índios... Por outro lado, de fato, esse fracasso existe, mas pode ser atribuído à escola, uma vez que a educação instrumental não é meramente falsa. Tal

educação é forjada no pressuposto do oferecimento de condições concretas de preparação dos indivíduos para o trabalho, por meio do que se entende estar sendo solicitado pelo mercado produtivo.

Portanto, o saber esclarecido não consegue romper com a irracionalidade mítica. Para Adorno e Horkheimer, os mitos explicados pelo esclarecimento já eram produtos do próprio esclarecimento, ou melhor, as bases fundantes do próprio esclarecimento já estavam imanentemente presentes nas racionalizações mitológicas.

No processo de ensino, inúmeras informações, valores, idéias se entrecruzam ou se repelem e a situação parece se complicar quando há nas salas de aula e em outros ambientes escolares grupos diferenciáveis que, se corporificam em uma dimensão de motivações ocultas/desconhecidas. O preço dessa existência, muitas vezes, articula um ensino onde a busca pelo esclarecimento dá lugar a um conjunto oculto de valores e noções básicas que constituem as experiências e situações formativas das escolas.

A diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significado às relações escolares, mas a exploração da di-

ferença não nos diz por que os indivíduos investem em determinadas posições nem por que existe esse investimento pessoal na identidade. Nestes termos, a elaboração da aptidão à experiência, inclusive a escolar, se inscreveria em primeiro lugar na conscientização e, conseqüente, crítica dos mecanismos repressores que, resultam da castração da experiência.

Sendo assim, a racionalidade e a consciência não estariam limitadas a

parâmetros formais, mas resultariam em uma consciência não “coisificada”. A experiência constitui-se, então, como um agente da formação, mas à medida que se insere em uma estrutura de dominação que, mascara as diferenças por meio da “racionalização” perde sua capacidade formadora.

Nesse movimento o congelamento do real torna-se o mecanismo essencial do processo de ensino, pois elimina qualquer vestígio da indicação de transformação da realidade e do conhecimento escolar. A experiência escolar se constitui uma área puramente simbólica, desconectada do real. Como resultado dessa característica a escola torna-se uma agência transmissora da racionalidade instrumental. No lugar da contribuição para emancipação, o aprisionamento no formal, organizado, o qual assegura ao aluno o encontro de sua posição no sistema hierárquico.

Qual é a posição dos deficientes nesse sistema? Sem consciência do poder e da violência que exerce a escola e seu processo de ensino, aceleram as condições objetivas da desvalorização social do deficiente ao tratar a própria educação como um não-valor, pois não configuraria possibilidade de mudança de sua condição existencial.

Assim sendo, o deficiente, marginalizado sistematicamente das estruturas escolares e sociais, acaba por gerar um sentimento de impotência, uma maneira estereotipada de perceber o mundo e a si mesmo nele.

A Teoria Crítica evidencia que a condução dessa relação deve estar pautada na emancipação, a qual permite a reflexão sobre os mecanismos que mantêm os homens não emancipados e que conectam a escola à idealização de uma racionalidade estritamente instrumen-

tal. A preocupação com uma educação para emancipação deve conduzir-nos à busca pelas razões que levam os homens a cometerem atos que não condizem com a maioria social.

A inflexão em direção ao sujeito torna-se, portanto, o mecanismo que possi-

A experiência escolar se constitui uma área puramente simbólica, desconectada do real.

bilita repensar o passado liberando-o para as novas experiências. Quais seriam as ações escolares capazes de emancipar um indivíduo que está preso à rotina inexplicável, por isso segura, da escola? Com certeza ações que, ao repensarem as experiências escolares, entendessem que elas não podem ser impostas, porque assim se configurariam opressão.

É bem verdade que se pode ver a opressão e o preconceito naquele pseudo-indivíduo que entende uma prática indiferenciada como aquela onde a cobrança pelos resultados das atividades desenvolvidas por sujeitos “diferenciados” deve ser as mesmas em qualidade e produtividade dos demais “normais”, sem é claro acreditar nessa possibilidade. Ora, de uma forma ou de outra a diferença se faz presente.

A pseudo-individação, traduzida na natureza inconsciente, ao não operar a crítica dessas suposições, crenças, acaba por impedir que os indivíduos ou mesmo a educação para os “especiais” percebam aquilo que os singulariza, assumindo a responsabilidade pela sua vida. Contudo, é a falsa adesão a essas idéias que deve ser colocada em questão, pois os indivíduos são levados a acreditar em algo que é inacreditável, o que problematiza a

possibilidade de emancipação da minoridade social.

O homem parece ter desenvolvido “amor” pela sua condição de tutelado, talvez porque seria mais fácil absor-

ção diferenciada pode ser sinônimo de não-educação.

A crescente padronização dos métodos de ensino, resultado do processo de racionalização social, não visa à diferenciação, mas à igualdade diferenciada, onde o importante é que todos tenham acesso e não o que cada um pensa sobre o que está acessando. Assim, para a educação é

Pensar educação diferenciada pode ser sinônimo de não-educação.

ver os preceitos e as fórmulas desses quanto aos comportamentos que deverão ser reproduzidos, do que o exercício da auto-reflexão e da contestação. Para poder ser sujeito precisaria ser livre para usar pública e privadamente a razão. O uso privado se dá quando nos encontramos subordinados às regras e leis correspondentes à função que exercemos em uma determinada instituição. Já o uso público reside na possibilidade da crítica as regras e leis às quais nos encontramos subjugados no plano individual.

A educação, tal como a sociedade, reconhece estar elaborando uma prática pedagógica diferenciada, apenas, estando superficialmente ciente das diferenças. Porém, essa tentativa de formalizar uma prática diferenciada está presa a armadilha ideológica de se autodeterminar como aquela que, dissipará todas as práticas preconceituosas dentro ou fora da sala de aula. Com efeito, a possibilidade da construção e reprodução de atitudes fascistas no ambiente escolar, com a participação de todos os atores, não é ilusória.

Se estamos frente a uma violência que não mais se materializa somente nos fenômenos sociais de massa, mas em todos os espaços aonde sua aceitação vem preconizada de uma generalização intrínseca à racionalização das relações sócio-psicológicas, pensar edu-

a marca do idêntico que configura o individual. Na procura pela compreensão de quais são as características predominantes de uma sociedade cuja produção cultural não consegue conhecer/encontrar uma outra forma de existência que não seja a da técnica conectada à barbárie, pode estar a chave para repensarmos a formação do indivíduo.

Ao reconhecermos a hegemonia da razão instrumental sobre a razão emancipatória, entendemos que toda produção da ciência está condicionada, mesmo que inconscientemente, ao cumprimento de juízos de valores, para o bem ou mal. Tal reconhecimento facilita a consciência das conseqüências irracionais dessa racionalidade que, potencialmente, encerra a condição do exercício da verdadeira emancipação. Emancipar significa, aqui, tornar-se humanamente melhor do que éramos. Para Adorno, *as diferenças específicas dos indivíduos são tanto estigmas da pressão social como marcas da liberdade humana* (1986 p.43).

Currículo e organização escolar contêm idéias normativas sobre indivíduo e ordem social, concretizando uma sociedade “imaginada”. O indivíduo é identificado como um agente racional e a ordem social, como um sistema de restrições objetivas. Os conceitos míticos de natureza são substituídos por científicos. A fuga do indivíduo da

natureza é condição para a construção da cultura como substituta. O crescimento pessoal e o progresso social seguem lado a lado.

Ao transformar a cultura em um constructo central de nossas salas de aula e currículos focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história, estaríamos voltados para a resistência e a percepção das contradições. Para obter um resultado positivo seria preciso analisar essas questões como parte de uma interrogação mais ampla: a permanência da barbárie no interior da civilização.

A civilização secretamente preserva a barbárie pelo arquivamento da memória pela indústria cultural. A consciência da barbárie exige que nos entendamos como sujeitos potenciais e promotores de opressão. Nesta identificação, segundo Adorno, ancora-se a possibilidade do comprometimento com os indivíduos, com a aprendizagem. Esta consciência resiste à barbárie. Portanto, os sentidos da educação devem estar dirigidos à auto-reflexão crítica, como crítica da sociedade, tendo por objetivo evitar a repetição.

Para que a educação se volte para a emancipação, sinônimo de liberdade, precisa desenvolver indivíduos que se

apresentem como um outro diante do objeto introjetado, entendendo-se a si mesmo como objeto a ser refletido. Educar para emancipação é educar para a sensibilidade, para a subjetivação do objeto. Dessa forma, a primazia do objeto significaria que o sujeito é, por sua vez, objeto qualitativamente distinto e mais radical que o objeto. Enfim, não podendo ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito.

Calcado nesse objetivo, seria possível pensar as contradições inerentes à proposta de uma educação inclusiva, a partir de sua gênese histórica. Ela nasce determinada por um forte movimento de internacionalização do capital e pela busca de atitudes padronizadas e simplificadas no mundo do trabalho.

Assim, de um lado, a inclusão, em contraposição à integração, seria emancipatória, em seu objetivo de democratizar a formação. Por outro lado, o que se tem como diferença básica entre os “normais” e os “deficientes” — a reflexão — é cada vez mais dispensável pelas exigências das forças produtivas. Finalizando, mesmo na educação inclusiva parece haver um “nivelamento por baixo”, não devido à inclusão de sujeitos deficientes, mas as necessidades objetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- . *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- . & HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- AINSCOW, Mel (org.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- CROCHIK, José Leon. *Anotações em sala de aula da disciplina Teoria Crítica da Sociedade e Formação*. PUC-SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2º/2000.
- FREUD, Sigmund. *El malestar en la Cultura*. In: *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1987.