

ROSELY SOUZA LUIZ GAYOSO

**ENTRE AMOR E ÓDIO: OS DILEMAS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO LIMAR DO SÉCULO
XXI.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO
DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS.
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

Gayoso, Rosely Souza Luiz.

Pesquisa em Educação Especial: Entre Amor e Ódio: os dilemas da Educação Especial, no Limiar do Século XXI/ Rosely Souza Luiz Gayoso – Campo Grande, MS: (s.n.) 2006.

Orientador: Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ROSELY SOUZA LUIZ GAYOSO

**ENTRE AMOR E ÓDIO: OS DILEMAS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO LIMIAR DO SÉCULO
XXI.**

Dissertação apresentada como exigência final
para obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof. Dr.
David Victor-Emmanuel Tauro.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE
MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2006**

COMISSÃO JULGADORA

|

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
[Orientador]

Prof.^a Dra. Alexandra Ayache Anache

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento
Osório

Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras por contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado estendido entre as flores, voltadas para o céu. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos, até que essa rotação, inexplicavelmente abra, na parede, fendas por onde se pode passar. (Dédalo, Labirinto, apud Castoriadis, 1997, p. 10).

AGRADECIMENTOS

Posso não concordar com nenhuma das palavras que você diz, mas defenderei até a morte o direito de você dizê-las. (François-Marie Arouet – Voltaire).

A todas as pessoas da minha família que de certa forma estiveram comigo durante todo o tempo de elaboração deste trabalho.

A minha mãe que me impulsionou a ir, e que sempre confiou em mim.

Ao meu pai que apesar de não estar presente, encontra-se sempre comigo.

Agradeço também e especialmente ao meu marido César A. Gayoso, que foi por diversas vezes privado de minha presença e que sempre apostou em mim, ao meu filho Ivan L. Gayoso que me auxiliando por muitas vezes, com uma maturidade salutar.

A minha especial amiga Vera Lúcia Gomes Carbonari, que sempre esteve comigo sinalizando e digitando todas as minhas alucinações.

Ao professor David Victor-Emmanuel. Tauro, que de certa forma acreditou que eu pudesse mesmo que ainda não soubesse disto, entrar no mundo da psicanálise, não sendo psicóloga, e me conduziu ao encontro com Cornelius Castoriadis, que na verdade foi um sábio tão à frente de seu tempo, que ainda estou longe de alcançá-lo.

Ao filho que não tive o prazer de embalar, mas me colocou de maneira definitiva e amorosa no caminho da educação especial, educação esta que muda tantas vezes de nome, mas para mim é tão somente a realização profissional a ser perseguida.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar o imaginário que perpassa a educação especial, tendo como fonte de pesquisa as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, bem como, os mecanismos de defesa na constante “recusa” dos professores das classes comuns do ensino regular que recebem este grupo. Buscou-se também aporte na psicanálise para focalizar o inconsciente e as imagens cristalizadas pelo preconceito no decorrer da história, que inevitavelmente clareiam estes motivos de “recusa”, que inicialmente acontecem com os pais, depois na escola e sociedade. As dificuldades das pessoas com deficiência frente as suas próprias limitações foram pontuadas. Analisaram-se também os processos segregadores existentes e algumas considerações relativas ao movimento inclusivo são indicadas. A metodologia utilizada consistiu na análise descritiva dos dados coletados a partir da coleta bibliográfica e documental acerca do tema e objeto. Os dados indicam que os dilemas da inclusão de todas as crianças não são apenas problemas técnicos ou tecnológicos. Tanto professores quanto crianças, tanto a burocracia educacional quanto às famílias, tanto as instituições sociais que fazem as políticas públicas quanto às instituições do mercado são responsáveis para a situação atual e sua eventual transformação. Sabe-se, por enquanto, que os direitos delegados pelas políticas públicas para as pessoas com necessidades especiais não efetivam verdadeiramente, nem tão pouco proporcionam sua participação social dificultando sobremaneira sua construção psíquica.

Palavras-chaves: Escola: imaginário social: educação especial; Castoriadis.

ABSTRACT

The object of this dissertation is to analyze the imaginary perpassing special education, having for its research sources public policies for the deficient as well as the defense mechanisms in the constant refusal of common class teachers to accept deficient pupils in regular schools. An effort was made, using psychoanalysis as a theoretical reference, to focus on the unconscious and the images historically crystallized by prejudice, that inevitably clarify these motives of refusal also, initially by the parents, then school and society. Difficulties derived from the deficient's own limitations were specified. Existing segregationist positions were presented and also analyzed and some considerations on the inclusive movement were also made. The methodology used was descriptive analysis of data collected from bibliographical and documental sources on the theme and object. Data showed that the difficulties encountered by all children are not technical or technological problems. Teachers and children, the educational bureaucracy and families, public policy institutions as well as those of the market are all responsible for the current situation and its eventual transformation. For the moment it is evident that the rights delegated by public policies to special necessity persons are not truly effectuated, neither is their social participation realized creating even more difficulties for the constitution of their psyche.

Keywords: School; social imaginary; special education; Castoriadis

LISTA DE SIGLAS

APAEs – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEADA-Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DDE – Departamento de Desenvolvimento da Educação
DGEE - Departamento de Gestão de Educação Especial
DPPEE – Divisão de Políticas e Programas para Educação Especial
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MEC – Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
NEE – Necessidades educacionais especiais
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG's – Organizações não-governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
SOCIEDADE PESTALOZZI – Sociedade Pestalozzi -ONG
PNE – Portador de Necessidades Especiais
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPDF – Pessoa Portadora de Deficiência Física
PPNEE - Pessoa Portadora de Necessidades Educativas Especiais
REME – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED - Secretaria Municipal de Educação/ Campo Grande
SEESP – Secretaria de Educação Especial

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UIAP – Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciências.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. CAPÍTULO I - O PENSAMENTO DE CORNELIUS CASTORIADIS	
1. A Dimensão do Imaginário.....	20
2 Escola Imaginária que Todos Sonhamos.....	33
3 Educação Inclusiva na Perspectiva Psicanalítica.....	36
2. CAPÍTULO II – A DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DOS TEMPOS.	
1.Um Retrato da História das Pessoas com Deficiência.....	39
2. A História Educacional das Pessoas com Deficiência.....	45
3. CAPÍTULO III – OS DEFICIENTES NA ESCOLA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO DEBATE	
1. O Imaginário de Quem “Lida com Eles” e Nem Sabe Disso.....	55
2. Contextualizando os Conceitos Integração X Inclusão.....	65
3. Educação Especial e as Políticas Públicas no Brasil.....	77
4. Algumas Considerações Sobre os Documentos Apresentados.....	87
5. A Exclusão e Seus Modos Eficazes de Prosperar.....	88
4. CAPITULO IV - ENTRE AMOR E ÓDIO: OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO DO OUTRO.	
1. Os Dilemas da Educação do Outro.....	91
2. Quando do Nascimento de Uma Criança Deficiente: Luto e Desgosto.....	93
3.O Aluno com Deficiência na Concepção do Professor.....	101
4. O Ideal do Eu e o Eu Ideal: O Próprio Deficiente Frente a Sua Impotência.....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

INTRODUÇÃO

Trabalhando durante 22 anos na educação especial em Mato Grosso do Sul, dos quais, alguns na função de gestora de políticas públicas destinadas à área de educação especial, tenho presenciado um constante “apavorar” dos professores que atuam, ou melhor, que passam a atuar com alunos especiais em suas salas de aula “normais” e diante desta situação o discurso intitulado: “não sabemos lidar com eles”, tem me inquietado e estimulado a presente pesquisa.

O interesse em desenvolver estudos sobre o imaginário e os motivos da recusa empreendida pelas famílias, professores e pela pessoa com necessidades especiais frente às limitações impostas pela deficiência, se justifica numa busca pessoal, devido a minha atuação na área tanto como gestora como também como professora da disciplina de Educação Especial na graduação e pós-graduação.

Minha trajetória na educação especial teve início como professora de surdos no Centro de Atendimento aos Deficientes da Audiocomunicação CEADA, nesta época a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, nem era instituída ainda, o que fazíamos era tentar ensinar o surdo a falar, falar em português. Depois, concurrei-me na área e passei a enfrentar o discurso dos professores do ensino regular das escolas estaduais, “não sei lidar com eles”, daí como técnica da então Unidade Interdisciplinar Psicopedagógica-UIAP, pouco ou quase nada podíamos fazer, diante deste dilema.

Logo em seguida, assumimos a função de gestora de educação especial na Secretaria de Educação do Estado e nos detivemos em proporcionar cursos de formação continuada aos professores sobre esta temática, na tentativa então de proporcionar aos mesmos conhecimentos acerca desta clientela. Atualmente frente ao Departamento de Gestão de Educação Especial DGEE, da Secretaria Municipal de Educação, onde nos últimos três anos, temos oferecido cerca de 1.800 horas de cursos sobre educação especial e educação inclusiva aos professores da REME, continuamos nos deparando com o mesmo discurso anterior.

A elaboração desta pesquisa justifica-se pela minha procura no imaginário instituído¹, do entendimento dos motivos da recusa frente à deficiência pelas famílias e professores. Diante das limitações pessoais de como trabalhar, relacionar-se e até mesmo conviver com a diferença. Entender os mecanismos de defesa empreendidos por estes autores diante da sua incapacidade.

Neste trabalho, entende-se por educação especial o que determina o CNE/CEB através da Resolução nº02/2001:

Art. 3º - por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único – os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

De acordo com a Resolução acima citada, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais, os alunos que durante o processo de ensino, apresentarem:

I.dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II.dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis;

III.altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Sabemos que a inclusão das pessoas com deficiência no meio escolar é necessária, que é um caminho sem volta, sendo imperativo reconhecer o outro como outro é, acreditar que, um dia, a escola será só escola, nem especial, nem integradora ou inclusiva. “Não serão necessários adjetivos na inclusão. Será preciso sim reconhecer, que o mundo está repleto de todos parciais que precisam ser ampliados,

¹ Referenciamos o uso do termo “imaginário instituído” a partir da obra de Cornelius Castoradis [Vide bibliografia *in fine*].

dando visibilidade às diferenças e afirmando a nova tendência deste século XXI”. (Werneck, 2002 p.25).

Como compreender esta prerrogativa, tendo um sistema de ensino que busca uma pseudonormalização, onde de certa forma engessa a escola para o trabalho com a diversidade, procurando no imaginário o aluno ideal, tornando assim, tudo o que se diferencia dos padrões estabelecidos, algo de difícil entendimento e, na maioria das vezes, resultando no cruzar de braços por parte de alguns professores, calcados na afirmativa “não fomos preparados para lidar com eles”. Esta afirmativa faz parte do discurso da maioria dos professores quando são impelidos para trabalhar com alunos com deficiência.

A convivência com o diferente realmente causa medo e na hora de mudar paradigmas historicamente solidificados, a família e os professores se sentem sozinhos afinal, nossa sociedade é constituída por pessoas “normais”, não sendo normal “ser diferente”, ou seja, fugir dos padrões socialmente estabelecidos como aceitáveis. A família se confronta com o luto e estabelece mecanismos de defesa pra sobreviver a ele. O professor ora recusa, ora se justifica, frente a sua incapacidade, dizendo que “não sabem lidar com eles”, ora nega a deficiência, tratando o aluno como um vaso de planta no fundo da sala, conforme compara Carvalho (2005). A pessoa com deficiência, diante de sua própria limitação, acaba por acreditar verdadeiramente em sua incapacidade.

Estas questões estarão sendo discutidas no decorrer deste trabalho com intuito de oferecer subsídios a esta temática e também, servir de base para outras pesquisas e novos questionamentos. Tendo como relevância social na difusão do conhecimento sobre as questões acerca do imaginário das pessoas que lidam diretamente com a deficiência.

Por conta disto, busco o enfoque psicanalítico, para a compreensão deste fenômeno, tendo o cuidado de não ser tomada pela piedade, nem tão pouco de partir em busca de culpados, e sim de ver até que ponto a própria sociedade não será responsável pelos limites impostos para estas pessoas.

Creio que, ao refletir sobre as resistências experimentadas pelas pessoas com deficiência, devemos pontuar as argumentações daqueles que resistem, ou seja, analisar onde reside a resistência. Quando uma professora diz: “Não quero esse menino em minha sala, pode-se interpretar sua recusa como má-vontade, medo e, com isso, pouca colaboração na verdade, estará sendo oferecida ao sucesso em sua aprendizagem deste aluno” (Carvalho, 2000, p.29). Quando uma família diz não querer aquele filho “estragado”, na verdade o que estão desejando é o filho idealizado. Quando o próprio deficiente diz “... é culpa de Deus sermos assim”, também denota o quanto às imagens tecidas inconscientemente são fortes.

Os professores nos cursos de formação aprenderam a constituir imagens preestabelecidas de seus alunos. Quando estes meninos e meninas com deficiência deixam suas casas rumo à escola, lá encontram professores que aprenderam a dar aulas para alunos normais e então, frente à deficiência buscam num outro profissional as respostas para suas dúvidas ou tentam entregar pra outro, a responsabilidade que é sua.

Em Mato Grosso do Sul, tanto na esfera estadual, quanto municipal, as escolas encaminham Fichas de Encaminhamentos² com as “Queixas” de alunos, para avaliação psicopedagógica a serem realizadas pelas equipes da Educação Especial das Secretarias de Educação, centenas destas fichas são, ano após ano, encaminhadas na busca de que um “Outro” resolva aqueles problemas que na maioria das vezes, conforme Kassar (2004, p.55), “nem são de aprendizagem, ou de deficiências instaladas, são sim, deficiências na ensinagem”.

Estudando avaliação com o enfoque de Anache (2003), observa-se que, a avaliação depende da área em que se está atuando e da abordagem escolhida. Segundo ela, nas instituições especializadas costuma-se reduzir a avaliação apenas ao parecer do médico, para descobrir a deficiência da pessoa, com o propósito de identificar seu coeficiente de inteligência.

² As referidas Fichas são encaminhadas pelo professor da classe comum, em acordo com o orientador e supervisor escolar e são enviadas para o Departamento de Educação Especial SEMED. Os técnicos da Equipe de Educação Especial procedem ao cadastramento do caso, bem como, a avaliação psicopedagógica e encaminhamentos.

A mesma autora reforça questões relacionadas à avaliação, quando explicita o objetivo das avaliações deve estar bem claro e definido, e o diagnóstico a ser realizado deve focar as necessidades do sujeito, pois se for com fins classificatórios, ela não se justifica, e ainda, evidencia que a avaliação é processual, exigindo estudo aprofundado do sujeito, podendo os profissionais se valer ou não de instrumentos técnicos, mas tendo sempre em mente que cada pessoa demanda uma metodologia específica.

Este panorama, quando focalizado no viés da escola pública, nos permite visualizar a situação das escolas que encaminham as Fichas de Encaminhamento dos alunos com queixa de deficiência, para setores responsáveis pela avaliação de alunos especiais.

Tomando como base os anos de 2003 e 2004, um total de 87 escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação recebeu queixa de aproximadamente 2000 alunos ano³ com suspeita de deficiência. O que me incomoda particularmente, e motiva a presente pesquisa, é qual será a atuação do professor frente à descoberta? Como seu imaginário, historicamente construído, irá “lidar” com estes alunos agora que já avaliados precisam então de respostas educativas? Ou será que através do rótulo o professor poderá se eximir da responsabilidade educacional para com estes alunos?

A avaliação psicopedagógica é o primeiro passo a ser tomado pelos especialistas, para verificar se a queixa da escola realmente é consistente. Estas avaliações geralmente acontecem durante todo o ano escolar, na maioria dos casos, são encaminhados alunos que necessitam de intervenções de outros profissionais, fora do âmbito escolar. Mas não podemos deixar de evidenciar que, de acordo com Kassar apud Laplane (2004, p.56), “algumas crianças que são encaminhadas, apresentam apenas dificuldade de aprendizagem”.

As escolas esperam que este Outro, com quem ela “não sabe lidar” seja identificado, avaliado e modificado. Esta dinâmica não se esgota no diagnóstico. Muitas vezes, quando se constata que a equipe da Educação Especial não tem respostas ou não é aquela resposta que a escola gostaria de ouvir, inicia-se um

³ Dados fornecidos pela SEMED/DDE/DPPEE (2005)

processo que, de acordo com Mrech (1999, p. 37), se caracteriza pela descrença dos profissionais, ou seja, não se admitem nas escolas, os limites dos sujeitos. Isto porque é muito difícil agüentarem viver com sujeitos castrados e incompletos. O que a escola realmente deseja é repassar para alguém o seu aluno diferente “problema”.

Com relação à família a busca de encontrar no Outro a culpa pela deficiência do filho, também é real. Como também é real a busca desesperada por um diagnóstico que contradiga a realidade da deficiência. Tradicionalmente, as pessoas têm sido reduzidas a imagens, símbolos ou conceitos. Mais especificamente: os “especiais” foram historicamente classificados, rotulados, etiquetados como defeituosos, excepcionais, retardados, aleijados, educáveis, treináveis, alunos portadores de necessidades especiais. A luta da família para enfrentar a convivência com estes adjetivos é uma constante, ainda hoje.

Atualmente, nas escolas eles continuam sendo os mesmos, meninas e meninos, só que agora a etiqueta é outra: são os alunos da inclusão. Termo que, na maioria das vezes, nem a escola sabe bem o que significa, caso soubesse não os assim classificariam. Em contato com salas de aulas do ensino regular, tanto em escolas municipais, estaduais quanto particulares, tenho presenciado uma atuação do professor regente, baseada na classificação de seus alunos “estes são os que estão bem, aqueles precisam melhorar e aqueles são os alunos da inclusão...” Estes depoimentos reforçam a máxima de que inclusão não se faz por decreto. Não é desta maneira, certamente que se estará garantindo a felicidade, nem tão pouco o sucesso destes alunos especiais.

Espero que esta pesquisa seja mais uma contribuição para a compreensão de que a verdadeira inclusão da pessoa com deficiência depende de uma reconstrução social, isto é, uma grande empreitada, que não cabe somente à escola realizar. O papel fundante das famílias para constituição deste sujeito e sua própria construção psíquica não pode ser negligenciado. E que elas não são anjos nem demônios quando desejam filhos perfeitos.

De acordo com Castoriadis (1999, p.253), a convivência com o diferente esbarra em conceitos estabelecidos que estejam de alguns maneiras relacionados a registros simbólicos, estes conceitos podem envolver significações conforme

“esquemas pré-definidos - cada sociedade elabora a sua imagem do mundo natural em certa ordem que conduz a um conjunto significativo - uma cultura característica. Esta imagem do mundo se liga à imagem que cada sociedade faz de si”.

Neste caminho, Mantoan (1997, p.45), indica alguns critérios fundantes para que, a recusa do deficiente seja estabelecida socialmente;

- Pessoas com deficiências não são muito capazes, são pouco produtivas (“apêndice inúteis da sociedade”) Fernandes, 1995;
- Pessoas com deficiência são estigmatizadas; o estigma cria preconceitos que, por si, gera medo e o medo provoca ignorância e afastamento;
- Pessoas com deficiência não se encaixam nos valores da sociedade.

Com estes conceitos, buscou-se a educação individual da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)⁴, como forma de aproximação com os seres “normais”, a fim de desenvolver sua “normalidade” para melhor integrá-lo através de sua aprendizagem. “A idéia inicial foi então, a de normalizar estilo ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas deficientes” (Sasaki, 1997, p.32.).

Vivenciamos numa sociedade que ainda se esconde atrás de mitos, imagens e preconceitos e, por conseguinte exclui pessoas que apresentam diferenças. Presenciamos nesta sociedade a competitividade, onde a lei é a do mais forte, mais belo e mais capaz, tendo por conceito de capacidade o melhor desempenho e maior produtividade possível. As pessoas com deficiência têm um desempenho diferente deste esperado para a grande massa, daí então, fatalmente é fadada ao insucesso.

No cenário escolar o professor vem afirmando que precisa estar pronto para receber crianças com deficiência em sua sala; esta afirmativa me persegue há mais de 20 anos. A questão é: quando estarão prontos então? O que será necessário acontecer para que estes professores se sintam preparados? Enquanto este processo não se efetivar, meninos e meninas especiais ficarão marginais aos processos escolares e sociais.

Diante disto, temos clara a dicotomia apresentada, então, hoje sabemos que, o que impera é a semelhança não à singularidade, vemos sendo excluído realmente a

⁴ Necessidades educacionais especiais, quando se tratar dos alunos com deficiência na escola.

diferença, assim não é ao acaso que o imaginário social tenha se transformado na nossa sociedade contemporânea. Os ideais são recriados a todo o momento, o corpo ideal, a relação ideal, a família ideal, ou seja, o ideal com a concepção prévia e não mais como um processo vinculado a um contexto valorativo.

Mas a exclusão produz, ainda, efeitos econômicos, políticos, culturais. Do ponto de vista econômico, pessoas excluídas dificilmente saem da condição de dependência ou da pobreza. Constatamos, como apresentado anteriormente, que um percentual significativo da população sofre da cruel impossibilidade de ter acesso aos bens e a todos os aparatos produzidos na Pós-modernidade. Entramos numa espécie de círculo vicioso comum nos regimes capitalistas, em que a ideologia do mercado interfere na área social para se ajustar às exigências do Capitalismo contemporâneo. Sob o aspecto político, o principal efeito da exclusão está na qualidade da cidadania e da participação dos excluídos na vida política do país. A conjuntura política os coloca na condição de subalternidade, de massa de manobra, sujeitos fáceis do clientelismo, distantes da emancipação. Culturalmente, também são “vítimas” da cultura dominante, veiculada pelos meios de comunicação de massa e apenas alguns espaços como a música e as danças populares permanecem como verdadeiros focos de resistência à opressão da “norma culta”. E o modelo neoliberal em curso valoriza o econômico em detrimento do social, apesar dos slogans com que querem nos convencer do contrário (Carvalho, 2003, p. 41).

O modelo de um aluno ideal perpassa o nosso imaginário e é perseguido por todos nós professores. Estamos acostumados aos pré-conceitos, as crenças prévias de como as pessoas devem pensar e sentir. De como as mães devem ser, de como os professores devem se relacionar com seus alunos, diante destes estereótipos cresce a crença de que, o saber universal é um produto acabado e que deve ser seguido por todos.

Freud (citado por Mrech, 1999 p.9) revela que nós amamos as nossas maneiras de pensar e ser. Nós tendemos a procurar nos grupos aqueles que estejam mais próximos da nossa maneira de ver a vida, que acreditam nos mesmos valores. Valores estes cristalizados por preconceitos e que determinam os que terão sucesso e os que fracassarão. A clientela especial neste foco é fadada ao fracasso no início de seu processo escolar. A psicanálise revela que quando excluímos os outros, excluímos também a nós, é mais fácil para nós professores não aceitarmos o desconhecido, pois, o novo gera mudanças que nem sempre estamos dispostos a empreender.

Para o estudo proposto, tomaremos com aporte, alguns escritos de Freud (1973-4), Castoriadis (1982), Valle (1995), Mrech (1998), Amaral (1995), Mantoan (1997), entre outros. Visando estabelecer então um diálogo com as contribuições destes autores, esta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos assim delineados.

No capítulo I, O Pensamento de Cornelius Castoriadis, focalizamos a dimensão do imaginário com base no referencial teórico deste filósofo, resumimos os principais conceitos de sua teoria. Tratamos também da escola imaginária dos nossos sonhos, contextualizando o padrão ideal de aluno construído na trama educacional, e o dilema com o aluno real. Por fim, este capítulo oferece uma visão psicanalítica acerca de uma escola inclusiva, pontuando as diferentes formas de olhares frente à diferença.

No Capítulo II, A Deficiência Através dos Tempos, apresentamos um retrato da história da deficiência, e da educação das pessoas com deficiência, evidenciando a visão dos atores envolvidos neste cenário, buscando dar concretude ao meu objeto de pesquisa, que se constituem nas relações estabelecidas entre os pais, professores e o deficiente frente a sua condição. Evidenciando o imaginário social constituído.

No Capítulo III, Os Deficientes na Escola: Revisão Bibliográfica do Debate, o cenário escolhido é a escola, os autores as políticas públicas, os atores professores e alunos, enfocando como pano de fundo, o viés do imaginário que foi tomado a partir das imagens estabelecidas na dinâmica de relações, pois caso esta conexão não se efetive, segundo Mrech (1999, p.21), “ficamos apenas com nossa opinião na crença de que ela é certa e mais uma vez, o preconceito e o estereotipo prevalecem”.

No Capítulo IV, Entre Amor e Ódio: Os Dilemas da Educação do Outro, as relações entre a família, os professores são estabelecidas, e pontuamos também alguns mecanismos de defesa frente à deficiência apresentada. Logo a seguir apresentamos algumas **Considerações Finais**, relativas aos capítulos do trabalho.

CAPÍTULO I

O PENSAMENTO DE CORNELIUS CASTORIADIS

1. A Dimensão do Imaginário.

No reino das paixões, elas ajudam a suportar os tormentos que estas causam; elas mantêm a esperança junto ao desejo. Enquanto há desejo, se pode aceitar não ser feliz; espera-se poder sê-lo; se a felicidade nunca chega, a esperança se prolonga e o charme da ilusão dura tanto quanto a paixão que a causa... E é melhor assim, talvez. Maldito aquele que já não tem mais o que desejar! Ele perde, por assim dizer, tudo o que possui.

(Jean-Jacques Rousseau, La Nouvelle Heloise, 6ª parte, cap. (VIII))

Castoriadis nasceu em Constantinopla. Descobriu a filosofia aos 13 anos. Estudou direito, economia e filosofia em Atenas, onde também militou nas Juventudes Comunistas. Crítico do autoritarismo do Partido Comunista grego, durante a ocupação nazista aderiu ao trotskismo. Nessas primeiras atividades políticas, encontrou a idéia de autonomia que, entretanto, só viria a ser objeto de sua reflexão filosófica nos anos 60. Depois da liberação, perseguido pelos comunistas do Partido grego e malvisto pelos anticomunistas, Castoriadis emigrou para a França, aonde chegou em 1945. No ano seguinte, com Claude Lefort, fundou o grupo “Socialismo ou Barbárie”, veículo da publicação, entre 1949 e 1965, de 40 números da revista com o mesmo nome. Foi no primeiro volume que Castoriadis registrou suas críticas à sociedade russa, ao stalinismo e à burocracia.

Profissionalmente, trabalhou como economista até 1970. Pertenceu aos quadros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Como filósofo e militante político, fez a crítica da economia marxista, argumentando que, tanto nessa teoria como no sistema capitalista, a identidade atribuída ao trabalhador – a de simples executante – é a mesma. Nos anos 50, abandonou o marxismo e buscou reconstruir o socialismo, apontando para a ação autônoma do proletariado e para a autogestão operária da produção. Datam desses anos seus trabalhos sobre o conteúdo do socialismo (1955, 1957), publicados em *Socialismo ou Barbárie* (1983).

A reflexão sobre a organização revolucionária e sobre o capitalismo moderno o levou, nos anos 60, às noções de imaginário instituinte e de instituição imaginária da sociedade. A irrupção dessas idéias lhe permitiu a crítica do marxismo em seu conjunto, visto por ele como atravessado pelo modo de pensar capitalista, tanto em suas problemáticas, quanto em sua teoria e ação revolucionárias (1975).

A partir de 1963, seus escritos foram, sobretudo filosóficos. Falaram do imaginário social, da incessante e indeterminada criação social-histórica e psíquica de figuras, formas e imagens. Em 1970, passou a ter nacionalidade francesa. A partir de 1973, trabalhou profissionalmente como psicanalista. Continuou sempre com a indagação filosófica: autonomia, psicanálise, política e imaginário eram seus constantes objetos de estudo.

Segundo Tauro (2003, p. 12), existem temas que são centrais à compreensão da obra de Castoriadis: o imaginário radical, o imaginário social, a instituição imaginária, o social-histórico e a psique. Parece-nos fundante analisarmos a seguir alguns conceitos relativos à obra de Cornelius Castoriadis, tendo em vista que os referidos conceitos serão pano de fundo das considerações deste trabalho.

Em Castoriadis, o conceito chave para o entendimento do indivíduo é a psique: o fluxo de representações, ligadas a uma multiplicidade de outras representações psíquicas, capazes de auto-atividade construtiva, de criar um mundo, de instituir algo, imaginariamente.

Segundo ele, a capacidade de criar o próprio mundo, caracteriza todo ser vivo. O que diferencia o ser humano dos outros viventes é a imaginação radical, que, além de ter a capacidade de fazer ser o que não é no mundo simplesmente

físico, de se representar à sua própria maneira, é constantemente criadora, fluxo espontâneo e incontrolável de representações, de afetos e de desejos, liberado de sua finalidade biológica (1999, p.162). Castoriadis (1999, p.127), ao falar de imaginário retratado sob o ângulo de sua crise atual a crise nas sociedades; crise do imaginário social instituinte resolveu chamá-lo de “imaginário e imaginação na encruzilhada”.

Sabemos que a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras, criando as instituições. Por isto, acreditamos que qualquer apreciação da instituição estará incompleta se não incluir o exame das paixões despertadas, dos investimentos afetivos que atrai sob a forma exata, de expectativas consolidadas na multiplicidade de representações e de significados particulares adquiridos para os indivíduos e grupos, e no sentido geral que lhe concede a sociedade. Para Mrech (1999), é difícil escalar o muro do preconceito, pois, é nele que aprendemos a subir desde criança e quando, ao descermos, pularmos para o outro lado, o lado do novo, do desconhecido, da informação que amedronta.

Vimos nascer o Homem, mas também os homens, isto é, sua singularidade, aquilo que os constitui enquanto sujeitos do desejo. O inconsciente se tornou objeto de estudo; foi institucionalizado enquanto saber; foi problematizado em suas dimensões tópica, econômica, dinâmica e genética; foi formulado de maneiras diferentes por autores diversos; por pouco não ganha, em nosso imaginário, o estatuto de “órgão da alma”, com toda a carga de materialidade da expressão. De qualquer forma, parece ter se transformado numa propriedade do indivíduo: cada um tem o seu, que se localiza “dentro” dele, determinando sua maneira de ser, pensar e agir – boa razão para tratá-lo com cuidado, principalmente na tenra infância.

Tauro (1997, p.24), analisa a sociedade com o enfoque de Castoriadis, segundo ele, a sociedade se produz a partir da criação de formas e de relações sociais geradas por essa capacidade singularmente humana, a imaginação radical, o que é, ao mesmo tempo, emergência do novo tanto quanto “capacidade de existir no interior e pela posição de ‘imagens’”. Foi assim que Morin considerou essa descoberta de Castoriadis:

O repensamento próprio a Castoriadis se opera na retomada e no desenvolvimento de sua gigantesca e polimorfa cultura, que era ao mesmo tempo científica, filosófica e política. Nele, estes três domínios sempre distinguidos, jamais dissociados, tornaram-se intensamente inter-comunicantes. É neste repensamento que Castoriadis se torna pensador. O acontecimento chave do repensamento foi à descoberta em 1964-65 do “imaginário radical”. Enquanto muitos outros consideraram o imaginário como ir-realidade, eflorescência, superestrutura, Castoriadis vê no imaginário a raiz mesma, digamos melhor, na fonte mesma de tudo que se institui o se cria assim bem no psiquismo como no devir social-histórico. Não é a ‘superestrutura’, mas, ao contrário, é o que está anterior às estruturas. É a categoria que permite escapar ao determinismo e ao racionalismo para apoderar-se do que é genésico no homem e na sociedade. Morin (1989).

A noção de imaginário foi ignorada ou maltratada na história. No que tange a imaginação ela foi reconhecida primeiramente por Aristóteles que disse “a alma não pensa sem fantasmas”. São os fantasmas instituídos em nossas mentes que pretendemos reconhecer, ou ao menos localizá-los, talvez cristalizados por preconceitos e concepções pré-determinadas que, nos levam as escolhas e recusas.

Castoriadis (1999, p.130) diz que:

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais, quanto às instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-la ou substituí-la radicalmente por outra.

Para Valle (1997, p.156), a educação é forçada a ser pensada como atividade imaginária, cabendo ao “educador que olha seu aluno, cidadão do mundo de amanhã, sem saber para onde conduzi-lo, porque todas as saídas parecem, de antemão, fechadas: trabalho, igualdade social, harmonia, felicidade”. Fazer frente a esta perspectiva. Esta aí segundo ela, a crise do imaginário que, deveria mover os desejos desta instituição.

Importa delimitar o papel da imaginação em nossa relação com um Verdadeiro/Falso, Belo/Feio, Bem/Mal suposto como já dados e determinados por

outras vias, daquilo que deve ser feito, daquilo que tem valor, em sua necessidade, ou seja, em sua determinidade, nossas torrentes de preconceitos instituídos.

Diante disto, é evidenciado o imaginário não como a imagem no espelho ou no olhar do outro e sim o próprio “espelho”, e sua possibilidade. O imaginário, para Castoriadis não é imagem de é para ele criação incessante e essencialmente indeterminada de figuras/ formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Aquilo que denominamos realidade e racionalidade são seus produtos.

Ao abordarmos o imaginário, estamos tratando de coisa inventada, ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde os símbolos já disponíveis são investidos de outras significações “normais” ou “canônicas”, na verdade o imaginário se separa do real.

O imaginário radical, segundo Castoriadis (1990), se atualiza como sociedade e como história – como o social-histórico – em duas dimensões: o instituído e o instituinte. Segundo Tauro (1997, p.26), essas significações também têm uma função básica: permitir à psique humana dar sentido e significados ao mundo externo. A criação de significações é a própria instituição da sociedade: toda sociedade precisa de instituir seu próprio sentido para si e para seus membros. Assim, é impensável refletir sobre o mundo humano sem ao mesmo tempo se referir às significações imaginárias sociais ligadas a ele.

O imaginário é uma atividade dos indivíduos [imaginário radical] e da coletividade [imaginário social]. Ao contrário do que é quotidianamente entendido, o imaginário na obra de Castoriadis não é nem “fictício”, nem “especular”. Segundo ele:

[...] Aquilo que, a partir de 1964, denominei o imaginário social – termo retomado depois e utilizado um pouco a torto e a direito – é, mais genericamente, o que denomino o imaginário, nada tem a ver com as representações chamo de imaginário que circulam correntemente sob este título. Em particular, isso nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como “imaginário”: o “especular”, que, evidentemente, é apenas imagem de e imagem refletida, ou seja, reflexo, ou, em outras palavras ainda, subproduto da ontologia platônica [eidolon], ainda que os que utilizem o termo ignorem sua origem. (Castoriadis, 1990)

Então podemos considerar que o imaginário radical é, portanto, a fonte do que se dá, a cada época, como sentido indiscutível; é a capacidade do homem, a cada época e cultura, de fazer surgir como imagem "o que não foi nem é" (Castoriadis 1990, p.177); é o estrato produtor de sentido humano, onde são criados os mitos (como o de que vivemos para trabalhar) com que tecemos nossas vidas.

Sabemos que o imaginário aparece sempre como fluxo de representações, afeto e de desejo, seja no caso do indivíduo, seja no caso da sociedade; esse imaginário radical liga e galvaniza a relação entre indivíduo, sociedade e história, isto é, faz a liga entre a psique e o social-histórico.

Segundo Tauro (1997 p.35):

É imprescindível lembrar que essa noção de fluxo age tanto ao nível psicossomático quanto ao nível social-histórico, manifestando-se na relação instituinte-instituído. O caráter móvel do imaginário redonda numa outra dimensão: o psicossomático e o social-histórico são intimamente ligados um ao outro. É uma ligação não sem atrito. Em geral, estamos acostumadas a ver a dimensão psíquica ter sua atividade ocultada nos processos social-históricos criativos. Que essa dimensão psíquica não seja ausente é manifestada através dos sonhos e pesadelos, doenças e traumas, alterações imperceptíveis do imaginário social. O papel do imaginário social é crucial para a própria existência da psique e para a sobrevivência do ser-vivo. É apenas através do modo de existência social-histórico do imaginário social que a psique consegue seu sentido da vida. No final das contas, a psique só pode existir como psique socializada.

O inconsciente não cria instituições, nem leis. Ao contrário, a lei é sempre vista com hostilidade, como estranho e repressivo, como algo externo à sua vontade. Se transformados em fragmentos da sociedade instituída, os indivíduos passam a viver e a pensar na conformidade e na repetição, muitas vezes de forma bastante rígida; ficam à margem da atividade instituinte da sociedade; alimenta-se apenas do imaginário instituído; nunca interrogam o fundamento de suas crenças e das leis que os regem. Evidentemente, pode romper esse fechamento, libertar do recalque a imaginação radical. É essa capacidade que diferencia o ser humano – a de poder ser autônomo, livre do fechamento cognitivo, afetivo e desejante no qual o simples vivente permanece aprisionado (cf. 1999 d: 163).

Castoriadis vê o ser humano, inicialmente uma mônada psíquica fechada em si mesma, onipotente, ao interiorizar (ou introjetar) as significações imaginárias sociais (SIS) – elas próprias criações social-históricas. Resguardando sempre a ambivalência dos afetos inconscientes – amor e ódio – em relação aos objetos psíquicos primordiais, o que é um exemplo de que a psique nunca é inteiramente socializada, mas, sob as pressões das instituições sociais, vai sendo dominada, parte dela renuncia à onipotência e reconhece o outro. O indivíduo torna-se social, interioriza a totalidade da instituição de sua sociedade e as significações imaginárias que a organizam. Em troca, a sociedade lhe oferece um sentido para a sua vida e, quase sempre, para a sua morte (cf. 1992b, p. 162).

Já o processo de humanização–socialização, para Castoriadis, acontece quando a sociedade vive sua significação imaginárias sociais, mantendo-se rigidamente estruturada, reprimindo ou ocultando seu imaginário radical instituinte. De acordo com este autor, cada sociedade é auto-criação: cria suas significações, suas formas institucionais e suas leis. Cada uma é resultado da capacidade anônima, ou seja, do imaginário social instituinte, de criar linguagens, costumes, idéias, formas de famílias etc. (1992 p. 59). Cada uma é nesse sentido social-histórica.

Depois de criadas, as instituições sociais aparecem como dadas. Podem se tornar rígidas, sagradas, fábricas de indivíduos conformes, cujas representações psíquicas, afetos e intenções repetem as significações sociais instituídas. É assim a sociedade autônoma, fruto do poder instituinte da coletividade anônima, sociedade que “não somente sabe explicitamente que criou leis, mas que se instituiu de maneira a liberar o seu imaginário radical e a ser capaz de alterar as suas instituições, graças à sua própria atividade coletiva, reflexiva e deliberativa” (1999 p.159). Ela se auto-institui, explicita e lucidamente, embora nunca de forma total, pois o pensamento herdado e as significações instituídas sempre estão presentes. É formada por indivíduos autônomos.

Tauro (1997, p.17), afirma que não podemos imaginar a autonomia social/coletiva, sendo instituída por indivíduos heterônomos. Tampouco, podemos criar indivíduos autônomos numa sociedade heterônoma. Castoriadis afirma que, os indivíduos são primordialmente encarnações de instituições heterônomas introjetadas, que a práxis permitirá romper, então, com a heteronomia e alcançar a

autonomia da sociedade, só atingível por meio da autonomia de seus membros, que conforme Castoriadis poderá ser atingida através da psicanálise. Conclui-se então que, segundo ele, o que qualifica o estado de heteronomia de um indivíduo é ser dominado pelo inconsciente e suas pulsões. A luta para atingir a autonomia é a luta para conseguir domínio de si-mesmo, onde as regras são feitas pelo próprio indivíduo, possibilitando sua abertura a lutas para autonomia ao nível coletivo. Segundo Tauro (1997, 17), de Jacques Lacan, Castoriadis havia apreendido que “O inconsciente é o discurso do Outro”, como Castoriadis coloca:

[...] é, em grande parte, o depósito dos desígnios, dos desejos, dos investimentos, das exigências das expectativas, - significações de que o indivíduo foi objeto, desde sua concepção, e mesmo antes por parte dos que o engendraram e criaram. A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim. Esta elucidação indica de imediato à dimensão social do problema pouco importa que o Outro de que se trata no início seja o outro “estreito” parental; por uma série de articulações evidentes, o par parental remete, finalmente, à sociedade inteira e à sua história.

Assim, Castoriadis entende que a alienação não é nem a repressão das pulsões, nem o conflito entre os princípios do prazer e da realidade. Para ele o conflito se manifesta entre pulsões e realidade de um lado e a elaboração imaginária no interior do sujeito, de outro lado.

Para Freud, a psicanálise seria não apenas a pesquisa da realidade psíquica centrada na dimensão inconsciente, mas também a atividade de dois sujeitos visando, por meio da exploração dessa realidade, chegar a certa modificação de um dos sujeitos, o que corresponderia ao fim da análise. Castoriadis (1992, p.154-162), modifica a definição. Para ele, a psicanálise é uma atividade prático-poiética, isto é, criadora na qual, dois participantes são agentes. Ele esclarece:

A finalidade do processo psicanalítico já está inscrita em seus meios e suas modalidades nada de consolo ou de psicoterapia, nada de conselhos ou de intervenções na realidade, mas ênfase nas associações e sonhos do paciente, a fim de que o fluxo psíquico inconsciente possa vir à tona, intervenções interpretativas do psicanalista, devendo, progressivamente, dar lugar à auto-atividade reflexiva do paciente (Castoriadis, 1999, p.166).

Continua dizendo que, a psicanálise tem o objetivo de instaurar uma outra relação entre o sujeito reflexivo e o seu inconsciente (ou imaginário radical), o sujeito retornando sobre si mesmo e sobre as condições de seu funcionamento, interrogando-se sobre seus conteúdos particulares, seus pressupostos e fundamentos. O recalque, então, daria lugar à reflexão; a inibição, a fuga ou o agir compulsivos cederiam espaço à deliberação lúcida. Ele cita também como um outro objetivo da psicanálise o esclarecimento de uma outra relação entre as instâncias psíquicas, o Eu recebendo e admitindo conteúdos inconscientes, reconhecendo e aceitando que seus desejos nucleares, originários, nunca poderão ser realizados e que não há verdades sagradas.

O processo de socialização, que nada mais é do que a interiorização das significações imaginárias sociais instituídas, sempre se dá como observava Castoriadis, como “uma violência exercida sobre a psique ou, mais exatamente, sobre o que o autor denominava a «monôda psíquica» – o estado de fechamento originário do ser humano” (1982 p.131).

Do ponto de vista psicanalítico, a socialização implica, portanto, na renúncia à onipotência e na aceitação do outro – o que, nunca é demais dizer, jamais se realiza inteiramente, nem de uma vez por todas.

Já do social, trata-se da interiorização do que cada sociedade em particular instituiu especificamente como sentido para o mundo humano e não humano, e para sua organização. No entanto, ainda assim, a pedagogia também deveria ser a educação do recém-nascido..., comportando a inibição mínima de sua imaginação radical e o desenvolvimento máximo de sua reflexividade. ...do ponto de vista social-histórico, a pedagogia deveria educar seu sujeito de tal modo que este interiorize, e faça, portanto muito mais do que aceitar as instituições existentes, quaisquer que sejam. É claro que chegamos assim a uma antinomia aparente e a uma questão profunda e difícil. Isto nos conduz à política e ao projeto de autonomia como projeto necessariamente social, e não simplesmente individual. (1982, p.132)

O fato de que a interiorização dos valores instituídos é uma exigência para a existência do indivíduo social e da sociedade, e isto corresponde a uma violência sobre a psique, tanto quanto o fato de estes valores serem arbitrários, isto é, não estão

ligados a nenhuma norma, mas variam de sociedade para sociedade, não conduzem necessariamente à idéia de que tudo, no processo de socialização, é arbitrário, isto é, independe de nossa reflexão e decisão – tanto quanto não conduz à idéia de que não temos nada a deliberar quanto aos valores instituídos de nossa sociedade.

O problema já havia sido evocado por Platão anteriormente [ao Político], no Fédon e no Fedro: «... como é que sei o que é um ser humano antes de ter visto um ser humano? E como posso recolher a idéia de um ser humano, dizer: tudo isto são seres humanos, se já não possuo a idéia de um ser humano? Ou então: como posso buscar alguma coisa se já não sei o que busco? A resposta metafísica de Platão nos diálogos anteriores [ao Político] era a teoria da anamnese: é que, de fato, eu sempre o sei, mas este saber está enterrado, escondido, é preciso que alguém o desperte. Por isso, a gnoseo-análise de Sócrates, a maiêutica, que faz o ser humano dar à luz ao que nele não é consciente, inclusive no caso do escravo do Mênon, em que o faz dar à luz verdades que ele possuía porque as tinha visto em uma outra vida. (Castoriadis, 1982).

Este deve ser o projeto da autonomia individual, projeto cuja realização por inteiro, não pode acontecer, sem aquele da autonomia social. De acordo com Tauro (1997, p.33), não podemos contar com sujeitos autônomos numa sociedade alienada, como tampouco podemos ter autonomia social composta de um bando de sujeitos heterônomos alienados. A luta para a autonomia na instância individual psico-soma necessariamente está ligada à luta para a autonomia no mundo social-histórico.

A autonomia apenas pode ser realizada por inteira como projeto coletivo: isto é, devido à própria natureza do indivíduo: o ser humano é um conjunto de relações sociais. Logo, indivíduos autônomos pressupõem relações sociais autônomas.

Desejo que o outro seja livre, porquanto minha liberdade começa onde começa a liberdade do outro, e sozinho, posso no máximo ser ‘virtuoso na infelicidade. (Castoriadis, IIS)

Ainda citando Tauro (1997 p.38):

Nossa sociedade é uma sociedade hierarquizada, economicamente estruturada de modo desigual. À pirâmide sócio-econômica acentuada, temos enxertado relações desiguais de poder político; junto com essas formas de exploração e dominação, a sociedade sofre processos constantes de cretinização cultural. Corrupção, a falta de ética, a perda de valores contribuem para dilacerar o tecido social. Neste contexto onde a manipulação política virou regra, onde a reificação social virou prática

corrente, Frente a essas situações, as reações eventuais geram conflitos: as pessoas que levantam em luta contra processos de exploração, de dominação ou de reificação, permitindo assim a emergência de formas coletivas de protesto e de luta a favor da transformação das instituições. De um lado, devida à solidificação das instituições sociais, há uma alienação gerada, manifestada pela autonomização das instituições perante os membros da sociedade: as instituições começam a ter essa fantástica capacidade de controlar os destinos dos indivíduos, que percam controle de suas vidas. De outro lado, essas instituições trabalham via o inconsciente para dominar o indivíduo.

Se focalizarmos neste sentido a aprendizagem, o problema ontológico da existência humana e o problema epistemológico da validade do conhecimento se encontram num só dilema: como é possível a mudança, como é possível tornar-se outro, quando tudo que temos, que conhecemos é o que somos? E como é possível adquirir, passar a ser o que não se é, saber algo que não se buscou, algo que desconhecemos absolutamente?

A imaginação do ser humano, precisa ser domada, canalizada, regulada, adequando-se à vida em sociedade e também ao que chamamos de realidade, estes mecanismos são utilizados pela instituição socializar o homem, ou seja, adaptá-lo aos padrões socialmente aceitos, impondo ao mesmo, conforme Castoriadis (1999, p.132), até o que ele deverá amar ou odiar.

Dando continuidade ao pensamento de Castoriadis, “quando acontece esta socialização, a imaginação radical é, até certo ponto, sufocada em suas manifestações mais importantes, sua expressão se torna conforme e repetitiva”. Nas palavras de Castoriadis:

Nessas condições, a sociedade em seu conjunto é heterônoma. Mas heterônomos são também os indivíduos, que só aparentemente julgam por eles mesmos: de fato, julgam segundo critérios sociais. Alias, não temos muito do que nos gabar. Mesmo em nossas sociedades, uma quantidade enorme de indivíduos é de fato heterônoma, eles só julgam em função de convenções e da opinião pública. (1999, p.132).

Observamos na literatura que as sociedades nas quais se manifestam à possibilidade e a capacidade de questionar as instituições e as significações estabelecidas são ínfimas exceções na história da humanidade. O que temos vivido, na verdade, na sociedade atual é um fomentar do não reconhecimento do indivíduo, e

ao mesmo tempo em que ele se adapta cada vez mais aos ideários sociais reproduzindo a exclusão social, as suas atitudes preconceituosas em relação ao deficiente não podem ser desconsideradas.

Para compreendermos o preconceito, torna-se importante focalizarmos algumas idéias de Crochík (1997 p.11):

Embora esse seja um fenômeno também psicológico, aquilo que leva o indivíduo a ser preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização, no qual se transforma e se forma como indivíduo [...] A sua manifestação é individual, assim como responde às necessidades irracionais do indivíduo, mas surge no processo de socialização como resposta aos conflitos aí então gerados.

Segundo este autor, o processo de socialização só pode ser compreendido como decorrente da cultura e de sua história, e, como tanto o processo de socialização quanto o desenvolvimento da cultura têm ocorrido em termos de adaptação à luta para sobreviver, o preconceito surge como decorrente dos conflitos presentes nesse embate, gerando autodefesas e condutas rígidas.

Atualmente, o indivíduo regride devido às exigências sociais, cada vez mais busca ajustar à sociedade “[...] enquanto o indivíduo não se sentir seguro quanto as suas possibilidades de viver uma vida digna, precisará desenvolver mecanismos psíquicos que iludam constantemente a sua real importância frente à atual organização social. (Crochík, 1997, p.31). Com isto, concluímos que os preconceitos, não deixam de ser defesas utilizadas pelos indivíduos para se defenderem deles mesmos”.

2. Escola Imaginária, que Todos Sonham.

Para pontuarmos a escola imaginária, tomaremos como aporte teórico os escritos de Valle (1997, p.85), retratando a situação da escola atual, que segundo ela vai mal, e se vai mal também seria uma maneira de anunciar que ela poderia estar melhor e como ela poderia estar melhor; e que as proclamações de carências, tanto quanto as denúncias de ambigüidade de que foi objeto, serviram, em geral, para introduzir a reafirmação de seus valores ou projetos para sua transformação. A educação é como um espelho fiel reproduzindo com clareza o que uma sociedade é, e deseja fazer de si e o que ela afirma desejar, tanto quanto as enormes distâncias por vezes criadas dentre cada um destes termos.

Se, com efeito, até as discussões aparentemente mais banais sobre educação sempre serviram de matéria às mais profundas reflexões filosóficas e aos mais acirrados debates políticos, como se observa, ao menos desde os diálogos platônicos, é porque, ainda aí, o que está em jogo é a noção de homem que acredita ser, deseja ou se proclama ser, pretende que os outros sejam ou passem a ser. E, se a educação, de fato, lida com idéias, com valores, uma educação pública colocará necessariamente em jogo toda essa complexa rede tecida pela luta que no seio de cada sociedade se trava para proclamá-los ou negá-los, para torná-los coletivos ou para extirpá-los, para fazê-los universais ou identificá-los a um grupo restrito, para concretizá-los ou dar-lhes sobrevivência contra todas as evidências de realidade.

Conforme nos diz Castoriadis (1982 p.163):

A humanidade é aquilo que tem fome. A humanidade é aquilo que quer a liberdade não à liberdade da fome, a liberdade simplesmente, sobre a qual eles estarão de acordo em dizer que ela não tem nem pode ter “objeto” determinado em geral. A humanidade teve e tem fome de alimento, mas ela também teve fome de vestimentas e em seguida de outras vestimentas que não as do ano anterior, ela teve fome de automóveis e de televisão, fome de poder e fome de santidade, ela teve fome de ascetismo e de libertinagem, ela teve fome de místico e fome de saber racional, teve fome de amor e de fraternidade, mas também fome de seus próprios cadáveres, fome de festas e fome de tragédias, e agora parece que começa a ter fome da Lua e de planetas. É preciso uma boa dose de cretinismo para pretender que ela inventou todas essas fomes porque não conseguia comer e fazer e fazer amor suficientemente.

De acordo com Castoriadis (1997, p.158), “a escola nas sociedades ocidentais, era evidentemente uma instituição apta para efetivar o elo entre as famílias e a formação do psíquico do indivíduo”. Hoje com a desarticulação das famílias, não sendo consideradas mais como um centro formativo, onde os pais já não sabem mais o que devem permitir ou proibir a seus filhos. Neste cenário, a escola está ela própria, em crise. Todos falam na crise da educação em programas, em conteúdos, na relação pedagógica, para este autor, o aspecto essencial desta crise ninguém fala. O fato é que ninguém mais se dedica à escola e à educação enquanto tais.

Não faz muito tempo à escola era para os pais local de veneração, para as crianças um universo quase completo, para o mestre mais ou menos vocação. Hoje ela é para mestres e alunos uma corvéia instrumental, lugar do ganha-pão, presente e futuro (ou um entrave incompreensível e rejeitado), e para os pais fonte de angústia: será que os filhos conseguiram atingir os degraus que conduzem ao ingresso na universidade. O que vemos crescer é o desemprego de indivíduos com diplomas. A escola deixou de ser o local onde se faria da criança um ser humano.

Trinta anos atrás, na Grécia, a expressão tradicional ainda era “envio-te à escola para que te tornes um ser humano-anthrôpos”. O que na verdade, segundo esse autor, a escola contemporânea vem reafirmando são objetivos contraditórios, ou seja, esta escola tornou-se uma fábrica de indivíduos pré-destinados a ocupar tal ou tal lugar no aparelho de produção, através de uma seleção mecânica, precoce.

Por meio da análise do imaginário desta escola é que, poderemos iluminar suas representações, crenças e expectativas e objetivos. Nesta situação, estaremos verificando o fim das ilusões; época de “amadurecimento” e de “lucidez” na aceitação do mundo tal como nos ficou, após a hecatombe dos “sistemas de pensamento” e do total depuramento das ideologias.

Analisando historicamente a instituição escola, percebemos que através dos tempos os seus profissionais, estiveram sempre preocupados em projetos de revitalização de seus atos administrativos, dos rituais para a formação dos professores e por refletir o que a sociedade naquele momento desejava, sempre se utilizando símbolos para sua perpetuação. O professor estava acostumado a receber

valerosos títulos, por nós bem conhecidos, “tia”, “professorinha” e o aluno, este é o que carrega na sua mochila o saber, espera-se dele sempre um aprendizado uniforme, linear e modulável.

Esta tradição nos condicionou, os atores deste cenário, a repugnar o afeto, o sentimento e à imaginação. Consideramos o ato pedagógico sempre dissociado do “outro” enquanto sujeito. A emoção não faz parte do jogo escolar. Para Mrech (1999, p.75) a consequência dessa dinâmica é desastrosa, pois acaba por construir um professor que tem uma prática a-histórico dentro de um modelo que, o impossibilita de oferecer respostas diferenciadas a todos os alunos de forma que o ensino chegue a cada um da maneira que lhe é peculiar.

Castoriadis (1997, p.145), afirma que somos todos fragmentos ambulantes das instituições de nossas sociedades fragmentos complementares, suas “partes totais”, para ele a instituição produz indivíduos conforme suas normas e, estes indivíduos dado a sua construção, são obrigados a reproduzi-la. A “lei” produz os “elementos” de tal modo que o próprio funcionamento desses “elementos” incorpora, reproduz e perpetua a própria “lei”.

A crise da escola foi para muitos autores o ponto de partida para o percurso que os levou até a escola imaginária. Não faltaram estudos a respeito da escola, citações e teorias sobre os descompassos entre a história da escola e a história dos ideais sobre a escola.

A psicanálise revela que quando nós excluimos os outros, excluimos também a nós mesmos. Apenas os outros podem nos trazer outros olhares a respeito de como pensamos, sentimos, somos. Quando nós excluimos estes outros olhares, excluimos também a possibilidade de incorporar as diferenças, as discordâncias. Daí a necessidade da escola abrir seus ouvidos para as todas as falas.

Quando imputamos na escola o olhar psicanalítico, estamos na verdade procurando segundo Macedo (2002), dar um sentido para além do senso comum, ao significante “alunos que dão trabalho”, construído interpretativamente, na busca de uma aproximação com sua ordem de determinação inconsciente, de modo a abrir, para o professor, outras possibilidades de compreensão. Oportunizando a este

professor espaço para falar sobre suas angústias provocadas pelo seu ofício, sobre os obstáculos que o impedem de melhor exercer essa empreitada de lidar com o humano que deseja e aprende, e aprende porque deseja.

Consideramos o imaginário do ser humano singular. Nele está a determinação essencial (a essência) da psique humana. Esta psique é, antes de tudo, imaginação radical, na medida que é fluxo ou torrente incessante é emergência contínua. É inútil fechar os olhos ou tapar os ouvidos – haverá sempre alguma coisa.

Essa coisa se passa “dentro”: imagens, lembranças, desejos, temores, “estados da lama” surgem de modo que às vezes podemos “lógico”, salvo alguma excepcional e descontinuamente. Os elementos não são ligados entre si de maneira racional ou mesmo razoáveis, existe surgimento, existe mistura indissociável. Castoriadis (1977)

3. A Educação Inclusiva na Perspectiva Psicanalítica.

Há na educação inclusiva e na perspectiva psicanalítica a introdução de um outro olhar. Uma maneira nova da gente se ver, ver os outros e ver a educação. De se aprender a conviver com as diferenças, com as mudanças, com aquilo que está além das imagens. Uma maneira de a gente apostar no outro. Mrech. (1999p, 27).

De que olhar estamos falando? Nesta citação Mrech, nos remete o fato de que a relação dos saberes, educação e psicanálise, se tornam possível e muito proveitosa. Assim poderemos analisar a questão da igualdade na visão educativa e a diferença na visão psicanalítica. Pontuando claramente nosso lugar, na tentativa de sair da igualdade, do estabelecido, proporcionando a escuta dos desejos e da diferença. É na verdade um encontro de saberes e práticas e procedimentos.

Sabemos que as pessoas com deficiência sempre foram percebidas como desviantes, atípicos, cidadãos menores que precisam ser enclausurados (os loucos, os marginais) protegidos (pessoas com deficiência). Esta sociedade que cria, também mantém mecanismos de exclusão, desenvolvem políticas assistencialistas que, como afirma Coraggio (1996), não resolvem, por seu caráter instrumental, a natureza reprodutiva dos problemas cujos efeitos pretendem compensar, cristalizando, portanto, os padrões de exclusão e segregação.

Segundo Castoriadis (1982p, 180):

Cada sociedade elabora uma imagem do mundo fazendo um conjunto significante, onde encontram o que importa para a vida da coletividade, a própria coletividade e certa “ordem do mundo”. Esta imagem utiliza as “nervuras racionais do dado”, mas as subordinam as significações que não dependem do racional, mas do imaginário.

Nesse sentido, a instituição está inserida em uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combina em proporções e relações variáveis um componente funcional, sem o qual a sociedade não sobreviveria. Este componente imaginário, no social histórico, é criação, fazer ser, é posição na e pela instituição de formas e significações sociais. Esta escola, como instituição da sociedade, encontra sua fonte no imaginário social, assegurando o que Castoriadis denomina como “modelo identificatório final” que se caracteriza em um pólo, pela significação imaginária social, e noutro pólo, pela própria história do indivíduo, com a singularidade de sua imaginação criadora.

As pessoas com deficiência, em particular, foram historicamente discriminadas. Vítimas da rejeição ou da compaixão social estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados “normais”, cristalizou-se então a marginalização, socialmente sancionados.

Buscando aporte teórico nas reflexões de Castoriadis (2004 p, 127), relativas ao imaginário coletivo que permeia a instituição, bem como, sua apropriação e reapropriação simbólica, seus valores, suas idéias e suas práticas, verificamos que “entre o ideal e a realidade concreta, existem sombras de ideologias que suscitam novas perspectivas para compreensão do fenômeno da alienação e da elucidação”.

Ainda segundo Castoriadis (1987 p. 332):

O imaginário radical que originou uma nova atitude dos homens diante do imaginário instituído, que é a atitude auto-reflexiva dos homens sobre sua própria história e destino, é o “mesmo” imaginário que poderá ou não criar novas formas, novos eidos novas instituições sociais, que faça com

que a humanidade, como tal, reassuma aquele projeto fundado em Atenas antiga como resultado da democracia e da filosofia, o projeto de auto-instituição reflexiva deliberada sobre os destinos humanos.

Segundo Valle apud Octave Monnoni (1997), a alienação não é inerente à existência do imaginário, mas revela uma forma de relação com ele. Isto faz com que a questão da emancipação da sociedade, ou de sua alienação, possa ser pensada a partir do reconhecimento da esfera do imaginário, e não, contra ela.

Neste momento, nos arriscamos a dizer que não haverá inclusão da pessoa com deficiência se a sociedade se sentir no direito de escolher quais poderão ser inclusos. Pois agindo desta maneira, estará estabelecendo um limite de possibilidades baseada no que ela entende como normal. Só permitido a inclusão de quem se iguala ou se aproxima desse imaginário de normalidade.

O grande problema da inclusão tanto escolar como social não está a meu ver nas diferentes concepções existentes sobre o processo em si, nem nas iniciativas a serem tomadas para sua viabilização, encontra-se sim, no fato de que os indivíduos com deficiência não são entendidos como sujeitos históricos e culturalmente constituídos.

O paradigma está de fato, na concepção de homem e de mundo que delineiam as ações e orientam as formas de pensar de cada sociedade. Os caminhos para a superação destas barreiras excludentes são na verdade uma busca de sentido para a existência humana, cujo sujeito “homem”, não esteja determinado pelas suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, mas principalmente por seu modo de ser, autêntico e único. Conforme sinaliza Castoriadis (1987 p.235):

A escola deveria contribuir segundo Castoriadis, para destruir os mitos, os quais mais que o dinheiro e as armas, constituem o mais formidável obstáculo no caminho de uma reconstrução da sociedade humana. A singularidade do indivíduo deve aumentar, e não diminuir, o interesse relativo as suas maneiras de ser, ainda que fossem apenas pelo fato de que elas podem vir a abalar ou refutar, concepções sobre o “ser” colhidos em outros domínios.

CAPÍTULO II

A DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DOS TEMPOS

1. Um Retrato da História das Pessoas com Deficiência.

Os problemas sociais que envolvem os deficientes acompanham os homens desde os tempos mais remotos das civilizações. Apesar disto, muito pouco ou quase nada foi escrito pelos historiadores acerca da história destes excluídos socialmente.

Num recorte bibliográfico, enfocamos alguns pontos desta temática, que vão desde a antiguidade até nossos dias. Iniciamos nossa análise, na antiguidade, por volta do Século XII, onde já se observavam dois tipos de atitudes para com as pessoas deficientes. Uma atitude de aceitação e tolerância e outra de eliminação menosprezo ou destruição.

A deficiência foi inicialmente considerada um fenômeno metafísico, denominado pela possessão demoníaca, ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados dos seus semelhantes. Séculos de inquisição católica e posteriormente de rigidez moral e ética, da Reforma Protestante, contribuíram para que as pessoas com deficiências fossem tratadas como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e até mesmo de extermínio através da morte. O ideal de perfeição e beleza do ser humano encontra suas raízes em lugares longínquos na história da humanidade.

Platão, em A República, acentua que tudo depende da qualidade de seu povo, cada geração tem que superar a antecedente e essa é a função da educação: alcançar a excelência (Brunetto, 1999):

Um bom sistema de educação e instrução, forma indivíduos de belo natural e estes, por sua vez, graças à educação recebida, se tornam melhores que os que os procederam e, entre vantagem, têm a de engendrar filhos que os superam em mérito, como acontece entre os animais. (PLATÃO, 1958, p. 154).

A superação em méritos é a cota de cada cidadão para o aperfeiçoamento do Estado. Para que a raça se mantivesse pura e, para evitar o descontrole do número de cidadãos, Platão pede a morte de todas as crianças invalidas ou nascidas de pais muito idosos. Podemos ver aí que “a virtude quer dizer saúde, beleza, boa disposição de ânimo; vício é, pelo contrario, doença, fealdade, fraqueza” (Platão, 1959, p. 452).

Brunetto (1999) faz um questionamento em sua dissertação: - por que a cidade perfeita para Platão, Aristóteles e Licurgo, deveria ser livre de disformes, débis, fracos e mutilados. Mais adiante em seu trabalho ela responde dizendo que “os homens mutilados, disformes e deficientes, destoavam do ideal de beleza dos gregos”.

Em localidades díspares, separadas por oceanos e continentes, povos de diferentes culturas passaram para as gerações seguintes o culto à perfeição física e mental, como também a aversão à deficiência. Se as índias brasileiras abandonam seus bebês gêmeos para morrerem de inanição, logo após o parto, fizeram-no por acreditarem piamente que crianças nascidas iguais não tinham alma, portanto não poderiam viver.

Na mitologia grega, dos amores infiéis de Afrodite, duas crianças nasceram anormais, Hermafroditos e Príapo. O primeiro era filho do deus Hermes e foi criado pelas Ninfas do monte Ido.

Conta à mitologia, que Hermafrodito, um jovem de quinze anos, dotado de rara beleza, foi banhar-se numa fonte habitada pela Ninfa Sálmacis que por ele se apaixonou. Tendo investido sobre o rapaz, mas repelida por ele, fingiu-se conformada com sua recusa. Hermafrodito despiu-se e entrou na fonte. Sálmacis então, atirou-se à água e enlaçou-se ao corpo do rapaz, pedindo aos deuses que não a separassem jamais dele. Ouvida por estes, fundiu-se ao corpo do jovem, fazendo-o homem e mulher ao mesmo tempo. O segundo, Príapo, era filho de Zeus, esposo de

Hera. Esta última, enciumada da mais bela deusa do Olimpo, Afrodite, que carregava dentro de si o filho do mais poderoso dos deuses, desferiu-lhe um soco no ventre e provocou o nascimento de um deus de pênis descomunal. Temerosa da chacota dos deuses, Afrodite abandonou seu filho na mais alta montanha, onde pastores o encontraram e o criaram.

A mitologia também é usada por Brunetto (1999, p.34), quando evidencia que os mitos gregos tratavam de questões sobre o “ideal de beleza”. Ela conta a história de Hefestos, um deus grego filho de Zeus e Hera, ele nascera muito fraco, com pernas tortas muito finas. Hera com muita vergonha da figura disforme de seu filho o jogou no mar.

Percorrendo pelo caminho da história da deficiência, verificamos suas várias representações sociais, e podemos compreender que as pessoas com deficiência foram afastadas do convívio social historicamente e que no imaginário das pessoas, ainda é bastante forte a representação e a categorização generalizadas que tecem a respeito destas pessoas.

São poucas as informações encontradas sobre os tempos antigos frente à deficiência. Mas elas sempre relatam que os indivíduos que nascessem diferentes ou deficientes eram mortos, abandonados e chamados de monstruosos. E que em alguns casos eram expostos nas arenas e serviam para alegrar os homens medievais.

Nas culturas primitivas que sobreviviam da caça e da pesca, as pessoas com deficiência eram geralmente abandonadas por um considerável número de tribos. Geralmente eram largadas em ambientes agrestes e perigosos, e a morte se dava por inanição ou por ataque de animais ferozes. O estilo de vida nômade, não somente dificultava a aceitação e como também a manutenção dessas pessoas, consideradas dependentes, como todo o grupo, face aos perigos da época.

É interessante ressaltar que o abandono não acontecia homogeneamente, a todas as tribos. De acordo com Silva (1986, p.122), existia nas florestas no sul do Sudão e Congo, uma tribo muito primitiva denominada Azande. Os componentes desta tribo apesar de acreditarem em feitiçaria, não associavam aos deficientes as

intervenções sobrenaturais, as crianças anormais, com dedos adicionais nas mãos e pés eram bastante comuns, e estas tribos se orgulhavam de possuí-los.

Uma outra tribo mencionada por Silva (1986, p. 35), é a dos Xangga que vivia ao norte da Tanzânia, leste da África, vivendo em estado primitivo, esta tribo não prejudicava nem matava as pessoas deficientes, acreditavam que os maus espíritos habitavam estas pessoas e nelas arquitetavam e se deliciavam para tornar possível a todos os demais membros a normalidade.

Esta proteção não ocorria em outras tribos como a dos esquimós, entre os séculos XVII e XVIII, nos territórios Nunavut de hoje, ou como a dos índios Ajores que viviam nas regiões pantanosas entre os rios Otunkes, no Paraguai e na Bolívia. Os primeiros deixavam os deficientes por suas próprias orientações em locais propícios e próximos dos pontos onde todos sabiam ser a área de aparecimento dos ursos brancos para serem por eles devorados, os ursos brancos eram considerados sagrados pela tribo e por isto deveriam ser bem alimentados, assim sua pele também se mantinha em ótimo estado para, bem agasalharem a população. Os segundos, por sua vez, devido ao nomadismo da tribo eliminavam os recém-nascidos com deficiência.

Se as pessoas adquirissem a deficiência ao longo de suas vidas, eram enterrados vivos, às vezes por solicitações delas próprias, ou contra sua vontade. Alguns consideravam esse tipo de morte altamente desejável, pois a terra os protegeria de tudo e de todos.

A concepção de que a deficiência era um sinal de desarmonia ou obra de maus espíritos acompanhou o homem por toda a história. Para os Hebreus, por exemplo, toda deficiência, doença física ou qualquer deformação corporal significava impureza ou pecado. Esta relação com o impuro era tão forte que Moisés em seu livro Levítico (conjunto de normas e orientações para sacerdotes) pode dizer:

O homem de qualquer família de tua linhagem que tiver deformidade corporal, não oferecerá pães ao seu Deus, nem se aproximará de seu Mistério; se for cego, se cocho, se tiver nariz pequeno ou grande, ou torcido; se tiver pé quebrado ou a mão; se for corcunda. (Moisés)

Relata a história que Moisés tinha dificuldade na comunicação. Foi necessário seu irmão Araão acompanhá-lo em todas as suas horas, tanto para convencer os líderes hebreus, quanto para falar ao faraó nas horas aprazadas.

Um outro exemplo do significado estigmatizante e de desarmonia que tem acompanhado historicamente a visão da deficiência está no Código de Hamurab, presente no Museu de Louvre em Paris. Trata-se de uma coluna de vinte e cinco metros de altura de cor preta, em forma de cone e toda escrita em caracteres cuneiformes. Esta obra está dividida em quarenta e seis colunas em toda a sua volta, com três mil e seiscentas linhas escritas. É a coleção mais antiga de leis que se conhece, bem mais antiga que o Decálogo de Moisés.

Alguns destes pontos de leis indicavam como punição às amputações:

De hoje em diante... Se alguém apagar a marca de ferro em brasa de um escravo, terá seus dedos cortados. Se um médico operar um patrício com faca de bronze e causou-lhe a morte, ou abri-lhe a órbita do olho e causou-lhe a destruição, terá sua mão cortada. Se um escravo disser ao seu dono: Tu não és meu senhor, seu senhor provará que o é, e cortará sua orelha. Se um homem bater em seu pai, terá as mãos cortadas [...] Um olho por um olho e um dente por um dente. Trata-se de justiça sem piedade. Se um homem tira um olho de um patrício, também seu olho será tirado, se ele quebrou um osso de um patrício, seu braço será quebrado. As classes inferiores da sociedade, também merecem compensações. Se ele tirou o olho, ou quebrou um osso de um plebeu, ele deverá pagar uma mina de prata; se foi de um escravo, pagará metade do preço. (Moisés).

Esta prática de amputação como mecanismo de punição e estigmatização era muito comuns entre os povos antigos, conseguindo sobreviver até os dias de hoje, em algumas civilizações. Estes sinais objetivam explicitar a todos que as pessoas com tais marcas, eram criminosas, escravas ou traidoras.

Ainda com relação aos estigmas, podemos citar Goffman (1988, p.39), que definiu o estigma como sendo indicativo de uma “degenerescência”: os estigmas do mal, da loucura, da doença. Ele aponta três tipos claros de estigmas que utilizados pelo homem, estão presentes em nossa sociedade.

Em primeiro lugar, há abominações do corpo, as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca ou paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidades, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbios mentais, prisões, vícios como alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos por linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.⁵

Esse mecanismo é auto-reflexivo, ele se reflete no sujeito estigmatizado. A característica fundamental dessa situação é que o portador de um estigma é possuidor de “um traço que se impõe a ele, e acaba por afastar dele as outras pessoas, destruindo então a possibilidade de atenção para seus outros atributos”. (Goffman, 1988, p.14). Neste caso, o sujeito desacreditado acaba sendo definido, ou quase ganhando uma nova identidade, por meio da marginalização da totalidade de seus atributos.

Percorrendo agora a Idade Média, podemos observar que os indivíduos que apresentavam qualquer deformidade física possuíam poucas chances de sobrevivência, tendo em vista a concepção dominante de que essas pessoas possuíam poderes especiais, oriundos dos demônios, bruxas e/ou duendes malignos, nesta época ainda, por falta de conhecimentos mais profundos a respeito das doenças e suas causas, pela falta de educação generalizada e pelo receio do desconhecido e sobrenatural, ocorria uma verdadeira necessidade no seio do povo, e até mesmo nas classes mais abastadas, de dar aos males deformantes uma conotação diferente e misteriosa muito mais diabólica e vexatória do que qualquer outro sentido positivo.

Com o advento do Renascimento, a situação social da pessoa com deficiência, caminhou rumo à superação desta fase, a idéia predominante no imaginário social, agora é de caridade.

Na Inglaterra do século VII, o rei Henrique criou a “Lei dos Pobres”, que obrigava todos os súditos a recolherem a chamada “Taxa de Caridade” que tinha função de auxiliar os deficientes.

⁵ Estigma; notas sobre a manipulação de identidade deteriorada, p.14.

Já na França, em 1554, o “Grand Bureau des Pauvres” recolhia as contribuições dos burgueses e as destinavam para atendimentos dos amputados, cegos e deficientes. Dos séculos XIV a XVI, difundiu-se na Europa o período renascentista, com características humanistas, que buscavam o reconhecimento do valor do homem e da humanidade, com renovado interesse pela pesquisa direta na natureza. Trazendo então, grandes avanços para a reabilitação das pessoas com deficiência, pois a partir daí estudos e experiências nesta área do conhecimento começaram a ter relativo êxito. A ignorância clínica começava a ser vencida.

Em seu estudo denominado “De inventione Dialética”, Bauer, cita a história de um surdo-mudo que só se comunicava pela escrita. Este fato possibilitou Jerônimo Cardan, médico, matemático e astrólogo, questionar o princípio defendido por Aristóteles, de que o pensamento é impossível sem a palavra. Nesta mesma época o médico Joubert (1529-1582) em sua obra “Erros Populares relativos à medicina e ao Regime de Saúde” defendia o seguinte princípio de Aristóteles: “O homem é um animal social com habilidade para se comunicar com os outros homens”.

2. A História Educacional das Pessoas com Deficiência.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (Mazzotta, 2001, p.15).

Na Europa por volta do século XVII, era comum a internação destas pessoas, internando a loucura pela mesma razão que a devassidão e a libertinagem (Foucault, 2002). Os indivíduos excluídos eram alienados, separados em grupos, entre os quais, indigentes, vagabundos e mendigos, prisioneiros “pessoas ordinárias”, “mulheres caducas”, “velhas senis ou enfermas”, “velhas infantis”, pessoas epiléticas

inocentes, mal-formados e disformes, pobres bons, “moças incorrigíveis”. Foucault (2002 p, 12).

Outro autor que pontua a história da educação especial no transcorrer dos tempos é Sassaki (1999, p. 25), evidenciando que em diferentes sociedades as práticas educacionais e sociais, voltadas aos deficientes, seguiram caminhos parecidos, incluindo: a exclusão, a segregação institucional, a integração social e mais recentemente a inclusão social. Estas fases não seguem uma evolução linear, pois ainda hoje se observa práticas de exclusão e segregação direcionadas a grupos sociais, bem como propostas de inclusão sendo desenhadas em diversas regiões.

Foucault (2002, p. 36), percorrendo a história da loucura, afirma que desde o século XIV ao século XVII, a exclusão de indivíduos foi uma prática constante, isto é, a eliminação de pessoas indesejadas se tornou freqüente, pois valores éticos, morais, e o modelo médico estavam fortemente enraizados na sociedade.

Segundo o mesmo autor, a prática de retirar os deficientes do convívio social, seja enviando-os em embarcações marinhas, seja fechando-os em celas e calabouços, asilos e hospitais, era muito constante. Isto demonstra que a deficiência desde a Antiguidade, como anteriormente já foi tratada, sempre foi vista como uma desgraça que irá acompanhar o indivíduo e sua família para sempre. Por isto, pensamos se justificar a necessidade da segregação praticada então, pois assim era uma forma de não tê-los por perto exposto á delação do olhar, esta fase marcou então, o período da segregação da pessoa com deficiência em asilo em locais distantes da sociedade.

Telford (1988, p. 46), menciona que, por muito tempo às pessoas com deficiência eram enviadas às cadeias, ilhas e asilos de indigentes, tratados como doentes e afastados de suas famílias e da sociedade. Investigando o pensamento metafísico de alguns filósofos, podemos encontrar algumas idéias que se aproximam ou se afastam desse sentido. Sócrates não falava do olhar do sentido, mas do espírito. São Tomás de Aquino dizia que, o homem é um conjunto composto de alma e corpo. A alma não se subjugava ao corpo. Até para o pessimista Sartre, “o corpo é o superado... é aquilo, além do qual estou...”.

A trajetória, das pessoas com deficiências, foi marcada pela exclusão, pois elas não eram consideradas pertencentes à sociedade, eram abandonadas ou mortas. Com o decorrer da história estas pessoas passaram a serem atendidas em instituições especializadas, longe dos nossos olhares, evidenciando assim uma prática segregativa. Alguns movimentos depois da institucionalização se seguiram, em decorrência disto vimos nascer às propostas integradoras e mais recentemente inclusivas, onde serão evidenciadas em capítulo próprio.

As referências sobre educação especial consideram o século XVIII, como marco definitivo no esforço da sociedade moderna no sentido de proporcionar educação especializada, compatível com as necessidades especiais das pessoas. As primeiras escolas foram destinadas às pessoas surdas, criadas por L'Epée (1712-1789), estas escolas se difundiram pela Europa.

Já no Brasil a história da educação especial inicia-se no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento da nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a programar ações isoladas e particulares para atender às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso passar um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser um dos componentes de nosso sistema educacional.

À medida que conhecimentos na área da medicina foram sendo construídos e acumulados na história da humanidade, a deficiência passou a ser vista como doença, de natureza incurável. Tais idéias determinaram a caracterização das primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência, quais sejam a de segregação em instituições para tratamentos clínicos.

Segundo Osório (2004 p.11):

A segregação das pessoas com deficiências passa a ser a regra social referendada pela família em suas crenças, valores, angústias e frustrações, na tentativa de superar um problema calcado na doutrina cristã. O castigo, o pecado cometido, o peso, o trabalho e o sacrifício passam a justificar essa diferença, mas não possibilitam um reconhecimento, por parte dos familiares e da própria sociedade, enquanto por pessoa portadora de

deficiência que tem seus prazeres e vontades. Coletivamente são “anormais”, providos de uma “a-normatização” reguladora, assim, a reclusão e a omissão, deter e esconder, são formas de melhor adequação no interior da família e da sociedade, além de estabelecer a divisória do permitido, mas, se possível, escondido.

Neste caminho Castoriadis (1986, p.340), afirma que quando se diz que todos devem ser iguais, ainda não se disse, nem quem são esses todos, nem o que eles são. O fato, é que segundo ele, quem “decide quem são os iguais? – o que são indivíduos iguais”, esta igualdade não se resume somente em questões estéticas, mas também políticas econômicas e sociais. Senão a exigência de igualdade estaria radicalmente pervertida, no caso de referir-se apenas a “direitos” passivos. Seu significado é também, e principalmente, o de uma atividade, uma participação e uma responsabilidade iguais.

Mazzotta (1996, p. 25), divide a história da educação especial brasileira em três grandes períodos:

- De 1854 a 1956 – período marcado por iniciativas de caráter privado; onde se podem citar as primeiras instituições, que apareceram na história com o caráter segregador, considerado na época uma grande evolução, pois não estávamos matando, o cristão, estávamos tratando ou escondendo suas anomalias;
- De 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; nesta fase, parece importante evidenciar-se o surgimento da integração, que veio como forma política, de garantir o acesso dessas pessoas ao meio escolar;
- De 1993 - caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Este movimento ainda está sendo construído especialmente em países em desenvolvimento.

A luta pelos Direitos Humanos, delineou uma outra passagem que foi a luta pelos Direitos Políticos dos cidadãos. De 1964 a 1968, no meio universitário e fora dele, emergiu, no mundo todo, a defesa pelos Direitos Humanos aplicados a todos os sujeitos. Independente do fato de pertencer a uma dada raça, cor, religião, situação financeira, etc. O objetivo era que todos os sujeitos tivessem acesso e direito garantido aos mesmos parâmetros de ingresso nos processos sociais e educativos. Vindo revelar o papel estratégico que a Educação vem ocupando na manutenção, ao longo de décadas, processos estigmatizadores e cristalizados socialmente.

Em decorrência, não foi ao acaso que emergiu na França, na década de 1960, a Pedagogia Institucional ou Pedagogia Revolucionária, aquela cujas raízes se encontram no movimento Frenetiano e no grupo dos Situacionistas Internacionais que, desencadearam no mundo todo, uma nova forma de ver a cultura e a Educação. Esse conceito situacionista revela a importância de não mais focalizarmos o sujeito isoladamente. É preciso que se identifique também o contexto social - a situação ou ambiência - onde o sujeito se encontra.

O movimento mais transformador da cultura nas décadas de 1960 e 1970 foi denominado “Movimento de Desinstitucionalização Manicomial”, ou seja, da quebra das cadeias manicomiais, como lugares de atendimento e tratamento excludentes dos doentes mentais⁶.

A preocupação com a integração desta minoria marginalizada na política educacional brasileira veio ocorrer somente no final dos anos 50 e 60 no século XX, que foi um período marcado pela criação de instituições especializadas. A partir do final desta década iniciou-se o movimento de inserção das pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais (Sassaki, 1999 p 46).

A Educação Especial foi se organizando sempre de maneira assistencial, dentro de uma perspectiva segregativa e por segmentação das deficiências, fato que contribuiu para o isolamento da vida escolar e social das crianças e jovens com deficiência.

A condução das políticas brasileiras de educação especial estiveram por muito tempo, nas mesmas mãos. Essas pessoas estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas norteadoras da educação especial no Brasil.

⁶ Doença mental é quando a pessoa sofreu uma ruptura em sua estrutura de vida, passando a adquirir uma doença, que muitas vezes se dá por pressões psicológicas que atingem seu lado afetivo, como as psicoses e a esquizofrenia. Já deficiência é quando a pessoa apresenta “*dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências ou as que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas das demais pessoas demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis*”;

Quando falamos em políticas públicas, falamos de uma instituição animada por significações imaginárias. Segundo Castoriadis (1999, p.130), uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais, quanto às instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que ele denominou de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica venha transformá-la.

O ensino especial implementado tem-se orientado por abordagens educacionais que reduzidas a uma dimensão técnica de ensino, priorizam o treino do indivíduo, objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, a fim de possibilitar sua integração nos espaços sociais dos quais foi excluído em função de sua diferença (Ferreira, 1994).

Esta maneira de programar o processo educacional faz com que a educação especial se distanciasse do sistema de ensino no que se refere à sua estrutura, aos seus objetivos e ao seu funcionamento. Desde muito tempo as pessoas com alguma deficiência, vítimas de inúmeros preconceitos vêm sendo discriminadas, apesar dos avanços tecnológicos e progressos da ciência. Este fato interfere na inserção dessas pessoas junto à sociedade, no que diz respeito ao acesso à escola e ao trabalho.

Atualmente, busca-se transformar essas posturas observadas através da história das sociedades, a partir de uma proposta de educação inclusiva. A idéia central da inclusão é uma mudança na forma de entender a pessoa portadora de necessidades especiais, propiciando uma "sociedade para todos" (Sassaki, 1999, p 47).

Na verdade, não há ainda consenso sobre o que é considerado como educação inclusiva. Segundo Crochík (2002), esse conceito mal se distingue do conceito de integração escolar e reproduz as concepções anteriores. Parece-nos importante ressaltar que tal discussão, não deve ser descontextualizada do cunho sóciopolítico que denunciam a injustiça social e a essência da sociedade, que segundo este autor, manifesta na dominação política daqueles que têm o poder econômico, sobre aqueles que na luta pela sobrevivência só podem se adaptar ou

resistir e, que promove a perseguição das minorias. Preocupação que quase não aparece na proposta da educação inclusiva, até agora analisada.

Os ideários liberais perpassam toda a educação e não poderíamos deixar de comentar seus mecanismos excludentes. Com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), o apoio a PPNEE (Pessoa Portadora de Necessidades Educativas Especiais) no ensino regular e sua inserção na sociedade, visa uma revolução de valores que exige mudanças e adaptações na estrutura da sociedade e na educação.

Segundo Stainback & Stainback (1999, p. 103), a educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais precisam modificar seu funcionamento para atender a todos. O paradigma da inclusão, onde se enfatiza o processo de adequação da escola às necessidades dos alunos para que possam estudar aprender, crescer e exercer plenamente a sua cidadania. Para tanto, as escolas precisam eliminar atitudes preconceituosas, adequar seus programas, preparar os alunos e famílias e capacitar continuamente todos os profissionais que nela atuam. O que temos presenciado nas esferas municipal e estadual de Mato Grosso do Sul, nem sempre referenda esta premissa.

De acordo com as análises feitas acerca da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação, especificamente as de Demo, 1997; Saviani, 1997; Ferreira e Nunes 1997; Ferreira 1998, Kassar, 1998 e Minto, podemos considerar alguns avanços no que se refere à educação das pessoas com deficiências. Dentre elas, destaca-se a caracterização da educação especial como uma modalidade de educação escolar destinada aos educandos com necessidades especiais. Com este enfoque, reafirma-se que lugar de aprender é na escola. Este lugar privilegiado da sociedade que conta com profissionais formados para ensinar, que tem e transmite cultura, que ocupa lugar central na sociedade moderna.

A educação inclusiva, a partir de meados da década passada, passou a ser incentivada pela UNESCO e conta com a presença dos países – EUA, Inglaterra, Canadá, e dos países - Chile, Moçambique, Angola. Segundo Ainscow (1977), os países em desenvolvimento ainda estão procurando dar acesso a todos à educação, o que retarda a discussão sobre a educação inclusiva em países como o nosso.

Muitos foram os movimentos que levaram a esta proposta de educação inclusiva e temos a certeza de que ele foi fortalecido no “Congresso de Educação para Todos”, em Jontiem, na Tailândia, que tinha como propósito “a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental tornaram-se objetivos e compromissos oficiais do poder público, perante a comunidade internacional” (EFA, 2000, p.2). Este Congresso foi Convocado em conjunto pelas chefias executivas: do Fundo das Nações Unidas para a Infância – (UNICEF); do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – (PNUD); da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciências –(UNESCO); e do Banco Mundial (BIRD).

A Conferência reuniu cerca de 1.500 participantes de 155 países, cujos delegados, articulados com representantes de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONG’s examinaram em 48 mesas redondas e em sessões plenárias, os principais aspectos da Educação para Todos. Foi eleito, pela Conferência, um comitê de redação que revisou e organizou os documentos e as emendas elaboradas pelos delegados dos países. O texto, apresentado pelo encerramento da Conferência, aos dias 9 de março de 1990, representou, portanto, o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental traduz-se em compromisso em garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos.

Desse compromisso, foi natural que profissionais se mobilizassem a fim de promover as diretrizes da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessária para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva.

Outro movimento neste sentido foi a Declaração de Salamanca que reuniu então delegados de 92 governos e 25 Ongs. Teve lugar em Salamanca na Espanha em junho de 1994, sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha. O Brasil não esteve presente, por questões burocráticas internas do MEC.

Em Salamanca, foram reafirmados os direitos à educação de cada indivíduo conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Também foram resgatadas as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento que contém as regras padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com

deficiências mencionadas anteriormente. Esta Conferência propôs a adoção de Linhas de Ação em educação especial.

Segundo Carvalho (1997), como decorrência dos debates sobre a universalização da educação, reforçada nesta Declaração, pode-se dizer que há um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em escolas comuns tal como a maioria das crianças. Esta recomendação consensual levou ao conceito da escola inclusiva, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas, inclusive àquelas que possuem desvantagens severas.

A proposta de que aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam oferecidos os mesmos arranjos educacionais a que tem acesso qualquer criança, é compatível com o princípio de normalização. Outro ponto relevante da Declaração é o respeito às diferenças individuais, entendidas como características naturais dos seres humanos. Não se trata de “usar” as diferenças individuais como desculpa e desatenção da escola para com os alunos com necessidades educativas especiais. Nem, por fatalismo, aceitar que a acentuada diferença de alguns justifiquem atribuir-lhes a responsabilidade de seus insucessos e, com isso, deixar de oferecer-lhes o atendimento educacional para suas necessidades.

Em 1986, na Portaria do Centro Nacional de Educação Especial do Ministério de Educação (CENESP/MEC) nº 69, aparece uma nova nomenclatura para os então chamados "alunos excepcionais". Eles passaram a ser "portadores de necessidades educacionais especiais" –(PNEE). Mas a troca de nomes nada significou para a interpretação dos quadros de deficiência e mesmo para o enquadramento dos alunos nas nossas escolas. O Ministério da Educação - MEC incluiu nesse grupo os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e com altas habilidades, mas mesmo assim as pessoas mantêm uma relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficientes e freqüentar o ensino especial (Carvalho, 1997).

Mais recentemente, citamos a Convenção da Guatemala, que objetivou nortear as diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. Esta Convenção foi referendada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias ou complementa eventuais omissões.

Este Decreto tem sido amplamente questionado por pais, professores e técnicos da educação especial, tendo em vista a maneira radical e descontextualizada que o mesmo trata a inclusão. Nossa prática tem nos apresentado, um cenário complicado frente ao fato de que, as escolas recebem alunos que, em alguns casos ainda não demonstram condições para a aprendizagem. Anteriormente eram alunos de instituições e hoje estão sendo entregues ao ensino regular. O que nos consola é que a escola está sendo mais um instrumento para a socialização destas pessoas, e não deverá ser a única.

CAPÍTULO III

OS DEFICIENTES NA ESCOLA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO DEBATE.

1. O Imaginário de Quem Lida com Eles “e Ainda Não Sabe Disso”

Nem sempre a voz imperiosa de um mestre azedo estimulará as crianças... Aprende de boa mente a não detestar, meu neto, o freio de um velho carrancudo. Afinal, a figura de um mestre não é tão terrível. Embora pareça severo pela velhice, tenha uma voz cavernosa e sua testa enrugada ameace ásperas repreensões, não será tão desumano para quem se acostumará a vê-lo... Tu, portanto, não tenhas medo: embora a escola ecoe de muitas pancadas e o velho mestre mostre seu rosto truculento, o medo indica uma alma degenerada; nem te perturbe o clamor e o ecoar das pancadas nas primeiras horas da manhã, nem o vibrar do cabo do chicote, ou que haja muito aparato de varas ou uma pele esconda falsamente um açoite, ou vossos bancos trepidem de medo. (Manacorda 1997. p. 31).

Este quadro da escola na Antigüidade, pintado por "Ausônio, professor apaixonado por sua profissão", com o qual preparava o netinho para seu destino de aluno seria, para Manacorda, "a mais viva descrição do verdadeiro sadismo" da escola romana. "Sadismos pedagógicos" que, vindo desde os egípcios e hebreus (para quem os chicotes e varas seriam "o meio principal da instrução"), são ilustrados numa gravura antiga por um menino na escola, "um jumento condenado a rodar uma mó"; sob ele a legenda: "Trabalha, jumentinho, como eu trabalhei, e te trará vantagem!".

Na Grécia como em Roma o ódio entre mestres e alunos seria recíproco e a mitologia o ilustraria; Hércules matou Lino, seu mestre de música, quebrando um banquinho de escola em sua cabeça. Plutarco refere-se a "meninos que se gabam de bater no pedagogo". A pedagogia cristã traria, além da exigência tradicional da submissão infantil, um traço novo e característico: a de um cuidado afetuoso com as

crianças; os regulamentos das escolas cristãs começariam a prescrever: "que os mais velhos amem os mais jovens" (Bacha 1999, p. 43-48).

Na modernidade presenciamos uma escola regular⁷ que, diz não saber bem como ensinar seus alunos especiais. Presenciamos também, de acordo com Foucault, o suplício de professores e alunos frente ao cenário escolar. Vivenciamos um momento na educação em que, segundo Laplane (2004, p.19), coexistem no meio escolar duas realidades, a da escola que tem dificuldades para ensinar todos os seus alunos e, além disto, a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que, o lugar da pessoa com deficiência, ainda é fora da escola regular.

Acompanhamos também, o despojamento na educação das paixões e da sensibilidade, para se tornar um lugar de rompimentos de mitos que, segundo Castoriadis, seria seu papel fundamental. Varrida de paixões a escola acaba sendo lugar de confrontos entre o amor e ódio de seus atores, lugar de suplício segundo Foucault (1987 p.31-32):

[...] o suplício faz parte de um ritual. É um elemento da liturgia punitiva, e que obedece a duas exigências. Em relação à vítima, ele deve ser marcante: destina-se, ou pela cicatriz que deixa no corpo, ou pela ostentação de que acompanha, a tornar infame aquele que é a vítima; o suplício, mesmo se tem como função "purgar" o crime, não reconcilia; traça em torno, ou melhor, sobre o próprio corpo condenado sinais que deve se apagar; a memória dos homens, em todo o caso, guardará a lembrança da exposição, da roda, da tortura ou sofrimento devidamente constatado. E pelo lado da justiça que impõe, o suplício deve ser ostentoso deve ser considerado por todos, um pouco como seu triunfo.

Neste sentido, segundo Osório (2003, p.60), "a situação do professor materializa-se na sociedade por um conjunto de penas que, são constituídas a partir de uma quantidade de sofrimento, quando ele passa a ser responsabilizado pelo

⁷ Referimos-nos a escola regular, pois na área de educação especial, existem escolas especiais que, segundo a Resolução nº02/2001, destinam-se a prestar atendimento educacional a educandos cujo grau de comprometimento intelectual, sensorial, motor ou psíquico não favoreça sua escolarização no ensino regular.

sucesso ou fracasso da educação”. Diante deste entendimento, fica claro o despreparo do professores em “lidar com eles”, o fato se sustenta, para Bueno (1999), na ausência de políticas de formação continuada, capazes de promoverem o desenvolvimento profissional dos professores. Fazemos menção á políticas de desenvolvimento profissional, uma vez que os professores da educação básica, segundo pesquisas do autor acima citado, não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade. “A formação inicial, assim como as práticas posteriores, se desenvolveram na linha de se estabelecer uma educação para um conjunto idealizado de alunos que aprendem acompanhadas da exclusão do diferente” Mrech (1999 p.45).

O atendimento educacional aos alunos com deficiência tem sido realizado, historicamente, dentro das instituições especializadas, as quais segundo Bruno (2000, p.88), caracterizam-se por serem eminentemente assistencialistas, vinculado principalmente à promoção da saúde, aos cuidados e com propostas pedagógicas voltadas à reeducação e compensação de carências ou déficits dos alunos com deficiências.

Esta autora concorda com o fato de que, os professores do ensino regular devam receber capacitação específica para trabalhar com os alunos com deficiência, segundo ela, “os professores do ensino regular, não possuem preparo mínimo para trabalharem com essas crianças”. (Bruno, 2000 p.153).

Já para Bueno (1999, p.102), o fato de que os professores especializados em ensino especial têm pouca contribuição para o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que tem baseado e construído suas competências nas dificuldades específicas do alunado que atende. Isso ocorre, segundo ele, porque “o que caracteriza a atuação de professores de surdos, cegos, de deficientes mentais, com raras exceções, é apenas a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos dessas deficiências”.

O estar na escola regular, conforme afirma Bueno (1999, p.41), não pode ser caracterizado pela simples inserção de alunos deficientes no sistema regular de ensino, sem qualquer tipo de preparo, apoio especializado ao professor, isto pode segundo este autor, realmente gerar o fracasso da proposta e mais uma vez a

frustração destas pessoas. Na medida em que estes alunos apresentem graves defasagens, o estar na escola pode representar altos índices de repetência e evasão.

Na verdade, nos parece necessário, que seja implementado um elo de ligação entre as duas escolas, ou seja, a especial e a regular. De forma menos radical, do que nos propõe a Convenção da Guatemala e as considerações de Mantoan (2005, p.25) e Fávero (2005) ⁸, representando esta última, a Procuradoria Geral da República que participou da elaboração e publicação da Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (2004) que referenda a inclusão de Todos os alunos no ensino regular:

Defendemos um novo conceito para a Educação Especial, pois esta sempre foi vista como a modalidade de ensino que podia substituir os serviços educacionais comuns, sem qualquer questionamento a respeito da idade do aluno para quem os serviços comuns estavam sendo totalmente substituídos, por mais palatável que seja essa possibilidade, dão que muitas crianças e adolescentes apresentam diferenças bastante significativas, não podemos esquecer que esses alunos têm, como qualquer outro, direito indisponível de acesso à educação, em ambiente escolar que não seja segregado, juntamente com seus pares da mesma idade cronológica. A participação desses alunos deve ser garantida nas classes comuns para que se beneficiem desse ambiente escolar e aprendam conforme as possibilidades. (2004, p.10).

Mais do que dizer que se trata de idéia de convivência escolar entre alunos com e sem deficiência é muito benéfica para ambas às situações, a cartilha esclarece que a inclusão educacional não é só uma idéia, é um direito humano, que pode ser resumido como o simples direito de não ser recusado. Informa sobre tudo o que consta na legislação brasileira como base do direito de "todas" as crianças e adolescentes de terem acesso ao ensino fundamental, que tem como pressuposto a diversidade em sala de aula. Consta ainda que o direito ao ensino fundamental seja indisponível no tocante a crianças de 07 a 14 anos e, por isso, pode ser oposto até mesmo ao desejo dos pais. Parece-nos que é nesse ponto que residem às dificuldades de entendimento.

⁸ Revista Nova Escola

O argumento utilizado pelos professores de que seu despreparo se deve as lacunas existentes em sua formação, nos parece inconsistente, apesar de fundante, pois buscando no inconsciente instituído, nos foi possível analisar que estes motivos estão além das imagens postas, conteúdo amplamente discutido por Castoriadis em seu livro *Encruzilhadas do Labirinto II*. Então deveríamos buscar no inconsciente socialmente instituído, quais são as razões do dilema da educação especial, onde mora a recusa destes professores. Procurar compreender como a família vê este filho, tão diferente daquele, tecido durante tantos meses. E ainda analisar este sujeito, que vem sendo tecido frente as suas limitações.

Com intuito de buscar, respostas a tantos questionamentos, analisamos algumas pesquisas, que se referem a esta temática. Ou que ao menos nos avalize dizer a que corresponde esta recusa frente à deficiência.

Uma das pesquisas que nos propusemos a analisar é de Silva (2003/UNICAMP), que analisou quatro escolas que recebem alunos com deficiências, sendo que duas em São Paulo e duas em Lisboa. Ela pode concluir através da escuta aos professores que, suas relações com alunos com deficiência, foram sempre marcadas por insegurança, medo e muita expectativa. “Esses alunos são percebidos como tendo problemas emocionais e de dificuldades de relação, mostram-se indiferentes às aprendizagens acadêmicas, embora gostem de estar nas escolas”⁹

Para a maior parte dos entrevistados, os demais alunos interagem com facilidade com os que apresentam NEE, demonstrando certamente que o preconceito entre os colegas de classes, não ficam tão evidentes quanto com relação aos professores e demais profissionais da escola.

Nesta pesquisa, evidenciamos o cenário escolar, embora saibamos que estas pessoas foram e são discriminadas, conforme anteriormente pontuado, na sociedade como um todo. A rejeição ao diferente, historicamente constitui enigmas e dilemas do imaginário social.

⁹ Depoimento extraído de pesquisa realizada por Silva (2003) publicada no livro *Educação Especial do Querer ao Fazer*. Ribeiro .M.L. (org) São Paulo: Avercamp, 2003.

Constatou-se também que existem professores que rejeitam a simples possibilidade de atuar frente a alunos com NEE. Julgam-se inseguros e despreparados para tal tarefa. A aceitação dos alunos com NEE, por parte dos professores do ensino regular se pauta em uma mudança. Mudança que tem implícita a aceitação dos alunos com NEE, não apenas porque todos têm os mesmos direitos, mas porque ninguém é igual a ninguém e turmas homogêneas não existem. Segundo Ainscow (1998.) apud Silva (2003,p.59), “os professores tem dificuldades, ou não sabem planificar e gerir uma programação de aula que responda à generalidade da turma toda”.

Ainda citando a pesquisa de Silva, parece igualmente significativo, que todas as entrevistas, apontaram para as dificuldades dos professores relacionadas a sua prática pedagógica, as quais se relacionam, em primeiro lugar, com a identificação dos alunos com deficiência e depois com a planificação, gestão e avaliação das aulas e dos alunos. Percebe-se ainda, que no fundo as atitudes de rejeição são respostas, que mexem com as seguranças, verdades e medos dos entrevistados.

Finalizando a análise dos dados da pesquisa, Silva (2003, p.63) considera que a rejeição dos professores em lidar com alunos com NEE, ultrapassa a questão de formação, segundo ela, essa rejeição acaba por refletir inúmeros fatores, dentre eles “mudanças nas atitudes, na prática pedagógica, na organização e gestão da sala de aula e da própria escola, assim sendo, parece não haver dúvidas que a formação contínua dos professores é também fator preponderante”.

Consideramos que a educação inclusiva implica em um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais e que, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. No entanto, autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o fato de que:

A implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores

para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

Em relação à formação dos professores especializados em educação especial, Bueno (1999, p.74), afirma que a mesma teve início por volta do ano de 1970, onde foi incluída como disciplina no nível superior, em virtude das reformas do Parecer nº252/69-CFE, do Parecer nº292/69-CFE que estatuíram sobre a formação de professores para a educação especial. Segundo este autor, a formação em educação especial, foi incluída nos cursos de educação especial como habilitação, de um modo geral, tratando assim a formação docente como um subproduto da formação do especialista, contribuindo para que “se formassem professores para ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórica-prática mais consistente como professores do ensino fundamental e da educação infantil”.

Como diz Bueno:

Se a perspectiva da inclusão exige que se estabeleça mediação entre dificuldades específicas, potencialidades existentes e processo pedagógico é verdade que essa formação do professor especializado não está adequada às novas necessidades. Não seria mais adequada uma formação mais abrangente, que permitisse ao professor especializado atuar com os mais diferentes tipos de deficiências e, ao mesmo tempo, incorporados dentro de processos pedagógicos diversificados?

O que acontece em nome de uma proposta inclusiva de educação, é uma cobrança ao professor do ensino regular para que este atue, frente as mais diversas deficiências de seus alunos, superando conflitos, conceitos e posturas educativas, já constituídas. Para que esta proposta se solidifique efetivamente, a formação docente não deve ser relegada a planos posteriores ou a um porvir, o desafio frente a este dilema nos remete incondicionalmente ao fato da formação docente, a questões de políticas públicas e a conteúdos do imaginário social.

Nossa sociedade é realmente uma sociedade de estereótipo. Das crenças prévias, de como as pessoas devem pensar e sentir, de como as mães devem ser, de como devemos sentir, de como os professores devem se relacionar como os alunos. Através de imagens estereotipadas cria-se a crença na existência de um saber

universal. De um saber que se propõe como um produto acabado a ser seguido por todos e aqueles que são transviados a estes princípios e crenças, são realmente excluídos do processo.

É isto que temos acompanhado com relação aos alunos com deficiência que não conseguem acompanhar os conteúdos e as exigências que o ensino regular propõe o que poderia parecer um paradoxo, na verdade nos remete a reflexão, tais exigências não são cumpridas somente pelos alunos com deficiências, temos pesquisas que demonstram que os alunos ditos normais “vão também muito mal”. Os relatórios do SAEB apontam dados assustadores com relação à repetência nas primeiras séries.

Mantoan (2005, p.12) considera que a idéia de inclusão tem sido reduzida à justaposição do ensino especial ao ensino regular, carreando-se o instrumental e os especialistas da educação especial para as escolas da educação infantil, básica e média. Na melhor das hipóteses nada muda a não ser o espaço físico das aulas em algumas atividades e disciplinas curriculares continua segregando os alunos em classes especiais ou outro atendimento à parte, como é o caso de muitos escolares com deficiência mental e/ou problemas, mas severos de aprendizagem.

O conhecimento dos caminhos pedagógicos que percorremos pode ser útil aos que estavam propensos a retrair o seu. Apesar do comprometimento de todos no sentido de não excluir crianças da escola e da sociedade, há muito ainda que se fazer. Sabemos que a inclusão é um caminho sem volta e que já existem muitas experiências que estão dando certo, mas que as escolas não estão “prontas” para a inclusão e que certas condições são indispensáveis e precisam ser atendidas como um pré-requisito, entre as quais a formação dos professores. (Mantoan-2001).

Mrech (2003, p. 45), aponta para a crença na existência de um aluno ideal, que respeita as normas e consegue aprender;

Os que se afastam desse modelo são excluídos aos poucos da participação na sala de aula, e ainda a baixa expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos provenientes das camadas populares e a atribuição ao fracasso escolar a fatores extra-escolares, como a família e desnutrição, sendo que a família é considerada a

principal responsável. Evidenciando assim a tese capitalista de imputar o fracasso ao sujeito deslocado de seu meio.

Este indicador, para a autora, aparece constantemente nas pesquisas mais recentes a respeito da rede pública brasileira, onde certos aspectos têm sido continuamente ressaltados no olhar tecido pelo professor:

- Crença na existência de um aluno ideal, que respeita as normas e consegue aprender; os que se afastam desse modelo são excluídos aos poucos da participação na sala.
- Baixa expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos provenientes das camadas populares.
- Atribuição do fracasso escolar a fatores extra-escolares, como família e desnutrição, sendo a família considerada a principal responsável. Mrech (1999 p.43).

Podemos considerar que as premissas ideológicas eximem os professores da responsabilidade na produção escolar e a remete para o aluno, que historicamente vem sendo focalizado como responsável pelo próprio fracasso. Sem falar das mazelas socialmente impostas aos desviantes do sistema.

Na verdade, os que os professores solicitam sempre são cursos que os preparem para trabalhar com os alunos diferentes, “partindo do pressuposto de que existem alunos iguais”, o que eles imaginam e que os cursos lhes darão respostas de como eles deverão atuar na prática com o aluno real.

Neste sentido, temos também a contribuição de Alves (2001 p, 17):

Que com relação ao processo de produção material da escola, os educadores poderiam criar condições para destruir as fantasias e as ilusões que povoam suas cabeças e que se expressam em crenças e impressões acríticas sobre a instituição e o seu ofício. Tais fantasias e ilusões não são absurdas nem se devem a uma atitude intelectual descuidada. Elas são decorrências necessárias da divisão do trabalho, da especialização do saber.

O saber que aparece nas nossas escolas é um produto, uma imagem a ser consumida pelos sujeitos, assim não é de se assustar com a dificuldade apresentada pelos alunos em compreender o ensino, em estabelecer uma troca, de construir

realmente saberes. Para Gadotti (2001, p. 63), não existe uma “escola de educação” que nos garanta que a freqüentando obteremos educadores com numa fábrica. “A escola de educação” não é uma fábrica de educadores. Para ele, é na prática da educação que o educador se educa, ou seja, educação não se educa antes, para exercer depois a sua prática.

O importante é entendermos que não bastam que as universidades “formem” profissionais capazes para atender as diferenças, os professores devem compreender que o que importa é termos a visão da exclusão contextualizada nos recortes históricos e capitalistas da nossa sociedade, onde o que impera é a semelhança, o grupo, a padronização. A sociedade industrial contemporânea chegou a tal ponto que é possível pela primeira vez na história da humanidade, fazer a recriação da própria cultura. Vivemos numa sociedade que transforma tudo em produto, até mesmo a emoção humana.

Segundo Freud, a cultura gera um fenômeno que é a fascinação pela própria imagem apresentada no espelho. Nós amamos a nossa maneira de pensar e de ser. Nós tendemos a procurar nos grupos aqueles que estejam mais próximos da nossa maneira de ver a vida, de acreditar nos mesmos valores da mesma maneira repudiamos o contrário, aqueles que são marginais as nossas concepções, são culturalmente excluídos. Daí talvez a luz ao dilema anteriormente pontuado, “não estamos preparados para lidar com eles”, afinal, eles representam nossos medos, nossas limitações e ainda mais, representam aquilo que não temos coragem de enxergar e “lidar” em nos mesmos.

O que nós excluimos? Os seres em mudança, os seres em constante transformação, a própria educação em mudança ou a sociedade em reformulação. Conforme afirma Mrech (1999), na verdade, o que nós procuramos é a nossa imagem especular nos outros. A psicanálise indica que, as imagens e os estereótipos são fenômenos altamente carregados de crenças e afetos. São fenômenos onde a emoção domina sobre a razão. E estes contextos podem acontecer tanto no plano social como no individual.

Freud enfatiza que, somente através da psicanálise, encontramos instrumentos para repensar os contextos humanos em uma ordem maior. Ela

possibilita não apenas uma compreensão do mundo, mas captura uma lógica que se repete. Uma lógica que Freud revelou ser da ordem da pulsão, do desejo.

O que temos percebido é que este desejo, quando falamos do professor, está sufocado pelas contingências anteriormente evidenciadas de descrédito e de inércia. Sabemos que há na sociedade atual, um esvaziamento e um desinteresse pela ousadia e coragem. Somos constantemente levados, a fazer parte da massa calada e sem identidade, onde apenas reproduzimos sistemicamente as atitudes e preconceitos instituídos. O que marca o preconceito é o agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém, a ponto de termos que disfarçar o susto ou justificá-lo para atenuar a culpa de nossa reação. (Crochík, 1977, p.14).

2. Contextualizando os Conceitos Integração X Inclusão.

Os alunos com necessidades especiais não requerem integração.
Requerem educação.

Heyarty & Pocklington (1981 p.23).

Tendo como foco, o tema da educação escolar das pessoas com deficiência, marcada pelos discursos da inclusão, o presente capítulo retoma o pensamento recente das políticas de atendimento para esta clientela. Nesta linha evidenciamos aspectos de conjuntura e questões conceituais que podem auxiliar na construção de uma leitura mais crítica das conquistas e possibilidades anunciadas no discurso da inclusão plena.

Durante nosso percurso, na revisão da literatura, sobre os conceitos de integração e inclusão, verificamos que estes conceitos são largamente discutidos por diversos teóricos, cujas contribuições estaremos elencando no decorrer deste capítulo, com o objetivo de estabelecer contrapontos entre as idéias dos autores que, de maneira mais ou menos radical justificam a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular.

Segundo Ferreira (1994, p. 28), alguns autores discutem esta questão, apresentando duas abordagens do significado da *integração*: De um lado, é entendida como inserção do deficiente na forma mais completa e adequada possível dentro das instituições sociais. De outro, como tentativa de se garantir as mesmas oportunidades de desenvolvimento a todos os indivíduos, a partir de suas necessidades pessoais. Segundo a autora, é nítida a preocupação com a *integração* do deficiente a partir do primeiro enfoque. Essa postura é percebida, tanto nos discursos das políticas de atendimento nos diferentes estados e no país como um todo, quanto nos projetos das escolas e instituições especializadas.

Na integração, a inserção, da pessoa com deficiência, depende da sua capacidade de adaptar-se à escola, enquanto que, na inclusão a inserção focaliza as particularidades de cada aluno. Este discurso é imperativo para a fundamentação das práticas inclusivas dentro da escola, segundo todos os teóricos que analisam esta proposta.

Sabemos que a "integração real" das pessoas com necessidades especiais sempre foi vista, sobretudo pela sociedade e pela política pública, como algo assistencial e caritativo, basta lembrar-se um pouco de sua história no Brasil. A institucionalização da Educação Especial no Brasil tem pouco mais de três décadas.

Em termos de legislação educacional, a Educação Especial aparece pela primeira vez na LDB nº 4024/61, apontando que a educação dos excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Já na Lei nº 5692/71, foi previsto o tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados.

Mantoan escreve:

A integração traz consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deve se modificar, segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entretanto assim em um processo de constante dinamismo político social. (1997 p.235).

O conceito de integração tem se fomentado por meio de práticas de exclusão, porque geralmente a pessoa com deficiência estava obrigada a integrar-se na comunidade escolar de forma ativa. A responsabilidade era calcada sobre o que é diferente, ou seja, a ênfase recai sobre o aluno com deficiência, pois este deve integrar-se à cultura dominante. Sabemos que, existe uma grande exigência para quem não pode compartilhar os sistemas de valores dominantes.

Sobre esta questão, Werneck (1997, p.51) explica que: "... [...] a integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que têm origem no princípio de normalização". Continua explicando que normalizar não é tornar o indivíduo normal, mas é atender às suas necessidades e reconhecer o seu direito de ser diferente.

Entre estes dois sistemas de organização de ensino, existem semelhanças e diferenças. A semelhança é que ambos promovem a inserção da pessoa com necessidades educativas especiais. A diferença é que na integração, a inserção é parcial. Questiona-se que, nesta forma de inserção não ocorre à reestruturação da escola. A inclusão é a inserção total e incondicional, também chamada de sistema caleidoscópico, termo criado por educadores canadenses. Este sistema de organização de ensino exige uma transformação da escola, uma ruptura do sistema educacional (Werneck, 1997).

Na integração, a inserção depende da capacidade do aluno em adaptar-se à escola, enquanto, na inclusão, a inserção focaliza as particularidades de cada aluno. Mais do que concordâncias ou discordâncias com relação ao movimento inclusivo por parte de nós educadores, o que me parece salutar é que, de alguma maneira essas discussões deverão contribuir para a compreensão da sociedade em geral, dos direitos das pessoas e de sua singularidade, constituída na complexa trama de da convivência.

Já o conceito de inclusão aparece como uma opção que não é incompatível com a integração, mas é um movimento que vem questionar políticas, organização das estruturas escolares regulares e especiais, tendo como meta principal, não deixar ninguém fora da sala de aula. A inclusão tem um caráter de reunir alunos com e sem

dificuldades, funcionários, professores, pais, diretores, enfim, todas as pessoas envolvidas com a educação.

Neste momento, poderá ser muito útil considerá-la como um agente de mudança conceitual. Especialmente, quando defende que não basta que os alunos com NEE estejam integrados nas escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Isto significa que, as escolas devem estar “preparadas” para colher e educar todos os alunos e não somente aos considerados como “educáveis”.

Segundo Crochík (2002, p. 281), esta proposta não deve ser imposta, mas ser exaustivamente discutida, sobretudo com os professores, que são agentes importantes, embora não os únicos, da possível mudança. Este autor enfatiza que os professores devem estar convictos da sua importância, caso contrário, essa proposta não terá condições de vingar.

O principal interesse do movimento inclusivo está centrado numa forte crítica ao modelo deficitário implícito nas práticas de integração escolar. Diante destas práticas muitos alunos diagnosticados com NEE, os chamados alunos de integração, têm experimentado situações discriminatórias e segregadoras. Constatase que, para muitos alunos com deficiência, a integração em escolas e classes regulares tem legitimado um subsistema de educação especial dentro da escola comum, que tem dado lugar a formas mais sutis de segregação.

Na Educação Inclusiva o que muda não são apenas os aspectos referentes ao saber do sujeito. Ela altera também o seu sistema de crenças que, muitas vezes se torna difícil e penoso para alguns professores. Esta realidade evidencia um confronto de tendências opostas entre os adeptos da educação inclusiva e os defensores da educação especial.

Por outro lado, constatamos uma inegável mudança de postura, de concepções e atitudes por parte de educadores, pesquisadores, de agentes sociais, formadores de opinião e do público em geral. Estas mudanças se traduzem na incorporação das diferenças como atributos naturais da humanidade, no

reconhecimento e na afirmação de direitos, na abertura para inovações no campo teórico-prático e na assimilação de valores, princípios e metas a serem alcançadas.

Trata-se, portanto, de propor ações e medidas que visem assegurar os direitos conquistados, na melhoria da qualidade da educação, no investimento em uma ampla formação dos educadores, na remoção de barreiras físicas e atitudinais, na previsão e provisão de recursos materiais e humanos, entre outras possibilidades.

Nesta perspectiva, se potencializa um movimento de transformação da realidade para se conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência no sistema educacional. Justificando assim a máxima de que “a inclusão não é somente favorável aos alunos com deficiência” apontada por (Sapon-Shevin, 1999.p.69).

A inclusão desta forma fornece um contexto privilegiado para a construção de novos conhecimentos e estratégias de interação entre as pessoas, conteúdos e saberes. O “estar junto” proporciona a todos os participantes, a oportunidade de resolver problemas e contribui para a construção de novos conhecimentos e estratégias variadas. Como ilustração, podemos recorrer ao exemplo de alunos com altas habilidades, origem de conflitos cognitivos, que através da inclusão em uma sala regular, não só terão a oportunidade de construção de saberes, como também, de contribuir para a formação do outro. Nesta perspectiva, a possibilidade de conflitos aumenta na medida em que o contexto social é diversificado. Estes conflitos têm valor motivacional importante, tanto para alunos com deficiências como para os ditos normais.

Assim, como o pensamento complexo é essencial para que se produzam novidades e conhecimentos de sustentação e de defesa de uma escola para todos, os estudos culturais contemporâneos apóiam-se na discussão dos processos inclusivos escolares, onde emergem os conceitos de identidade e diferença. Onde o reconhecimento das diferentes culturas, da pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, ajuda na construção de uma nova ética escolar, que advém de consciências ao mesmo tempo individuais, sociais e, mais ainda, planetárias. O que não poderá jamais compactuar com uma educação paralela.

[...] à medida que essa idéia for, de fato, sendo concretizada, é possível que as diferenças entre educação comum e educação especial irão também diminuir. E, nessa tendência, poder-se-á chegar ao ponto em que, o que há de especial na "educação especial" e, conseqüentemente, no "currículo especial" se converta em um dos elementos de uma ação sócio-educacional global, que assegure na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessite (MAZZOTTA, 1987, p. 118).

Também não há razão para dicotomizar a educação de escolar, em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em tantos ramos, quantos forem os supostos tipos deficiência dos alunos, não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola em atender a todas as pessoas.

O desejo da homogeneidade destruiu muitas diferenças que, nós hoje consideramos valiosas, e importantes. Ao se referir, a uma cultura global e a globalização, parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política identitária, pelo reconhecimento de suas raízes, como fazem os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais. Há, pois, um sentimento de busca de raízes e de afirmação das diferenças. Diferenças que a homogeneidade não prevê nem tão pouco valoriza.

Embora a fase intermediária que estamos vivenciando, não possa ainda ser considerada como passado, o presente vê crescer e fortalecer-se com uma mentalidade mais compatível com a ética moderna: integração e direitos iguais e mais contemporaneamente a inclusão que pontua o direito à diversidade, ou seja, o respeito à diferença. Diante desta prerrogativa, a deficiência hoje começa a ser então olhada de maneira diferente, ou seja, de forma menos maniqueísta: nem herói nem vítima, nem Deus, nem demônio, nem melhor, nem pior, nem super - homem, nem animal e sim, como pessoa, um sujeito.

Parafraseando Mantoan, não temos o direito de nos colocarmos no lugar de Deuses ou Juizes e decidirmos quais são as pessoas que têm o direito de conviver em sociedade, quais serão os eleitos para compartilhar o meio escolar. O que devemos segundo ela, é refletir sobre o direito que assiste a todo o ser humano, decidir qual a melhor maneira de viver e de conviver com o outro, sem que este outro tenha que ser semelhante a nós ou ao que julgamos ser normal.

A reflexão que desponta neste momento traz o questionamento relativo à igualdade, ou seja, por que temos que ser iguais? Talvez porque fica bem mais fácil conviver com o igual, isto não incomodaria e não haveria necessidade de se auto-reconhecer perante a diversidade. Na verdade, o que o homem vê e teme é a sua própria fragilidade perante a vida, a sua própria finitude. O conflito originado do confronto do que ele é com o que ele pode vir a ser, provoca no homem toda a repulsa em relação à diferença.

Brunetto (1999, p.66), em sua dissertação¹⁰, analisando a condição de estranho coloca que, diante de uma criança mutilada, cega, surda ou com deficiência mental, deparamo-nos com o que é diferente e tal percepção inquieta-nos. Segundo ela, diante deste outro, vemos o estranho que habita em nós mesmos. Nesta citação, Brunetto busca em Freud, aporte para esta análise, pois ele afirma que, o estranho é aquele que tentamos subjugar ou exterminar. Mas diz também que este estranho só nos incomoda porque é estranhamente próximo talvez próximo demais em algum conteúdo recalcado.

Para ela, se o deficiente inquieta seu próximo, será porque ele, no caso o este próximo, enxerga na deficiência do outro seu próprio desamparo. Esta questão é analisada por Brunetto em sua dissertação “os labirintos da imagem – quem é o deficiente para aquele que o educa?”, “onde fica evidente que na maioria das vezes por medo, excluimos aquilo que não queremos ver em nós mesmos”.

Freud abordou em seu trabalho, intitulado: ‘ O estranho’ que este sujeito representa tudo aquilo que nos parece assustador, o que nos causa medo e horror, bem como, questões que não interessam à estética, diz ele, pois ela só se interessa pelo belo, atraente e sublime, as virtudes platônicas. Este autor define o estranho como uma representação insustentável, que foi recalcada e tenta retornar à consciência. Então, o “estranho não é nada novo ou alheio, é sim algo que deveria ter permanecido oculto, mas que veio à luz. E para o sujeito, o que deveria ter permanecido oculto e sempre retorna, é a angústia de castração”.

Estas considerações colocam luz em toda recusa nossa frente ao diferente. O que na verdade estamos recusando são coisas ocultas que deveriam permanecer lá, no

¹⁰ “Os labirintos da imagem: Quem é o deficiente para aquele que o educa” UFMS (1999)

escuro de nosso inconsciente. Trazer para o consciente estas imagens implica num movimento monstruoso que, na maioria das vezes não temos intenção, nem tão pouco, desejo de fazer.

Para a psicanálise, antes que o plano da consciência capture algum conteúdo já existente, há no inconsciente, um olhar que tudo registra. Um olhar prévio, que ultrapassa o próprio olhar apresentado pela consciência. Desta forma, o outro é, em primeiro lugar, sempre uma ameaça. Esse é o lugar estrutural no qual o sujeito coloca seu semelhante, o amor vindo como o apaziguador desse impulso de destruição, que temos com relação ao outro “é precisamente porque teu próximo não é digno de amor, mas pelo contrário, é teu inimigo, que deves amá-lo como a ti mesmo”. (Freud, 1976(1929) p.132). Seja ele deficiente ou não.

Com o deficiente essa ameaça fica mais evidente, às claras, como espelho à nossa castração. De acordo com a psicanálise, o deficiente é conceitualmente o que é recalcado, é a catástrofe, realizada em cada um de nós, cada sujeito é submetido à castração, dividido. Apesar de alguns sujeitos terem uma perda visual, auditiva ou um déficit intelectual, ou ainda alguma mutilação, há ainda um desamparo ao qual todo sujeito é submetido. (Brunetto, 1999 p. 80).

A consciência tem forjado, na história da humanidade, uma única forma de olhar o mundo. O que tem sido mais ainda reforçado no mundo atual, através da globalização, em função da presença maciça de um olhar industrializado. Um olhar que se tornou produto a ser vendido para os demais, a partir das leituras estabelecidas pela sociedade de massas. (Mrech, 1999).

Segundo Mantoan (1998, p. 35), os termos integração e inclusão são vocábulos que expressam situações diferentes de inserção, que, por detrás, se posicionam em execuções diferentes. Prossegue, ainda, enfatizando que integração tem sido compreendida de diversas maneiras, surgindo em função dos questionamentos quanto “[...] as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual”.

Para ela os problemas conceituais, “o desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e

preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar”. Essas são no ponto de vista da autora, as maiores barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar.

Stainback & Stainback (1999), justificam as razões para mudança do paradigma integração para inclusão, que são:

- 1) o conceito de inclusão comunica mais claramente e com maior exatidão, que todas as crianças necessitam estar incluída na vida educativa e social das escolas comuns, e na sociedade em geral, não unicamente dentro da escola comum;
- 2) o termo integração está sendo abandonado, já que implica que a meta é integrar na vida escolar e comunitária alguém ou algum grupo que está sendo certamente excluído. O objetivo básico da inclusão é não deixar ninguém fora da escola comum. Incluir tanto do ponto de vista educativo, físico, como social;
- 3) a atenção nas escolas inclusivas centra-se em como construir um sistema que inclua e esteja estruturado para fazer frente às necessidades de cada um dos alunos. Não se assume que as escolas e salas tradicionais, que estão estruturadas para satisfazer as necessidades dos chamados normais ou da maioria, sejam apropriadas e que qualquer estudante deva encaixar-se no que tenha sido desenhado para a maioria. Pelo contrário, a integração desses alunos deixa implícito que realmente estejam incluídos e participem na vida acadêmica. Nessa perspectiva, destaca-se a responsabilidade da equipe docente da escola, já que tem que se acomodar às necessidades de todos e a cada um de seus alunos; e
- 4) assim mesmo, existe uma mudança com respeito ao delineamento de ajudar somente a alunos com deficiência. O interesse centra-se agora no apoio à necessidade de cada membro da escola.

A educação inclusiva requer mais do que intenções. Necessita de ação eficaz e de uma pedagogia diferenciada, capaz de considerar as diferenças e expor os alunos a situações favoráveis de aprendizagem. Segundo Bruno (2000), incluir envolve a compreensão das necessidades básicas das pessoas, envolvendo-as nas discussões, decisões, e buscas de resolução de conflitos e problemas para uma participação cooperativa na vida escolar. Como lembra Silva (1986), “educar é convencer-se da necessidade de realizar a humanidade de cada um, pela construção da humanidade de todos”. No seu sentido mais profundo esse é um ato de solidariedade e de cooperação que se almeja.

É importante destacar novamente, que não há uma proposta única de educação inclusiva. No que se referem aos seus princípios, algumas mantêm a atenção centrada nos alunos, outras não. Segundo Ainscow (1997 p.58):

Os alunos nomeados de portadores de necessidades especiais devem ser considerados como um estímulo à criação de um ambiente mais rico e diversificado. Combate-se, portanto a homogeneização das classes escolares, que tem em vista as competências cognitivas, motoras e sensoriais dos alunos. Visa-se também o desenvolvimento do currículo pela classe e não dos alunos individualmente considerado, o que envolve a utilização de recursos em geral, pouco usados como o aprendizado por pares, o trabalho cooperativo, atividade esta que a literatura de psicologia social indica ser também importante no combate ao preconceito. Os professores devem trabalhar em conjunto no planejamento e desenvolvimento das atividades escolares, trocando experiências e refletindo sobre elas. A improvisação dos professores é necessária, tendo em vista as necessidades que surgem. Assim, o planejamento das atividades deve ter alguma flexibilidade. E por último cito a cultura escolar, que obviamente deve ser favorável a este tipo de ensino.¹¹

Diante desta análise, podemos constatar que, o papel que hoje atribuímos aos profissionais como fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicólogos dentro da escola, também deve ser alterado. Segundo Ainscow (1997, p.75), toda ação educativa deve estar centrada mais nas dificuldades específicas das crianças.

Houve um tempo em que, os especialistas em educação especial se recusavam em até mesmo encaminhar os alunos para estes profissionais, com o discurso de que “isso é lá com a saúde” e os alunos com dificuldades “patológicas”, como de troca fonêmica, por exemplo, reprovavam ano após ano, por escreverem em suas provas da maneira como falavam, ou seja, “errado”.

É importante evidenciar que na proposta inclusiva, o foco de atenção deixou de ser a deficiência e passou então, a centrar-se no aluno e no seu particular processo de ensino aprendizagem, o qual deve ser adaptado às necessidades educacionais de cada um. Neste processo sobrepõem-se os princípios de igualdade, de oportunidade educacional, identidade e sensibilidade estética.

¹¹ Independentemente da proposta da educação inclusiva, deve-se pensar que esses pressupostos deveriam servir como crítica à educação atual que não é isenta de problemas, ou seja, a discussão sobre a educação inclusiva deveria ser crítica à educação que promove a homogeneização e à educação para a competição.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas as crianças deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar. MANTOAN, (1998).

Todas as medidas citadas por Mantoan, nos remetem ao questionamento inicial, pontuado pela pesquisa, ou seja, será que o fracasso da proposta inclusiva deverá ser atribuído somente a condições físicas e teóricas? Foi-nos possível observar que estamos excluindo dos meios comuns, não só os deficientes, mais também os pobres, negros, ou seja, as minorias historicamente constituídas.

Torres (2005, p.12), neste sentido contribui dizendo que, educação para todos deve;

...Ser uniforme e igual para todos, porém diferenciada (pois as necessidades básicas de aprendizagem são diversas entre os diversos grupos e culturas, assim como os meios e modalidades para satisfazê-las).

Noutro aspecto, a autora de "Quem Cabe no seu Todos" - Werneck (2002, p. 195), afirma que não é correto imaginar escola inclusiva, com a simples soma de duas imagens obsoletas:

Imagem obsoleta, estereotipada do deficiente: coitadinho, carente, mal estimulado, com sexualidade exacerbada ou inexistente, talvez agressivo, incapaz de ter opiniões, de participar, de contribuir, de trocar, de ajudar, eterna criança, vai à escola apenas para socializar. Etc. imagem obsoleta da escola (a brasileira tradicional) com estilo de 100 anos atrás, inclusão não é justapor essas imagens somá-las seria potencializar erros e riscos.

Para se entender o significado de incluir, é preciso imaginar um sistema de educação radicalmente oposto ao atual. Nele, caberão TODOS os alunos, que terão sua individualidade garantida e dignificada. E só então este sistema deverá ser reconhecido como escola. Além disso, pode ser até uma instituição educacional

muito séria e de qualidade, de acordo com outros parâmetros. Mas não é escola do ponto de vista da sociedade inclusiva.¹²

Podemos dizer que o termo inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de exclusão e isolamento dos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração. Em seguida, como uma tentativa de reconstruir os modelos deficitários, individualistas e clínicos existente, respeitando as pessoas com deficiências e analisando as complexas relações de poder implícitas neste paradigma. Em terceiro lugar, aparece como o resgate do respeito às reivindicações dos alunos com NEE, para que recebam uma educação de qualidade nas classes comuns do sistema regular de ensino. O sistema escolar não consegue compreender que, a criança deficiente possui um potencial como toda criança e que ela não pode ser considerada uma inválida. A tendência do sistema é desqualificá-la como sujeito.

Goffman (1988, p.63) diz que, “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original”. A escola desenhou uma imagem distorcida e tentou inserir nela um sujeito que, era apenas estereótipo a ser imputado, incorre-se aí, a lembrança do “imaginário social da deficiência”.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (O.M.S.), aproximadamente 80% das pessoas que não enxergam, não escutam, não andam, tem seu intelecto ou seu desenvolvimento motor comprometido, vivem em países em desenvolvimento. Provavelmente, para Werneck (2002, p.45), 98% delas estão totalmente negligenciadas, sendo 1/3 de crianças.

Neste momento, nos parece oportuno conceituar a Educação Especial, atualmente entendida como “Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (LDB nº 9394/96, Cap.V, Art.58). Quando conceituamos a educação especial conforme a referida legislação, torna-se necessário evidenciar que, ao mesmo tempo em que ela assegura direitos aos alunos com necessidades educacionais especiais, acena com a possibilidade da inclusão desses alunos, com o uso do termo “preferencialmente” na rede de ensino, e também com a possibilidade

¹² (Livro “Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS” 1999)

do atendimento segregacionista, se o processo pedagógico assim o recomendar. Antes que qualquer sentimento de oposição ou de resistência se cristalize em relação à postura da legislação educacional brasileira, é necessário compreender o contexto em que vivemos e sua diversidade.

Devemos considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, é o resultado de embates entre várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradições e dilemas.

3. Educação Especial e as Políticas Públicas no Brasil.

Abordar questões relativas às pessoas com deficiências, enfocando os pressupostos das políticas públicas destinadas a esta área, se torna um desafio na medida em que, pretendo considerar todas as manifestações de exclusão experimentadas por tantas pessoas.

Inúmeros e complexos são os desafios à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Por inclusão, estamos nos referindo ao acesso, ingresso, permanência e sucesso desses alunos no meio educacional, e não somente sua matrícula ou a presença física do deficiente no ensino regular, mas também a sua presença integrada com os demais colegas, participando e vivendo a experiência de pertencer, isto é, “estar no palco, sem ser herói ou vilão” (Ross, 1999).

A evolução do atendimento dos alunos NEE, no último século tem demonstrado um crescimento, que pode ser avaliado a partir do aumento do número de matrículas destas pessoas nas redes públicas e particulares. Romero (1999, p.85), realizou uma análise dos dados estatísticos de atendimento educacional geral e especial, no país, onde constatou o aumento de 20% nas matrículas, no período de 1991 a 1996, dos alunos com NEE da educação infantil e do ensino fundamental, o que se verificou foi uma transferência progressiva de alunos da rede pública estadual

para a municipal e a redução de vagas na rede privada. O número de matrículas dos alunos deste nível aumentou cerca de 90%¹³.

O aumento do número de matrícula dos alunos com NEE, não denota que esta clientela tem tido sucesso na escola, pelo contrário, Ferraro (1999, p.46), sustenta que o problema mais grave da escola fundamental é a exclusão na escola, associada à reprovação e repetência, mas que “isto não deve levar a minimizar o problema do acesso ou da exclusão da escola”. Associando este conceito a área dos alunos com NEE, aparece a imagem da dupla exclusão, cuja superação parece estar além do debate semântico e restrito, sobre integração X inclusão.

Conforme MEC/SEESP as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais têm:

Evolução de matrículas na educação especial mostra que havia em 1998 cerca de 340 mil matrículas, tanto em escolas especiais como em escolas regulares. Este número saltou para quase 567 mil em 2004. Os números revelam que 56,8% das crianças de zero a seis anos com necessidade especial estão matriculadas na educação infantil. Na faixa etária de sete a 14 anos este percentual sobe para 82% de matriculados no ensino fundamental, sendo 55% na escola especial. A demanda a ser atendida é maior entre 15 e 17 anos, em que 4,5% estão matriculados no ensino médio, e no ensino superior, com apenas 1,1% de matrículas na faixa etária de 18 a 24 anos. Destes, 73% estão matriculados em universidades privadas.

Diante desta citação se pode evidenciar que, apesar de todas as políticas publicas ao atendimento destas pessoas, pouco tem sido garantido efetivamente, o que temos presenciado na verdade é difusão desigual de inovações tecnológicas, o surgimento de ilhas de excelência que convivem com bolsões de miséria, o aumento das distâncias entre os participantes e os excluídos. Com diz Castells, “o que caracteriza a globalização é que ela é extraordinariamente excludente e inclusiva ao mesmo tempo. Inclui o que gera valor e exclui o que não é dinâmico e não cria valor” (1999 p.20).

¹³ Dados do (INEP/SEESP in Ferreira 2000)

A discussão sobre a perspectiva da construção de uma escola inclusiva em nossa realidade acentuou-se nos anos 90 no contexto de reformas educacionais significativas, principalmente da Educação Básica, desenvolvidas em nosso país a partir de movimentos e políticas internacionais direcionados para a ampliação do acesso à escola fundamental das populações dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento (Educação para Todos).

No Brasil, essas reformas foram marcadas pelos processos de descentralização e municipalização do ensino, sinalizados na Constituição e efetivamente acelerados a partir de meados dos anos 90, com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 e principalmente através da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Deste Fundo, constituído a partir de impostos recolhidos nos Estados e Municípios, 60% devem ser destinados ao Ensino Fundamental público (desenvolvimento e manutenção, principalmente com a remuneração dos profissionais da educação), o que contribuiu para induzir a municipalização desse nível de ensino e atenuar desigualdades regionais de oferta de vagas e de salários de docentes. Ao mesmo tempo, essa concentração inibiu ao menos temporariamente os investimentos em outros níveis / modalidades de ensino.

De todo modo, os dados referentes às matrículas da escola básica mostraram expressivo crescimento nos últimos anos. Em 2002, eram mais de 35 milhões de alunos no Ensino Fundamental, aproximando-se de 97% da demanda na faixa de 7 a 14 anos. Os governos municipais, que eram responsáveis por 34% das matrículas do Ensino Fundamental em 1996, já respondiam por 54% delas em 2001. A matrícula na pré-escola (4 a 6 anos) alcançou cerca de 60% da população nessa idade, com quase 5 milhões de matrículas, 68% delas nas redes municipais.

Outros problemas crônicos ainda permanecem, mesmo que atenuados alguns. O Brasil apresenta uma taxa de 13,6% de analfabetos na população com mais de 15 anos, com a estimativa de que cerca de 30 milhões de brasileiros são analfabetos funcionais. O dado positivo é que, com a ampliação da escolarização básica, a taxa na faixa de 10 a 19 anos caiu pela metade no período de 1996 a 2001.

No Ensino Fundamental, de cada 100 alunos que ingressam na primeira série, apenas 59 completam esse nível. Os alunos permanecem 8,5 anos, em média, para cumprir o equivalente a 6,8 anos de escolaridade. Além disso, estudo recentemente publicado pelo MEC avalia como bastante negativo o resultado do desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2001, no qual 59% dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental apresentaram níveis de rendimento em língua portuguesa e matemática, consideradas críticas ou muito críticas.

Dois pontos são importantes de serem lembrados, neste momento; O primeiro é que inclusão acadêmica não é o mesmo que inclusão social, e que a acessibilidade e a permanência do aluno especial na escola regular não garante a apropriação de conhecimento e a qualidade de ensino. O segundo ponto, também muito enfatizado, é que a Educação Inclusiva, embora respaldada pela legislação e considerada política educacional prioritária, ainda não representa a realidade cotidiana das escolas brasileiras.

A maior barreira apontada, inúmeras vezes, em todas as discussões temáticas, é que os professores não foram preparados, nem psicológica, nem pedagogicamente, para lidar com alunos com diferentes necessidades individuais, sobretudo se essas envolvem deficiências sensoriais ou psicomotoras, ou comprometimentos graves de ordem cognitiva, comportamental e ou de comunicação.

Há, ainda, por parte de alguns profissionais, o receio de que Educação Inclusiva acabe se tornando uma forma de negar as necessidades educativas especiais específicas de cada aluno.

Consideramos importante reconhecer as características e dificuldades individuais de cada aluno, para, então, determinar que tipos de adaptações são necessárias, ou não, para ele aprenda. O grande desafio, em nossa opinião, é justamente como efetuar uma avaliação individual que não esteja “viciada” pelo enfoque clínico-patológico, ainda predominante nos setores responsáveis pela Educação Especial, em grande parte das redes.

Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma re-estruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação.

A seguir pontuam-se os marcos legais que demonstram as reformas e as tentativas oficiais de garantia de direitos da PNE, bem como os mecanismos de “recusa” ao cumprimento das referidas legislações.

A Constituição Federal de 1988 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos das PNE, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especialmente registra-se o direito público de todos os brasileiros à educação, entre eles, as PNE, “que deverão recebê-la preferencialmente na escola”. Observamos, portanto que o advérbio “preferencialmente”, não garante em sua totalidade o acesso destas pessoas na escola. Segundo Carvalho (1997 p.91):

O verbo preferir, em nossa língua, significa dar primazia a, determinar-se por, escolher, achar melhor isto em vez daquilo, gostar mais de, etc. Em qualquer dessas conceituações, subentende-se que há uma escolha. Parece fora de dúvida que, no caso específico da educação especial, essa escolha seria entre o atendimento educacional segregado ou integrado na escola do ensino regular. Com esta conotação, “preferencialmente” é um advérbio afirmativo que evidencia a escolha ou a prioridade conferidas às escolas do ensino regular em vez das escolas especiais. Esta proposição corrobora o entendimento que se tem acerca da escola para todos, sem discriminações ou segregação de alunos por suas características.

Gramaticalmente, o vocábulo preferencialmente, também é advérbio de modo, o que induz a pensar que a educação escolar de crianças com necessidades especiais tem sua melhor maneira de ser, quando integrada nas escolas do ensino regular, ainda que em classes especiais.

No ano de 1987, a Lei nº 7853, dispôs sobre o apoio as PNE, e reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial, em estabelecimentos públicos de ensino, definiu como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimentos de ensino de

qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivo derivado da deficiência que porta”.

O que se pode considerar com relação a esta determinação legal é que, mais uma vez uma medida coercitiva desponta em meio às políticas públicas para tentar garantir que os seres humanos se respeitem entre si, parece lugar comum esta afirmativa, mas com relação à discriminação que estas pessoas sofrem historicamente, sua participação na sociedade deixa de ser por um ato de tolerância e passa a ser uma condição com garantia legalizada.

Parece importante pontuar que as proposições legais, por vezes legitimam o que Amaral (1998) evidenciou como: “uma complexa discussão tanto teórica, como das possibilidades práticas de superação de processos estigmatizantes no interior da escola, que se situa no contexto histórico de uma sociedade, que sabemos tem se orientado na ótica da homogeneidade entre pessoas”, homogeneidade esta que, ao se colocar, repercute sobre a constituição e existência de um Outro que seja o diferente.

A escola orientada para a busca de um Outro com diferença, foi criando conceitos e critérios para a definição do que seja diferente. Quando estamos focalizando a diferença, esperamos que esta não se resuma à cor dos olhos, preferências, time do coração, gostos por alimentos, ou opções diversas, mas de uma diferença de outra ordem, com outras consequências que, se constitui num contexto social, implicando as relações humanas e a formação dos sujeitos.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesta Declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro".

Declararam, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça os progressos sociais, econômicos e culturais, a tolerância e a cooperação internacional".

Tendo isso em vista, ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

No ano de 1994, em Salamanca, foi reafirmado o direito à educação de cada sujeito, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as demandas resultantes da Conferencia Mundial de Educação para Todos (1990). Também foram resgatadas as várias declarações das Nações Unidas que culminaram, no documento que contém as regras padrões sobre a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Outro marco importante foi trazido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 em seu artigo 59, inciso III, determina que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado...

O atendimento a tais prerrogativas ultrapassa questões legais, a implementação de uma escola inclusiva, ou seja, apta para atender a diversidade de um modo geral, necessita da equidade entre políticas públicas e envolvimento sistêmico efetivo. Conforme já pontuado, tais políticas refletem as tendências que são geradas fora do sistema escolar e no imaginário dos atores deste cenário.

A discussão travada atualmente, sobre esta consideração legal, se pauta no ingresso irrestrito de todas as pessoas com necessidades especiais, independente de sua condição no meio escolar. O que temos presenciado, nas escolas municipais de Campo Grande, é que em alguns casos a nosso ver, o aluno com NEE, ainda não encontra na escola condições favoráveis à sua permanência e sucesso, tendo em vista as patologias mais severas. Muitas têm sido as ações de enfrentamento desta situação, por parte da SEMED/DGEE, por meio de cursos de capacitação continuada aos professores, adaptação de mobiliários e ações em parcerias com as demais secretarias, a saber, saúde, assistência, obras e esportes. Mas, o atendimento aos alunos com NEE, com maior grau de severidade ainda está acontecendo nas instituições especializadas como APAE, PESTALOZZI, ISMAC, etc.

Carvalho (2004), ainda ressalta que, devido à carência de serviços governamentais, as Ongs não têm dado conta de oferecer atendimento satisfatório, devido à falta de recursos humanos e financeiros. A maioria das famílias carentes economicamente, não consegue matricular seus filhos nas escolas regulares, pois apesar de terem o direito garantido nas políticas anteriormente citadas, algumas ainda encontram-se com o discurso do “não sabemos lidar com eles”, explicitando a forma mais cruel de exclusão.

O Decreto nº 3.298 de 20/12/99 explicita que, o serviço de educação especial será ofertado nas escolas público e privado “mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente, quando a educação das escolas comuns, não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando”.

Mais recentemente, no contexto das reformas legislativas, relacionadas à Educação Básica, foram publicadas as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional (Resolução CNE/CEB nº. 02/2001), que acompanham a tendência já apontada, definindo que o atendimento dos PNE, “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica” (Brasil, 2001, p.3), e que as escolas podem criar “extraordinariamente classes especiais com organização fundamentada nas diretrizes curriculares para a educação básica”.Prevê também, o atendimento em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, quando houver a demanda de adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.

Em termos de determinação legal, citamos ainda, a Declaração da Guatemala, onde o Brasil foi signatário. O Congresso Nacional aprovou este documento por meio do Decreto nº. 198, de 13 de junho de 2001, e promulgou através do Decreto nº. 3.956/2001. Esta convenção deixa claro:

A impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, restrição ou exclusão baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo

ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e sua liberdade fundamental (art.1º, nº 2, “a”).

Embora na prática, em alguns casos em que se pese exemplificar, como paralisia cerebral severa, onde o aluno com NEE demonstra dificuldades de comunicação, alimentação e em casos mais extremos de respiração, estes alunos ainda necessitam dos serviços de escolas especiais, direito este garantido pela Resolução nº. 02/2001, citada acima. Sabemos que, em algumas localidades, as instituições de atendimento especializadas são as únicas alternativas para a escolarização e atendimento específico dos alunos com NEE. Está evidente, a necessidade de uma escola para todos e não para alguns, não somos contrários ao movimento da inclusão, mas penso que devemos fazer uma leitura bastante real e considerarmos que a história não se constrói por decretos.

Partindo da análise das legislações até agora destacadas, o contexto esperado seria de um acesso ampliado desta clientela a uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo.

Para Kassar (2004, p.61), “as políticas públicas historicamente desenvolvem-se e são implantadas na contradição do movimento da sociedade”. Este deve ser o fator preponderante à sua ineficácia. Ela diz ainda não dispor de dados concretos e científicos para avaliar com segurança o sucesso ou fracasso da vida escolar dos alunos com NEE.

Neste caminho, Osório (2003, p. 85), demonstra a situação desoladora existente em torno da construção de uma sociedade inclusiva, talvez, segundo ele seja a maior utopia social, e os discursos da inclusão, fervorosos, têm sido uma estratégia “sedutora de apaziguamento do poder instituído, independente de partido político, experiências acumuladas nos últimos anos”.

Osório continua a análise deste processo reducionista, afirmando que:

Como a inclusão é tratada num porvir, de forma empírica, sua concreticidade, no dia-a-dia, institui-se pelo processo inverso da expectativa social, provocando outros confrontos sociais no seio da sociedade que perdem de vista a responsabilidade do governo em frente a ela. Quanto maior a fragmentação, melhor o controle.

Laplane (2004, p.11), compartilha esta idéia, após analisar o panorama educacional e pontuar as tendências inclusivas atuais, evidenciando como Osório que, o discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflando e mistificando a realidade. Para ela:

[...]décadas, atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos... Nos dias atuais, e apesar da crítica produzida em diversos meios, os efeitos desses discursos se fazem sentir nas práticas educacionais vigentes em muitas escolas, redundando na culpabilização do aluno.

Este discurso, ao circunscrever a inclusão apenas ao âmbito da educação formal, ignora as relações entre as outras instituições sociais, apagando assim o quadro das tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere.

Alguns trabalhos como os de Garcia (2000), indicam que muitos alunos recolocados no ensino regular, após a frequência em classes especiais ou instituições especiais, acabam evadindo ou são reprovadas e engrossam a fila do fracasso escolar.

Ferreira (2004), referenda esta afirmativa:

Sob a bandeira inclusiva, estes alunos com diferenças orgânicas (crianças surda, cegas, com deficiência mental decorrentes de síndromes genéticas, etc.) tem sido matriculadas em classes comuns do curso regular, muitas vezes sem qualquer cuidado por parte da escola com a adequação de procedimentos didáticos, adaptações materiais.

Ainda segundo este mesmo autor, estes procedimentos tem tido como defesa à preocupação com a não estigmatização e com a socialização desses sujeitos, no entanto é fato que o papel da escola, não se resume apenas à socialização de sujeitos. O que temos presenciado são alunos com deficiência nas escolas apenas em presença física, alijada do acesso ao papel fundamental da escola que é de propiciar as novas gerações o acesso e a apropriação da cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua existência e esse aspecto não pode ser negligenciado. O conceito de cultura a

que se refere pode ser entendido como “produto da vida social e das atividades humanas” (Vygotski, 1981, p. 164).

4. Algumas Considerações Sobre os Documentos Apresentados.

Neste contexto, refletir sobre a educação de pessoas com deficiência, significa colocar algumas questões que julgamos relevantes, sem a pretensão de discutir todas elas neste espaço. Questões a respeito de como foi a evolução do atendimento educacional para alunos com necessidades especiais, em termos de acesso permanência e da natureza dos serviços educacionais para eles organizados, à luz de uma legislação favorável ao atendimento ampliado e integrado, bem como, os documentos educacionais a eles dirigidos.

A política da situação da inclusão escolar no Brasil, de 1998 a 2004, assinala algumas características, entre as quais:

- a adoção da declaração de Salamanca nas diretrizes educacionais dos órgãos federais e estaduais, garantindo, em decretos oficiais, a matrícula de crianças com deficiência nas escolas regulares;
- a inserção do tema inclusão em programas e eventos científicos, em reivindicações ligadas às pessoas com deficiência, em publicações e nos meios de comunicação;
- a constatação de que a Educação não propicia a inclusão ao matricular de forma indiscriminada alunos com deficiência, sem realizar estudos sobre as condições específicas requeridas e o correspondente preparo de professores e transformações no contexto das escolas, para o atendimento da criança com deficiência.

Pontuar o compromisso e a fragilidade de determinadas políticas ante os direitos e interesses da pessoa com deficiência é realmente compromisso de todo educador que, deve estar consciente de que muito ainda deve ser feito e que não depende somente da escola esta construção e sim de uma vontade política orientada pela necessidade de se romper com os processos de discriminação, estigmatização e com a exclusão destes alunos das redes regulares de ensino.

Na Revista Nova Escola, Mantoan (2005) coloca que, “inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, para ela na escola inclusiva, professores e

alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina respeitar as diferenças. Esse é, segundo a autora, o primeiro passo para se construir uma sociedade mais justa. Sem a pretensão de concluir, podemos com certeza afirmar que a escola organizada como ela está hoje, está apta para a exclusão, não estamos falando apenas de alunos com deficiências e sim de todo aluno que por algum motivo não aprende como os professores sabem ensinar.

O aluno imaginário está longe de ser encontrado nas escolas, até porque as dificuldades da educação residem no princípio de que ela, não forma o aluno para a autonomia, mas para o desempenho; que não forma para a sensibilidade, mas para a não diferenciação; que não forma para a vida, mas para o trabalho; que não forma para a pacificação das relações sociais, mas para a competição. A educação inclusiva deveria ser discutida como a possibilidade de tentarmos, segundo Crochík (2002), ainda que com os limites sociais estabelecidos, uma educação que auxilie a construção da humanidade.

5. A Exclusão e Seus Modos Eficazes de Prosperar

A exclusão social chegou a níveis absurdos principalmente entre crianças que, de acordo com a condição mudam sua denominação, se em condição de pobreza, são "menores", quando abandonadas, carentes, se perambulam pelas ruas, infratoras, se nas escolas, deficientes. Ao serem designadas "menores", perdem sua característica infantil e passam para o imaginário das pessoas como algo a ser repellido que precisa de mecanismos de "proteção". Se deficientes, precisam de condições especiais em suas escolas para sua inclusão escolar.

Convivemos, infelizmente, com altos e inaceitáveis índices de desigualdades sociais. O longo período de recessão e de instabilidade política, econômica e social, deixou como consequência, níveis muitos elevados de desigualdade social e regional, tornando o Brasil um dos países mais perverso em distribuição de renda do continente.

Sabemos que são vários os efeitos da exclusão, nas pessoas que experimentam esta condição, alguns irreversíveis. Em termos psicológicos a auto-estima dos excluídos vai se estruturando, calcada em auto-imagens negativas. O sentimento de menos valia que se desenvolve em decorrência disto intensifica comportamentos de apatia, de acomodação ou de reações violentas, talvez, como mecanismos de defesa.

O inconsciente na educação especial tem sido pouco estudado, deixando arestas que somente a pedagogia não tem dado conta de explicar. A leitura redutora da linguagem da fala dos professores e dos alunos por vezes inócua, não consegue analisar o inconsciente. Seus processos densos e desencadeadores não são normalmente acessados pelos professores. Isto porque geralmente eles partem de uma concepção linear de motivação, onde basta que os alunos sejam estimulados de um lado para que eles respondam o outro.

A transmissão pedagógica tradicional se baseia em um modelo da crença de que os professores transmitem e os alunos aprendem. Este modelo tem sofrido críticas da psicanálise.

Segundo Castoriadis (1982 p.189):

Tratar um homem como coisa ou como puro sistema mecânico não é menos, mas mais imaginário do que pretender ver nele uma coruja, isso representa um outro grau de aprofundamento no imaginário; pois não somente o parentesco real do homem com uma coruja é incomparavelmente maior do que é com uma máquina, mas também nenhuma sociedade primitiva jamais aplicou tão radicalmente as consequências de suas assimilações dos homens à outra coisa, como o faz a indústria moderna com sua metáfora do homem autômato. As sociedades arcaicas parecem sempre conservar certa duplicidade nessas assimilações; mas a sociedade moderna toma-se, na sua prática, ao pé da letra da maneira mais selvagem.

Vivemos um momento novo na história da humanidade o da sociedade da informação e da globalização. O mundo atual nos impõe uma sociedade global. Um agir e pensar iguais em todos os contextos sociais. Porém, o que vem sendo excluído na sociedade atual? A diferença a singularidade, as exceções, a diversidade. O que impera? A semelhança, o grupo, a padronização. A sociedade contemporânea chegou

a tal ponto que é possível, pela primeira vez na história da humanidade, fazer a recriação da própria cultura.

A concepção contemporânea de Direitos Humanos, introduzidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos universais, porque a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos e indivisibilidades, porque os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais. Neste contexto, o valor da diversidade se impõe com condição mais o alcance da universalidade e a indivisibilidade dos Direitos Humanos.

Inicialmente este preconceito, aparece sobre forma mais simples, segundo Crochík (2002), e apresenta apenas como uma atitude cultural, positiva ou negativa dirigida aos membros de um grupo ou categoria social. Gradativamente, no entanto, o pré-conceito com o deficiente vai se encorpado e transformando-se em discriminação em tratamento desigual.

No Brasil, há mais de 5 milhões e 700 mil pessoas com de deficiência excluídos do ensino regular. Em dados oficiais do MEC /SEESP apenas 334.507 alunos com necessidades educativas especiais têm sido atendidos nas redes regulares de ensino, ou seja, apenas 6% da população brasileira com deficiência são atendidas no ensino regular. O que não quer dizer 6% da parcela da população total brasileira, de um total de 334.507 alunos atendidos na rede regular de ensino comum e especial apenas 0,5% são superdotados; 3,9% são deficientes físicos, 4,1% são deficientes visuais; 7,7% apresentam problemas de condutas; 12,9% são deficientes auditivos; 14,2% são deficientes múltiplos e 56,6% são deficientes mentais. (Mrech, 1999).

O que nós excluimos? Os serem em mudança, os seres em constante transformação. A própria educação em mudança. A sociedade em reformulação. O real se introduz por entre frestas das imagens, revelando que nós queremos o sonho à realidade. Preferimos a fantasia à realidade.

Não é ao acaso que nós preferimos os sistemas de crenças, de estereótipos e de preconceitos. Eles mantêm a nossa crença de que as coisas não mudam de que, o real permanece constantemente o mesmo, não se transformando.

Ao que parece, a idéia da educação inclusiva por se centrar na classe dos diversos e não mais no aluno, permitiria uma formação mais humana. Para uma formação efetivamente humana, segundo Crochík (2002, p.45), precisaríamos de uma sociedade sem antagonismos, que não é o caso da atual. Como já dissemos, essa idéia parece pertencer ao ideário liberal, que não deixa de representar interesses universais e, assim, ainda que não permita eliminar a violência existente, pode fortalecer a resistência contra ela.

Temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza e temos o direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura Souza Santos

CAPÍTULO IV

ENTRE AMOR E ÓDIO: OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO DO OUTRO.

1. Os Dilemas da Educação do Outro.

Neste capítulo nos propomos pontuar os motivos de recusa impostos pelas pessoas que convivem com as pessoas com deficiência. Estamos falando dos seus pais e professores. Pretendemos também analisar as sombras projetadas pelas próprias pessoas com deficiência, frente a sua incapacidade ou impotência diante de determinadas situações, onde se vêem impelidos a se auto criticar, cobrando de si, alguns comportamentos que, em algumas vezes, não são alcançados. Será que podemos dizer que as pessoas com deficiência despertam nos membros da família e nos profissionais ligados ao seu processo formativo, condutas que visam naturalizam o indivíduo? Qual será a imagem que o deficiente faz de si mesmo frente a sua impotência? Estes são alguns questionamentos que nos propomos analisar, tendo como aporte alguns pesquisadores da área e também a fala de alguns atores neste processo.

Os pais, segundo Freud, renovam todos os privilégios e reivindicações infantis, que já haviam abandonado, em favor da criança. Se o pai não conseguiu ser médico, agora seu filho o será. Se a mãe não conseguiu ter toda a beleza como almejava, agora sua filha será uma beldade em seu lugar. Projetar no filho os desejos mais secretos e as maiores ambições é realmente uma prática em várias sociedades.

Brunetto (1999, p.34), muito contribuiu com sua análise a respeito, enfatizou o problema que surge a partir do momento em que por alguma deficiência, o “filho é visto como impossibilitado de realizar esses desígnios dos pais”. Esta análise nos parece o ponto fundante do trabalho desta autora e muito contribui para a

elucidação que ora nos propomos situar, “os dilemas da educação especial, para os atores envolvidos”. O fato de o filho nascer com deficiência, a princípio, impossibilita os pais de tecerem projetos de auto-realizações e de conquistas esquecidas. A última chance de sucesso se perde, e os pais se vêem desestruturados diante da tristeza e do luto.

Hefestos, o filho de Hera e Zeus, mito anteriormente analisado, não conseguiu representar para sua mãe, o “bebê” idealizado, e por isto ela jogou-o ao mar. Ao recusarmos o filho não esperado, estamos recusando na verdade o que de errado, aparentemente produzimos.

2. Quando do Nascimento de Uma Criança com Deficiência: Luto e Desgosto

"A discrepância entre a criança antecipada e a realidade da criança com defeitos sempre é motivo de crise".¹⁴

A mãe que dá a luz a uma criança com deficiência sofre pela perda da criança perfeita desejada, como já citamos anteriormente, mas como ela irá se apegar à criança imperfeita? Quando uma criança nasce com um defeito; as metas, fantasias e idealizações dos pais são destruídas e o luto é a resposta característica para a perda de sua criança normal. Várias fases são encontradas no processo de luto; a reação inicial de desgosto, que inclui sentimentos de dor, vazio e desamparo intensos, manifesta-se inicialmente com o choque e posteriormente vem à descrença, ou negação.

Para Freud, a família é, portanto, o palco dos primeiros embates entre as pulsões fundamentais do homem. Quando ele avança mais antropológicamente sobre o tema “família”, a situa como oriunda da horda primitiva a partir do sacrifício do anima-totem, substitutivo do pai. O banquete totêmico, em que o animal é devorado pela horda e o pai incorporado, é a primeira festa da humanidade. Dessa forma,

¹⁴ Depoimento de paciente do Dr Aguiar -2005

incorporam-se os tabus e dá-se a minimização dos sentimentos de culpa pela morte do pai.

A constituição das famílias segundo Eiguer (1985, p.27), pode ser explicada a partir do conceito de organizador, enunciado por Spitz: “[...] todo o psiquismo se polariza em torno de um elemento interior (e exterior) à criança; diferentes correntes se integram no processo de maturação, de sorte que uma” nova estrutura psíquica, mais evoluída, aparece.

O autor estuda a existência de “organizadores do psiquismo familiar” e fala de três em especial: a escolha do parceiro, a interfantasmática e a construção do “eu familiar”. Esta terceira é a que mais nos interessa, para entender a dinâmica das relações familiares dos sujeitos com deficiência. A construção deste “eu familiar”, é o “investimento perceptual de cada membro da família, que lhe permite reconhecê-la como sua numa continuidade têmporo-espacial”. Que envolve três aspectos:

- a) sentimento de pertença familiar, impressão que o membro de uma família tem de ser percebido como tal, diferentemente do que ocorre com aqueles que não são membros da família.
- b) habitat interior, representação partilhada da casa, do lar, mais do que o habitat rela, uma edificação ou uma casa.
- c) ideal do ego, uma representação da perfectibilidade do grupo familiar, em relação aos projetos coletivos (cultural, educacional, habitacional, por exemplo) Eiguer (1985, p.38).

É importante pontuarmos que a instituição família é um envoltório social que os fatores externos podem invadi-la e transformá-la em uma instituição “disfuncional”, no que diz Eiguer, estas família frente à nova desordem do mundo, a desregulamentação universal e as mudanças nas redes de segurança, este autor salienta então que, as famílias passam a constitui-se em grupos de “estranhos”.

Segundo Bauman (1998 p.27):

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo [...]se eles, portanto, por sua simples presença deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita a ação, e impedem a satisfação de ser

totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia tênue as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de sentir perdido-então cada sociedade produz esses estranhos.

Esses estranhos passam a digladiar-se no cenário familiar, realizando os mesmos processos que, para este autor, são aplicados também pela sociedade para acomodar esses estranhos à “normalidade”. Enquadrando todas as pessoas nos formatos socialmente aceitos.

As famílias estão segundo Werneck (1997, p.56), preparadas para terem filhos “normais, perfeitos e saudáveis” que possam ser o orgulho da família. A autora destaca que para Vigotsky (1989), o “recorte” do mundo feito para a criança e para o jovem “deficiente” por seus pais e pela sociedade com um todo, são significações e ressignificações, construídas pelos pares sociais, que os constituem enquanto sujeitos. De acordo com Camargo (2004):

Nossa sociedade tem restrições em relação ao que é diferente, àquilo a que não está habituada. Portanto, a constituição da pessoa com deficiência pode ser prejudicada pela quebra de expectativa de seu grupo social, pelos estranhamentos de relação à inteligência, pelos preconceitos e estigmas presentes na sociedade frente às diferenças. Assim o Olhar da sociedade irá influenciar o desempenho da pessoa com deficiência. Se o Olhar voltado para ela for de incapacidade, provavelmente ela se tornará incapaz.

Já Mannoni (1995), em sua obra, afirma que a família frente ao filho deficiente, muitas vezes, impede seu crescimento porque, a partir da independência deles, depara-se com suas próprias faltas e dificuldades.

Este mecanismo de repressão será abordado a seguir, mas podemos evidenciar que, ao não permitir que o filho tenha experiências de autonomia ou não acreditar em suas potencialidades, esta família estará certamente, dificultando que este filho se torne adulto, levando os pais assim a se preservarem da realidade.

Várias fases são encontradas no processo de luto. Muitos são os discursos operados pelos pais, quando da notícia de que terão um filho deficiente. No documentário “do Luto a Luta”, produzido pela Petrobrás em 2004, fica evidente este

choque diante da notícia da deficiência do filho, a maioria dos pais entrevistados, relatam o total pavor frente à situação e também evidenciando o modo, nada profissional nem tão pouco terno, de como os médicos dão a notícia para os pais. Neste documentário, fica claro também a dificuldade de aceitação da deficiência pelo próprio deficiente, inclusive em alguns depoimentos, eles culpam Deus pela sua condição e dizem que não deveria existir pessoa deficiente no mundo.

A maioria dos pais é totalmente despreparada para a notícia de alguma anomalia em seus filhos e é extremamente importante para eles, tanto psicologicamente quanto perante a sociedade, produzirem um bebê perfeito. A criança representa uma auto-imagem dos pais, é “o espelho” deles; assim, muitos pais sofrem problemas de auto-estima quando surpreendidos pelo nascimento de uma criança com defeitos.

Esta pessoa que destoa dos padrões de desenvolvimento esperados, que não é tão brilhante ou bonita, sofre, em algumas vezes, preconceito e discriminação por parte da família e da sociedade. O que na verdade ocorre é que essa pessoa mexe com sentimentos muito profundos, freqüentemente inconscientes da família. Assistimos, em muitos casos, à negação da deficiência, onde os pais tentam quase que à força encaixar aquele membro da família nos padrões ditos normais.

Logo após a notícia sobre a deficiência do filho, alguns mecanismos de defesa ficam evidentes. O de negação frente ao fato é na maioria das vezes, o mais utilizado pelas famílias, segundo Aguiar (2005 p.65):

Eu não podia acreditar que aquilo estava acontecendo comigo. Eu pensei que era um sonho e que eu podia acordar a qualquer momento. Eu não conseguia enxergar aquele bebê como meu. Era como se fosse o filho de alguma outra pessoa. Inicialmente eu o carreguei no colo apenas porque era meu papel como mãe. (paciente do Dr. Aguiar)¹⁵

Esta citação nos credencia afirmar que, diante da dor, a negação e a rejeição são mecanismos que ajudam as pessoas a superar momentos difíceis e de muita tensão, estes mecanismos em alguns casos são saudáveis e em outros acabam se tornando patológicos.

¹⁵ Este fato foi relatado pelo Dr Aguiar em um artigo para a revista médica da USP (2005)

O estágio de negação gera sentimentos intensos de raiva e culpa. O desapontamento e frustração que marcam esse estágio e podem gerar impulsos primitivos de agressividade e destruição que se volta contra a criança. Muitas famílias ainda relatam ter dirigido sua raiva contra eles mesmos, suas famílias e, principalmente, contra o médico e a equipe hospitalar. Outra forma de expressar a raiva são os sentimentos de autopiedade, onde os pais se sentem vítimas de um destino que não mereciam e vêem a criança como "uma cruz" que carregarão durante suas vidas, ou em alguns casos, pensam estar recebendo o castigo de Deus por algo de ruim que tenham feito.

Após o sentimento de raiva, vem segundo Aguiar (2005), o de culpa, os pais costumam se punir frente à deficiência do filho. Fazem parte do processo de frustração, além das reações do desapontamento - raiva e culpa - as reações de defesa, que podem durar semanas ou mesmo uma vida inteira; muitos mecanismos de defesa podem ser usados ao mesmo tempo, em qualquer um dos estágios do processo adaptativo.

As reações de defesa são necessárias para que, a família possa lidar com a ansiedade gerada pelo nascimento de uma criança deficiente e sobreviver às reações anteriores, de choque, negação, raiva e culpa, mantendo ainda a integridade emocional. Com o uso de mecanismos de defesa, a mãe pode também se proteger contra a depressão, culpa ou perda de auto-estima.

Para Freud, o principal problema da psique é encontrar maneiras de enfrentar a ansiedade, que é provocada por um aumento esperado ou imprevisto, da tensão ou como no caso acima, do desprazer que, pode se desenvolver em situação real ou imaginária. Quando não conseguimos lidar diretamente com os problemas para superar obstáculos, buscamos mecanismos para minimizar este impacto. Desta forma, lutamos para eliminar as dificuldades e diminuir, segundo Freud, as probabilidades de repetição reduzindo, as perspectivas de ansiedade adicional no futuro.

Cabe ao ego, de acordo com Freud, proteger a personalidade contra ameaças utilizando-se de alguns mecanismos de defesa, sendo eles: a projeção ou

transferência, a repressão, a negação, a racionalização, a formação reativa, o isolamento, e a regressão.

Discorreremos resumidamente sobre estes conceitos procurando relacioná-los com a situação frente à deficiência.

A projeção (ou transferência) - é quando os pais enxergam a deficiência do filho como um erro cometido por outra pessoa, como uma falha que não se relaciona a eles. Assim, geralmente a mãe projeta seus sentimentos de raiva e hostilidade em algum membro da família que possa ser responsabilizado por essa "herança". A busca pelo motivo, em alguns casos chega até mesmo à exaustão, presenciamos relatos de pais em anamnese¹⁶, onde diz pensar que a deficiência do filho deva ser resultado de algum medicamento utilizado pela mãe no período de gestação, ou a bebidas, comidas, ou mesmo "mau-olhado" de outras pessoas que justifiquem a condição da criança. É ainda mais comum a transferência da "culpa" pelo ocorrido ao cônjuge ou membro da família deste. Alguns estudos mostram que em um número considerável de famílias a presença de uma criança deficiente leva ao divórcio.

Os mecanismos de defesa são utilizados, às vezes, por seus pais ou familiares, noutras pelo professor que atua diretamente com as pessoas com deficiência, e em algumas vezes, por elas mesmas, que diante de sua incapacidade frente aos obstáculos utiliza-se de mecanismos de defesa, até mesmo negando a sua própria deficiência.

Outro mecanismo é a repressão que consiste em simplesmente afastar determinada coisa do consciente, mantendo-a distante. Através da repressão, o sujeito consegue manter fora do consciente algo que lhe causou dor, desprazer ou fatos provocadores de ansiedade.

Já na formação reativa, outro mecanismo de defesa, frequentemente utilizado frente à deficiência, o sujeito reconhece a existência de um impulso indesejável, mas impede sua expressão, liberando energia do impulso diametralmente oposto ao primeiro. A pessoa que se utiliza deste mecanismo procura não admitir outro sentimento, a não ser aquele exageradamente manifesto.

¹⁶ Prática realizada pela equipe de educação especial SEMED/DGEE, para realização de avaliação psicopedagógica para posterior encaminhamento de alunos com deficiência a serviços específicos.

Como exemplo, vislumbramos a superproteção de algumas mães aos seus filhos deficientes, que não podem permitir que venham à consciência sentimentos de hostilidade contra seus filhos. A formação reativa fica mais evidente quando as defesas se rompem. Algumas vezes, a bondade pode ser uma forma reativa contra a maldade.

Enfim para Freud, a formação reativa, substitui comportamentos e sentimentos que são opostos ao desejo real; é uma inversão clara e, em geral, inconsciente, do desejo. Ocasionalmente a descoberta de uma deficiência, resulta em pensamentos do tipo "estou feliz de que a criança seja deficiente" ou "nós tivemos a sorte de sermos abençoados com uma criança deficiente" - que refletindo a crença de que o defeito seja vontade de Deus e abençoado pelos céus.

A negação é outro mecanismo que constitui o segundo estágio do processo de luto. É um processo de atordoamento, entorpecimento, descrença, no qual a mãe não permite nenhum pensamento ou sentimento que a faça admitir a realidade de sua criança imperfeita. Em muitos estudos, os pais relatam um desejo de se livrarem daquela situação, mesmo quando isso significa se livrarem da criança. Revelando ainda que a intensidade da negação está relacionada diretamente ao impacto visual da deficiência, evidenciando a concretude do imaginário radical, citado por Castoriadis.

Já na projeção, Freud evidencia que o ato de atribuir a uma outra pessoa, animal ou objeto as qualidades, sentimentos ou intenções que se originam em si próprio, denotam outro mecanismo de defesa, através do quais os aspectos da personalidade de um indivíduo são deslocados de dentro deste para o meio externo.

Sempre que caracterizamos algo de fora de nós como sendo mau, perigoso, pervertido, imoral e assim por diante, sem reconhecermos que essas características possam também ser verdadeira para nós, é provável que estejamos projetando.

Pesquisas relativas à dinâmica do preconceito mostraram que as pessoas que tendem a estereotipar outras, também revelam pouca percepção de seus próprios sentimentos. As pessoas que negam ter um determinado traço específico de personalidade são sempre mais críticas em relação a este traço quando o vêem

nos outros. O indivíduo procura defender-se da angústia resultante do seu fracasso pessoal, atribuindo a outra pessoa, ou a outro acontecimento, a culpa ou a responsabilidade por esse fracasso pessoal.

Na regressão, acontece um retorno a um nível de desenvolvimento anterior ou a um modo de expressão mais simples ou mais infantil. É um modo de aliviar a ansiedade escapando do pensamento realístico para comportamentos que, em anos anteriores, reduziram a ansiedade. A regressão é um modo de defesa bastante primitivo e, embora reduza a tensão, freqüentemente deixa sem solução a fonte de ansiedade original.

Enquanto que na racionalização a família tenta encontrar os culpados pelo fato de terem tido um filho deficiente, então este mecanismo ajuda o indivíduo a evitar a angústia, explicando seus sentimentos e comportamentos por “razões” que em realidade nada tem a ver com a situação do momento. Trata-se de encontrar “boas razões” para um fracasso eminente ou real.

Ao racionalizar, a pessoa desfia uma série de explicações, verdadeiras em si mesmas e de difícil refutação racional. Exemplo: a justificativa que se tenta dar em torno da deficiência de um filho “foi providência divina”. Ao explicar, provisoriamente, a não-obtenção dos objetivos por racionalizações, a pessoa se livra das angústias de enfrentar esse fracasso, sim, pois o filho deficiente é realmente visto como um fracasso pessoal de seus pais, permitindo assim, uma situação menos tensa que, provavelmente, possa levá-los a outra solução também adequada em termos de ajustamento. O uso exaustivo, permanente e inconsciente de racionalização colocará o indivíduo num clima de autojustificações ilusórias, bloqueando possíveis formas realistas de enfrentar problemas, facilitando, assim, maiores fracassos.

Esses são alguns dos mecanismos de defesa utilizados pelos familiares quando se defrontam com a deficiência, as defesas descritas acima, são formas que a psique tem de se proteger da tensão interna ou externa e que, segundo Freud, evitam a realidade (repressão), excluem a realidade (negação), redefinem a realidade (formação reativa). Elas colocam sentimentos internos no mundo externo (projeção), ou escapam da realidade (regressão).

3. O Aluno com Deficiência na Concepção do Professor.

“Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”. Fernando Pessoa.

Há algum tempo os aspectos emocionais dos profissionais que atuam com as PNE, têm gerado preocupações e estudos, alguns profissionais vivem o dilema de receberem alunos com deficiências em suas salas sem ao menos “saberem lidar com eles”. Apesar das políticas públicas existentes e da necessidade de formação continuada já tratamos anteriormente, o que pretendemos agora é analisar quais são os mecanismos utilizados pelos professores, frente ao desconhecido, ao aluno deficiente.

Segundo Amaral (1994, p.19), nesse universo, um enfoque privilegiado tem sido aquele que contempla o “outro”, a busca desta compreensão muito tem colaborado efetivamente para o entendimento do dilema da recusa, medo, insegurança, etc. alertados, conscientizados e, ao mesmo tempo, respaldados por um novo saber, muitos profissionais tem podido re-ver, re-pensar e re-fazer sua prática.

Durante muito tempo, temos percebido o avanço das colocações teóricas e de pesquisas sobre as reações dos sujeitos deficientes, seus familiares, seus professores, frente à diferença. A análise destas reações nos permite avançar no sentido do entendimento dos mecanismos de defesa, de recusa e de enfrentamento da situação.

Uma tentativa de elucidação então dos dilemas já citados, diz respeito segundo Amaral (1994, p. 20), ao próprio funcionamento psíquico que, usualmente, mantém no nível inconsciente os mecanismos nossos de defesa. Outra, nos remete a problemática da elaboração do consciente para admitir que trabalhamos pouco, nossas reações e concomitantemente nossos mecanismos de defesa. Onde será que reside nossa resistência em entrar nos labirintos de nós mesmos.

Conforme já tratado os mecanismos de defesa são, agora de acordo com Amaral (1994), técnicas ou estratégias com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando uma fonte de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade.

Para Freud (1926), a conduta defensiva e elaborada, através da ameaça de perda que pode ser do objeto, da identidade ou da auto-estima. Neste momento falamos da perda do aluno imaginário, ou seja, o professor se defende da relação por não encontrar no aluno deficiente a identidade anteriormente imaginada. Gerando uma ansiedade que poderá ser resolvida de duas maneiras, assim descritas por Freud, “lidar com a realidade, ou fazer uso de mecanismos de defesa para sobreviver ao caos”.

Neste momento, nos parece clara à recusa tanto familiar, quanto profissional e até mesmo social ao relacionamento com a pessoa deficiente. Do ponto de vista psicológico, várias são as formas de fugir ao problema “deficiência”. Dentre elas, a rejeição recebe lugar de destaque, em seu cortejo segue o abandono, a superproteção e a negação. (Amaral 1994, p.21)

Com a educação inclusiva, os professores, da classe comum do ensino regular, passaram então a ter um “novo alunado”, alunos que até então, eram clientela das APAES e PESTALOZZIS: “alunos especiais”, “pessoas com deficiência”, “pessoas com necessidades educativas especiais”, estudantes! Estudantes que começam a frequentar, a “pertencer” às escolas da sua comunidade, onde seus irmãos, primos e vizinhos estudam, este paradigma focaliza que:

A educação inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o ‘pertencer’ é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado (N. Kunc apud Sassaki, 1997, p. 123).

Diante da prerrogativa de pertencer, o deficiente deverá ser visto como um sujeito, que de acordo com Brunetto (1999, p.16), que constitui a partir do Outro e seus desejos estão presos numa cadeia simbólica na qual estão inseridas as massas humanas. “Assim as fronteiras entre o sujeito e o outro, são bem mais móveis, as

relações estabelecidas com seus pais, irmãos, enfim com todas as pessoas de sua convivência, são fenômenos sociais, alega Freud”. Trata-se da vida do sujeito, vivida como história.

É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos pulsionais; contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado, mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social. (FREUD, 1976(1921) p.91).

Desde o início dos tempos a simetria, conforme já pontuamos, representa de alguma forma a ordem do mundo. Com relação à deficiência, o desequilíbrio das funções é aparente. Assim, sua desfiguração, sua mutilação, ameaça intrinsecamente as bases da existência do outro. Seu existir põe em movimento uma gigantesca pá de moinho que segundo Amaral, descontrolada subitamente, ameaça transformar a energia, gerada costumeiramente com tranquilidade, numa torrente quase incontrolável, um caudal de águas turbulentas.

O outro diferente para Amaral (1994), representa:

Muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelham suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também a ferida narcísica em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável explícito em cada dinâmica de interrelações.

De todas as maneiras que focalizarmos este sujeito, o que veremos são mosaicos de ameaça e perigo. Com o mecanismo de defesa, a primeira ponderação que podemos citar a postura defensiva, pois para aquele que está armado, defendido, é quase impossível relacionar-se com transparência.

Na medida em que são acionados os mecanismos de defesa, é quase impraticável olhar para si mesmo, quanto mais para o outro. A visão, distorcida pela máscara da armadura, empana-se, tolda-se. Levando a energia psíquica, de acordo

com Amaral (1994, p.31), “a criação e manutenção de trincheiras como a onipotência, a rejeição, a negação ou até mesmo a formações reativas”, conduzindo o sujeito a cegueira diante do fato de não estar pronto para ver o outro como ele é, não podendo enxergar o mundo pelos seus olhos, não podendo então compartilhar.

É importante ressaltar que nenhum de nós com ou sem deficiência, estamos imunes a sentimentos de perda, à expectativa de perfeição, à necessidade de harmonia, à desorganização provocada pelo estranhamento, à ambigüidade entre o amor e o ódio frente à ameaça, frente ao novo.

Amaral (1994, p.33), aponta como saída algumas pistas entre elas a de “nomear o inominável”, ou seja, “denunciar, desnudar, conhecer, apropriar-se das defesas que se levantam, que se perpetuam, na maioria das vezes não inconscientes, certamente inconfessas”.

Ainda dando continuidade aos mecanismos de defesa, citamos dois tipos básicos frente à ameaça. O primeiro é representado pelo ataque. Seria, no caso da deficiência, um enfrentamento do “inimigo” atacando-o, idealmente, destruindo-o. Em culturas como as chamadas primitivas, cujos exemplos já foram anteriormente mencionados, onde, em algumas tribos, o deficiente é sacrificado; ou mesmo em civilizações chamadas mais adiantadas, como Esparta, estas pessoas por não serem úteis aquele tipo de sociedade eram eliminadas.

Comportamentos que podemos também encontrar no mundo animal, onde os filhotes imperfeitos são, na maioria das vezes, eliminados pelos próprios pais. Também atitudes encontradas em nosso próprio universo cultural, quando forças mais poderosas que a moral, pseudamente vigente, vencem. Encontramos na literatura, para exemplificar este dado, o extermínio de bruxas, judeus, negros, por razões religiosas, econômicas, históricas, ou seja, ataca-se o diferente, o inconveniente, e com isso liquida-se a ameaça por eles representada.

Para fugir do dilema da deficiência, ou de seus “problemas”, os mecanismos de rejeição e negação são acionados. Sendo que a rejeição se configura de acordo com Goffman (1982), como o abandono, explícito (na Grécia antiga chamava-se eufemisticamente de “exposições”). Ocorre também segundo o mesmo autor o abandono implícito, quando embora possível, não se investe nem amor, nem energia, nem dedicação, nem tempo, para a superação ou abrandamento das limitações, dos

sofrimentos. O que se presencia nos discursos de alguns professores atualmente é que, “eles até podem permanecer nas salas, mas ficaram lá, nada poderá ser feito por eles”. Denotando-se assim uma prática de rejeição implícita.

De acordo com Goffman (1982), a rejeição frente ao aluno com deficiência, se apresenta pelo menos de três formas, ou seja, por atenuação, por compensação e por simulação. Resumidamente abordaremos os três casos. A atenuação retira do deficiente, e de quem compartilha com ele as verdadeiras dimensões da deficiência. Podemos citar como exemplos os casos onde ouvimos “não é grave”, “poderia ser pior”.

Já na compensação, a realidade é mascarada, existe a tentativa de se minimizar o sofrimento real, por meio de considerações do tipo: “aleijada, mais tão inteligente!”, inteligente sim se for o caso, e aleijada também. A última forma de negação que pretendemos conceituar é a simulação, que igualmente as demais, pode ser funestas. É expressa pela idéia contida no “como se”: “é cega, mas é como se não fosse”. Mas é. Continua sendo, apesar de todo “como se” do mundo.

Evidente que nas três formas, os prejuízos que podem causar ao diferente, deficiente, a sua família aos profissionais que com ele integram são de dimensões violentas. As relações devem ser limpas para não caminharem para patologias relacionais e crônicas, não são falsificadoras nem tão pouco, serão geradoras de sofrimento para nenhum dos atores.

Focalizando as relações de afeto entre professores e alunos com deficiência nos seu cotidiano escolar. Buscaremos analisar como essas relações se estabelecem e se manifesta no ambiente escolar, palco desses personagens. É sobre esse par de ilustres conhecidos/desconhecidos (professor e aluno) que pretendemos alargar nossa reflexão.

A importância das relações de afeto entre professores e alunos, segundo Freud (1856-1939), fortalecem a vida psíquica que não se resume o fato consciente, mas que está apoiada em manifestações inconscientes, sendo esse o objeto de estudo da psicanálise. Ao descobrir a existência dessa instância, Freud retira do ser humano a idéia de que este pode controlar totalmente seus atos e pensamentos, afirmando que não somos senhores absolutos de nossos próprios comportamentos.

Freud escreveu sobre suas considerações a respeito de seus professores:

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seu caráter e sobre estes formávamos ou deformávamos o nosso. [...] Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinado a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu o nome de “ambivalência” a essa facilidade para atitudes contraditórias. (1914/1974, p.286)

O relacionamento professor-aluno é, portanto, atravessado por sentimentos de amor e de ódio (ambivalência). Entre esses dois personagens do processo de ensino-aprendizagem estabelece-se um campo de relações, que propicia as condições para o aprender, denominadas transferência. Transferir é o mesmo que deslocar algo (sentido) de um lugar para o outro, sendo que essas transferências atribuem um sentido especial a uma figura determinada pelo desejo. Na relação professor-aluno a ênfase freudiana, não está na mera transmissão de conteúdos, e sim na relação professor aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento particular que é a pessoa do professor.

É importante lembrarmos que a transferência é um processo inconsciente, não escolhemos racionalmente amar ou odiar esse ou aquele professor ou transferir sentimentos bons ou ruins dependendo da situação. A transferência é algo que acontece sem que nos demos conta, onde o desejo inconsciente busca ligar-se a “formas” (professor) para esvaziá-la de seu valor real e colocar ali o sentido que nos interessa. Afirma Kupfer:

Instalada a transferência, o professor torna-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa “posse”, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial. É dessa importância que emana o poder que inegavelmente têm sobre o indivíduo. (1992, p. 91).

A figura do professor passa a fazer parte do cenário inconsciente do aluno, recebendo uma significação própria e, a partir de então, esse só será escutado e entendido através desse lugar que é colocado. Na verdade, o professor servirá como uma “forma” esvaziada de seu valor real que receberá significações através das transferências do aluno. Este, com certeza, não é o um lugar fácil de suportar, afinal,

o professor também é um sujeito desejante, que tem vida própria. Só o desejo do professor justifica que ele esteja nesse lugar, mas estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo para assumir o lugar de transferência e, assim, possibilitar a aprendizagem.

Onde fica então, as relações de afeto que se estabelecem entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, que “lugar” o professor ocupa no inconsciente do aluno? Como se estabelece este dilema de amor e ódio?

O ser humano, por sua própria constituição, estabelece inúmeras relações de afeto ao longo da vida. Essas relações se baseiam, segundo a psicanálise, em dois afetos básicos constituintes da vida psíquica: o amor e o ódio. As ações, expressões e pensamentos humanos não podem ser devidamente compreendidos se não forem considerados os afetos que os acompanham. Cotidianamente estabelecemos relações de amor e de ódio com as pessoas presentes em nosso ciclo de convivência. Muitas vezes, esses dois afetos se confundem se mesclam, se fundem, e então, amamos e odiamos uma mesma pessoa ou situação. A esse sentimento de amor e ódio dirigido a uma mesma pessoa ou situação, dá o nome de ambivalência.

Somos ambivalentes com nossos pais, com nossos filhos, com nossos maridos, mulheres, namorados, namoradas, nossos alunos, com nossos professores. Amamos e odiamos, com tamanha intensidade, que podemos afirmar num certo momento, segundo Laplanche e Pontalis (1992, p.17), que a ambivalência consiste na “presença simultânea, na relação com um mesmo objeto, de tendências, de atitudes e de sentimentos opostos, fundamentalmente o amor e o ódio”.

Parece-nos mais claro agora os motivos pelos quais tantos e tantos professores nos procuram com a afirmativa “não sei lidar com eles”, agora podemos compreender ao menos alguns motivos desta recusa que, nos labirintos do inconsciente destes professores, são expressas pelo dilema frente ao diferente, ao novo. Tão diferente das imagens tecidas para o aluno ideal. Tão inesperado e de difícil previsão.

4. O Ideal do Eu e o Eu Ideal: O Próprio Deficiente Frente a Sua Impotência.

Eu tenho pena de mim,
Pobre menino ideal...
Que me faltou afinal?
Um elo? Um rastro?.. Ai de mim!...
Mário de Sá-Carneiro

Numa tentativa de análise mais aprofundada, acerca da concepção que o deficiente tem de si mesmo, e das relações estabelecidas por ele com seus familiares e com a sociedade, buscamos na literatura clássica a ambigüidade que perpassa esta relação indo do amor ao ódio, numa tentativa de elucidar este dilema.

Na mitologia grega, a personagem que poderá ilustrar nosso caminho é Filoctetes, citado por (Wilson, 1965), como um guerreiro que nos oferece algumas pistas interessantes de como as relações com o diferente, são experimentadas. A lenda deste guerreiro fora idealizada e transmitida por Sófocles (nascido quase 500 anos antes de Cristo).

Filoctetes, um guerreiro poderoso e possuidor do fantástico arco de Apolo. Poder que ele repentinamente perdeu, e viu sua potência dar lugar à fragilidade, isto aconteceu quando ele ao se aproximar do santuário da Ilha de Crisé, a caminho de Tróia, fora picado por peçonhenta serpente, que segundo o mito, resultou numa infecção, que o deixou inválido e repugnante.

Filoctetes foi perseguido por um ressentimento inesquecível de tristeza, pois fora abandonado à própria sorte, depois da funesta picada “numa triste gruta, descrita por Sófocles com realismo: a cama de folhas, uma tigela de madeira tosca, as imundas ataduras secando ao sol, onde ele tem vivido maltrapilho pelo espaço de dez longos anos”.

Conta o mito que depois de muito tempo, ele fora procurado para auxiliar os gregos contra Tróia, Filoctetes, então pergunta: “Por que vieram procurar-me agora? Não sou o mesmo sujeito agourento e repugnante de antes?” Convencido por Neoptólemo a ajudar a arrebatando as glórias de luta... Filoctetes se despede da caverna

onde se alojou por todo o tempo, e ouvindo o estrépido das ondas ao se chocarem com o promontório. Começa a viagem para Tróia, de objeto a herói. “A obstinação do ermitão inválido assume um caráter quase místico... O infortúnio de seu exílio na ilha levou-o a realizar a própria perfeição”.

Pensando Filoctetes, como uma parábola do caráter humano, Wilson (1965) diz:

Eu interpretaria a fábula da seguinte maneira. A vítima de uma fétida ferida que a torna indesejável à sociedade e que periodicamente a humilha e despreza, é também o senhor de uma arte sobre-humana que todos têm que respeitar... Como então transpor o abismo entre a invalidez do arqueiro e o bom uso, por ele próprio, de seu arco? Entre a ignomínia e a glória que lhe está destinada? Só pela intervenção de alguém que é bastante sincero e bastante humano para tratá-lo como um monstro, nem tampouco como uma mera propriedade mágica de que se precisa para consecução de algum fim, mas como um homem cuja coragem e altivez ele admira... (Neoptólemo) assumindo os riscos de sua causa que se funda na solidariedade humana com o enfermo... Vence a obstinação de Filoctetes e assim o cura e o liberta.

Além de Filoctetes, os exemplos são inúmeros: Shakespeare e Ricardo III, o rei disforme e pérfido; Victor Hugo e Quasímodo, o Corcunda de Notre Dame; Marion Bradley e Kevin, o harpista deformado de Avalon... A literatura está repleta de armadilhas traiçoeiras enveredando o deficiente, o diferente, em malhas maniqueístas de bondade e maldade, virtude e pecado, santidade e malícia, feiúra e beleza.

O deficiente, como qualquer pessoa, só pode como diz Wallon, elaborar a consciência de si mesmo, com a intervenção do outro: daquele com quem ele se relaciona e que, por sentir-se ameaçado, pode tentar neutralizar a ameaça, defendendo-se desesperadamente, através de mecanismos de defesa que o impedirão por certo de construir sua identidade firmada num autoconceito positivo. Diante desta prerrogativa, podemos nos perguntar: qual será então, o autoconceito tecido pela pessoa com deficiência sobre si mesma? Definiremos autoconceito como, o conceito que temos de nós mesmos, a auto-estima, ou seja, o valor que damos àquilo que pensamos sobre nós próprios.

Burns (1986),¹⁷ afirma que um amplo leque de designações (auto-imagem, autodescrição, auto-estigma, etc.) tem sido utilizado para referenciar a imagem que o indivíduo tem de si mesmo. Em sua opinião, porém, esses termos são designações excessivamente estáticas para uma estrutura dinâmica e avaliativa como é o autoconceito. Este, na sua perspectiva, engloba uma descrição individual de si próprio (como auto-imagem) e uma dimensão avaliativa (auto-estima).

Segundo este autor, o autoconceito é composto por imagens acerca do que nós próprios pensamos que somos o que pensamos que conseguimos realizar, aquilo que pensamos que os outros pensam de nós e também de como gostaríamos de ser. O autoconceito consiste, então, em todas as maneiras como uma pessoa pensa que é nos seus julgamentos, nas avaliações e tentativas de comportamento. Isso nos leva a crer que o autoconceito, segundo Burns (1986), é um conjunto de várias atitudes únicas de cada pessoa.

Este sujeito com deficiência, construído a partir dessas considerações, acaba por ser envolvido em conflitos e contradições acerca de sua própria imagem, diante de tantas tensões, acaba por se considerar realmente “problema” e se marginalizar do convívio social. Certos de sua inferioridade frente aos sujeitos, ditos normais.

Freud diz que, amamos o próximo quando ele for modo semelhante a nós, em aspectos importantes que podemos nos amar no outro, ou então, se “for de tal modo mais perfeito do que eu, que nele eu possa amar meu ideal meu próprio eu” (FREUD, 1976(1929): 131). Freud alega que amaríamos o filho de um amigo, por exemplo, mas não com tanta facilidade amaríamos um estranho.

Se, no entanto devo amá-lo (o estranho) meramente porque ele também é um habitante da terra, assim como o são um inseto, uma minhoca ou uma serpente, receio então que só uma pequena quantidade de meu amor caberá à sua parte-e não em hipótese alguma, tanto quanto, pelo julgamento de minha razão, tenho o direito de reter para mim. Qual é o sentido de um preceito anunciado com tanta solenidade, se seu cumprimento não pode ser recomendável como razoável? (Freud, 1976(1929) p. 131).

¹⁷ BRUNS,R.B. The self-concept. Londres: Logman, 1986 citado por Nogueira, Mario Lúcio Tópicos especiais da educação inclusiva.Curitiba 2004

Não existe um tipo ou tipos que definam os indivíduos com deficiência. O único ponto em comum entre as pessoas com deficiência é a própria limitação, ou seja, todos apresentam um déficit que os discriminam da população "normal". Cada indivíduo é um todo integrado e funcional; dessa forma deve ser compreendido em sua estrutura de personalidade. A deficiência será vivenciada de formas diversas de acordo com a estrutura de personalidade de cada um.

Temos presenciado empiricamente algumas maneiras de encarar a deficiência, por diversas pessoas. Alguns encaram como um desafio a ser superado com novas formas de adaptação, busca de outros referenciais. Outros mostram reações negativas de acomodação à situação, com momentos depressivos e de angústia. De uma forma geral, a deficiência significa limites de ação e expansão pessoal e conseqüentemente acaba por segregar o indivíduo do convívio social, afastando-o das oportunidades normais de realização pessoal, profissional, social, afetiva, etc.

A situação de deficiência favorece o aparecimento de estados freqüentes de depressão, insatisfação, insegurança, reações de agressividade, impulsividade, baixa tolerância à frustração. O sentimento de frustração pode levar à comportamentos como: agressividade, desconfiança, ansiedade, condutas regressivas, impaciência, depressão, inveja, bloqueios, fuga, dificuldade de adaptação social. Este é o dilema da deficiência. Nossa sociedade capitalista está estruturada para receber pessoas “normais” e competitivamente integras, o deficiente fica a margem, pois nesta visão, ele não se encontra em condições de competir, nem tão pouco de ser produtivo.

Como poderá ser construída então a identidade desta pessoa? Para Erikson (1976, p.49) a definição de identidade é “uma sensação de bem-estar, o sentimento de que “o corpo tem moradia”, a noção de conhecimento do caminho a ser percorrido e a segurança interior do reconhecimento por parte das pessoas significativas”. Diante das suas próprias limitações, o deficiente segundo este autor, “incorpora a dimensão social, ou seja, sua filiação a grupos que o identificam positivamente, favorece a constituição de sua identidade”. O conceito de si passa então, a ser organizado em torno de características, crenças e traços de personalidade, assumido pelo grupo com quem se identifica.

Buscando entender a deficiência em seu contexto sócio-histórico, teremos que fazer a distinção entre "limitações próprias da deficiência" e "limitações impostas pela sociedade". O indivíduo considerado deficiente convive com limitações porque a sociedade atribui aos homens um caráter idealizado, com base no qual distingue como limitações, tudo o que foge a seu padrão. O que é chamado de limite corporal, sensorial ou cinestésico seria primordial se os homens não vivessem em coletividade.

Um homem sozinho, com limites sensoriais ou cinestésicos, poderia ter dificuldades de resolver algumas situações em seu cotidiano. Porém, o viver coletivo dos homens coloca como primordial a compreensão do repertório social e tecnológico. É necessário apropriar-se de símbolos, códigos e significados sociais, antigos e novos, bem como dos processos cognitivos, para poder viver nesta sociedade. Conforme nos diz Kozulin (1990).

As falhas ambientais para o desenvolvimento do potencial criativo de qualquer sujeito, são no mínimo, bastante prováveis, ainda mais quando este se encontra distante do modelo ideal socialmente estabelecido, daquilo que:

A comunidade identifica como um espelho generoso de si mesma e que é perpetuado pelo grupo dominante. Aquilo que, em última instância, constituirá o substrato da qualidade das relações estabelecidas, ou a estabelecer, entre os depositários dessa idealização e os dela desviantes (Amaral, 1995).

Sendo assim, aos que estão no rol destes últimos resta à categorização como "espécie menos desejada", fraca e incapaz, o que serve de base para justificar diversos tipos de discriminação.

Freud (1974 [1914]) ressalta que o narcisismo inabalado de algumas pessoas encanta e fascina "pela coerência narcisista com que conseguem afastar do ego qualquer coisa que o diminua. É como se invejássemos por manterem um bem-aventurado estado de espírito – uma posição libidinal que nós próprios já abandonamos". O indivíduo deficiente, ao contrário:

Mostra-nos concretamente a nossa debilidade e nos surpreende com a maciça negação de nossa onipotência (...). Assim, o deficiente, como um

espelho perturbador, pode fazer reviver nossas angústias primitivas que, só podem ser observadas através de defesas organizadas. Todavia uma deficiência física, uma mutilação visível, uma deformidade aparente pode nos remeter ao fracasso que negamos e fazer surgir o medo do colapso, ou seja, o medo do fracasso das organizações defensivas (Amiralian, 1997, p.34).

O resultado disto é um conjunto de manifestações discriminatórias que geram para a pessoa com deficiência, entre outras conseqüências, segundo Amiralian (1997), condições desfavoráveis para o seu ajustamento e integração no meio proveniente não só das características inerentes à sua condição orgânica, mas também, e principalmente, dos preconceitos, estereótipos e estigmas que permeiam as relações interpessoais e, tendo em vista as atitudes de superproteção, segregação ou descrença das reais potencialidades do deficiente, não é difícil supor que, para pessoas com uma limitação, o delineamento de um projeto de vida maduro e autônomo implica em dificuldades, algumas vezes vistas como intransponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver estudos sobre o imaginário social e os mecanismos de recusa das pessoas frente à deficiência, não foi uma tarefa fácil nem tão pouco conclusiva. Nesta pesquisa buscamos analisar questões e falas de pessoas diante da dificuldade com a diferença.

Apresentamos o movimento de inclusão no Brasil, concluímos que ele tem sido acompanhado de aplausos e de reprovações. De um lado, há concordância a respeito da inclusão como oposição à exclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. Neste sentido, todos passam a defendê-la e ninguém se arriscaria a pronunciar-se contra ela. De outro lado, há discordância quanto à inclusão indiscriminada, na qual, sem qualquer avaliação prévia é matriculado o aluno com deficiência na escola regular e sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, querem do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais.

Para Castoriadis (1982, p.86), a sociedade resulta como produto de uma instituição imaginária. A imaginação seria, portanto o princípio fundado da sociedade, em uma dimensão de criação continuada. Para ele, o imaginário nada tem a ver com espetacular ou com reflexo de imagens com criação incessante e essencialmente independente (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Seus produtos são o que denominamos realidade e racionalidade.

Para finalizar, é oportuno destacar que, ao estabelecermos uma análise mais ampla da questão da deficiência, não podemos nos pautar apenas na pessoa ou nas pessoas envolvidas, cabe pontuar também a sociedade e seus mecanismos extremamente excludentes estabelecidos nas tramas maniqueístas impostas. Estamos diante de um cenário onde o normal não é ser diferente e sim ser reproduzidor de padrões aceitos e pactuados como verdadeiros.

Quando nos propusemos em revisitar a própria prática, concluímos que o percurso é “ponto de chegada e de partida”, é em tudo desafio repleto de incentivo novo. Desafio à reflexão que, necessita ser continuada para cada vez mais, buscar respostas para a área profissional e acadêmica.

Diante de uma prática de alguns anos me furtei à implementação de metodologias de entrevistas, pois esta fala me parece neste momento inócua. Os questionamentos trazidos evidenciam o que empiricamente estivemos por muitos anos tentando compreender.

Concluímos com uma reflexão sobre os resultados da própria investigação, reflexão que vemos como motivo segundo, embora não posterior. Onde além do empírico, próximo ao sensível que captado pelo individual demonstrou uma fantástica trama de relações do objeto estudo e suas múltiplas determinações. Que não me parece suficiente descrevê-la, ordená-la, mas sim compreendê-la radicalmente enquanto trama de relações.

Observa-se que é muito penoso para o homem, aceitar e conviver em bons termos com o fato de que ele tem uma vida instintiva e de que precisa aceitá-la e integrá-la no todo de sua pessoa. Freud ocupou-se dessa questão com frequência e sob diferentes ângulos. Tanto em relação à vida individual, quanto à vida social, em nenhum momento ele nega a força e a presença da violência no homem, que tem que pagar um preço para domar sua própria natureza, caso contrário, a convivência com seus semelhantes fica impossível (Freud, 1930, p. 35).

Um dos fatores mais impeditivos ao desenvolvimento humano é o medo do contato com a própria realidade interna. Assumir a responsabilidade pelo que se é, não é tarefa das mais simples, pois implica enfrentar uma experiência de sofrimento da qual, naturalmente, o homem tende a se evadir. Se o indivíduo consegue ter suficiente tolerância para com as dificuldades, é possível que amplie a consciência de si mesmo, abrindo caminho para a criatividade e para uma vida psíquica mais rica. Pois, há que se considerar que existem forças psíquicas conscientes e inconscientes que agem todo o tempo e que podem impedir o livre curso de uma grande reserva de vitalidade que, sendo bem canalizada, torna-se fonte da criação do novo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. **Educação para Todos: Torná-la uma realidade.** In AINSCOW, M. et al **Caminhos para as escolas inclusivas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AGUIAR, M. J. B. **Reações da Família ao Paciente com Malformação Congênita.** Disponível em http://www.medicina.ufmg.br/edump/ped/malformacao_congenita.htm, acesso em 27.02.2006.

AMARALIAN, M.L.T.M. **Psicologia do excepcional.** São Paulo: EPU, 1986.

ANDRETTO, Y.T.T. **Os impactos iniciais da Inclusão de criança deficiente no ensino regular: um estudo sobre a inclusão de criança com paralisia cerebral,** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

ALVES, A. J. M. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência.** São Paulo: Editorial Robe, 1995.

_____, L. A. **Pensar a diferença: deficiência** - Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. CORDE, 1994.

ANACHE, A.A. **Discurso e prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul.** Dissertação de Mestrado: UFMS, Campo Grande, 1994.

BACHA, M. S. C. N. **Escola moderna, purgatório das paixões.** Percurso Revista de Psicanálise, São Paulo, n.n. 22, p. 43-48, 1999.

BAUMAN, Z. **O mal estar na pós-modernidade.** Rio Zahar, 1998.

BLEGER, J. **Psicologia de la conduta.** 7 ed. Buenos Aires: Paidós, 1977.

BORDIEU, Pierre. **O campo científico.** In:- Sociologia. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: V.1: a fundamentação filosófica/ coordenação geral SEESP/MEC** – Brasília, 2004.

_____,Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Desafios para educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.** Brasília: SEESP, 1997 (folheto).

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação para todos – Caminhos para mudança**, Brasília, 1985.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, 2005.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.**Tendências e desafios da educação especial**. Brasília, SEESP, 1994.

BRUNETTO, A. C. D. **Os labirintos da imagem quem é o deficiente para aquele que o educa**: dissertação de mestrado UFMS. 1999

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual: reflexão da prática pedagógica.**: São Paulo: Lara Mara, 1997.

BRUNS,R.B. The self-concept. Londres: Logman, 1986 citado por Nogueira, Mario Lúcio, **Tópicos especiais da educação inclusiva**.Curitiba 2004

BUENO, J.G.S. **A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações**. In BICUDO, M.A.V. e SILVA JUNIOR, C.A. da (orgs) Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____.**Estrutura e funcionamento da educação especial no Brasil**. FGV, 1977, (dissertação, mestrado).

_____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

Castoriadis, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Encruzilhadas do Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Encruzilhadas do Labirinto (II - Os domínios do homem)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Encruzilhadas do Labirinto (III - O Mundo Fragmentado)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. C. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. V.1.

_____.**O Conceito do Imaginário**. Porto: Porto Edit. 1982.

CASTRO, A.[ET AL.] ; Org. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

Convenção da Organização dos Estados Americanos. Decreto 3956 promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 08/10/2001

CORAGGIO J. L. e Torres R. M., **La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y médios**, CEM-Miño y Dávila Ed. Buenos Aires, 1997.

CROCHÍK, José Leon. **Apontamentos sobre a educação inclusiva**. In SANTOS, Gislana A Silva, Divino José (org). São Paulo SP. Casa do Psicólogo. 2002.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1996.

_____ **Sociologia e filosofia**. São Paulo, Ícone, 1994.

_____ **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo, Paulinas, 1989.

EIGUER. A. **O parentesco fantasmático**. São Paulo, Casa do Psicólogo. 1995.

ERIKSON, E. (1976). **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar.

FERRARO, A.R. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº12, p.22-47.

FIGUEIREDO, F. **Ao leitor desconhecido**. In. Amor a céu aberto. RJ: Nova Fronteira, 1992.

FERREIRA, J. R. **Tendências e desafios da Educação Especial**, Brasília, 1994.

_____ **Necessidades especiais e políticas educacionais, teoria e prática da educação**. V2(4), p.11-14. 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREUD, S. **Caso Dora**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

_____ **O interesse científico da psicanálise** (1913). RJ: Imago, 1974.

_____ **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar** (1914). RJ: Imago. 1974.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

_____ **As palavras e as coisas**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

GARCIA, N.; MACHADO, E. V.. **Olhar de Paulo Freire sobre a exclusão, criando uma experiência.** In: Congresso Internacional, 2000, Évora/Portugal. Anais do. Évora/Portugal: Universidade Évora, 2000.

GOFFMAN, E. S. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio e Janeiro: Civilização, 1981.

KOZULIN, A. **La Psicología de Vygotsky.** Madri: Alianza, 1990.

KASSAR, M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Campinas, Papirus, 1995.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1992.

LAPLANE. A.Friszman, (org) **Políticas e Práticas da educação inclusiva.** Campinas S.P. Autores Associados, 2004.

MACEDO, I. (org). **Psicanálise e Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MANONI, M. **A Criança Retardada e a Mãe.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: a formação do professor tal como percebemos e realizamos.** FE/ UNICAMP7sp, 1997.

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Integração X Inclusão: educação (de qualidade) para todos.** Porto Alegre: Revista Pátio, a5, p. 48-51, 1998.

_____. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.** São Paulo: Editora Moderna, 2001a.

_____. **O direito à diferença na igualdade dos direitos – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.** Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. **Pensar e Fazer uma Escola para Todos: Experiências Brasileiras em Educação Inclusiva – ANAIS-2001 Seminários Regionais Relatos de Experiências em Educação Inclusiva.**

_____. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão.** Disponível na internet <http://www.educacaoonline.br>. Pro. br Acesso em 02/05/2005 09:14: 45

MAUTNER, A.V. **Vergonha**, publicado na Revista Psicologia da USP - volume 14 - numero 2 - São Paulo 2003, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642003000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt acesso em 15.12.2005.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**, São Paulo SP Cortez Editora, 2001.

_____**A inclusão e integração ou chaves da vida humana**. In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Paraná: 1998.

_____**Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Nacional, 1977.

MORIN, Edgar : **Un Aristote en chaleur**. In BUSINO, Giovanni. Autonomie et transformation de la société : la philosophie militante de Cornelius Castoriadis. Genève: Librairie Droz, 1989.

MRECH, L. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____**O que é educação inclusiva?** Revista Integração. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. C.8, 37-40, 1998.

NOGUEIRA, M.L.L. **Tópicos especiais da educação inclusiva**. IESD, Curitiba 2004.

OSÓRIO. A.C.N. **Formação de Professores: Relações de Poder e Punições Sociais**. Revista Estudos em Educação. Campo Grande: UFMS, 2003.

_____**O direito à educação: os desafios da diversidade social**. Texto apresentado no I Seminário de Educação Inclusiva-Direito à Diversidade, 2004.

ORTEGA Y. G. **Em torno de Galileu: esquema das crises**. Petrópolis: Vozes, 1989.

PARRILLA, L.A. **O longo camiño cara á inclusión**. Revista Galega do Ensino, 32, 35-54. 2001.

PERRENOUD P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.

ROMERO. J. F. & GLAT, R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil** 4 Educação Inclusiva no Brasil, Banco Mundial – Cnotinfor Portugal, 1999.

ROSS, Paulo Roberto. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucédio; FREIRE, Ido Mara (orgs.). **Um**

olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

SACRISTÁN, G J. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALAMANCA, **Declaração de linhas de ação sobre necessidades educativas.** Espanha, 1994. Trad. e Ed. CORDE, Brasília, 1994.

SAPON-SHEVIN M. **Celebrando a diversidade, criando a comunidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SASSAKI, R. K. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** CEDAS, São Paulo, 1986.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Y. JACKSON, H. (1999). **Hacia las aulas inclusivas.** En S. Stainback y W. Stainback (Ed.): Aulas inclusivas (p. 21-35). Madrid: Narcca.

STRAUSS, L. C. **Mito e significado.** Lisboa, Edições 70, 1985.

TAURO, David Victor-Emmanuel. Cornelius Castoriadis [1922-1997] in **Intermeio**, Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – nº, 18, p. 24-37 e No. 19, p. 4-18.

VALLE, L. **A Escola Imaginária:** Rio de Janeiro RJ; DP & A Editora, 1997.

WERNECK, C. **Muito prazer, Eu existo.** Rio de Janeiro: WBE, 1995.

_____. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WBE, 1997.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

WILSON, Filoctetes; **A chaga e o arco.** In Raízes da criação literária. Rio de Janeiro, Lidador, 1965.